

Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg (Hrsg.)

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012

Band 1

Das Schulsystem im Spiegel von
Daten und Indikatoren



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

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



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

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

www.bifie.at

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

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1
Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren
Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg (Hrsg.)
Graz: Leykam 2012
ISBN 978-3-7011-7677-9

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

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

© by Leykam Buchverlagsgesellschaft m. b. H. Nfg. & Co. KG, Graz 2009

www.leykamverlag.at

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

Vorwort



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

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

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

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

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

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

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

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



Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Inhalt

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

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

61 C: Prozessfaktoren

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

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

111 D: Output – Ergebnisse des Schulsystems

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

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

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

165 E: Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Käthe Knittler & Michael Bruneforth

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

177 F: Outcome – Wirkungen des Schulsystems

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

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

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

195 Anhang

- 195 Autorenverzeichnis
- 198 Glossar

Vorwort der Herausgeberin und der Herausgeber

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Einleitung: Das Indikatorenmodell des NBB

Michael Bruneforth & Lorenz Lassnigg

1. Zum Gebrauch indikatorengestützter Bildungsberichterstattung

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

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

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

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

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

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

2. Die Struktur des NBB und das zugrundeliegende Indikatorenmodell

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

2.1. Das Prozessmodell

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

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

Box 1: Inhaltliche Gliederung der Abschnitte A–F

A Kontext des Schul- und Bildungswesens

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

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

B Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen

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

C Prozessfaktoren

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

D Output – Ergebnisse des Schulsystems

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

E Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt

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

F Outcome – Wirkungen des Schulsystems

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

2.2. Akteure des Bildungswesens

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

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

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

2.3. Bezugssysteme

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

Der NBB präsentiert Indikatoren in drei verschiedenen Arten von Bezugssystemen:

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

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

		Kontext		Input			Prozess						Output						Transfer			Outcome								
		A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4	C5	C6	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	E1	E2	F1	F2	F3		
		Demografie	sozioökonomischer Hintergrund	Wirtschaftliche Bedingungen/Bildungsausgaben	Zugang zur Bildung	Schüler/innen nach Alltagssprache	Bildungsausgaben	Lehrer/innen	Betreuungsrelationen	Bildungsströme	Lernorganisation	Sonderpädagogik	Schul- und Unterrichtsklima	Schulerfolg, Retention und Bewertung	Leistungen im Effizienzvergleich	Abschlüsse im Sekundarbereich II	Früher Bildungsabbruch	Gerechtigkeit (Qualifikationen)	Kompetenzen (Volksschule)	Kompetenzen (15-/16-Jährige)	Einstellungen	Chancengleichheit (Kompetenzen)	Geschlechtergerechtigkeit	Zugang zur Beschäftigung	Passung der Beschäftigung	Bildungsstand der Bevölkerung	Ökonomischer Ertrag von Bildung	Zufriedenheit mit dem Schulsystem		
		Akteure																												
Lehrer/Personal					X			X	X		X	X	X	X	X		X		X	X		X								
Schüler/innen					X	X		X	X		X	X	X	X	X		X		X	X		X				X				
Bevölkerung		X																					X			X				
Junge Bevölkerung		X			X																		X	X						
Gruppen: Migration/Sprache		X	X								X												X	X						
Gruppen: Sozial/Bildung			X							X													X	X		X				
Gruppen: Geschlecht										X													X	X		X				
Gesellschaft										X													X	X		X			X	
		Institutionelle Bezugssysteme																												
Schultypen					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X						X							
Schulstufen					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X						X							
Klassenstufen					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X						X							
Fachrichtungen					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X						X							
		Regionale Bezugssysteme																												
Bundesländer/regionale Gruppen		X		X			X	X	X		X	X	X	X	X		X						X	X		X	X			
Internationale Vergleiche				X			X	X	X		X	X	X	X	X		X						X	X		X	X			
		Chronologischer Bewertungsrahmen																												
Zeit		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Kriterialer Bewertungsrahmen																												
Nationale Ziele				X													X													
EU-Benchmarks																	X													
Kompetenzstufen																	X													

Tabelle 1: Zuordnung der Indikatoren des NBB 2012 zu den Dimensionen des konzeptuellen Rahmens

3. Die Präsentation

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

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

4. Veränderungen und neue Inhalte gegenüber dem NBB 2009

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

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

Literatur

EUROSTAT. (2012). *Datenbank Bildung und Weiterbildung*. Zugriff am 05. 11. 2012 unter: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/de/educ_esms.htm.

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Lassnigg, L. (2003). *Entwicklung von Daten und Indikatoren für das System Monitoring im österreichischen Schulwesen*. Expertise für das BMBWK. Zugriff am 30. 08. 2011 unter: <http://www.equi.at/dateien/ndikatoren-expertise.pdf>

OECD. (2012). *Bildung auf einen Blick 2012: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: Bertelsmann.
Schwantner U. & Schreiner C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (2012): *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

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

Statistik Austria. (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11*. Zugriff am 30. 08. 2011 unter: http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dDocName=063300.

Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg & Michael Bruneforth

A

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

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

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

A1 Demografische Entwicklung

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

A1.1 Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

Mittelfristig wieder mehr Kinder im Volksschulalter

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

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

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

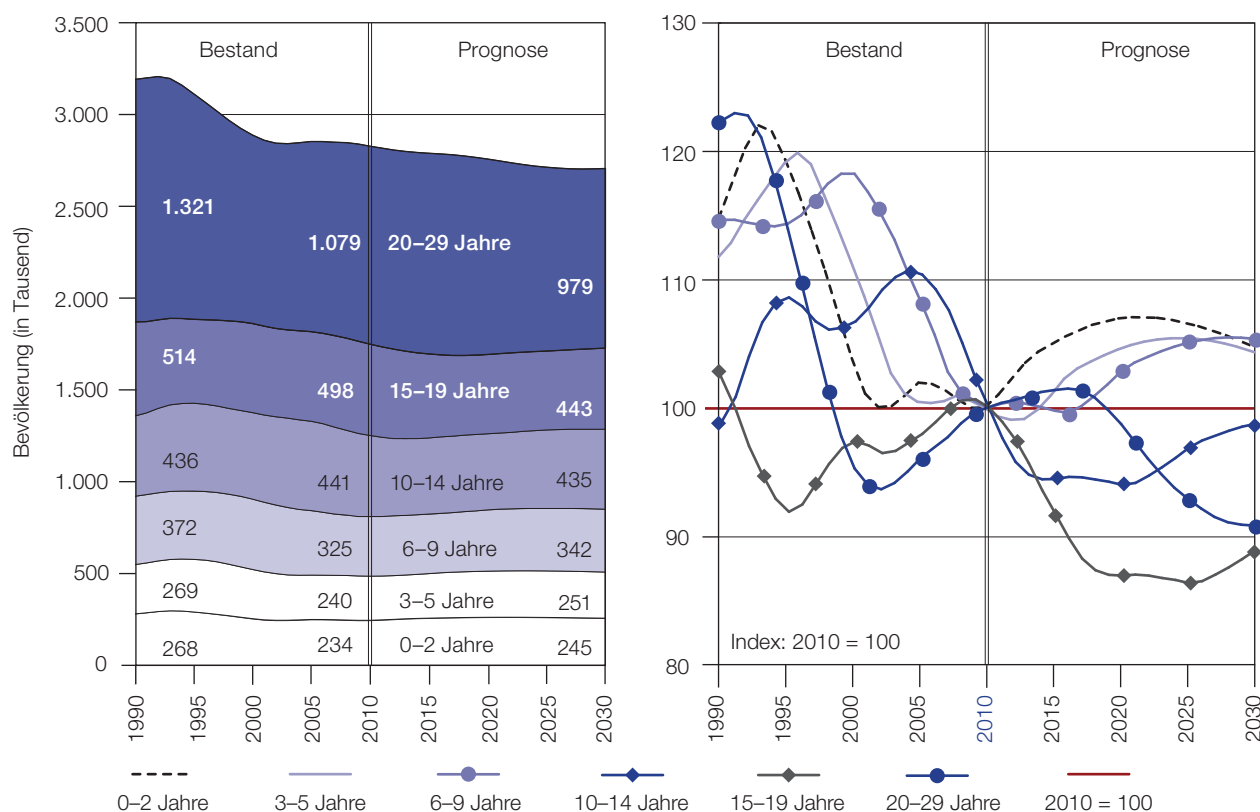
Im rechten Teil der Abbildung A1.a ist die Bevölkerungsentwicklung in den bildungsrelevanten Altersgruppen jeweils zur Basis des Jahres 2010 als Index abgetragen (2010 = 100). Die stärksten Veränderungen werden in der Altersgruppe der oberen Sekundarstufe erwartet. Bis etwa 2018 schrumpft diese Gruppe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

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

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

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

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

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

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

Deutlich mehr
schulpflichtige Kinder in
Wien als in den anderen
Bundesländern

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

Teilweise starke
Verkleinerung der 15- bis
29-jährigen Bevölkerung

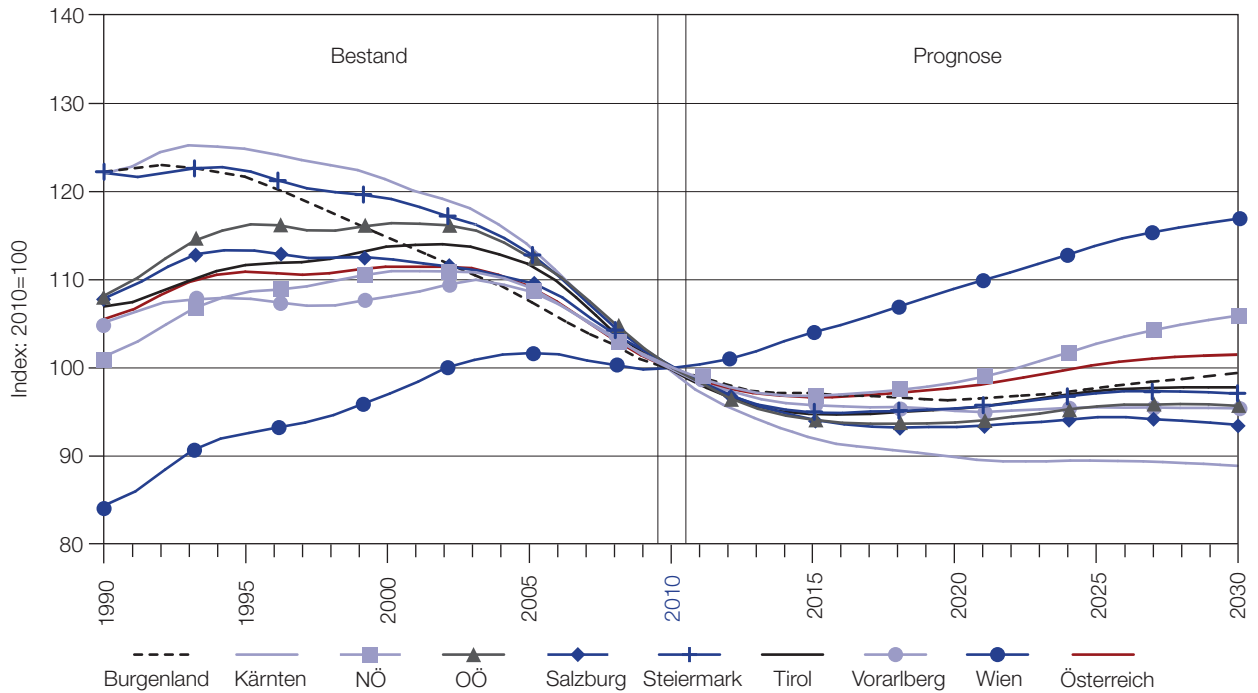
In der Bevölkerungsgruppe der 15- bis 29-Jährigen hat den Prognosen zufolge auch Wien bis 2025 leichte Rückgänge zu verzeichnen. Bundesweit soll die Bevölkerung dieses Alters bis 2030 um knapp 10 % schrumpfen, wobei die künftige Entwicklung in Wien und in den Bundesländern nicht so unterschiedlich verlaufen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

A1.3 Zuwanderung

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

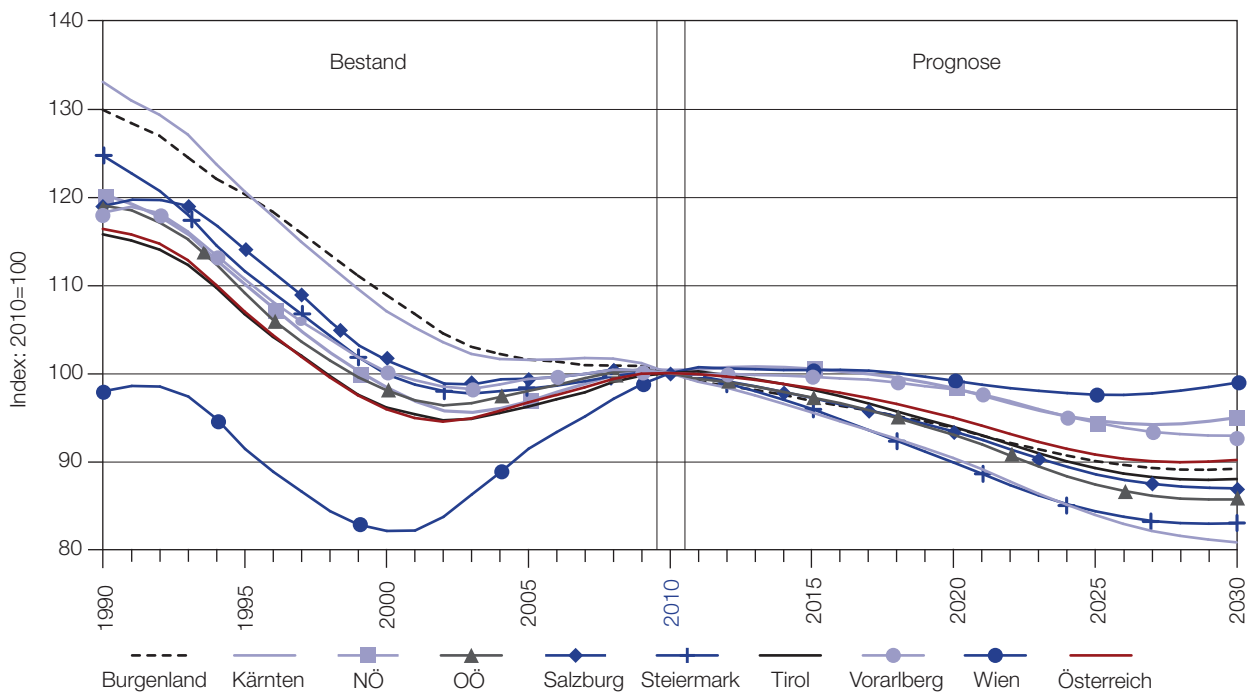


Abb. A1.b: Entwicklung der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter (6 bis 14 Jahre) zwischen 1990 und 2030 nach Bundesland



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

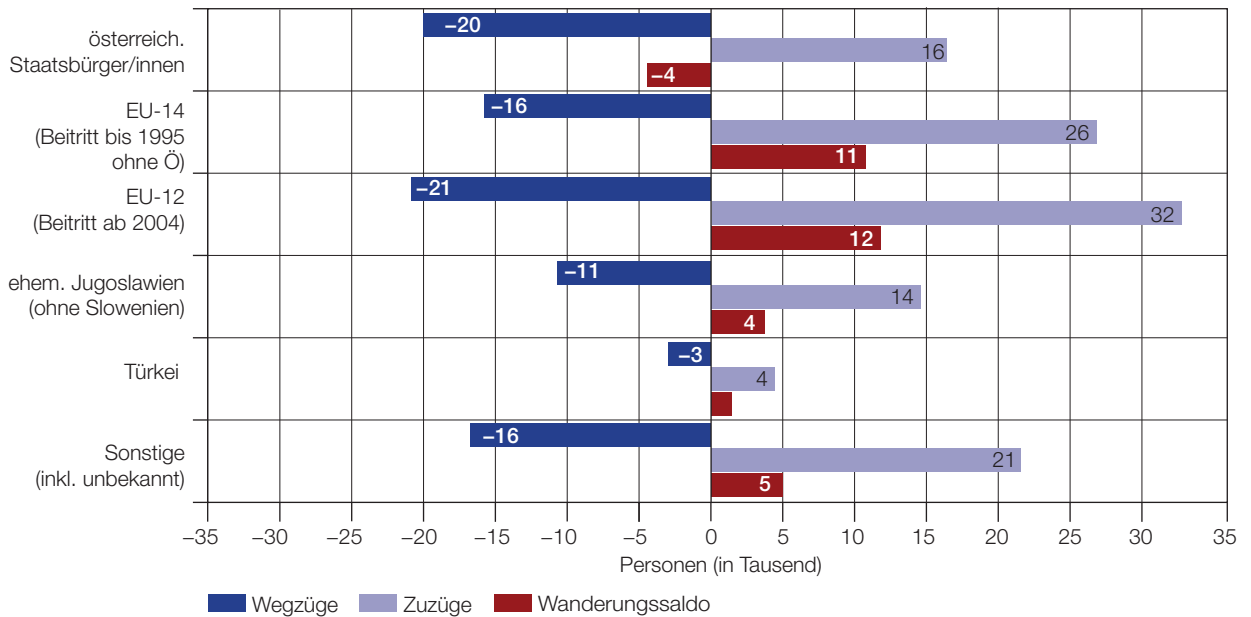
Rund ein Fünftel
der Bevölkerung hat
Migrationshintergrund

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

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

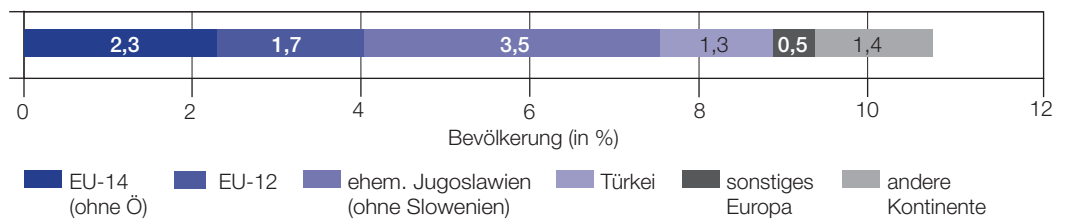
Im Vergleich zur Staatsbürgerschaft gibt der Geburtsort einer Person bzw. ihrer Eltern besser Auskunft darüber, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Personen, die selbst und deren Eltern im Ausland geboren wurden, bezeichnet man als Migrantinnen und Migranten der ersten Generation. Sind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

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



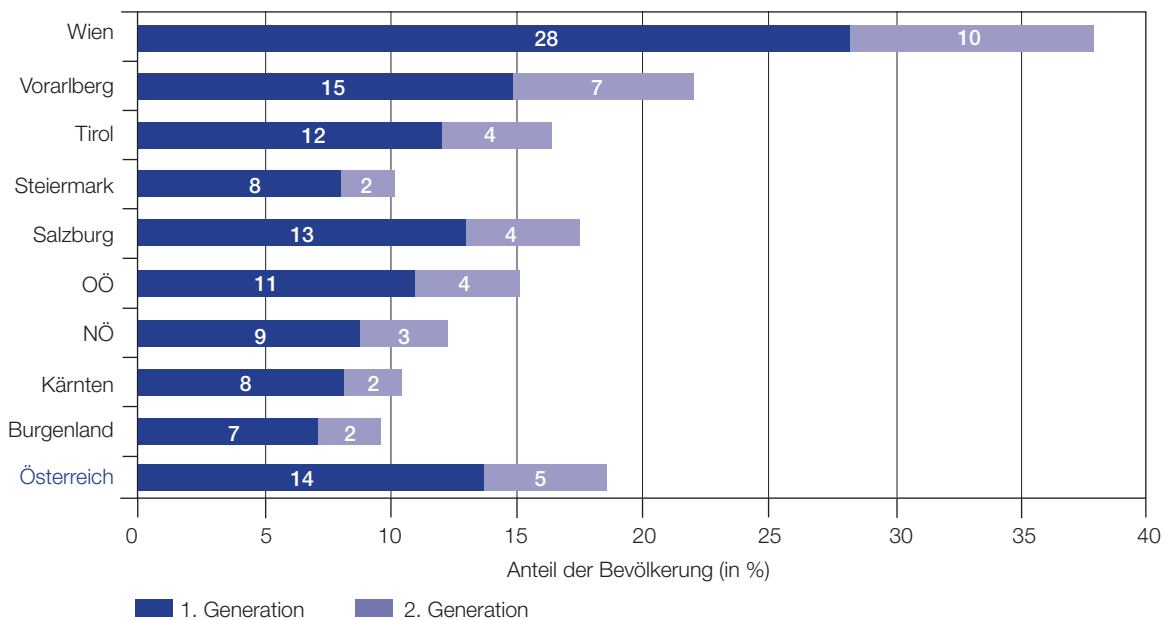
Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

A2 Der sozioökonomische Hintergrund der österreichischen Schüler/innen

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

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

A2.1 Bildungshintergrund der Eltern

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

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

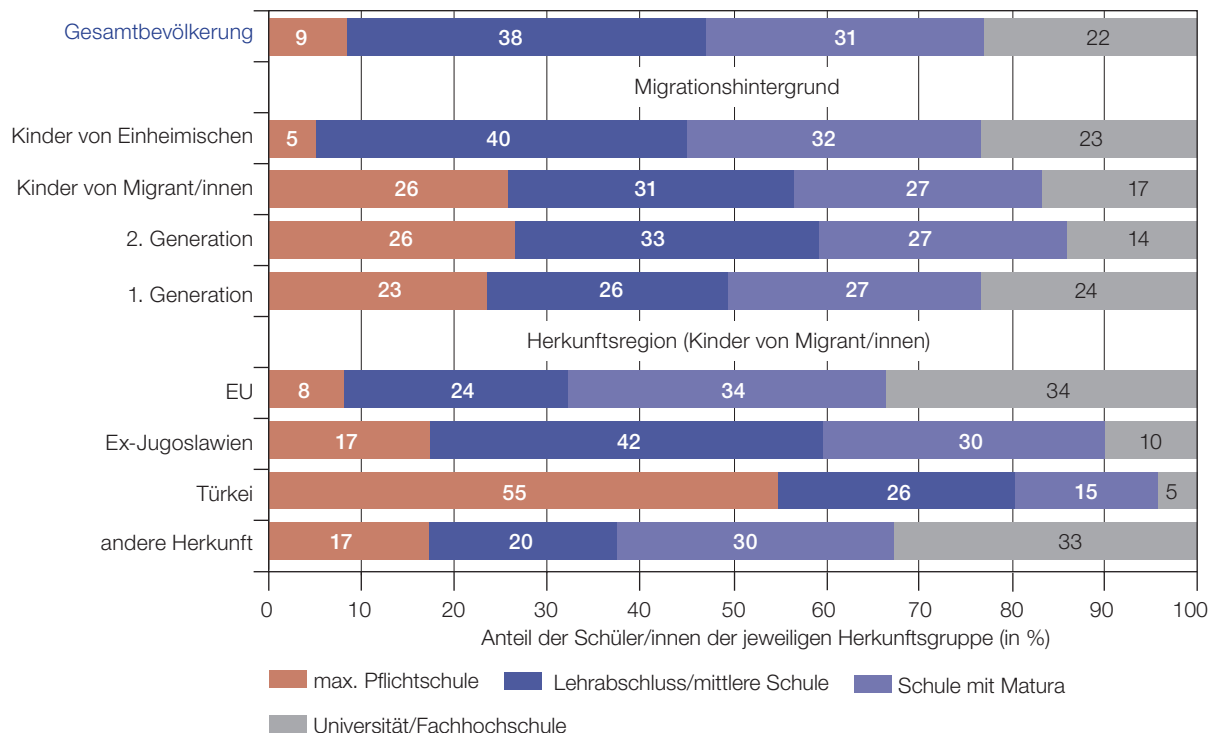
Mit dem Anstieg des Bildungsniveaus der Bevölkerung sinkt der Anteil jener Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss. In der 4. Schulstufe haben 55 % der Kinder einheimischer Eltern mindestens einen Elternteil mit mindestens Matura und nur 5 % haben Eltern mit lediglich Pflichtschulabschluss. Der Bildungsstand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

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

A2.2 Sozioökonomischer Status der Familien mit Schulkindern

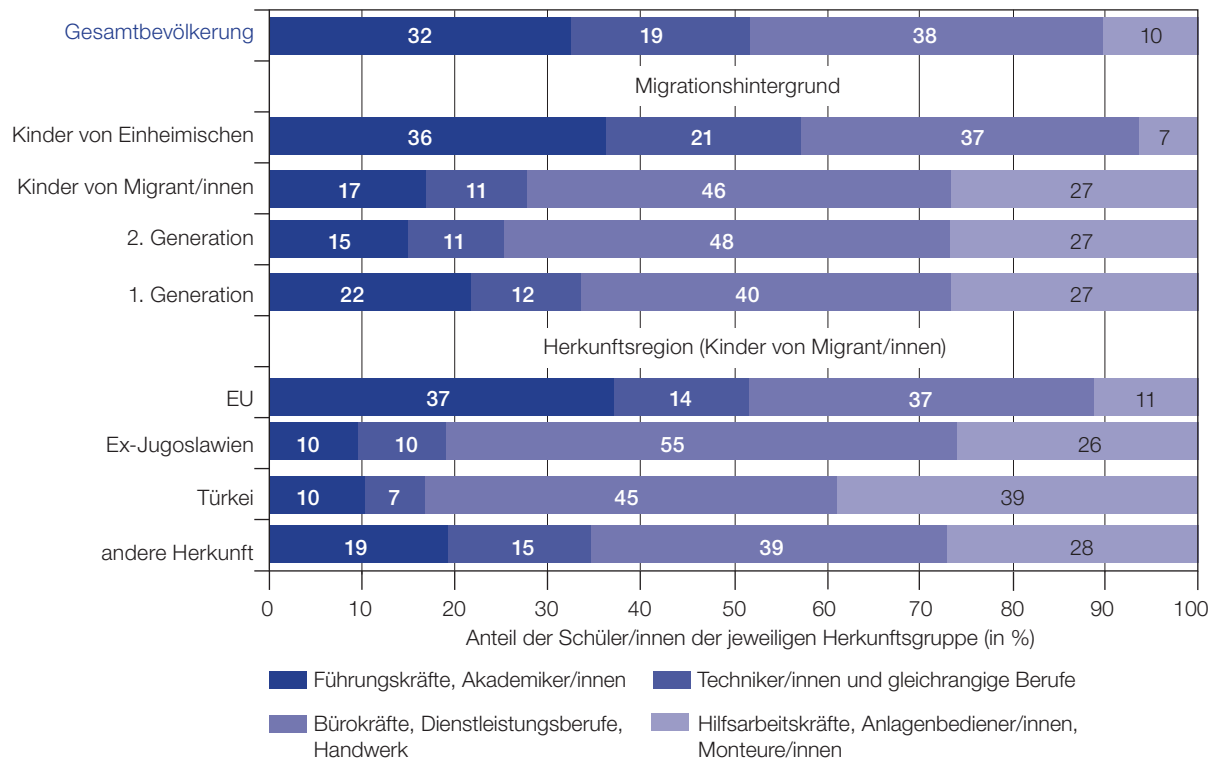
Abbildung A2.b zeigt die Verteilung der Kinder der 4. Schulstufe nach der höchsten beruflichen Stellung der Eltern. Der Berufsstatus ist ein Indikator für den ökonomischen Status der Familie und ihrer Ressourcen.

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



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

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



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

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

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

A2.3 Alltagssprache

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

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

In einem Sechstel der Migrantenfamilien wird kein Deutsch gesprochen.

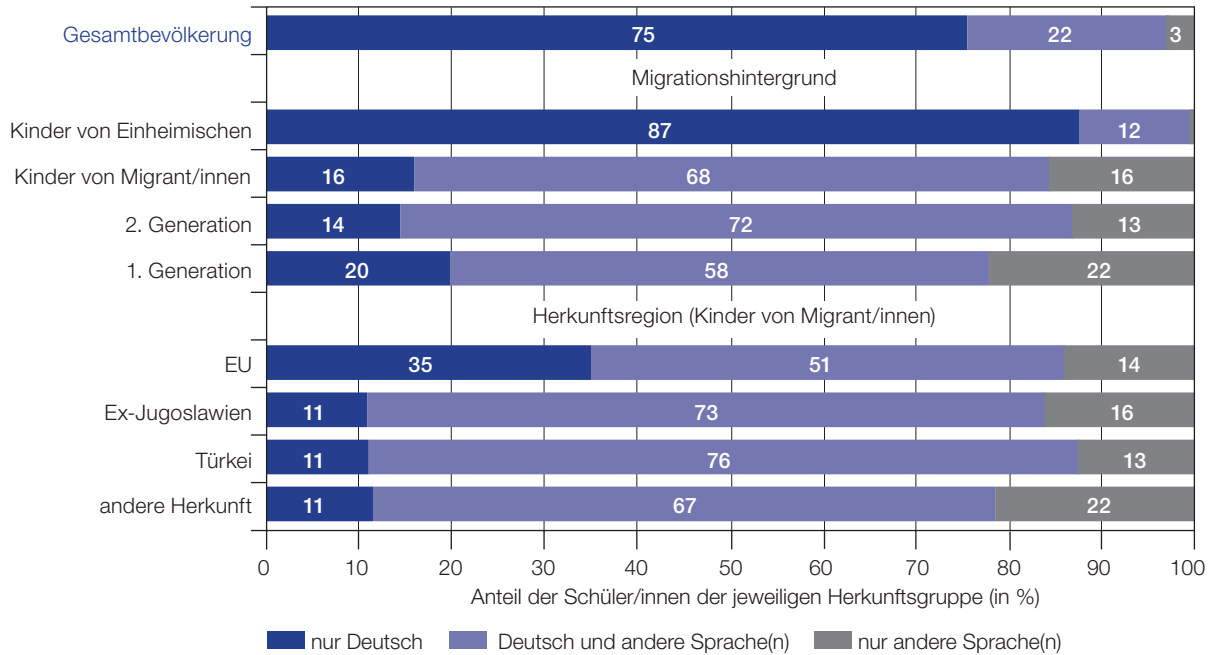
In der 4. Schulstufe kommen insgesamt 3 % der Schüler/innen aus Familien, in denen Deutsch keine Alltagssprache ist, weitere 22 % leben in mehrsprachigen Familien, in denen teilweise Deutsch gesprochen wird. Betrachtet man nur Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sprechen 84 % zuhause Deutsch, allerdings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

A2.4 Kumulation sozioökonomischer Risiken

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

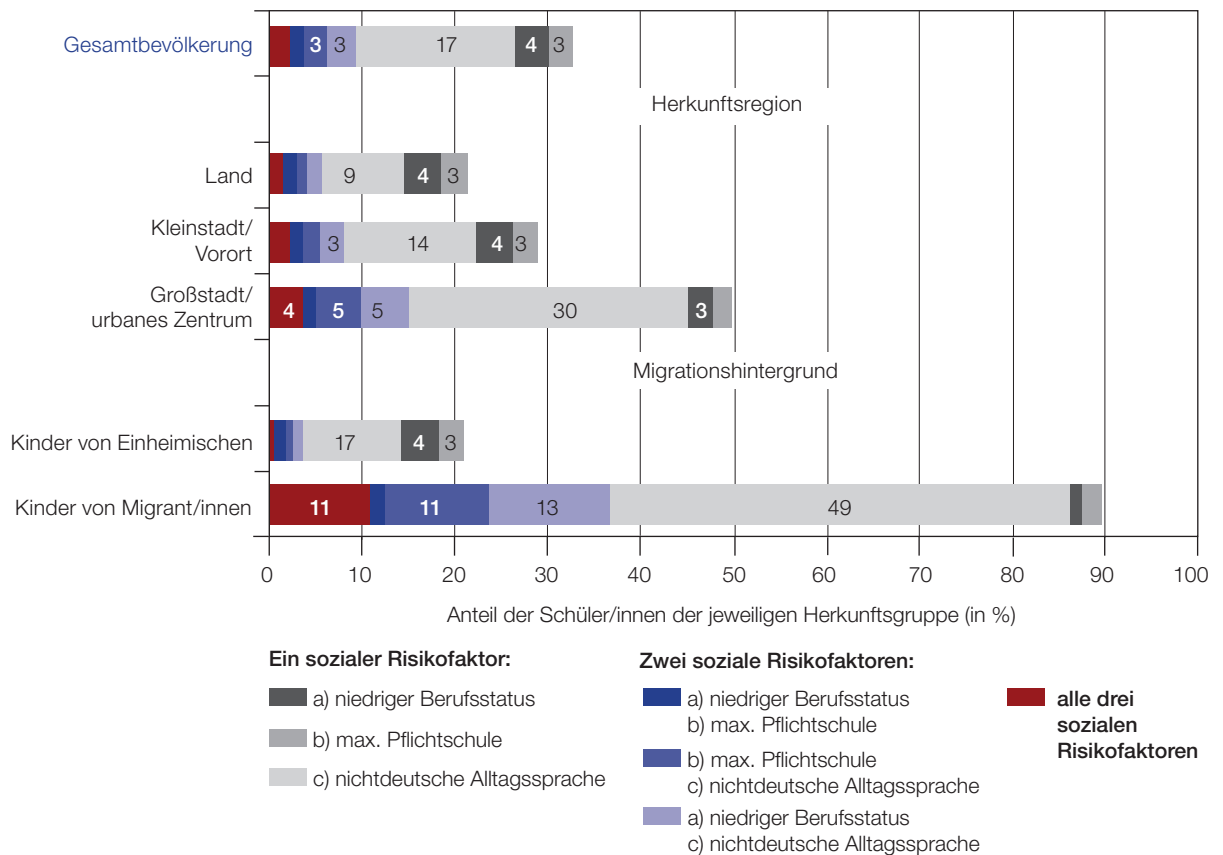
9 % der Gesamtheit fallen gleichzeitig in zwei Risikogruppen und 2 % der Kinder in alle drei. Von den Kindern einheimischer Eltern gehört jedes fünfte Kind zu einer Risikogruppe, die Anzahl jener Kinder mit zwei Risikofaktoren ist mit 3,5 % jedoch gering. Für Kinder mit Migrationshintergrund hingegen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

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



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

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



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

A3 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

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

A3.1 Bruttoinlandsprodukt, Staatsausgaben und Bildungsausgaben

BIP-Rückgang im Jahr 2009 aufgrund der Krise

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

Bildungsanteil am BIP erhöhte sich auf 5,7 %

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

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

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

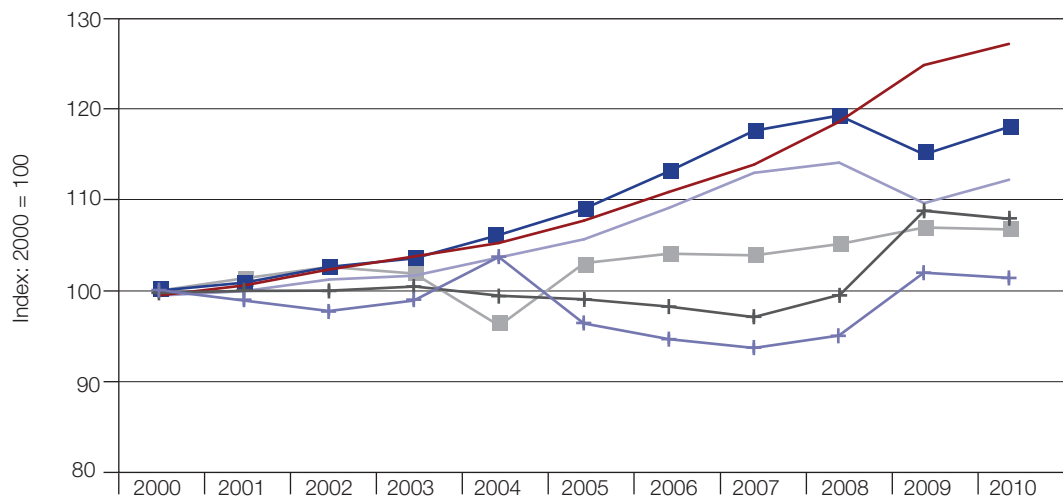


Jahr	Staatliche Bildungsausgaben (Mio. €)	BIP (Mio. €)	BIP pro Kopf (€)	Staatsquote (Staatsausgaben als % des BIP)	Bildungsausgaben	
					Als % des BIP	als % der Staatsausgaben
2000	10.953	208.474	26.020	51,9 %	5,3	10,1
2001	11.072	210.300	26.145	51,3 %	5,3	10,3
2002	11.266	213.915	26.471	50,7 %	5,3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

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

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

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



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

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

Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

A3.2 Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben im internationalen Vergleich

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

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

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

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

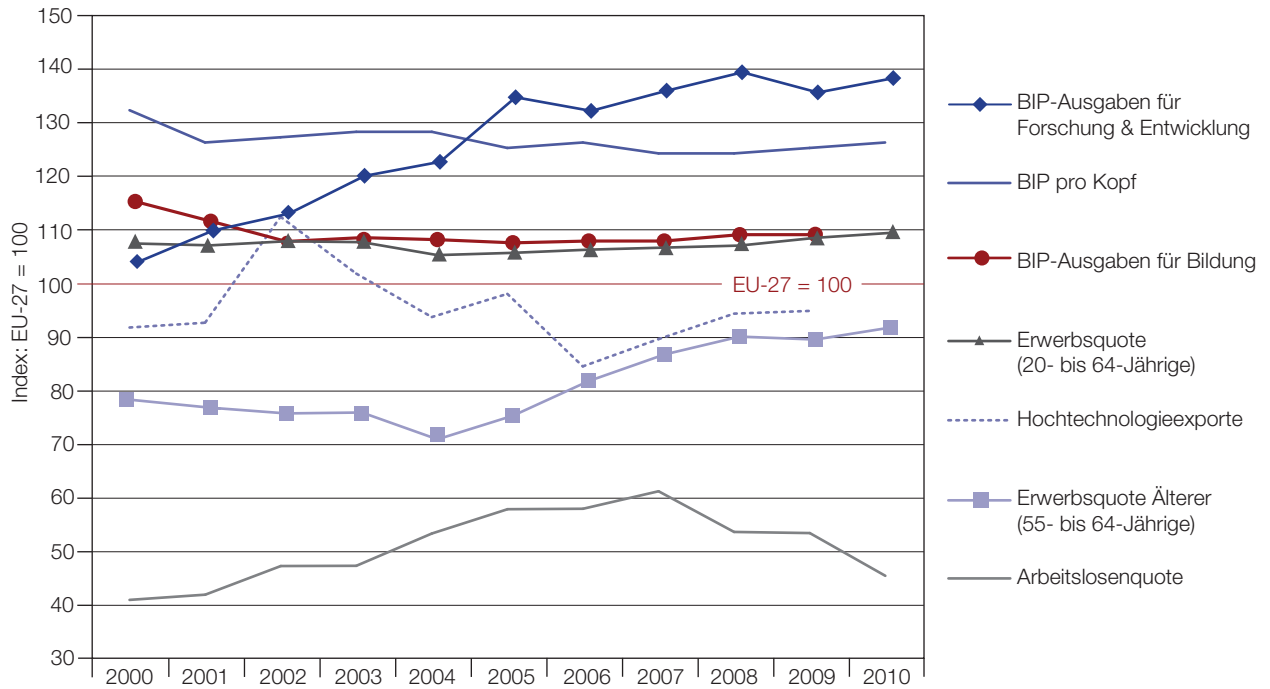
Arbeitslosigkeit im EU-Vergleich niedrig

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

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

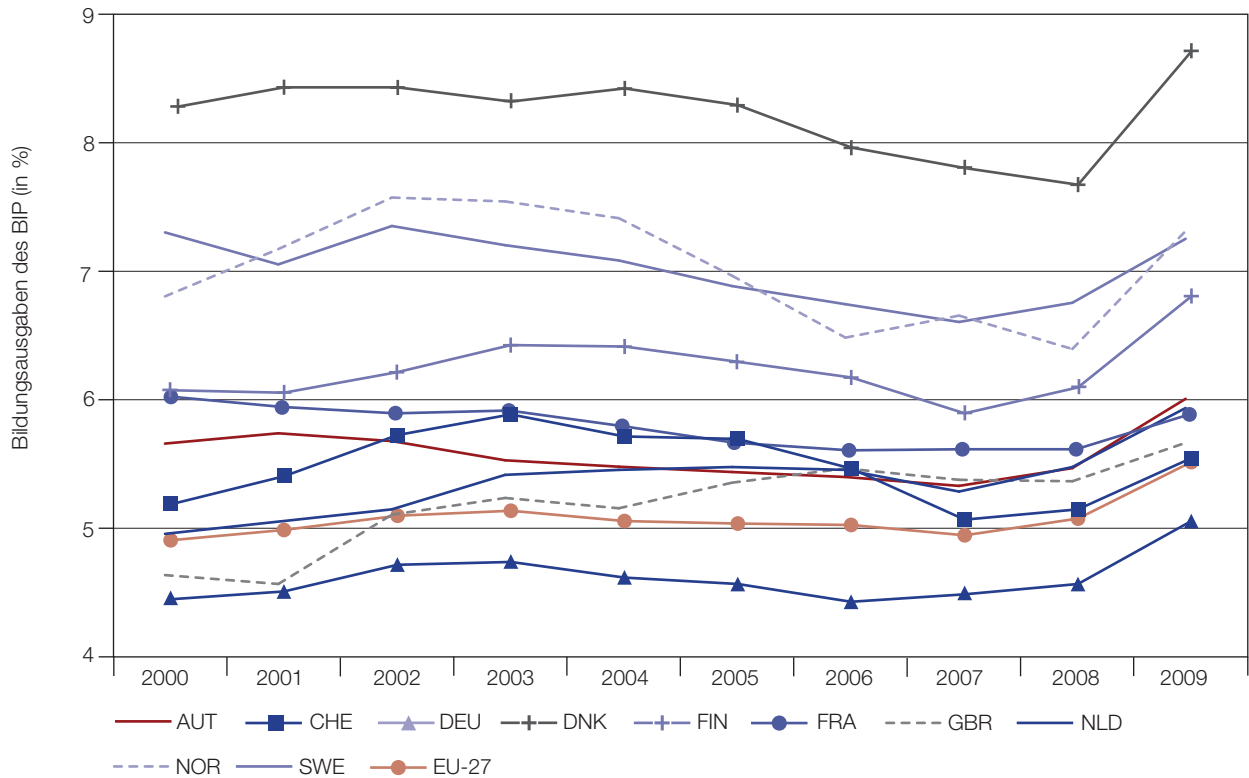


Abb. A3.b: Relative Stellung Österreichs in ausgewählten EU-Strukturindikatoren im Vergleich zum Durchschnitt der EU-27 (2000 bis 2010)



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

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

Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen

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

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

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

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

B1 Zugang zur Bildung

B

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

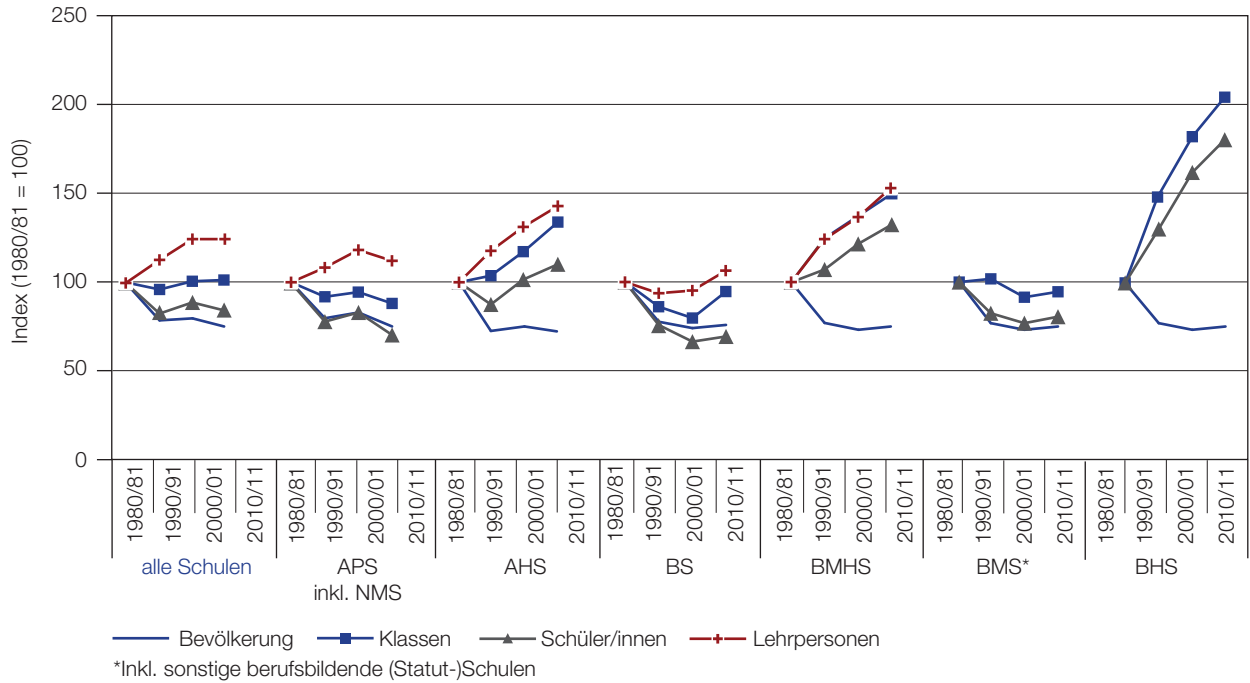
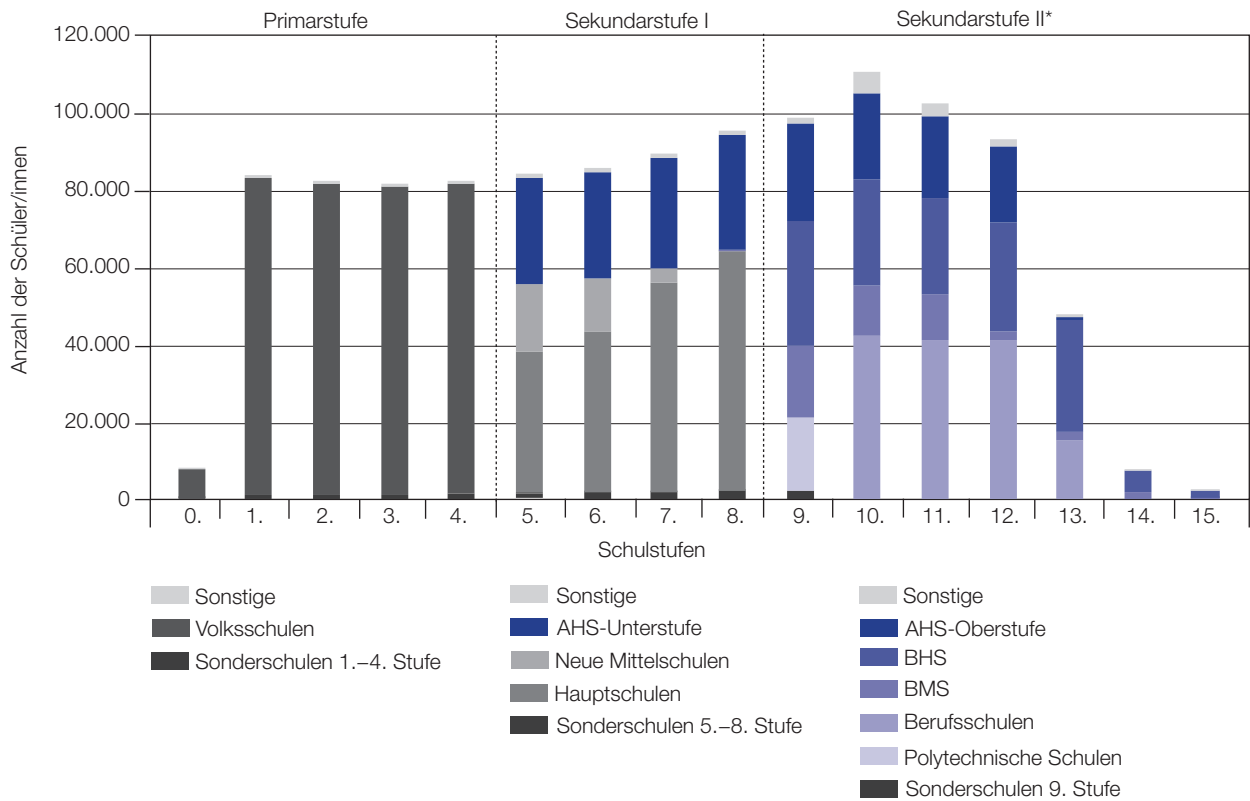


Abb. B1.b: Schülerinnen und Schüler nach Schulstufe und Schultyp (2010/11)



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

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

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

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

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

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

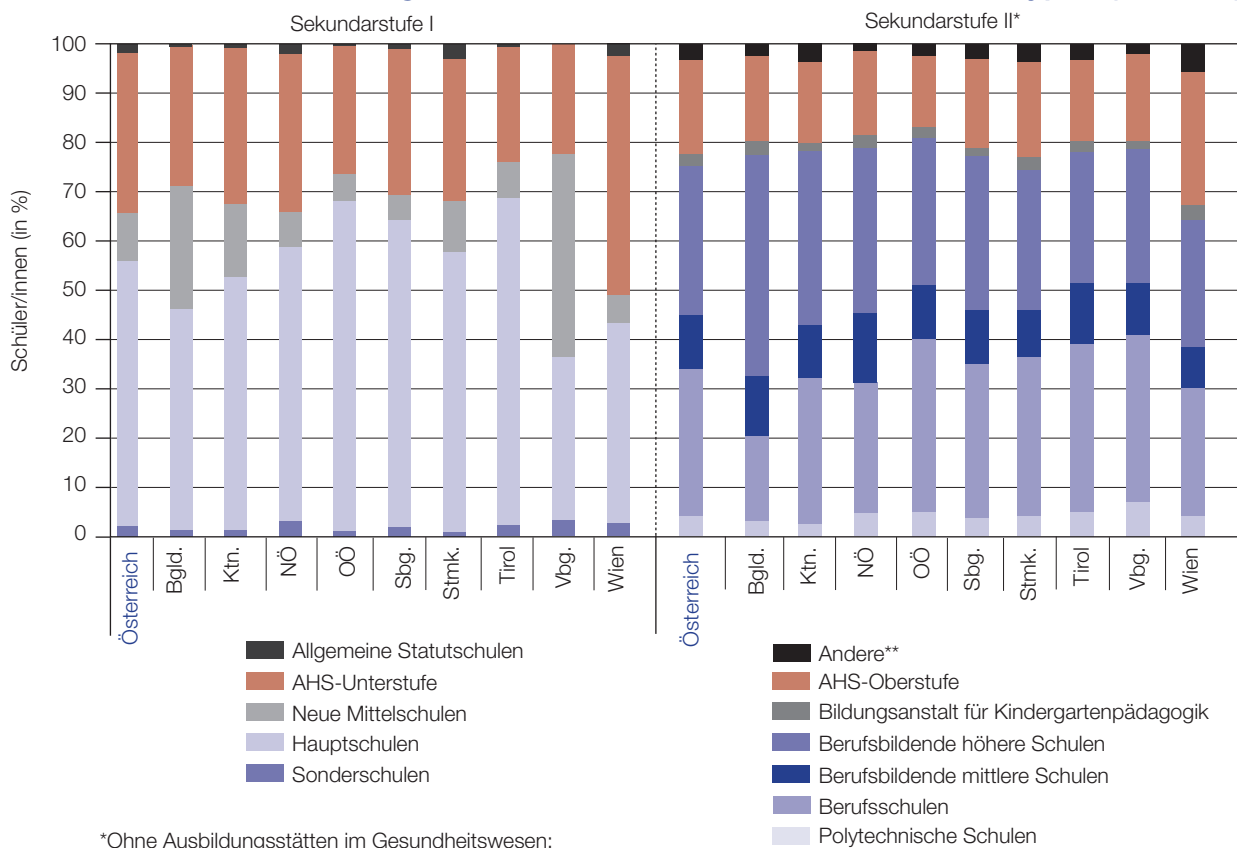
In der Sekundarstufe II besuchen bundesweit von zehn Schülerinnen und Schülern drei eine Berufsschule, drei eine BHS, zwei die AHS-Oberstufe und je eine/r eine BMS oder einen anderen Schultyp. Im Vergleich zu 1990 hat sich somit der Anteil der Schüler/innen in Schulen, die zu einer AHS- bzw. BHS-Matura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

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

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

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

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

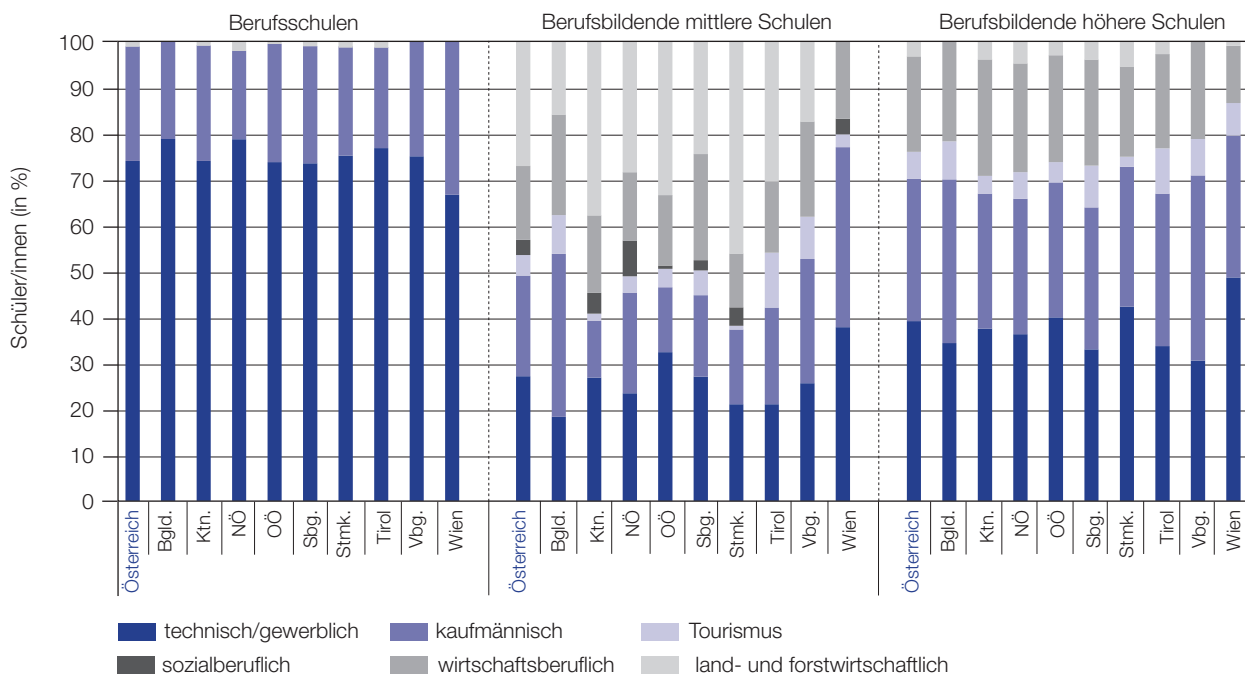


*Ohne Ausbildungsstätten im Gesundheitswesen; HS inkl. VS-Oberstufe; BAKIP inkl. BASOP

**Allgemeine und Berufsbildende Statutschulen; Lehrerbildende Mittlere Schulen; Sonderschulen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

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



Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.



B2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache

B

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

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

24 % der Volksschulkinder sprechen eine andere Alltagssprache als Deutsch

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

23 % der Kinder in Wien sprechen Türkisch oder BKS

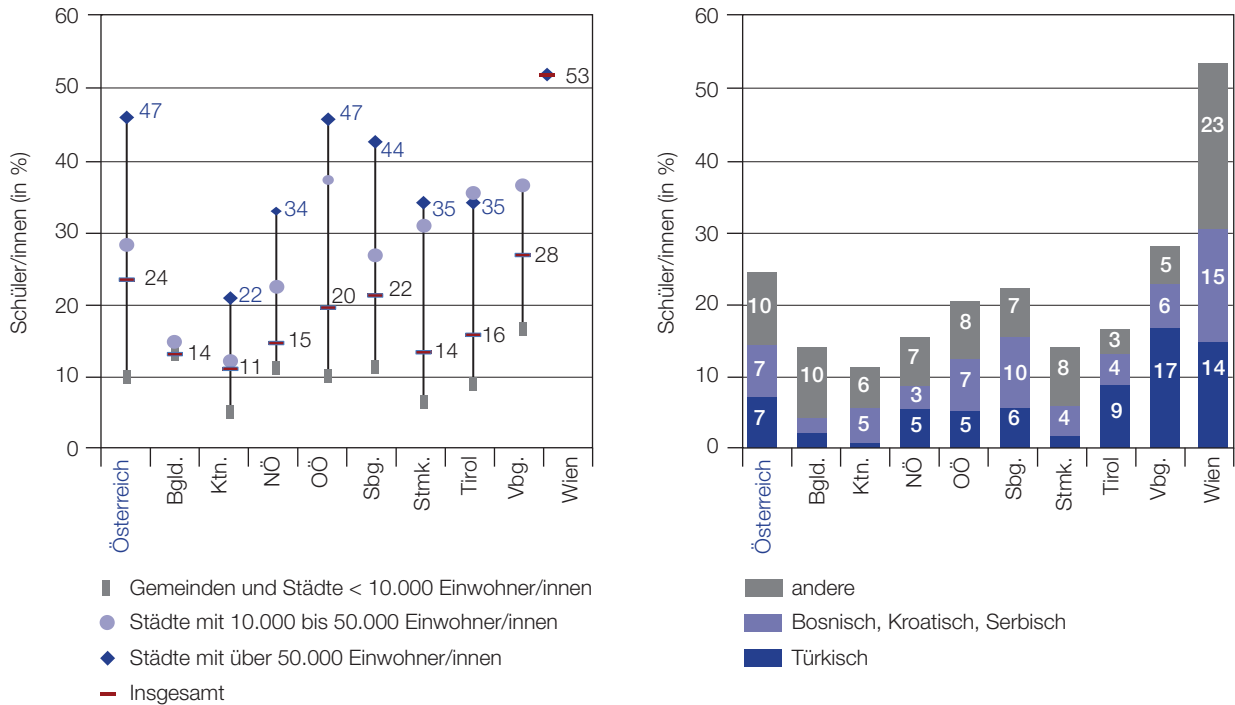
Zwar sind die häufigsten nichtdeutschen Alltagssprachen unter den Schulanfängerinnen und Schulanfängern Bosnisch-Kroatisch-Serbisch (BKS) mit 7,1 % und Türkisch mit 7,0 %, doch sprechen 9,9 % aller Primarschüler/innen eine andere nichtdeutsche Alltagssprache. In Wien sprechen 15,2 % der Schüler/innen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

B2.2 Schüler/innen mit nichtdeutscher Alltagssprache nach Schulform

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

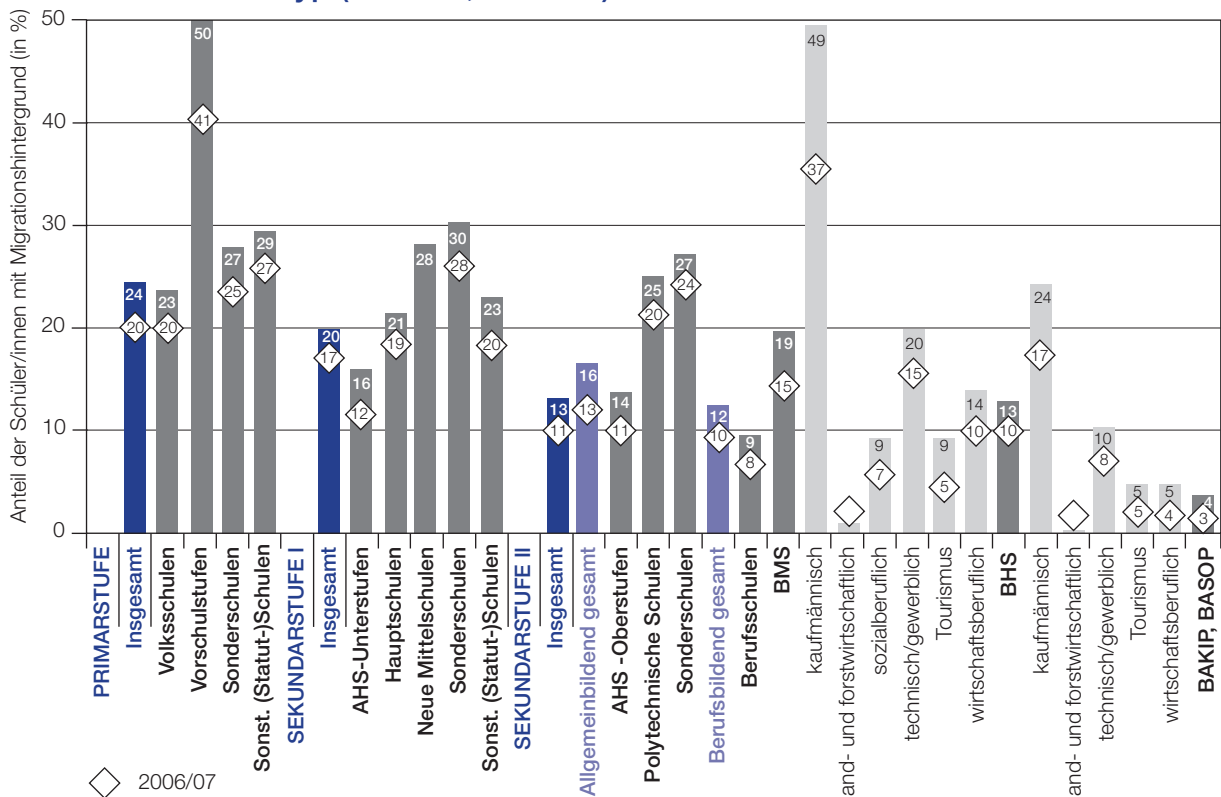
Mit der Differenzierung zur Sekundarstufe I nimmt die Segregation von Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache zwischen den Schulformen zu. Während sie insgesamt 20 % der Schüler/innen dieser Schulstufe ausmachen, ist ihr Anteil in den selektiven AHS mit 16 % unterdurchschnittlich, während dieser in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

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



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

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



Quelle: Statistik Austria. Darstellung: BIFIE.

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

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

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

B2.3 Schulkomposition und Segregation

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

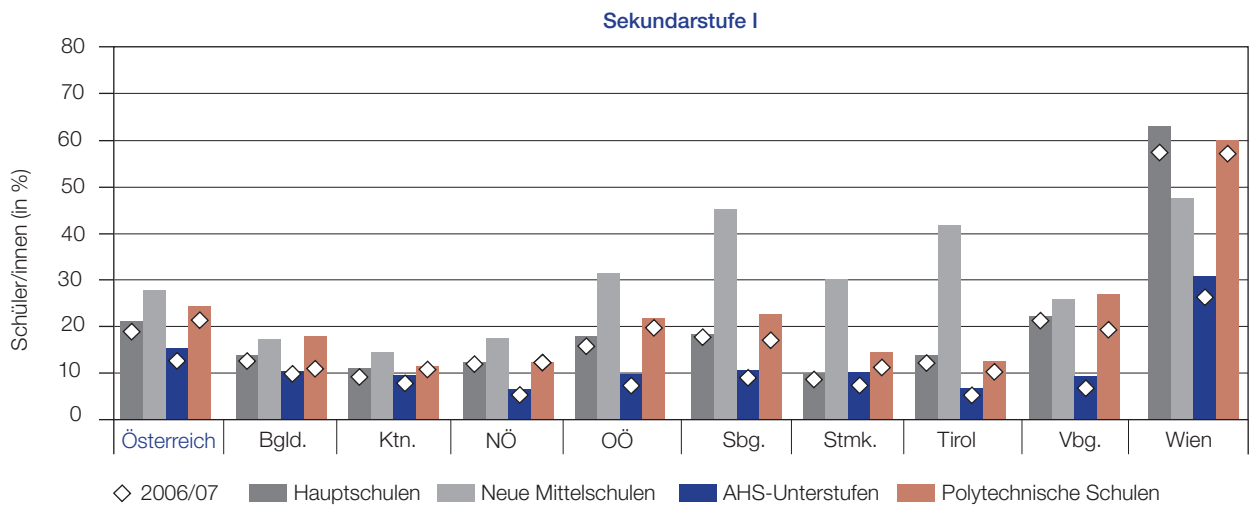
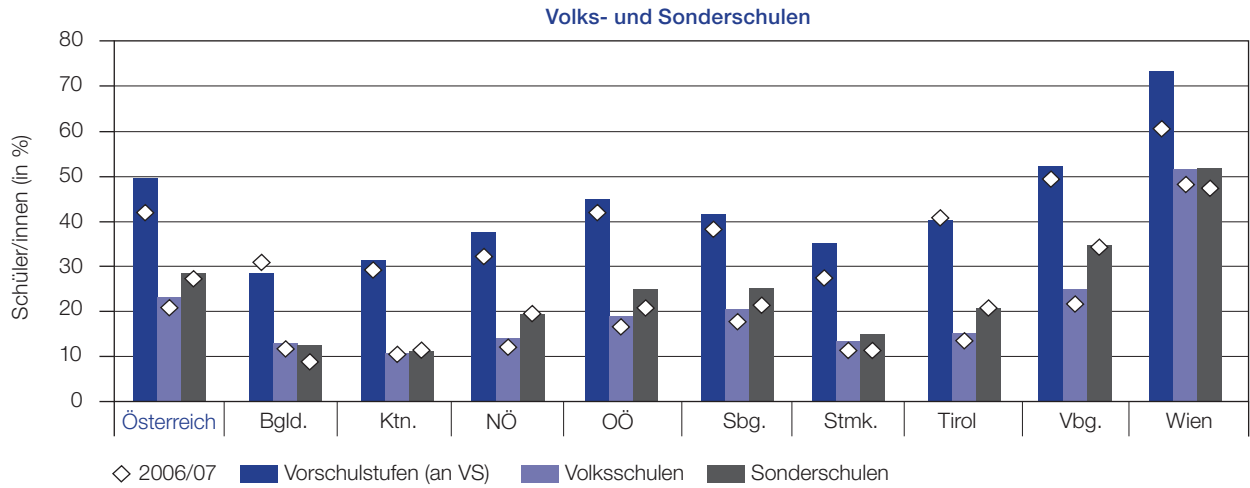
Abbildung B2.d zeigt, wie sich Schüler/innen mit verschiedenen Alltagssprachen auf Klassen mit unterschiedlichen Anteilen von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Alltagssprache verteilen. In der Volksschule besucht ein Viertel aller Schüler/innen Klassen mit ausschließlich Kindern deutscher Alltagssprache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

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

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

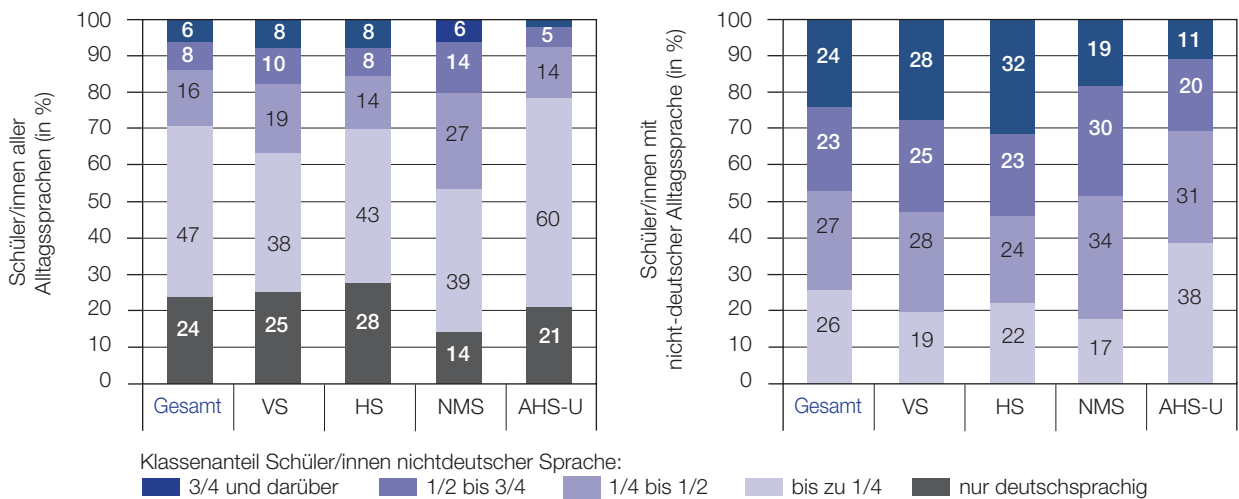
Da diese Segregation nicht ausschließlich durch schulische Selektion, sondern im Wesentlichen durch eine räumliche Trennung der Wohnbevölkerung bedingt ist, scheint die Veränderung der Schul- und Klassenkomposition nur begrenzt im Einfluss schulpolitischen Handelns zu liegen. Vielmehr stellt sich die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

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



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

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



Quelle: Statistik Austria. Darstellung: BIFIE.



B3 Bildungsausgaben

B

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

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

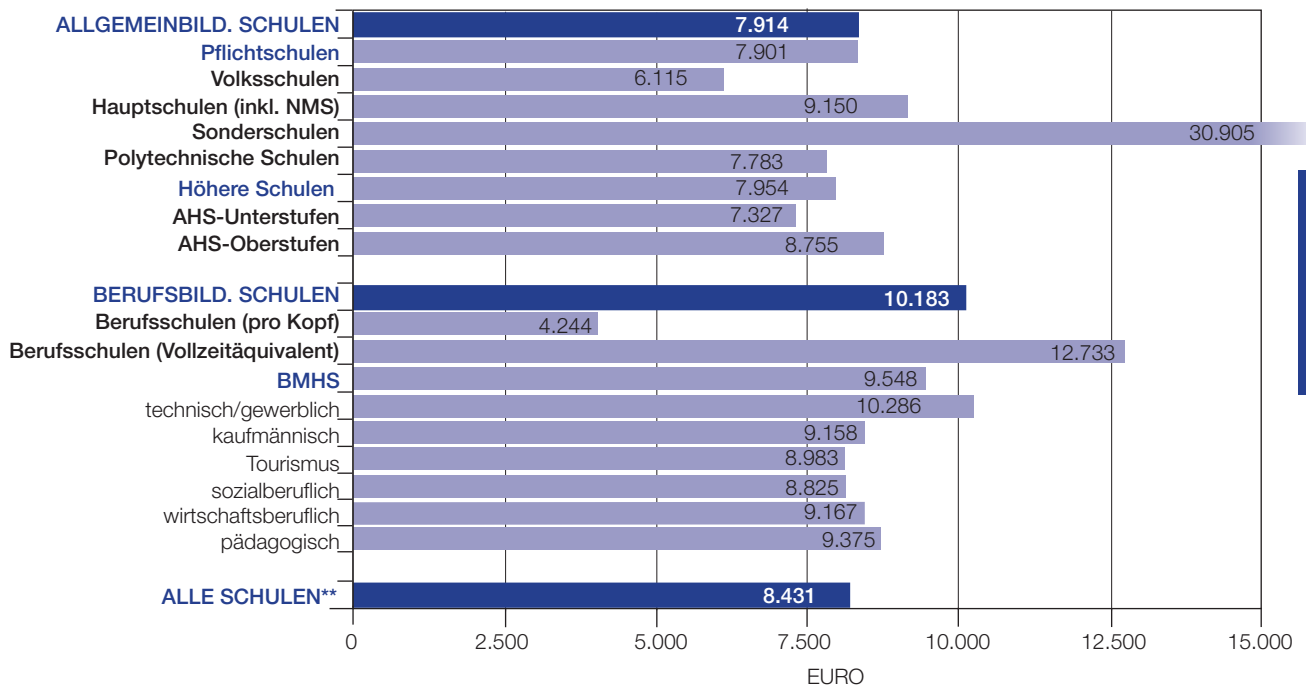
B3.1 Staatliche Ausgaben pro Schüler/in im Schultypenvergleich

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

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

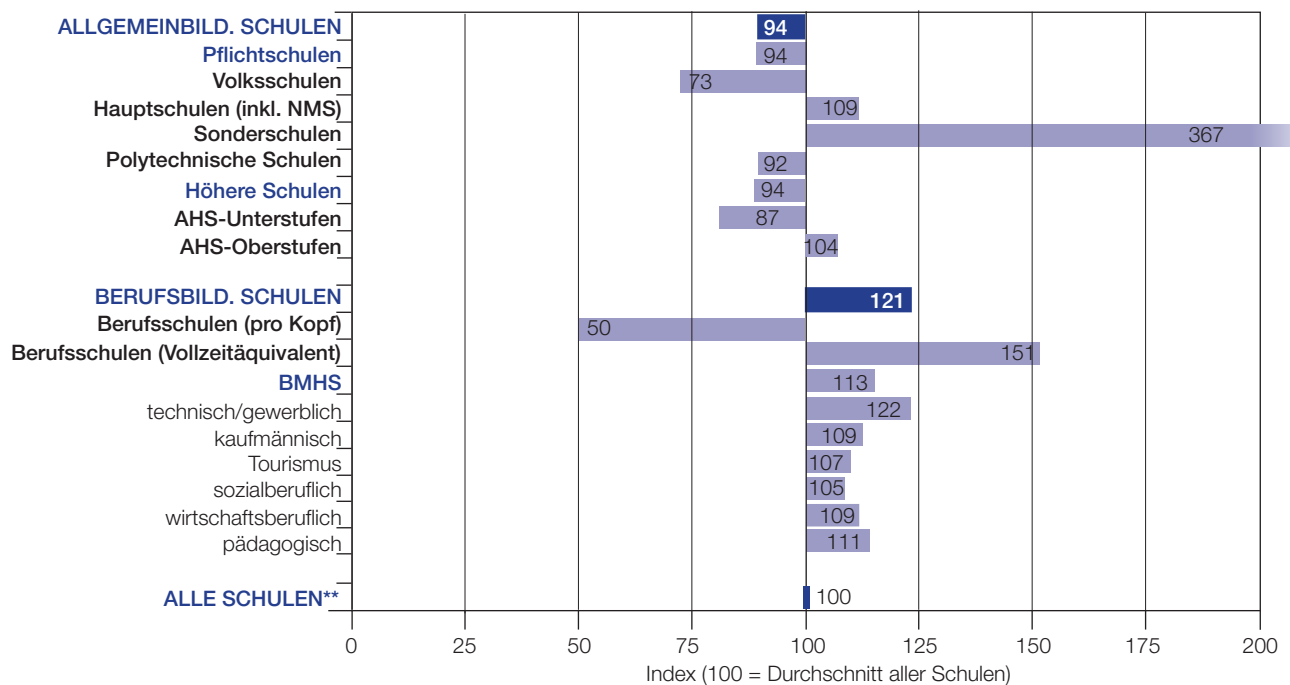
In allgemeinbildenden Schulen ist der jährliche Finanzaufwand pro Kopf mit knapp 8.000 Euro niedriger als in berufsbildenden Schulen (rund 10.000 Euro). Pro Volksschüler/in wird – entsprechend der geringen Wochenstundenanzahl – mit gut 6.000 Euro im Jahr am wenigsten aufgewendet. In Polytechnischen Schulen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

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



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

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



Quelle: Statistik Austria.

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

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

Rund 10.000 Euro
Ausgaben pro Schüler/in
an berufsbildenden
Schulen

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

B3.2 Bildungsausgaben pro Schüler/in im europäischen Vergleich

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

Hohe Ausgaben
Österreichs im
europäischen Vergleich

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

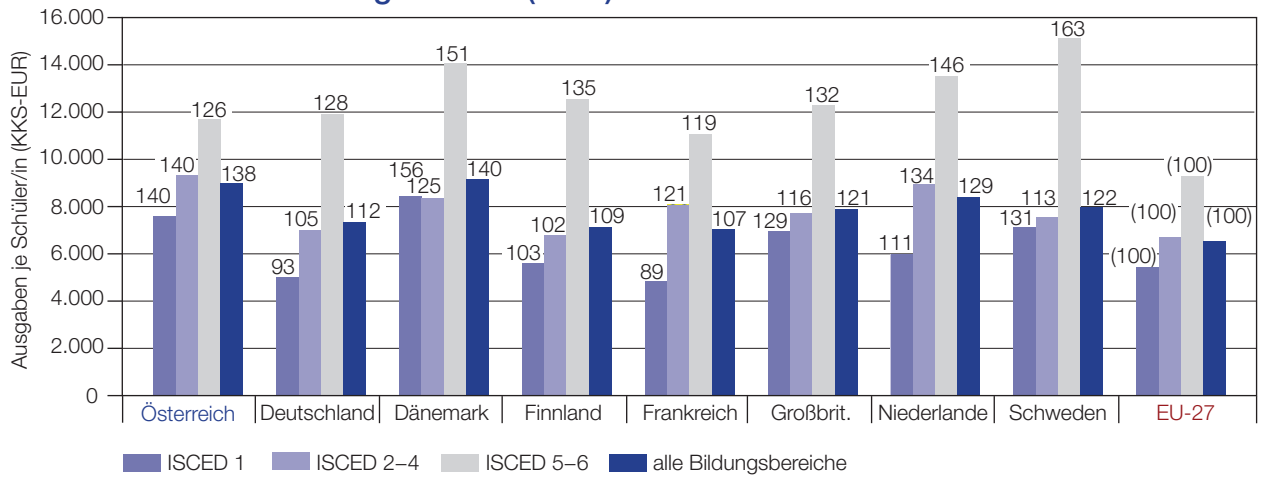
Abbildung B3.d zeigt die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schüler/in bzw. Studierender/m im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf seit dem Jahr 2000. Bei dieser Verhältniszahl werden die für Bildung aufgewendeten Mittel in Beziehung zur wirtschaftlichen Situation eines Landes gesetzt.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

B3.3 Die gesamten öffentlichen und privaten Ausgaben

Private Bildungsausgaben
größtenteils öffentlich
subventioniert

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

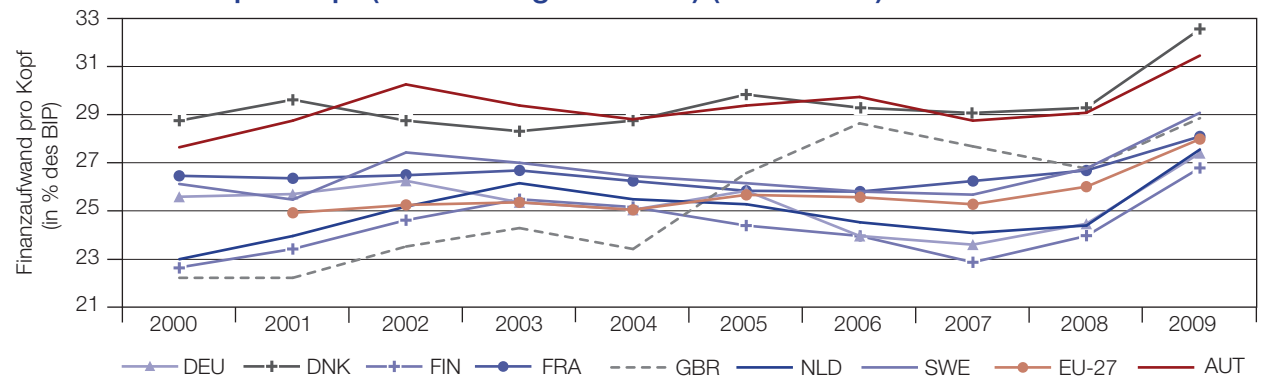
Abb. B3.c: Öffentliche und private jährliche Pro-Kopf-Ausgaben nach ISCED-Bildungsbereich (2009)



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

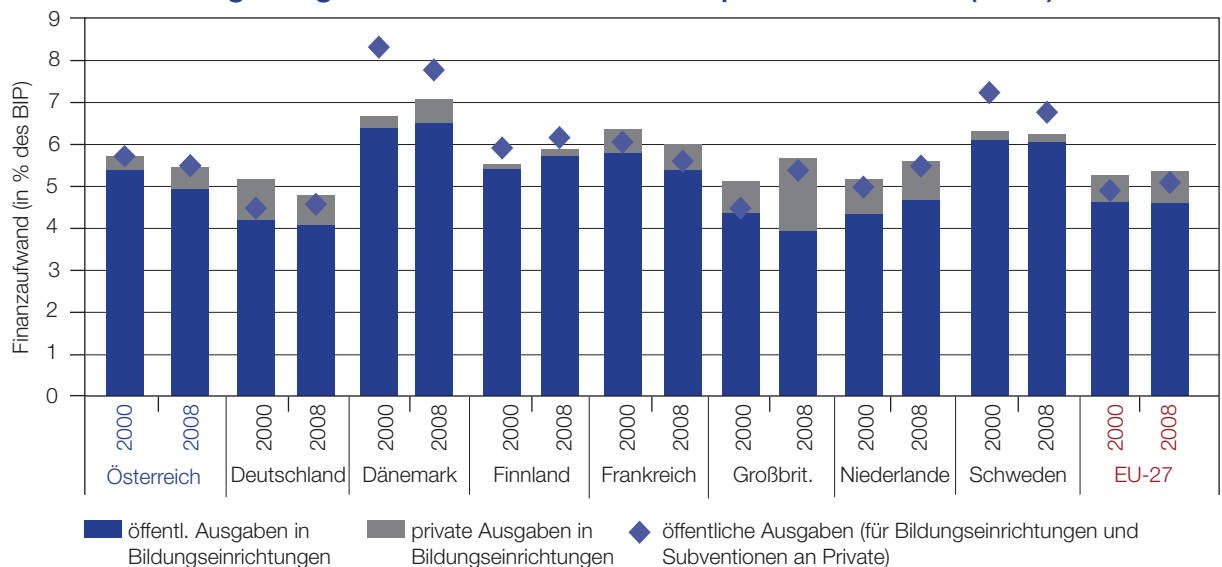
Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.



B3.4 Entwicklung und Verteilung der öffentlichen Bildungsausgaben nach Bildungsebenen

Realer Finanzierungszuwachs von rund 25 %

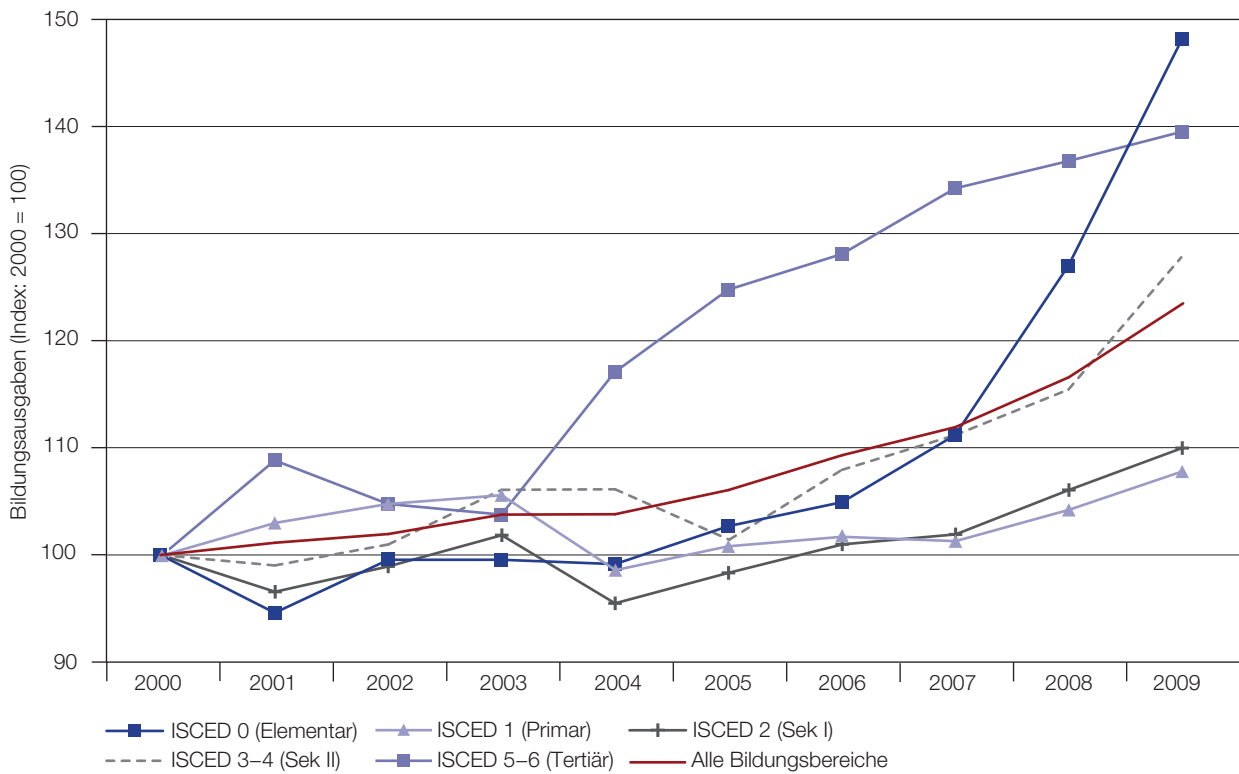
Die Abbildungen B3.f und B3.g zeigen die Entwicklung der öffentlichen Bildungsausgaben in Österreich seit 2000 absolut und pro Kopf. Die verschiedenen Bereiche des Bildungswesens sind auf Basis der internationalen Daten nach ISCED als Index mit dem Basisjahr 2000 dargestellt. Zu konstanten Preisen wurden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

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

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

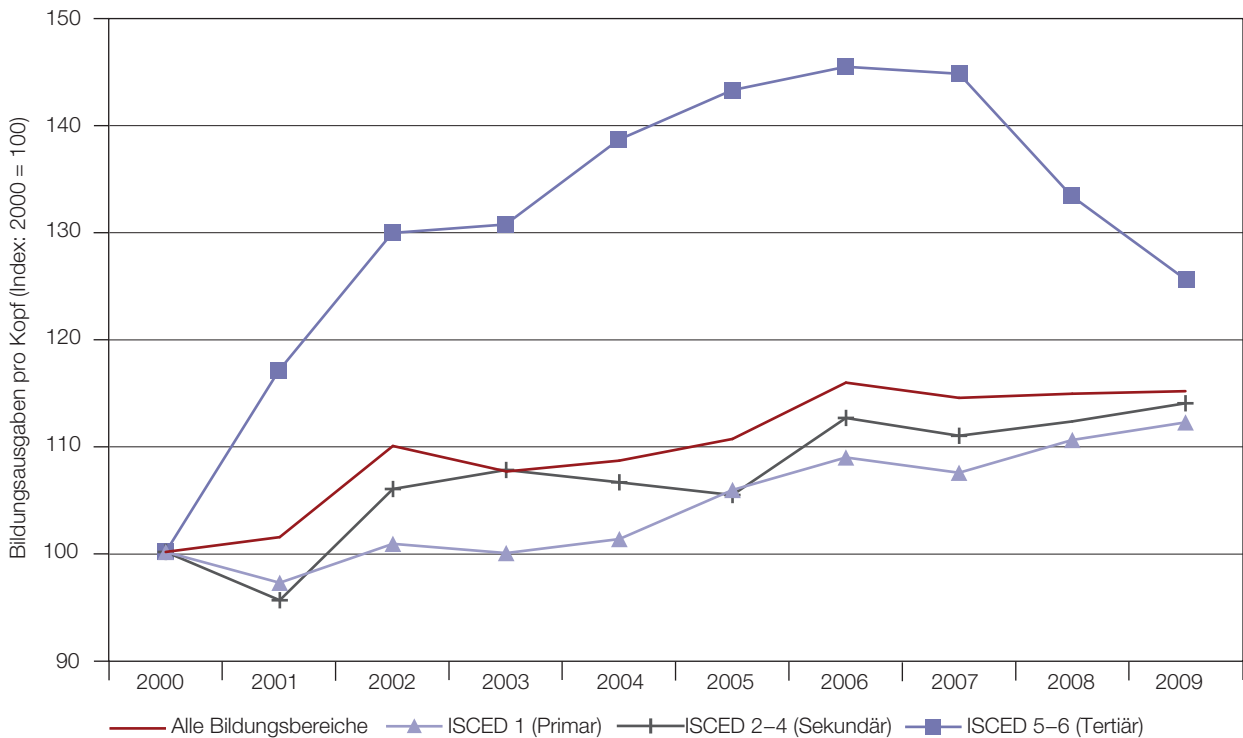
Die öffentlichen Bildungsausgaben pro Kopf über alle Bildungsbereiche hinweg (ausgenommen Elementarbereich) lagen im Jahr 2009 zu konstanten Preisen etwa 10 % höher als 2000. Aufgrund der demografischen Entwicklung, die seit 2000 mit einer deutlich geringeren Zahl an Schüler/innen im schulpflichtigen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

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

B4 Lehrer/innen

B

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

B4.1 Altersverteilung der Lehrkräfte und Projektion der Pensionierungen

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

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

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

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

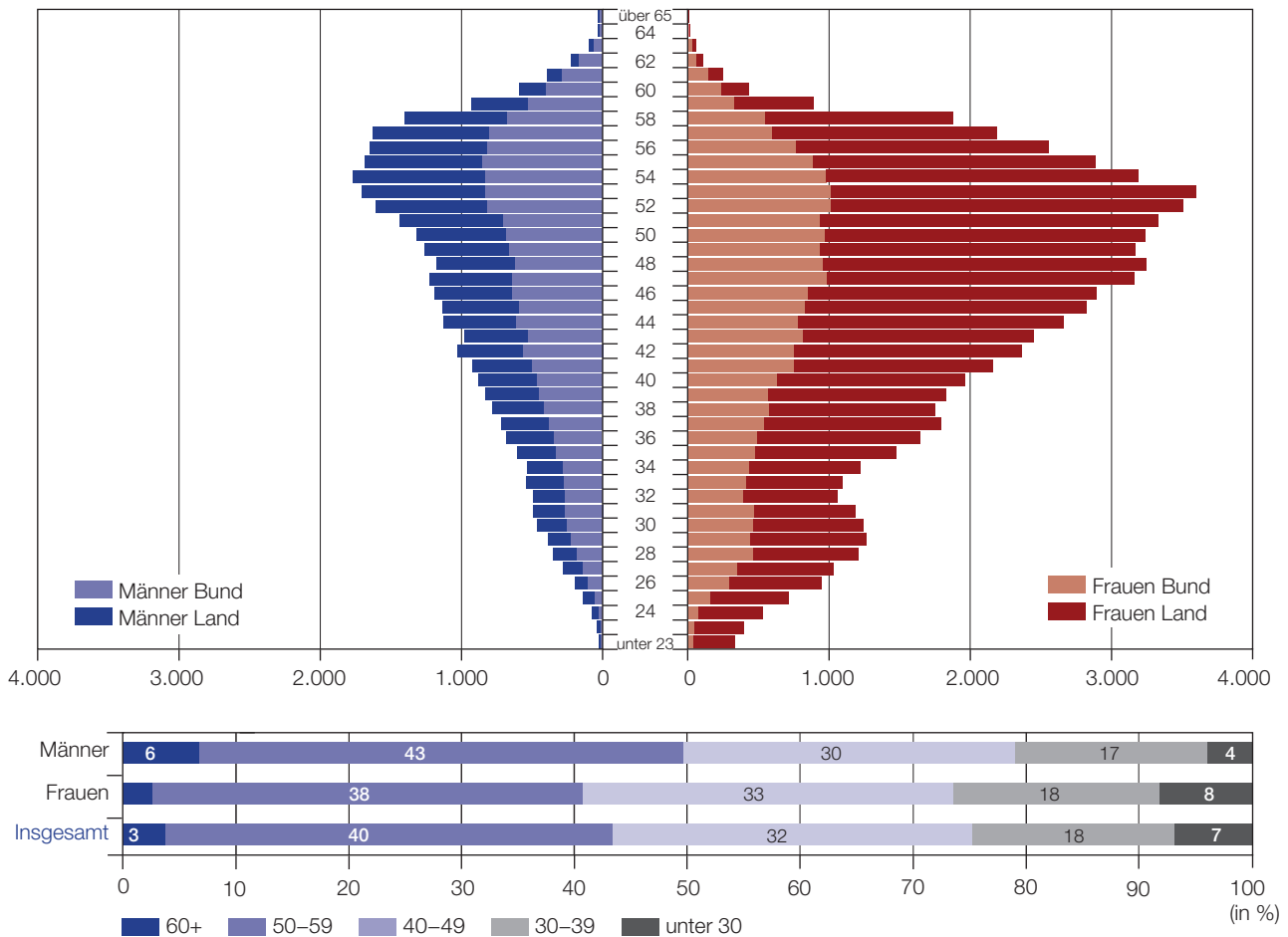
Aufgrund von Frühpensionierungen liegt das faktische Pensionsantrittsalter des Lehrpersonals unter dem gesetzlichen Pensionsantrittsalter. Dies spiegelt sich auch in den alters- und geschlechtsspezifischen Verlustraten des Lehrpersonals zwischen zwei Berichtsjahren wider. Bereits ab einem Alter von 54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

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

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

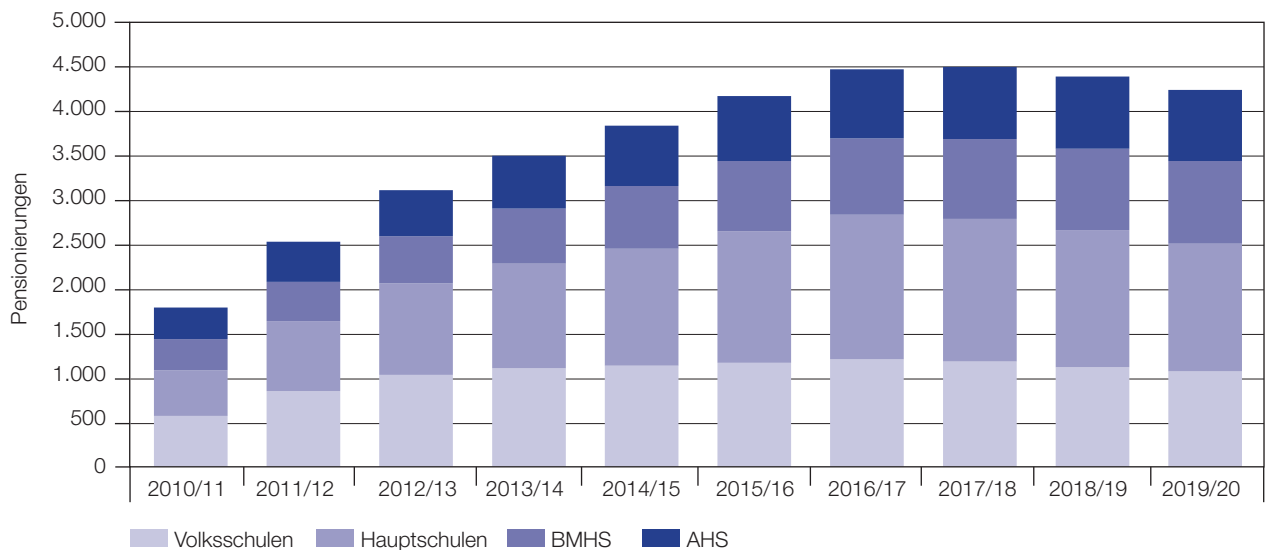
Betrachtet nach Schultypen sind mit rund 12.500 Pensionierungen innerhalb von 10 Jahren die meisten Pensionierungen im Bereich der Hauptschulen zu erwarten, das entspricht nahezu der Hälfte (46 %) der gegenwärtig Beschäftigten. Obwohl im Volksschulbereich die meisten Lehrpersonen beschäftigt sind, ist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

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



Anmerkung: Alter zum 31. 12. 2010. Exklusive Karenzierungen. Ohne Privatlehrer/innen an Privatschulen, Lehrpersonal an Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege und an Schulen zur Ausbildung von Leibesezierher/innen
 Quelle: Statistik Austria BMUKK/BMLFUW 2010/11. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

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



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

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

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

B4.2 Geschlechterdifferenz beim Lehrpersonal und bei der Schulleitung

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

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

Über 90 % des
Lehrpersonals an
Volksschulen ist weiblich

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

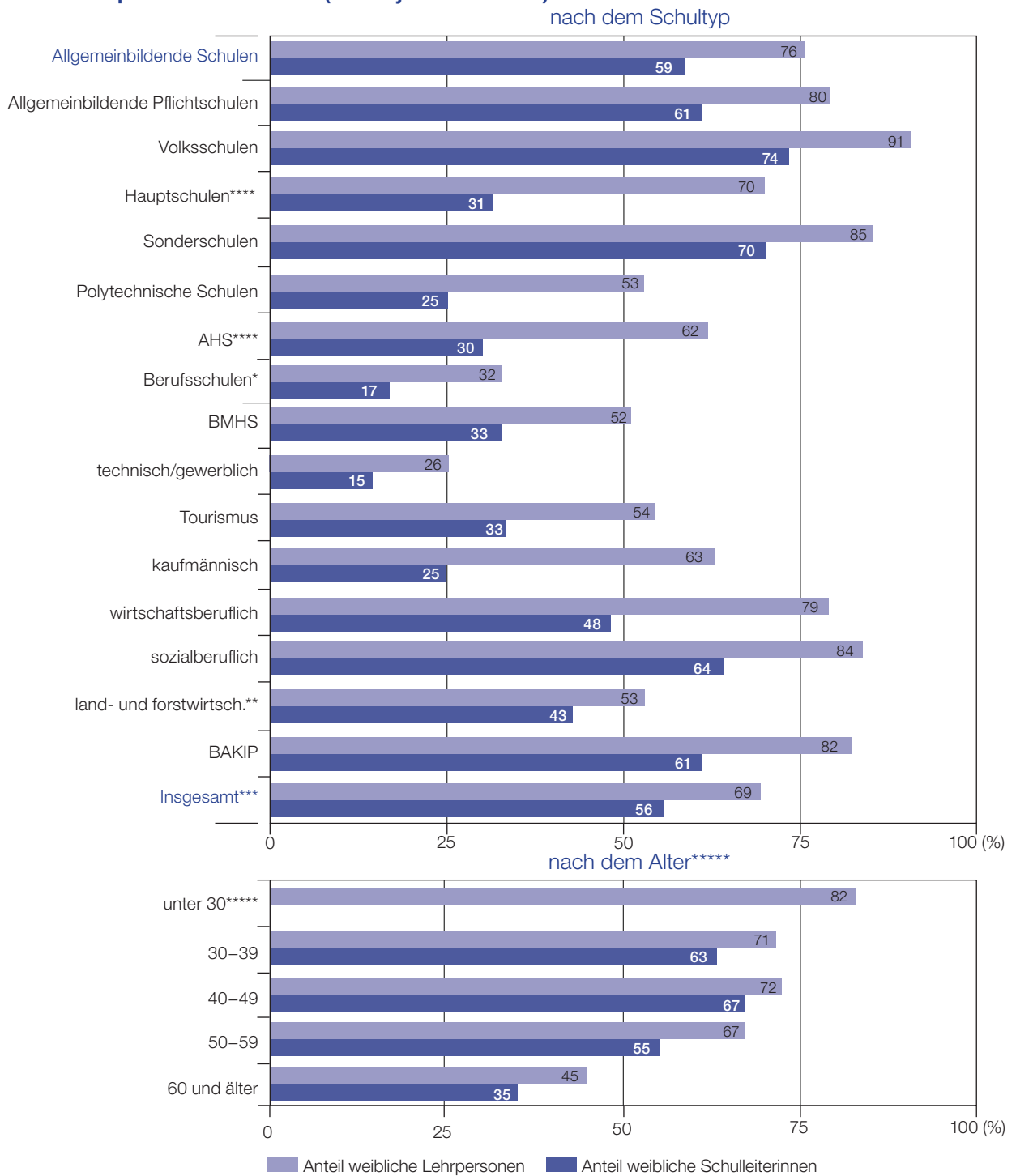
Beim Lehrpersonal der
BMHS spiegelt sich die
geschlechtsspezifische
Arbeitsmarktsegregation
wider

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

Auf Schulleiterebene trotz
des hohen Frauenanteils im
Schulwesen wenig Frauen

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

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



*Ohne land- und forstwirtschaftliche Berufsschulen

**Inklusive land- und forstwirtschaftlicher Berufsschulen

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

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

*****Aufgrund von geringen Fallzahlen keine Schulleiterinnenquote

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

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

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

B4.3 Fortbildung der Lehrer/innen

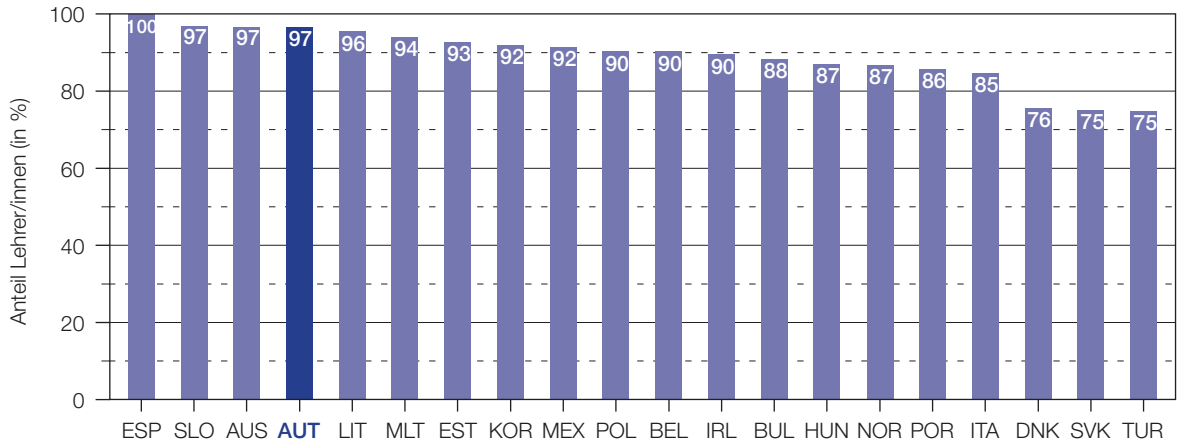
Fortbildung von Lehrkräften ist eine Qualitätssäule im Bildungswesen. Da die Phase der Berufstätigkeit vergleichsweise zur Erstausbildungsdauer viel länger andauert und die Schule gesellschaftliche Veränderungen mittragen können soll, ist eine praxisorientierte Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte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

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

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

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

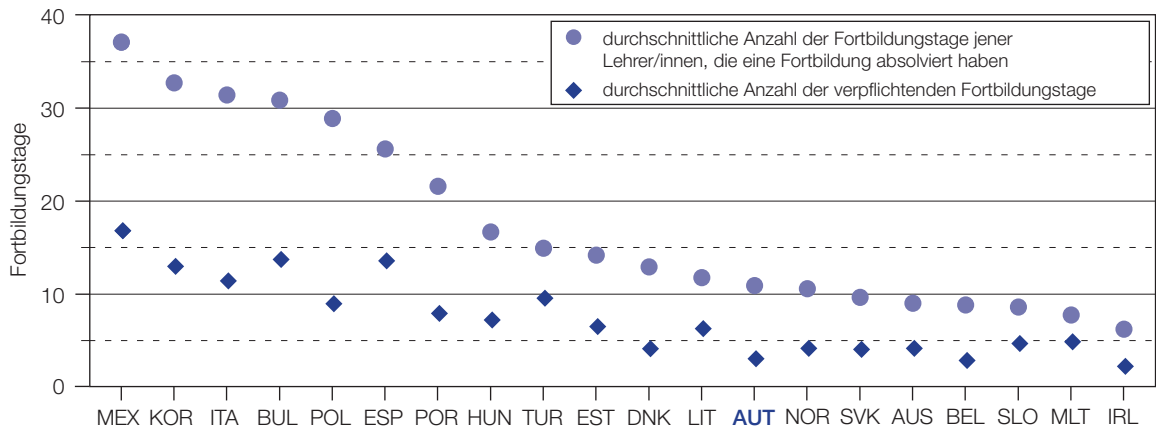
Abb. B4.d: Anteil der Lehrer/innen, die an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben, im internationalen Vergleich (Sekundarstufe I, 2007)



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

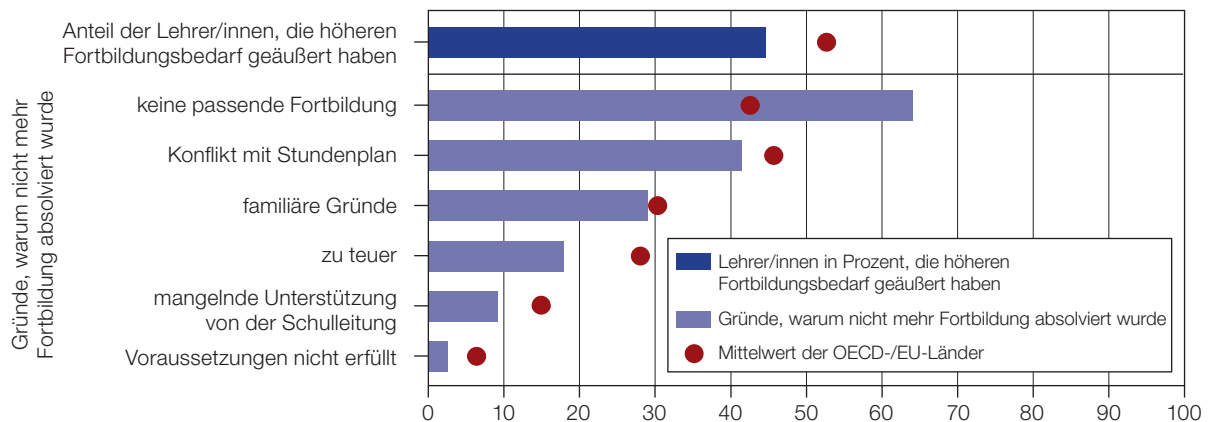
Quelle: TALIS 2008.

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



Quelle: TALIS 2008.

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



Quelle: TALIS 2008.



B5 Klassengröße und Betreuungsrelationen

B

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

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

B5.1 Betreuungsrelationen nach Schultyp und Fachrichtung

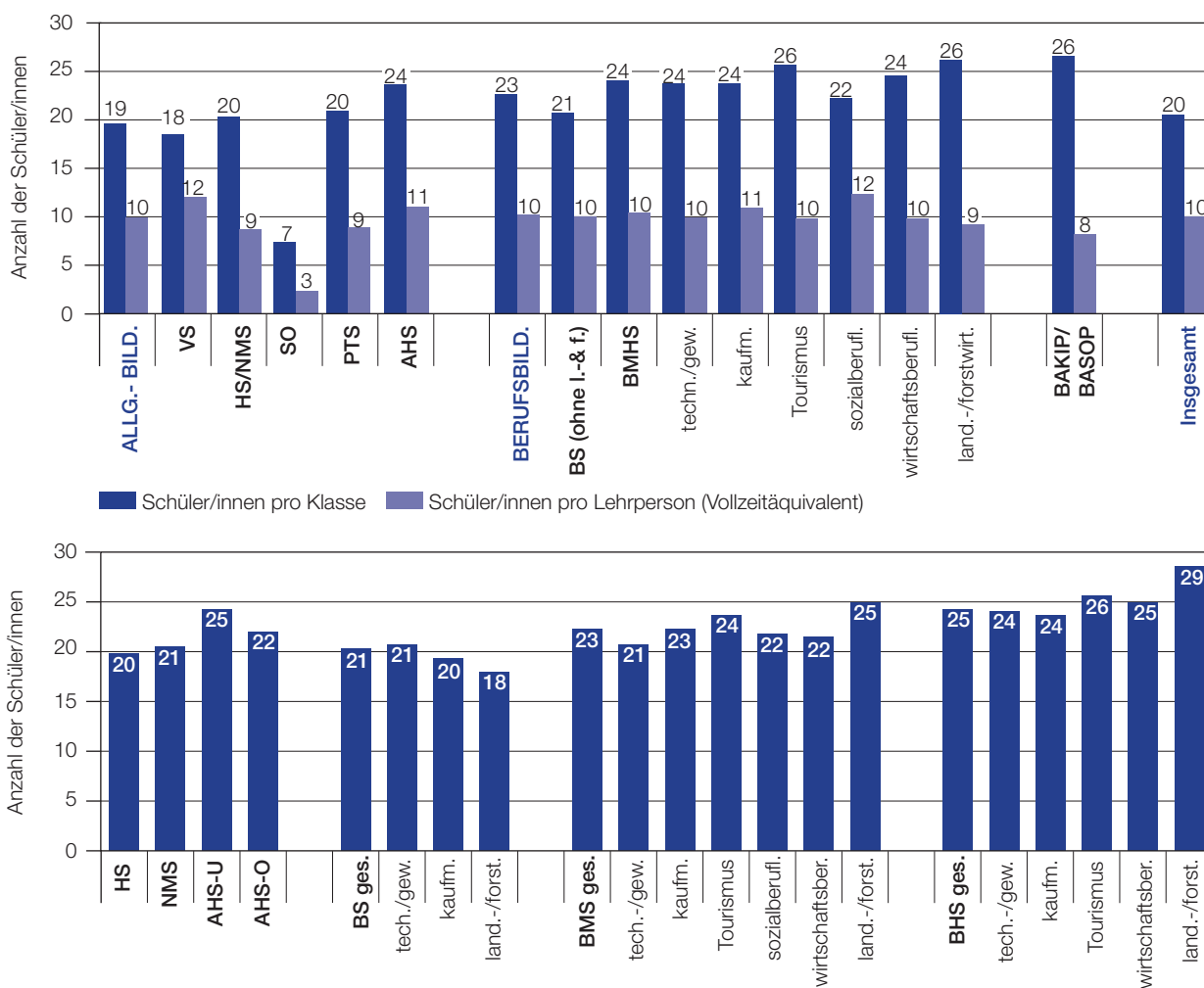
Klassengrößen bestimmen
Ressourcenbedarf
wesentlich mit

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

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

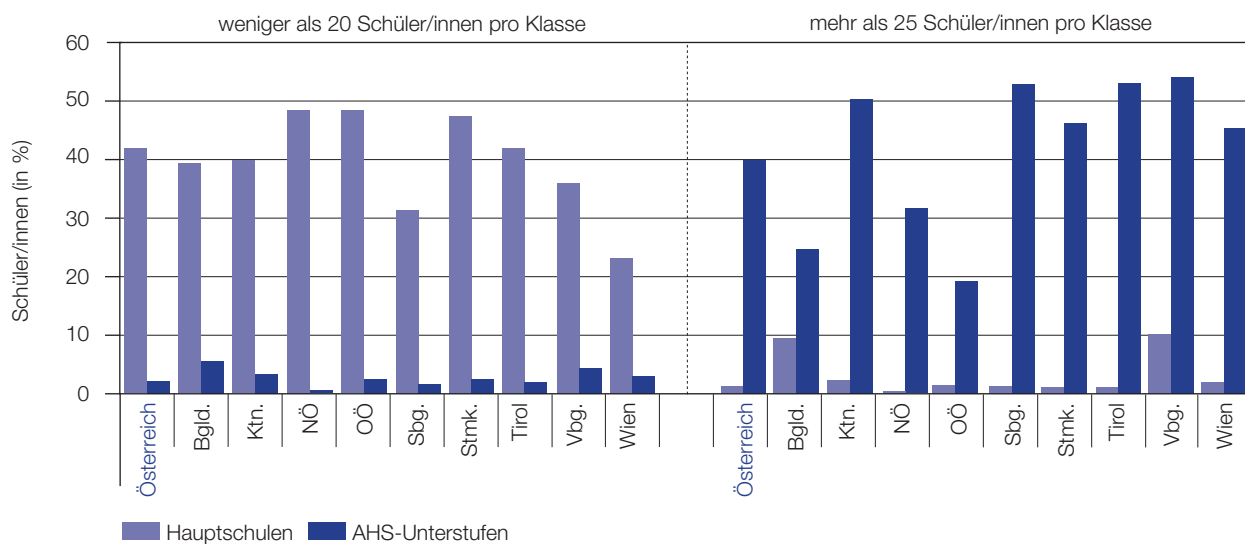
Vergleicht man die jeweiligen Anteile an Hauptschul- bzw. AHS-Klassen mit weniger als 20 bzw. mehr als 25 Schülerinnen und Schülern (Abbildung B5.b), so zeigen sich große Unterschiede zwischen den beiden Schultypen, wobei regionale Unterschiede eine Rolle spielen: Österreichweit sind mehr als 40 % der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

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



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.

In BHS und AHS-
Unterstufen sind die
Klassen am größten

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

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

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

B5.2 Betreuungsrelationen nach Schultyp und im Zeitverlauf

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

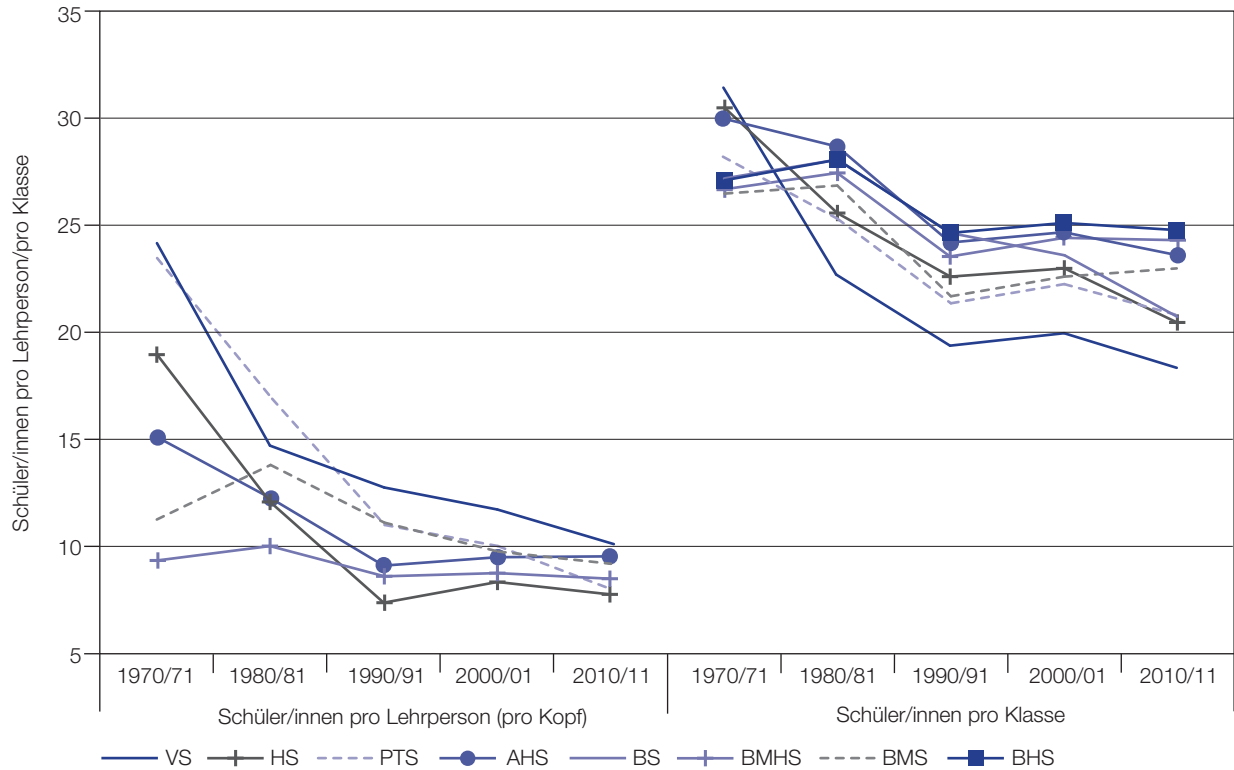
Kennzahl B5.2 zeigt die Entwicklung der Betreuungsverhältnisse in den wichtigsten Schulformen seit 1970 sowie den Zusammenhang zwischen den beiden Kennzahlen der Betreuungsrelation, einerseits die Klassengröße und andererseits die Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft. Die Zeitreihe in Abbildung B5.c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

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

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

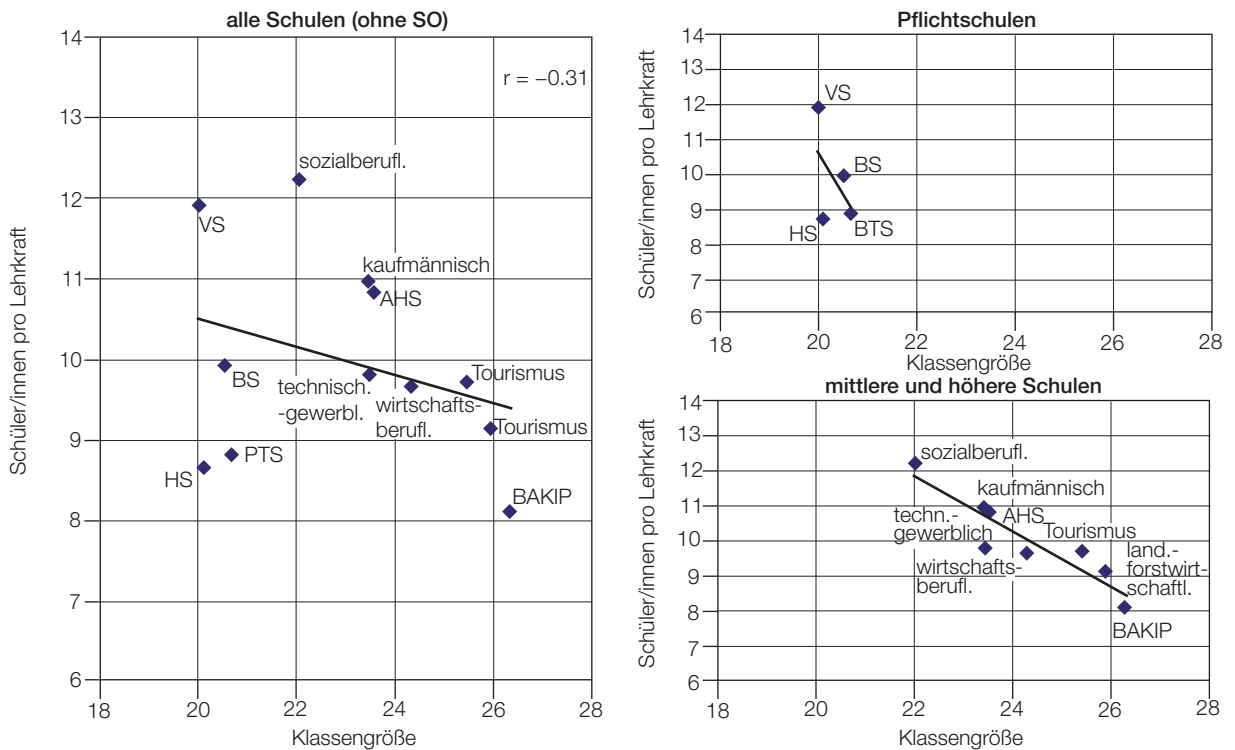
Vergleicht man die Betreuungsverhältnisse in den verschiedenen Schultypen miteinander, so ist mit größeren Klassen nicht automatisch ein geringerer Bedarf an Lehrkräften verbunden. Bei einer gegebenen Zahl an Schüler/innen einer Schule hängt der Bedarf neben der Klassengröße auch von der Unterrichtszeit,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

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



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik, Darstellung: IHS.

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

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

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

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

Relativ kleine Klassen in den Volksschulen und eine ...

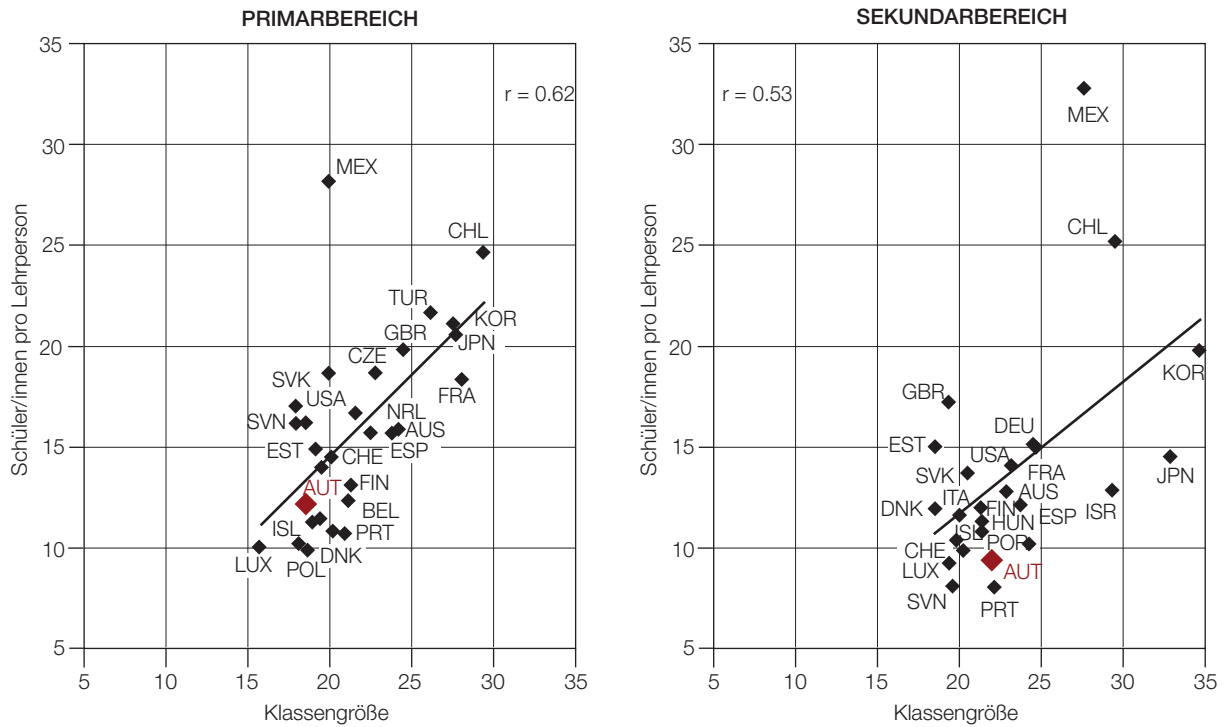
In Österreich sind im Primarbereich die Betreuungsmaßzahlen im OECD-Vergleich auf beiden Dimensionen unterdurchschnittlich. Kleinere Klassen gibt es lediglich in Luxemburg, Griechenland, Estland und in der Slowakei, während in neun OECD-Ländern weniger Schüler/innen auf eine Volksschullehrkraft kommen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

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

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

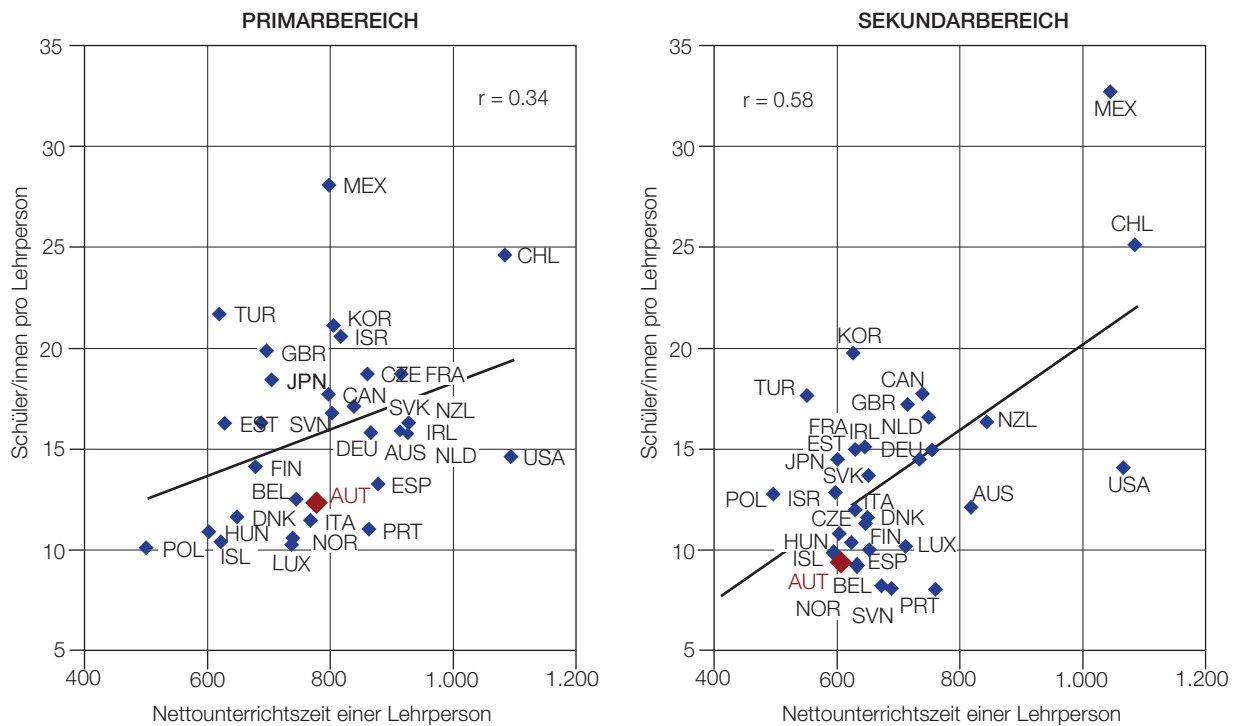
Abbildung B5.f zeigt das Verhältnis zwischen der jährlichen Unterrichtsleistung einer Vollzeitlehrkraft in Stunden und der durchschnittlichen Zahl der Schüler/innen pro Lehrkraft im Systemvergleich. Im Primarbereich besteht bei einer großen Streuung kein linearer Zusammenhang. In Österreich hängt die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

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



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

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



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



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

B5.4 Pädagogisch unterstützendes Personal

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

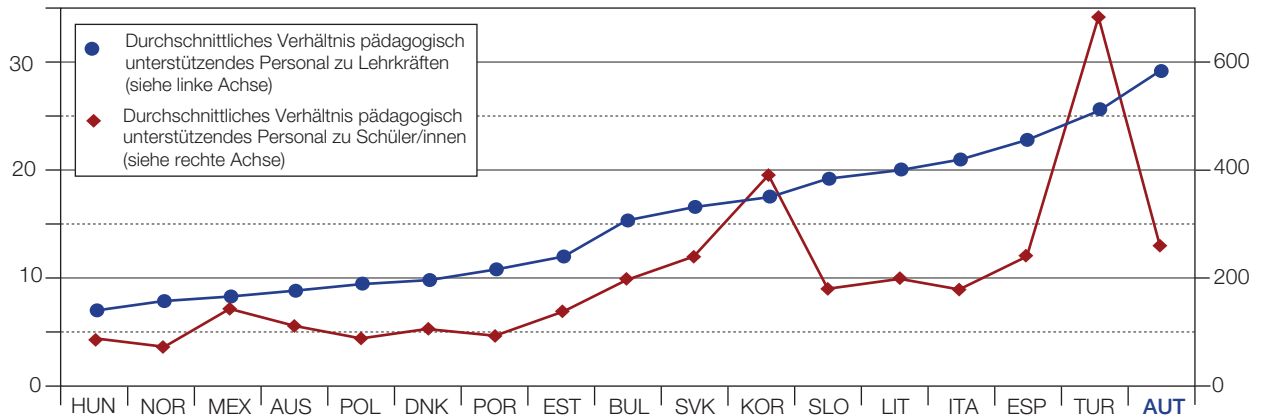
In Österreich kommt auf 29 Lehrer/innen nur eine pädagogisch unterstützende Kraft, das schlechteste Verhältnis im OECD-/EU-Vergleich

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

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

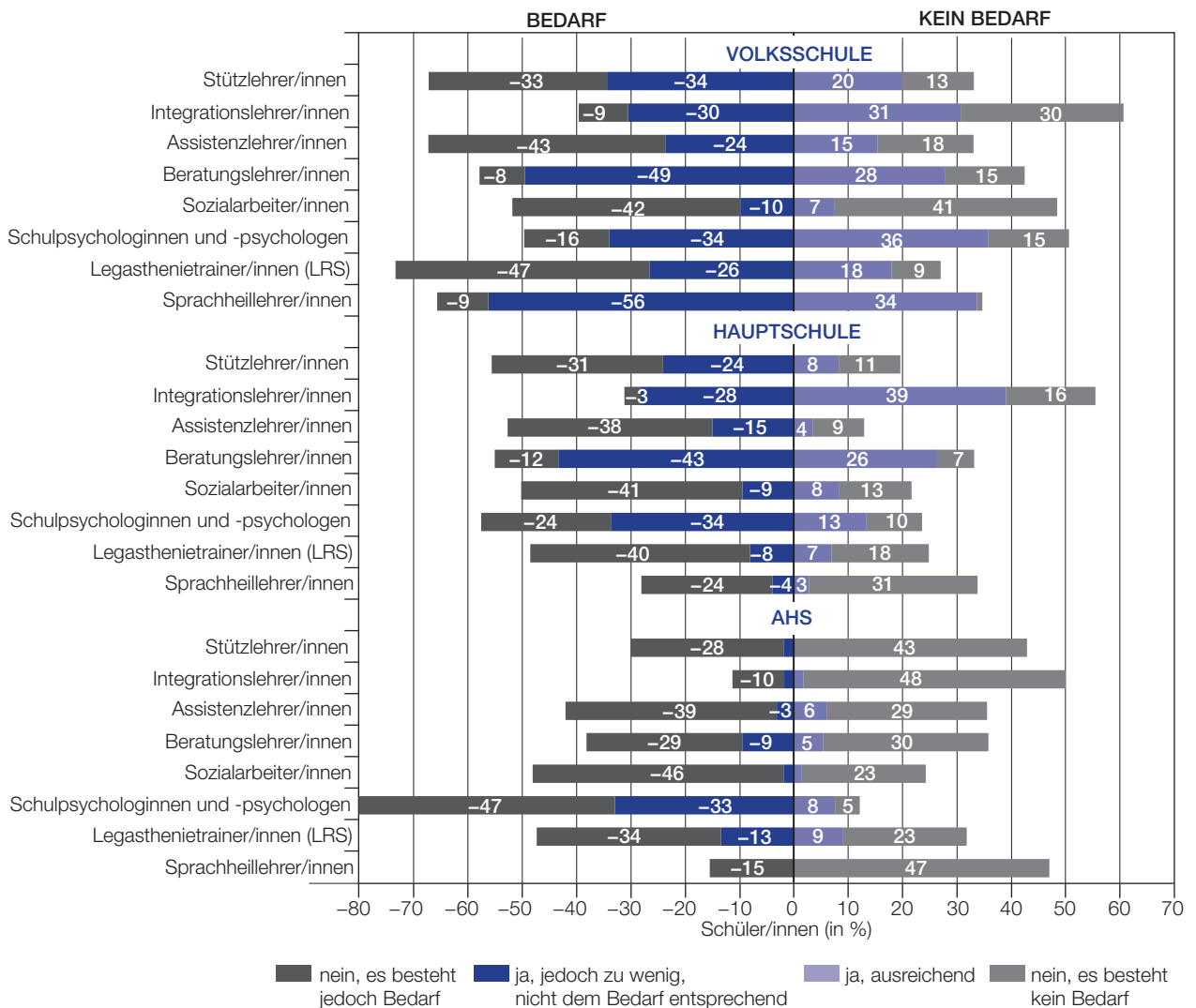
Im Rahmen der BIST-Baseline-Testung wurden Schulleiter/innen der Primar- und Sekundarstufe I danach befragt, inwieweit Lehrkräfte durch zusätzliches Personal unterstützt wurden. Abbildung B5.h stellt die Angaben der Schulleiter/innen zur Versorgung mit Unterstützungspersonal dar. Die Volksschuldirektorinnen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

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



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

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



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

Literatur

B

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

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

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

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

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

Indikatoren C: Prozess

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

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

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

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

C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen

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

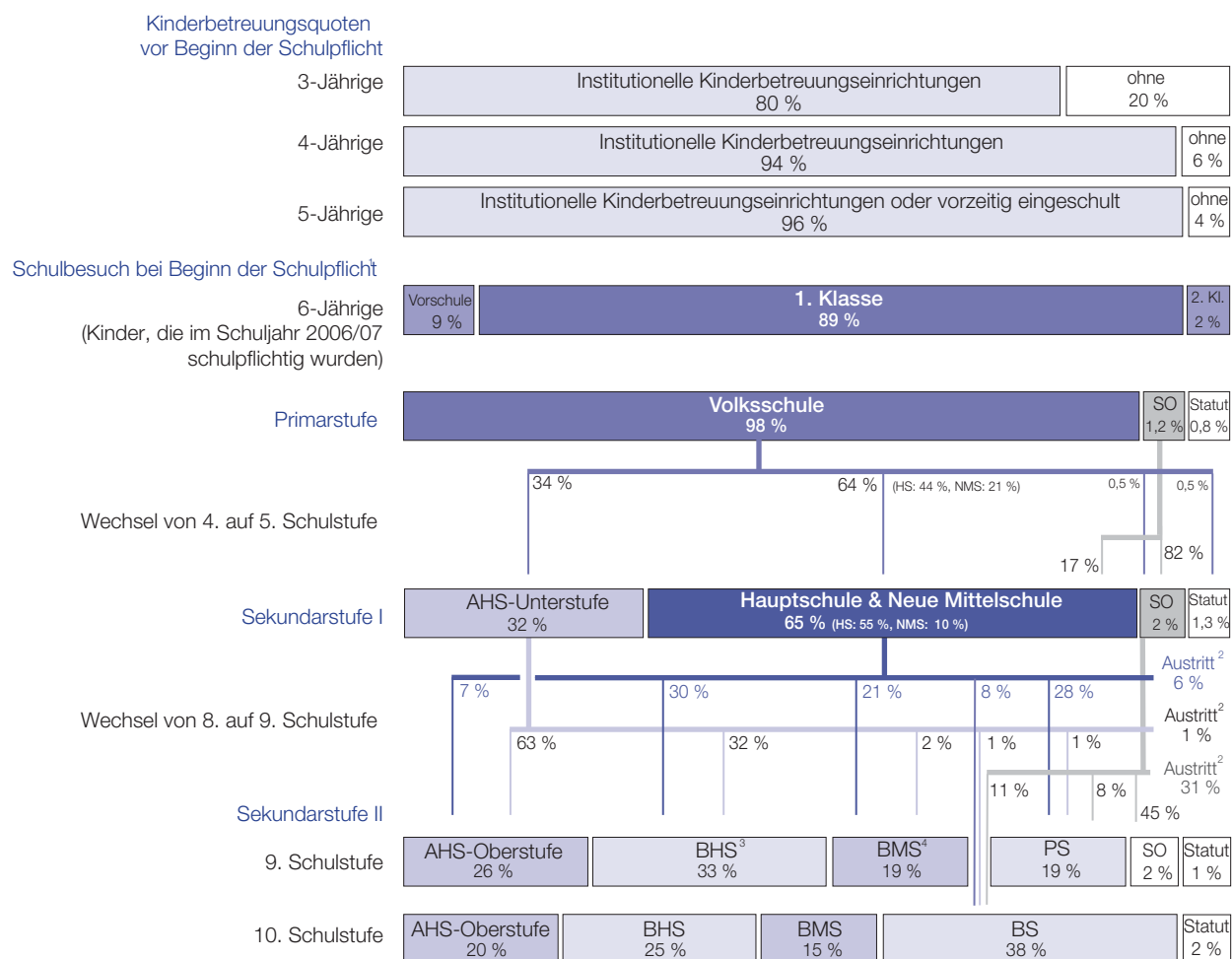
Dieser Indikator stellt zuerst die verschiedenen Bildungsströme im österreichischen Schulsystem im Überblick dar und fokussiert anschließend einzelne Schnittstellen, wobei insbesondere Unterschiede zwischen Geschlechtern, Bundesländern und Wohnorten beleuchtet werden. Abschließend werden Schulwahlentscheidungen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

C1.1 Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems

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

Nahezu universelle
Beteiligung in der
Elementarerziehung

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



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

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

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

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

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

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

C1.2 Bildungswahl im Sekundarschulbereich nach regionaler Herkunft und Geschlecht

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

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

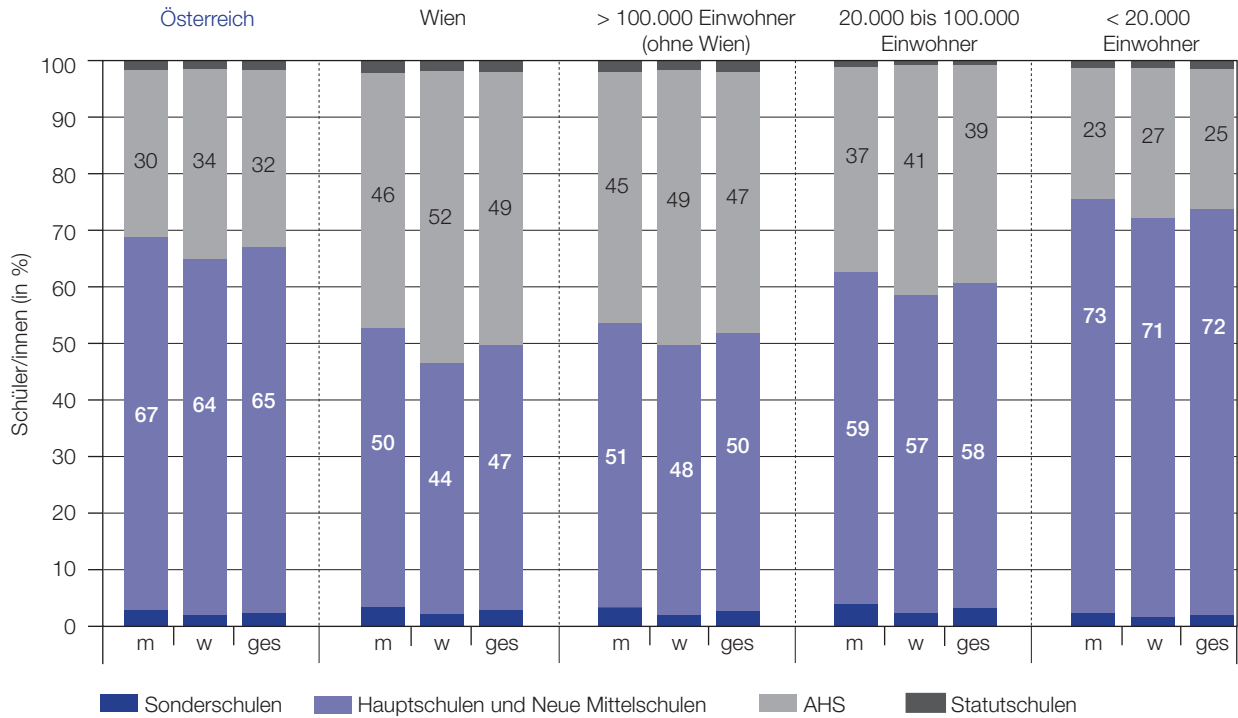
Je größer der Wohnort, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, nach der Volksschule in die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule überzutreten. In Wien sind das knapp die Hälfte aller Schüler/innen, in Städten mit einer Bevölkerung von mehr als 100.000 (Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck)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

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

Deutliche
Geschlechterdifferenzen im
oberen Sekundarbereich

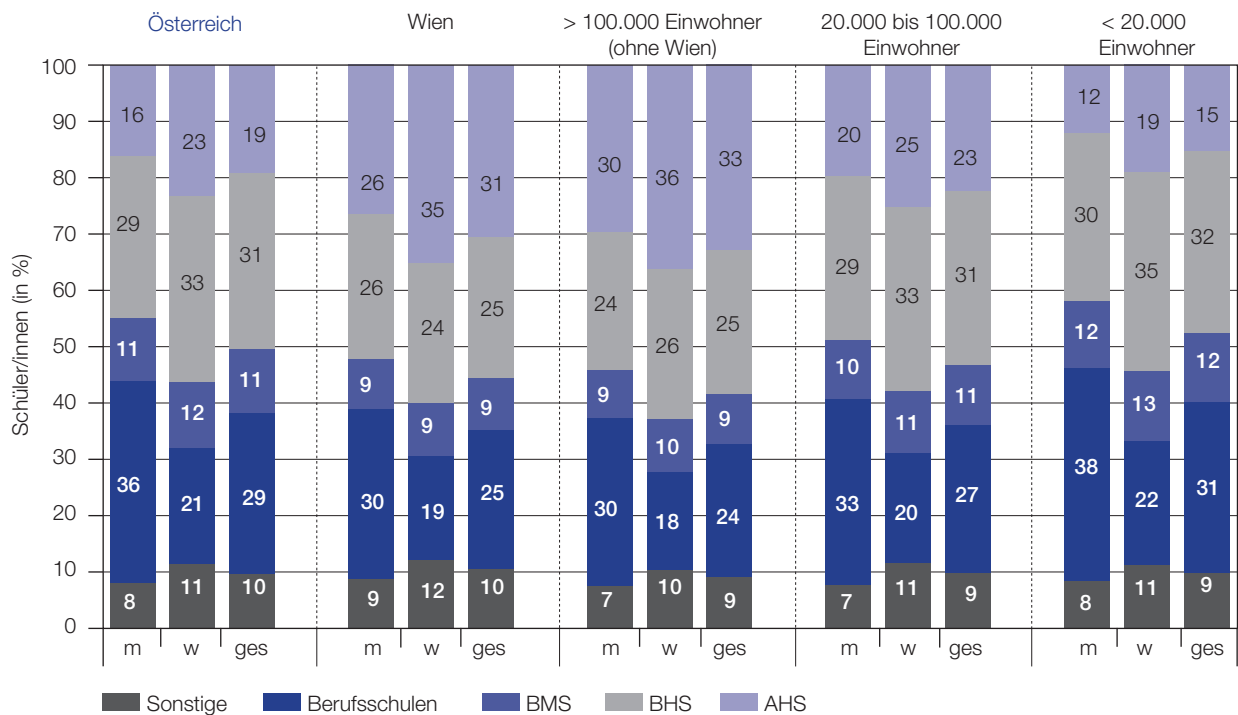
Im oberen Sekundarbereich sind die regionalen Unterschiede bei der Schulwahl ebenfalls klar ersichtlich, wobei die BHS, die sich mehrheitlich aus Hauptschulabgängerinnen und -gängern rekrutieren, zu einem Ausgleich im Hinblick auf den Besuch einer höheren Schule beitragen. Abbildung C1.c zeigt, dass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

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



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

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



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



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

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

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

Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach der Volksschule ...

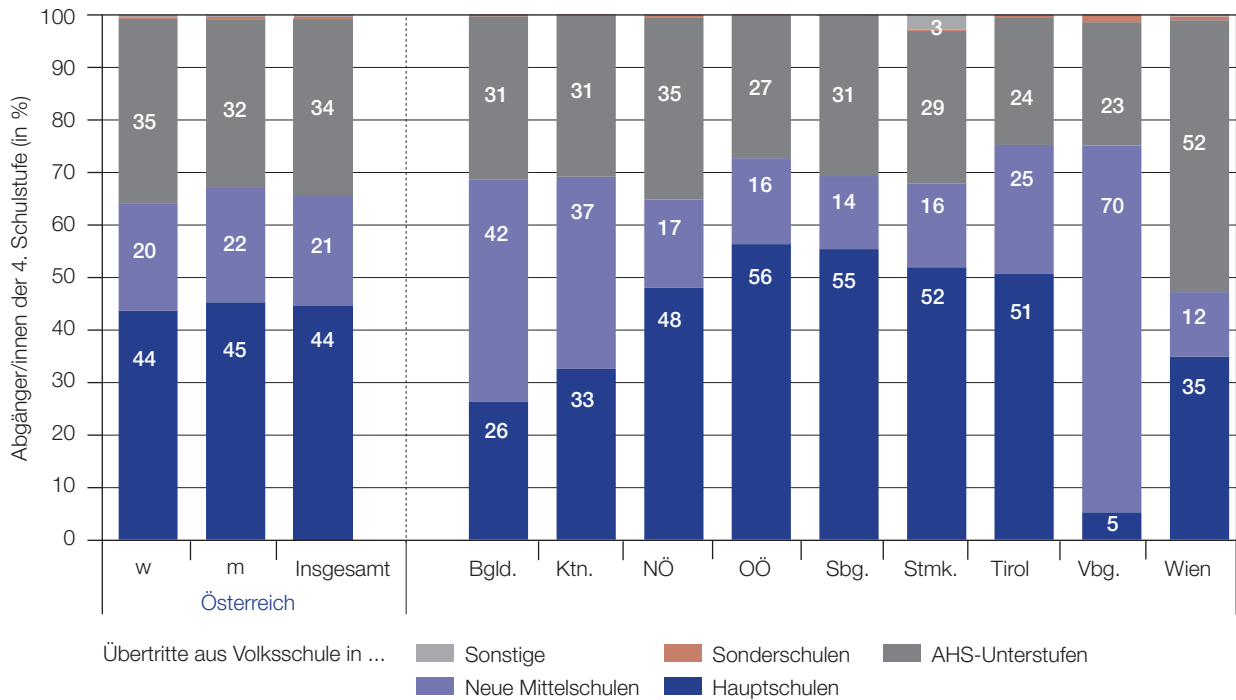
Abbildung C1.d zeigt den aktuellen Schulbesuch von Schüler/innen, die im Schuljahr davor die 4. Klasse einer Volksschule verlassen haben. Im Bundesdurchschnitt tritt ein Drittel nach der vierten Klasse in eine AHS über und knapp zwei Drittel verteilen sich auf HS (44 %) und NMS (21 %). Bei den Mädchen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

... setzen sich in der weiteren Bildungslaufbahn fort

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

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

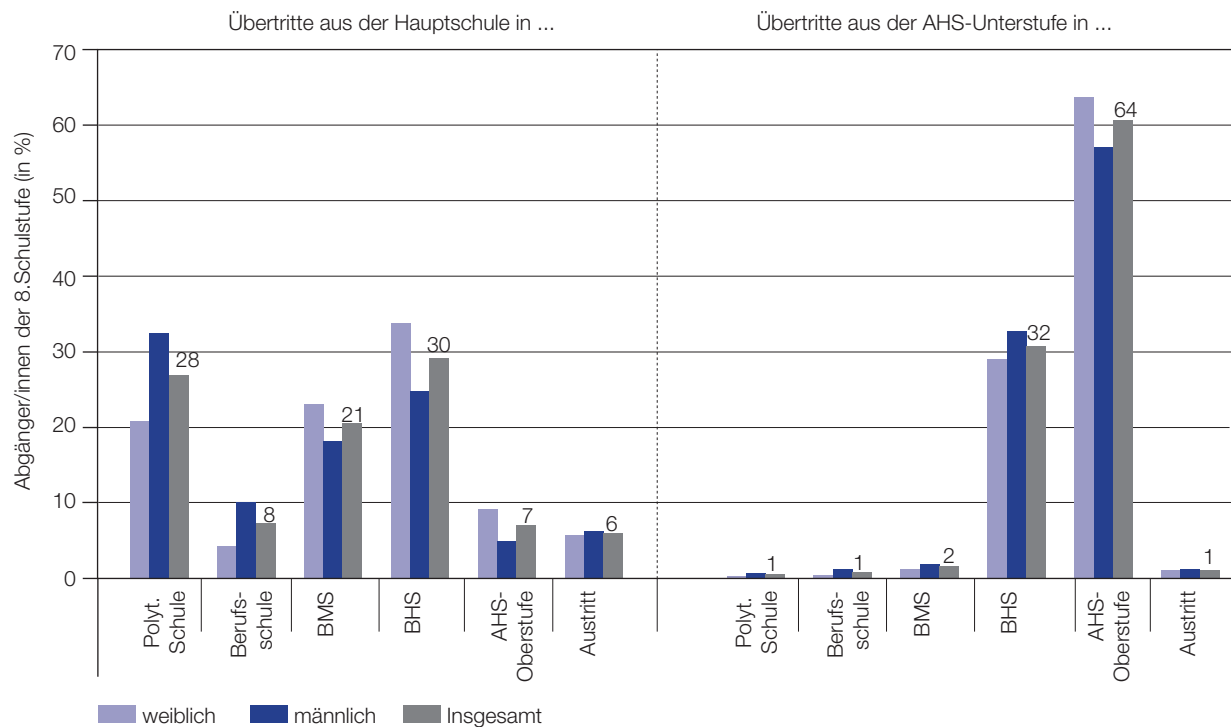
Abb. C1.d: Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I (2010)



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

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

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



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

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

C1.4 Hochschulzugangsquote und Vorbildung der Studienanfänger/innen

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

Zugangsquote bei den Frauen höher als bei den Männern

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

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

Kaum alternative Hochschulzugänge

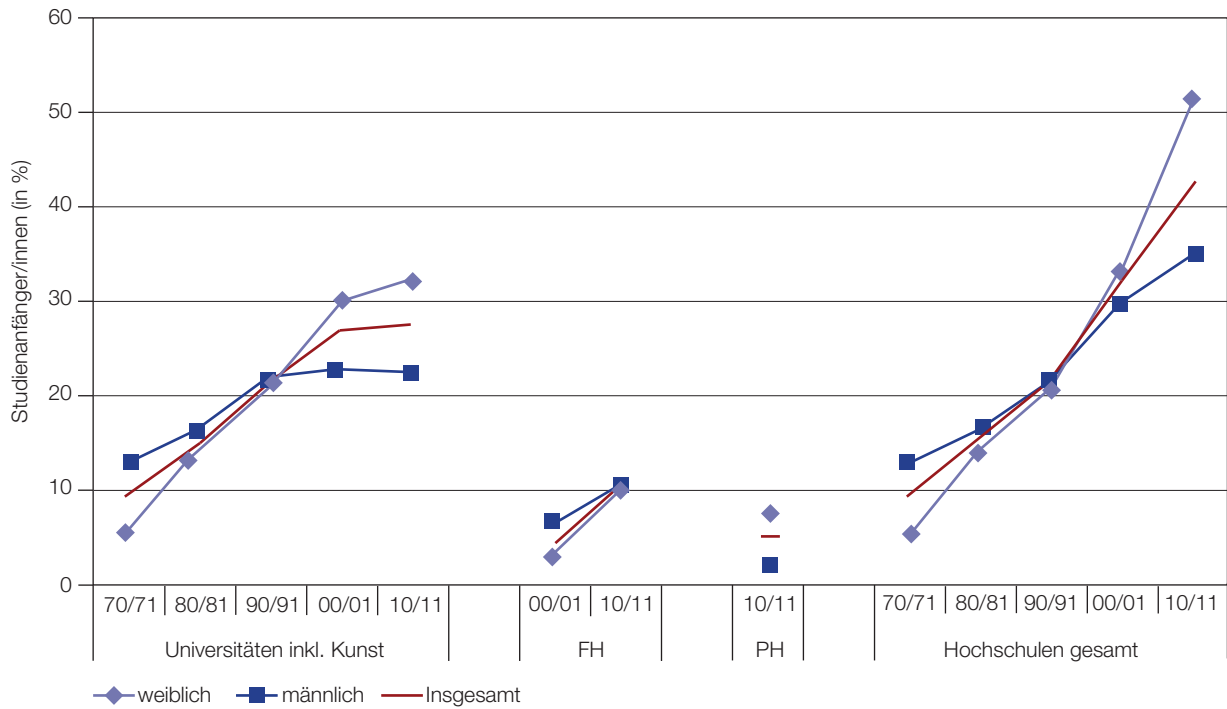
Der Zugang zum Hochschulwesen hängt aufgrund des vorherrschenden Berechtigungssystems stark vom vorangegangenen Schulbesuch bzw. -erfolg ab. In Abbildung C1.g ist die Vorbildung der inländischen Studienanfänger/innen im Zeitverlauf dargestellt. Trotz der theoretisch bestehenden Möglichkeiten alternativer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

C1.5 Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund

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

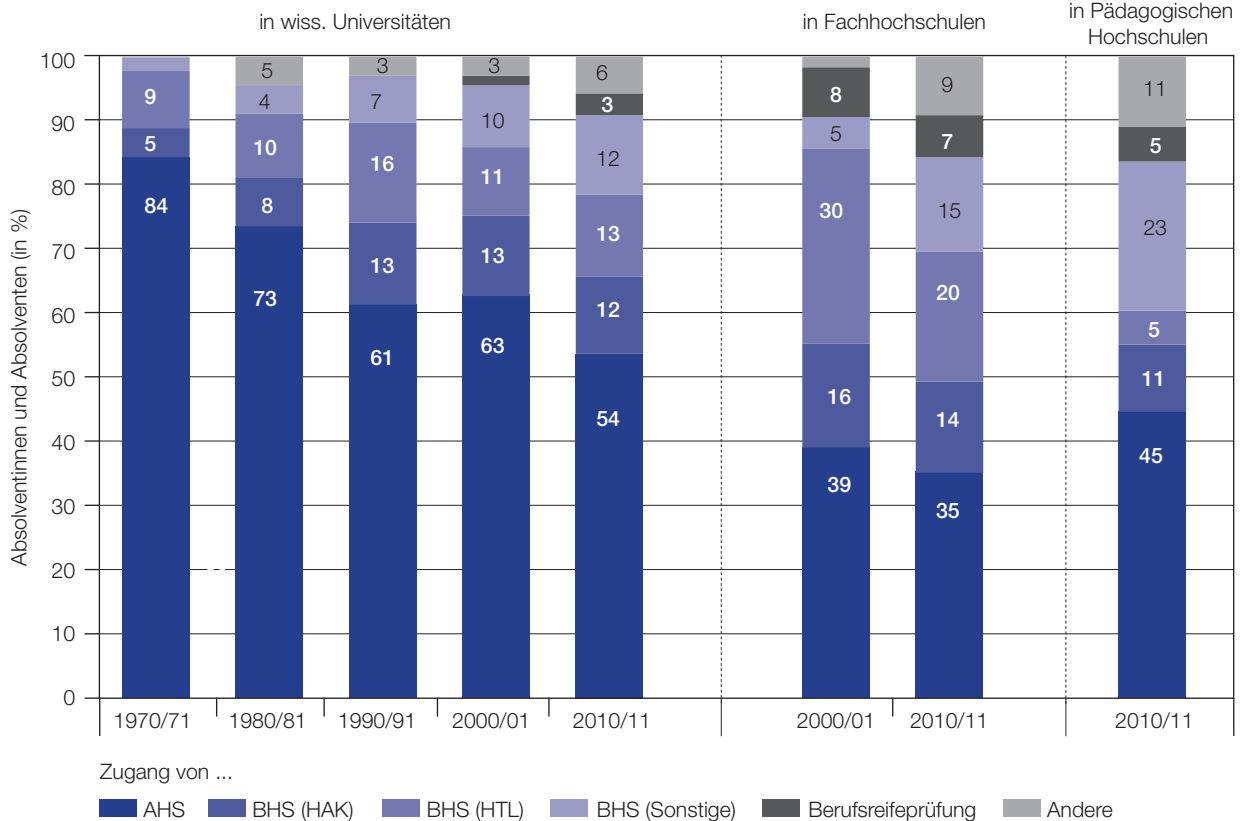
Abbildung C1.h vergleicht im oberen Teil für Schüler/innen, die nach der Volksschule eine AHS, eine Hauptschule oder eine Neue Mittelschule/Kooperative Mittelschule (NMS/KMS)

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



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

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



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



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

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

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

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

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

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

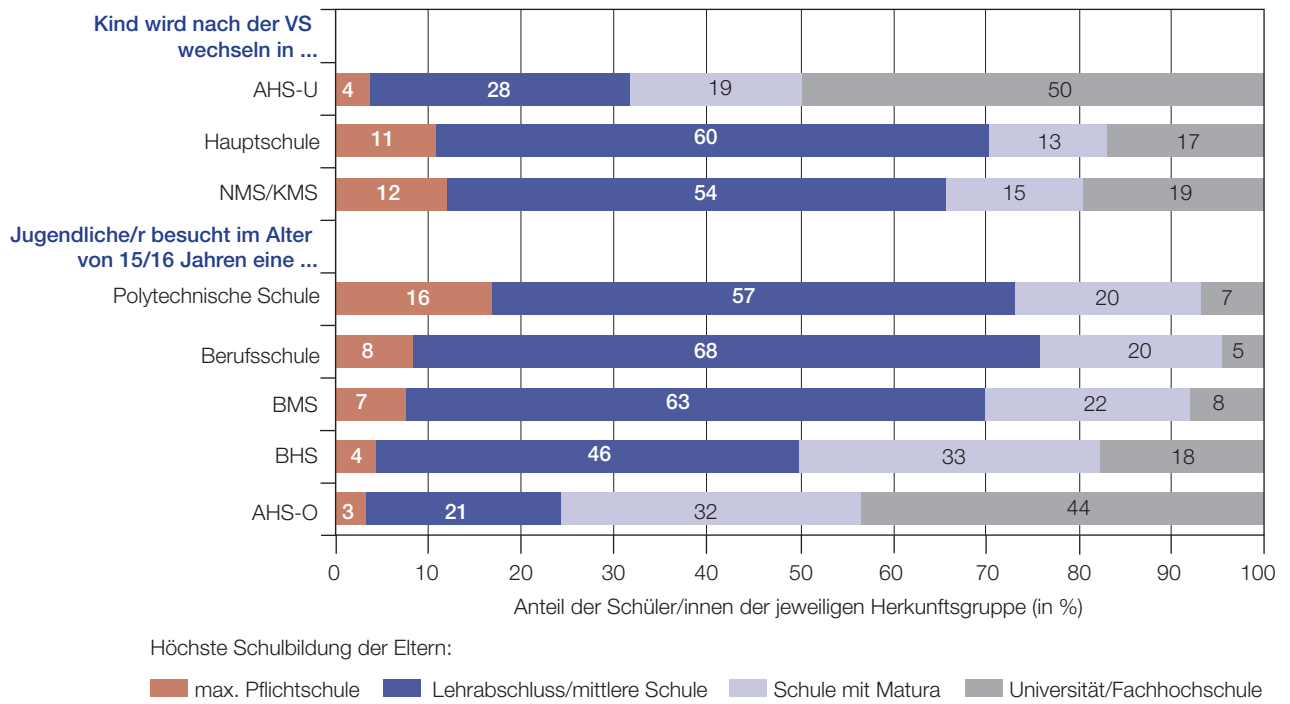
C1.6 Segregationsindex der Geschlechter bei der Ausbildungswahl

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

Starke Geschlechtersegregation im oberen Sekundarbereich

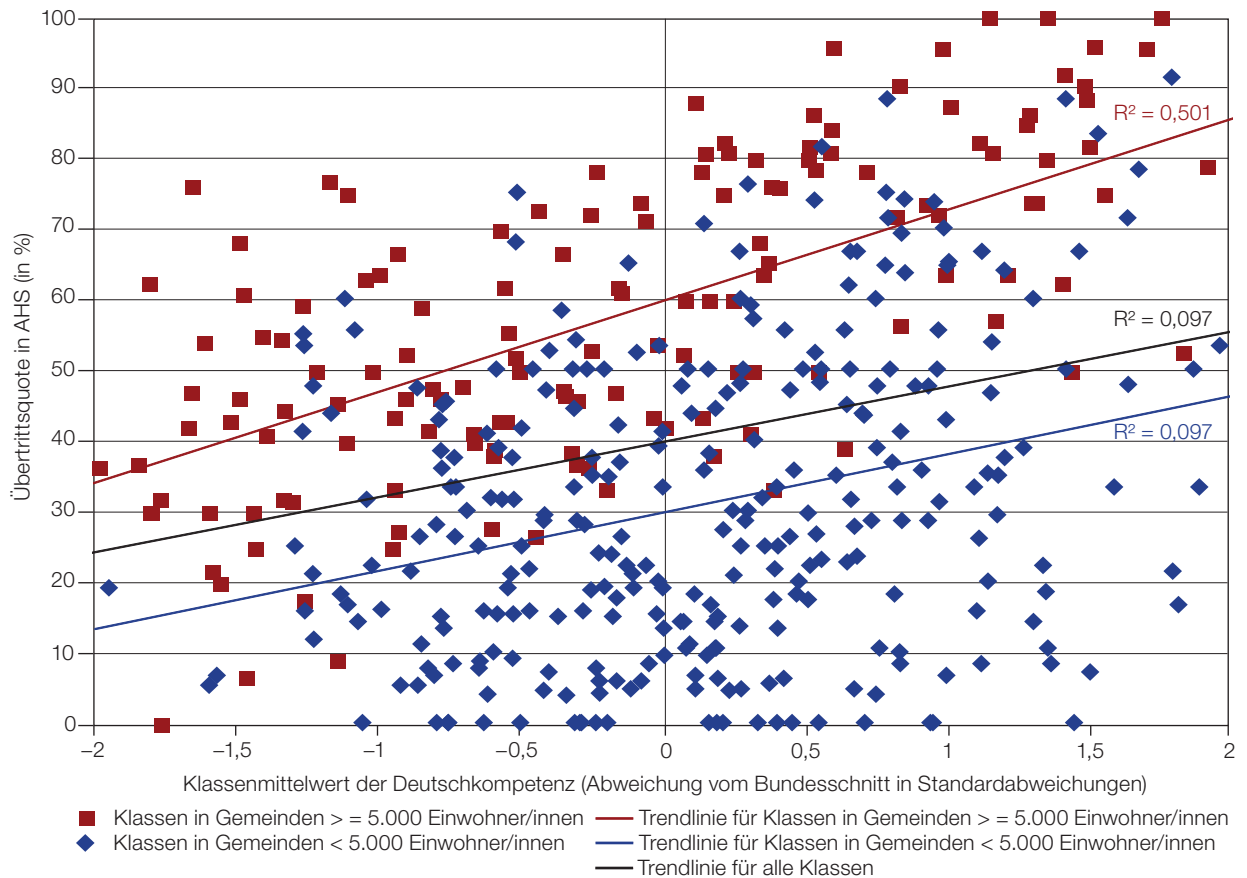
Wie aus Abbildung C1.j hervorgeht, ist die Geschlechtersegregation im oberen Sekundarbereich erheblich, wobei Unterschiede zwischen den Schultypen und Fachrichtungen bestehen. Insgesamt befinden sich nur 29 % der Schüler/innen in im Hinblick auf die Geschlechterverteilung relativ ausgeglichenen Schulformen.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

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



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

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



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

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

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

Nur rund 10 %
geschlechtsuntypische
Zugänge

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

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

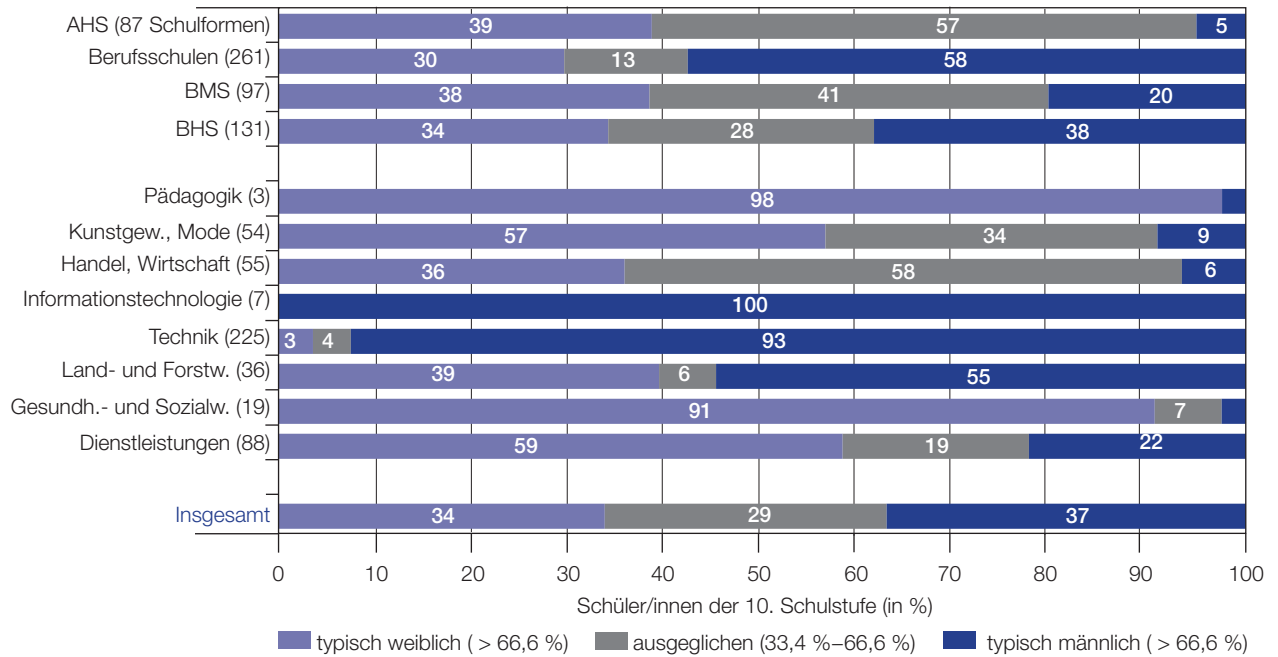
C1.7 Schulische Vorbildung der Lehranfänger/innen

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

Ein Drittel der
Berufsschüler/innen
absolvierte zuvor eine
Polytechnische Schule

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

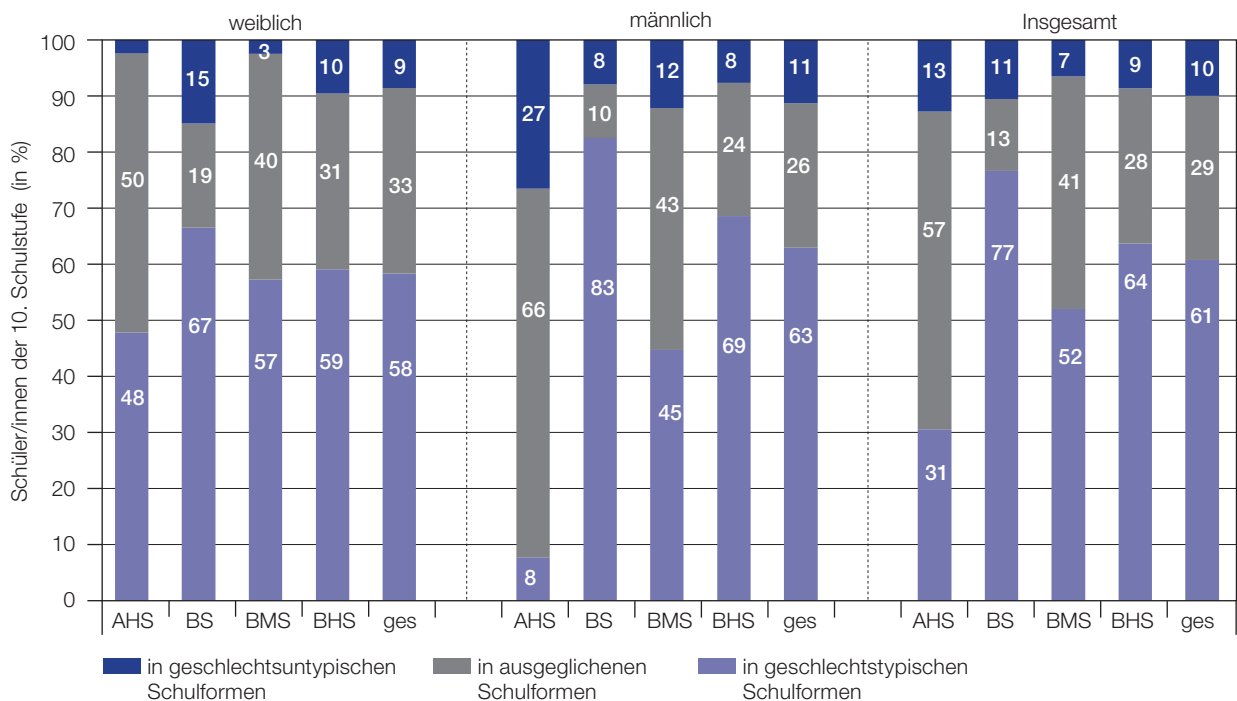
Abb. C1.j: Schüler/innen in geschlechtsspezifischen bzw. ausgeglichenen Schulformen als Anteil aller Schüler/innen



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

Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.

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



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

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

Relativ viele Abbrecher/innen weiterführender Schulen in den ersten Berufsschulklassen

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

C1.8 Interessenkongruenz und subjektive Passung zur Schule

Passung führt zu Erfolg und Zufriedenheit

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

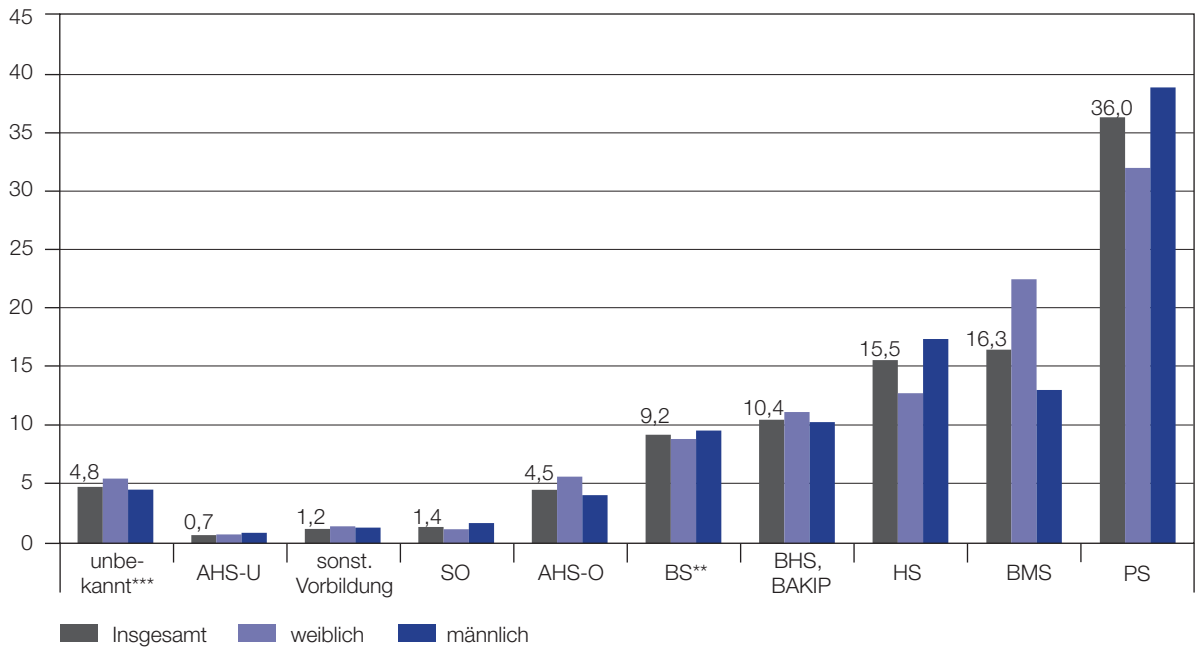
In den nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009 wurde diese Übereinstimmung auf zwei Arten gemessen: Zur Erfassung der Interessenkongruenz bearbeiteten die Schüler/innen den Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST-R) von Bergmann & Eder (2005). Aus früheren Untersuchungen liegen bereits „Zielprofile“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

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

Unterschiedlich hohe Kongruenz in den weiterführenden Schulen

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

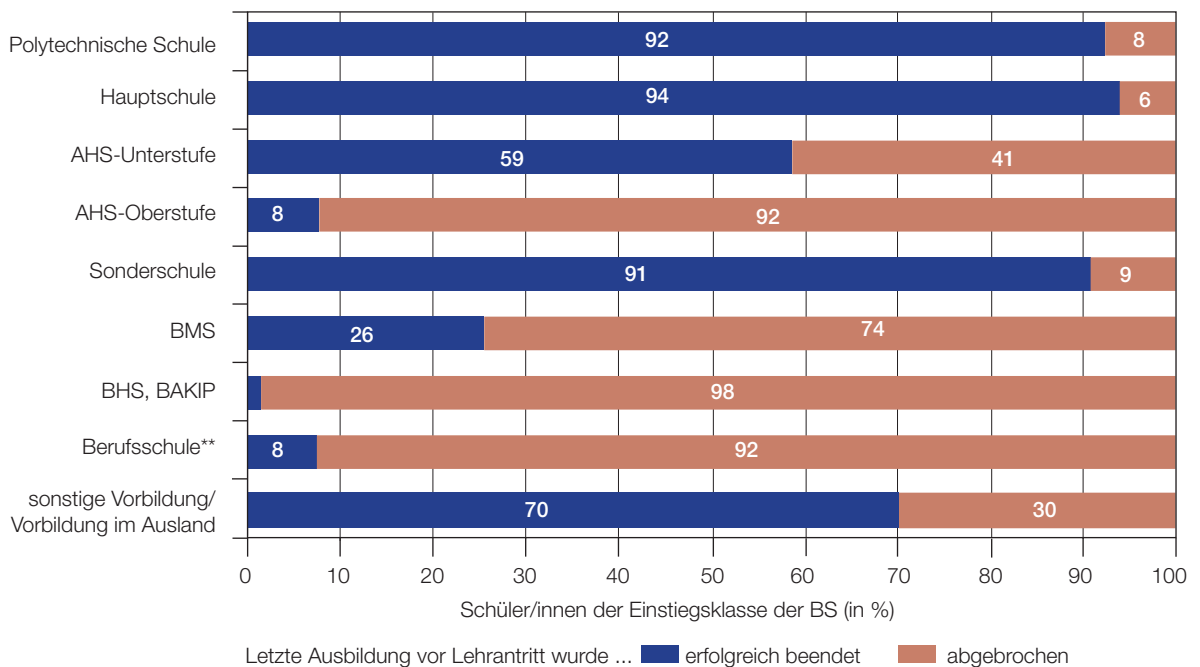
Abb. C1.i: Vorbildung* der Schüler/innen in den ersten Berufsschulklassen nach Geschlecht (2010/11)



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

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

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



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

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

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

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

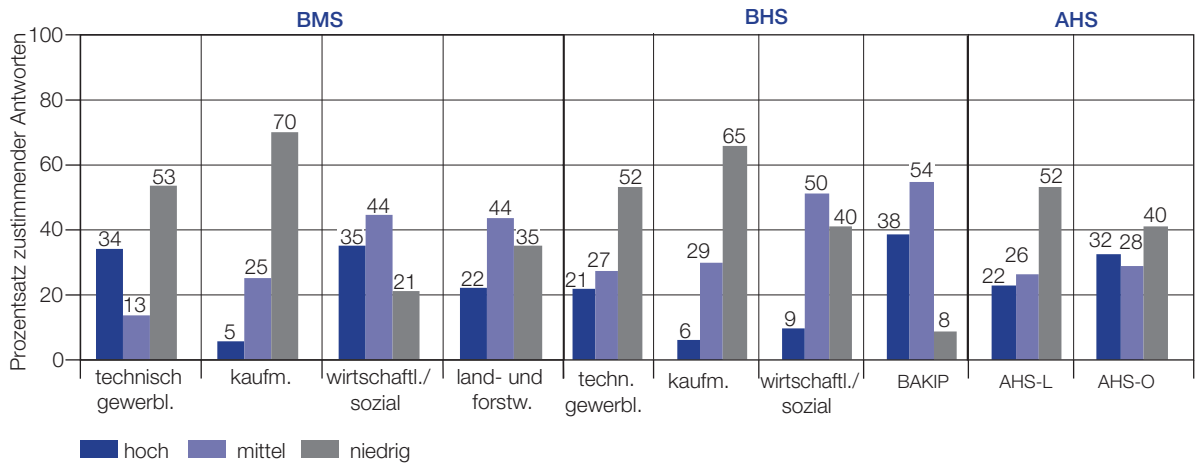
Abbildung C1.o (oben) bringt einen Vergleich der Interessenkongruenz zwischen PISA 2003 und PISA 2009, Abbildung C1.o (unten) den Vergleich der subjektiven Passung, ebenfalls zwischen 2003 und 2009. Für fast alle Schultypen zeigen sich im Zeitvergleich knappe Verbesserungen in diesen Merkmalen, besonders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

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

Verbesserte Beratung
als Hilfe

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

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



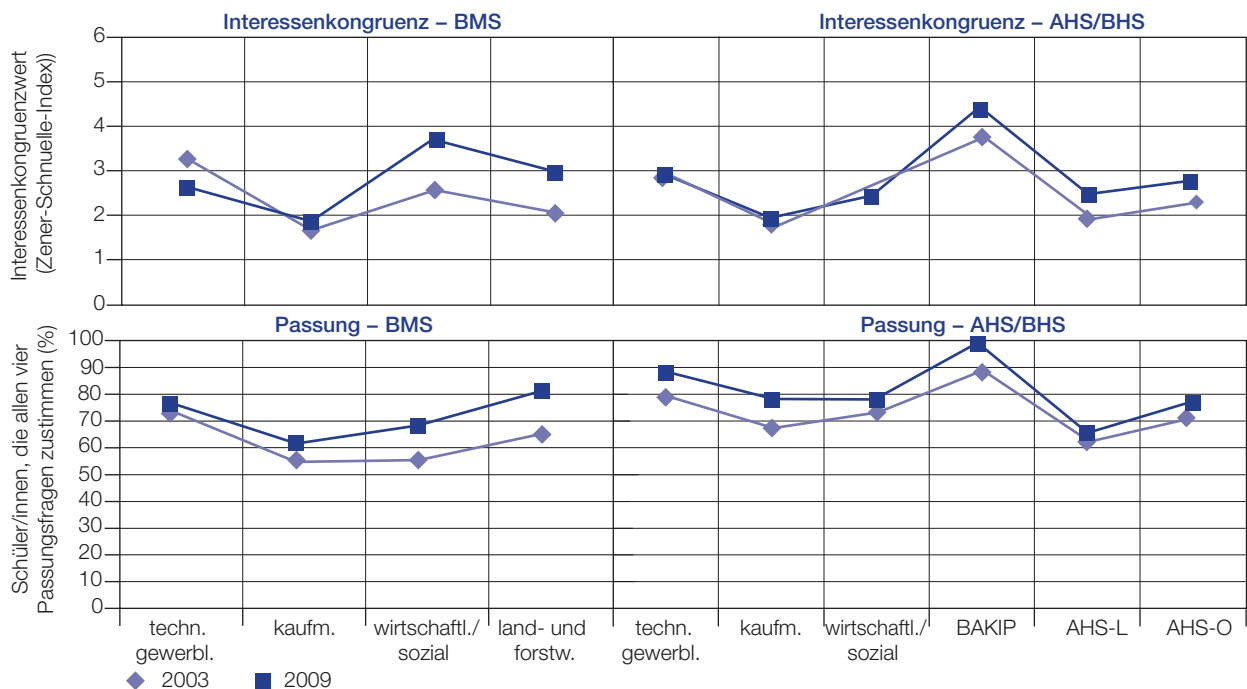
Quelle: Nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009, Eder, F. (2012).

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

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

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

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



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



C2 Lernorganisation

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

C2.1 Leistungsgruppen und Selektion

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

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

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

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

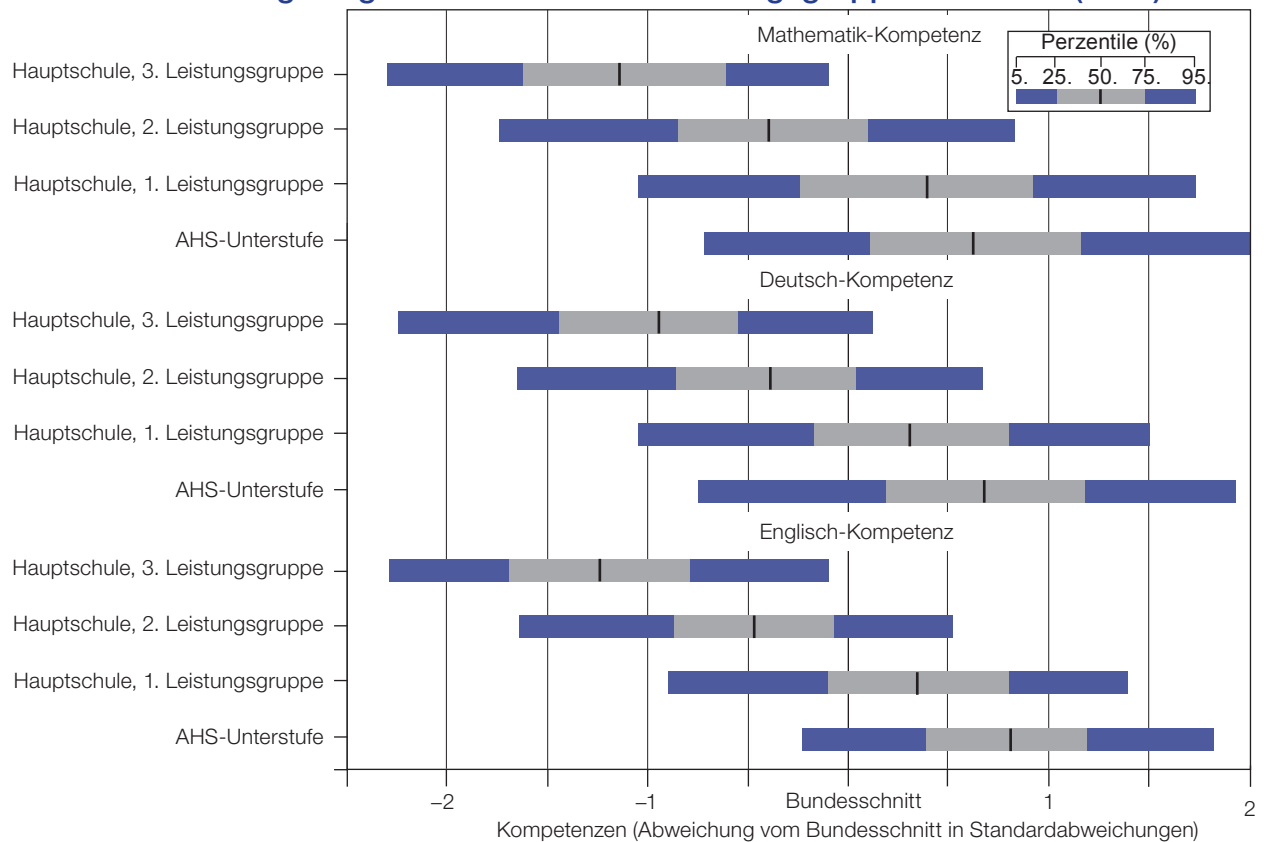
Tabelle C2.b verdeutlicht die Überlappung der Leistungsgruppen, indem für jede Gruppe der Anteil der Schüler/innen angezeigt wird, der über der Medianleistung der anderen Gruppen liegt. AHS und 1. Leistungsgruppe überlappen sich, wie erwartet, stark: In Mathematik schneiden 45 % der Schüler/innen der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

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

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

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

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



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

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

Anteile über der Median-Leistung von ...													
Schüler der:	Mathematik				Deutsch				Englisch				
	Hauptschule			AHS	Hauptschule			AHS	Hauptschule			AHS	
	3	2	1		3	2	1		3	2	1		
AHS		93	81	55	–	87	80	60	–	92	87	67	–
Hauptschule, Leistungsgruppe	1	97	83	–	45	90	80	–	35	94	87	–	28
	2	85	–	14	11	75	–	13	7	85	–	8	2
	3	–	15	1	1	–	17	3	1	–	13	1	0

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

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

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

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

C2.2 Differenzierung im Unterricht und individuelle Förderung

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

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

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

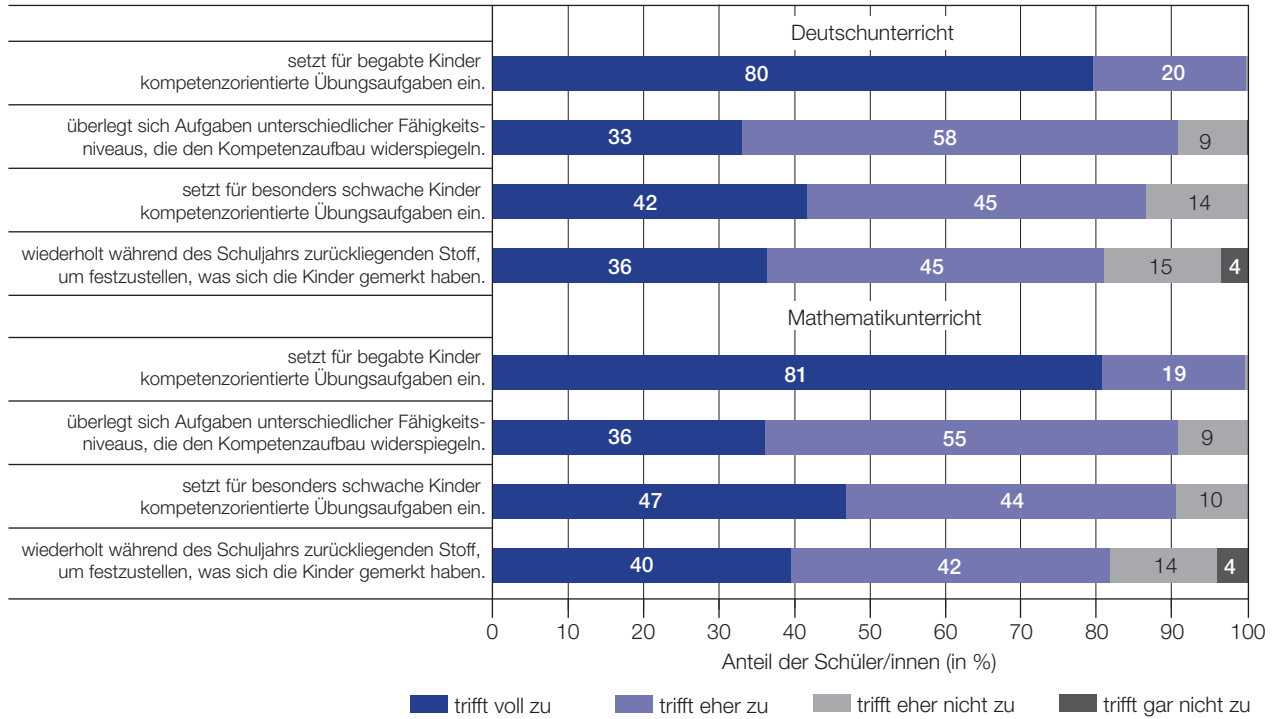
Unterricht in der Gesamtgruppe rückläufig

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

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

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

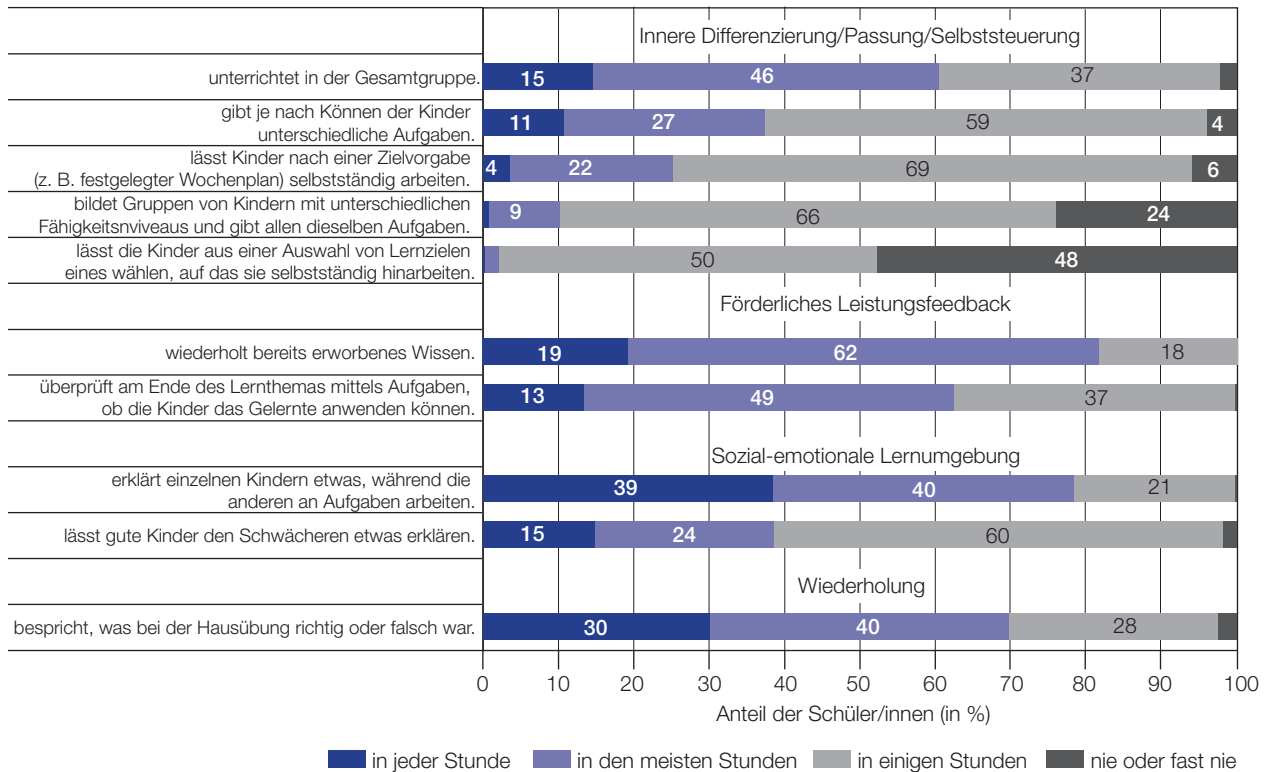
Die Lehrerin/der Lehrer ...



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

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

Die Lehrerin/der Lehrer ...



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

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

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

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

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

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

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

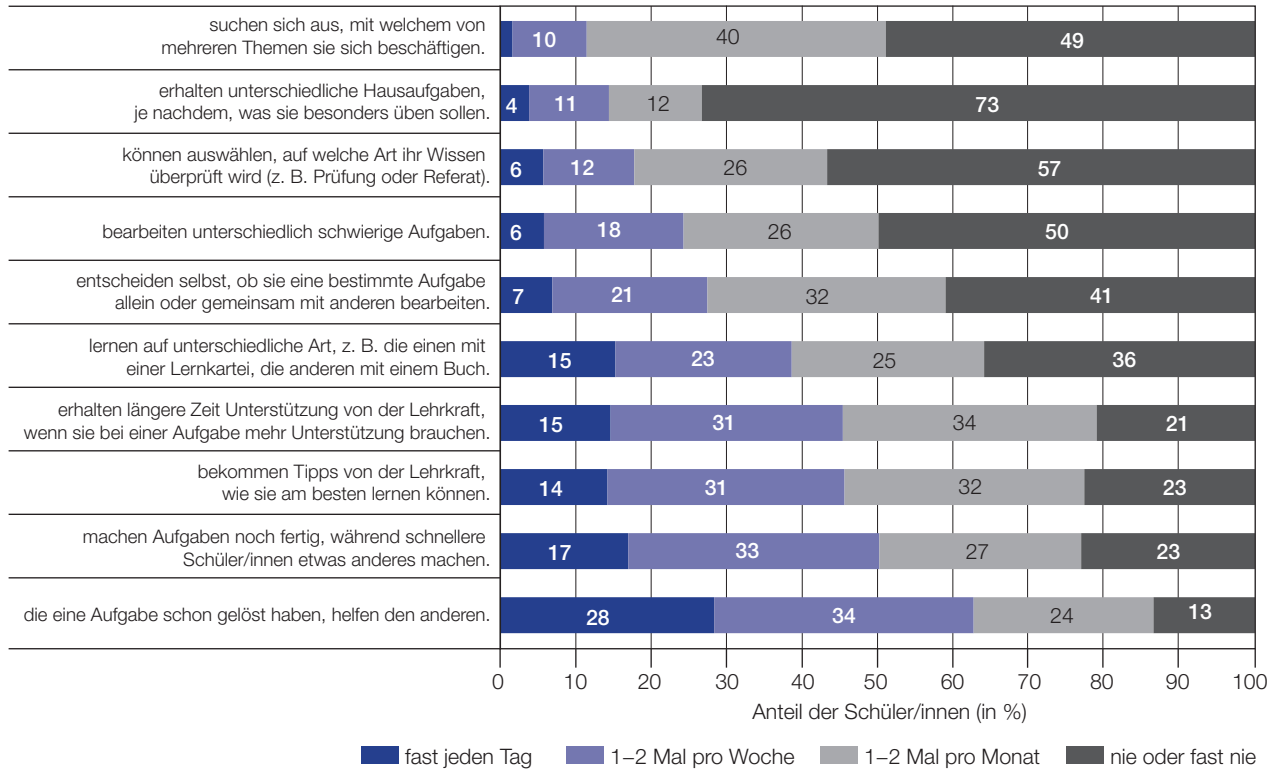
Abbildung C2.e zeigt abschließend für die Schulformen der Sekundarstufe II im Vergleich den Anteil der Schüler/innen, die angeben, dass die einzelnen Differenzierungsmaßnahmen zumindest wöchentlich in ihrem Unterricht vorkommen. Auffällig ist, dass Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen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

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

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

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

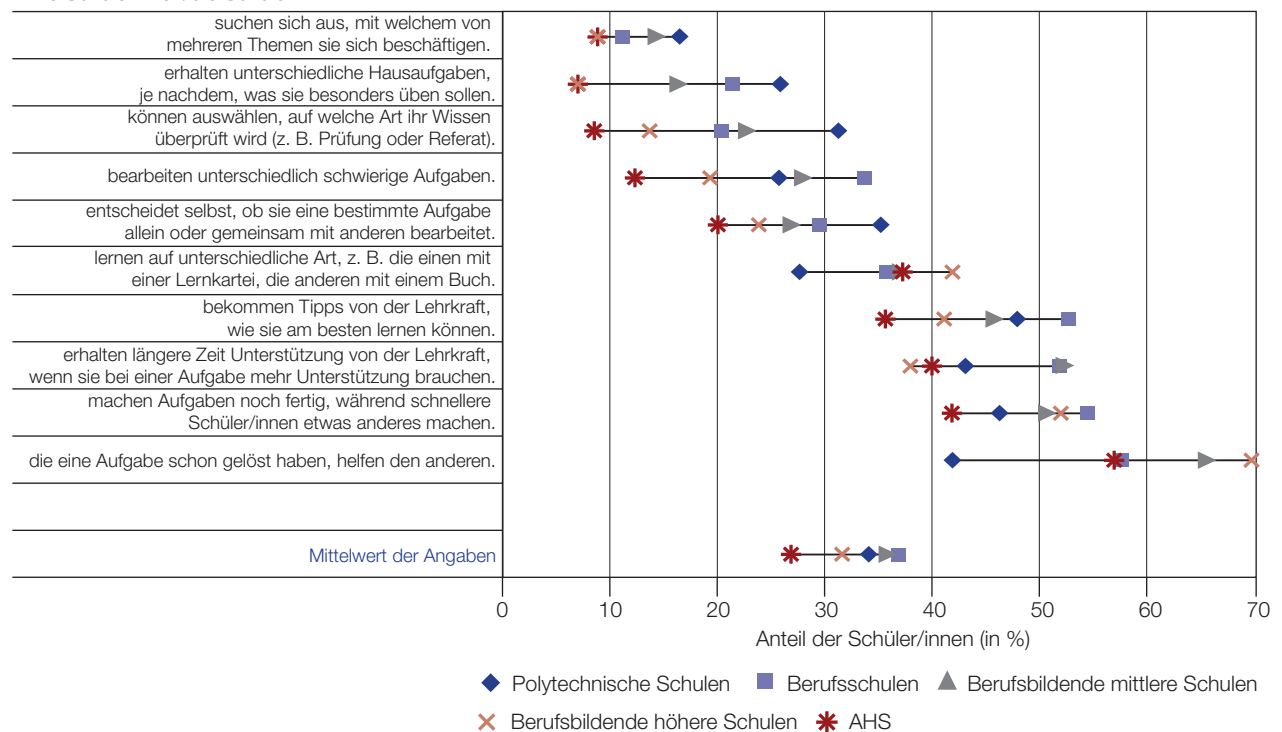
Die Schülerinnen/die Schüler ...



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

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

Die Schülerinnen/die Schüler ...



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

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

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

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

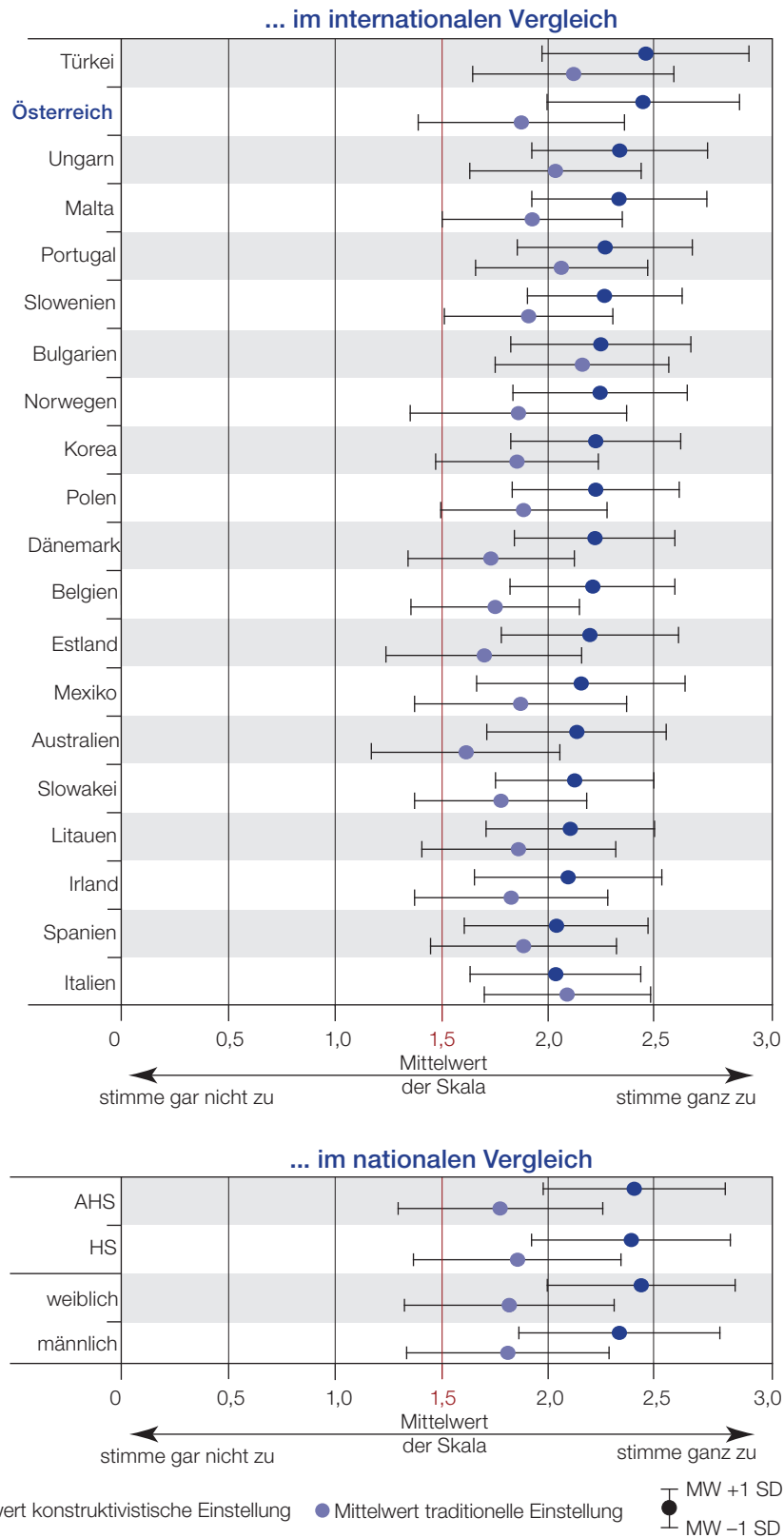
Wie heterogen die Einstellungen der Lehrkräfte in den Ländern sind, zeigt die Streuung, die für Österreich auf eher heterogene Ansichten in der Lehrerschaft hinweist. Insbesondere bezüglich der Aussagen zur traditionellen Einstellung gehört Österreich (mit Norwegen und Mexiko) zu den Ländern mit der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

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

C

In Österreich zweithöchste
Zustimmungsrate zur
Konstruktivistischen
Einstellung

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



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

C3 Sonderpädagogik

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

C3.1 Sonderpädagogische Förderung

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

Sonderpädagogische
Integration ins
Regelschulwesen regional
sehr unterschiedlich

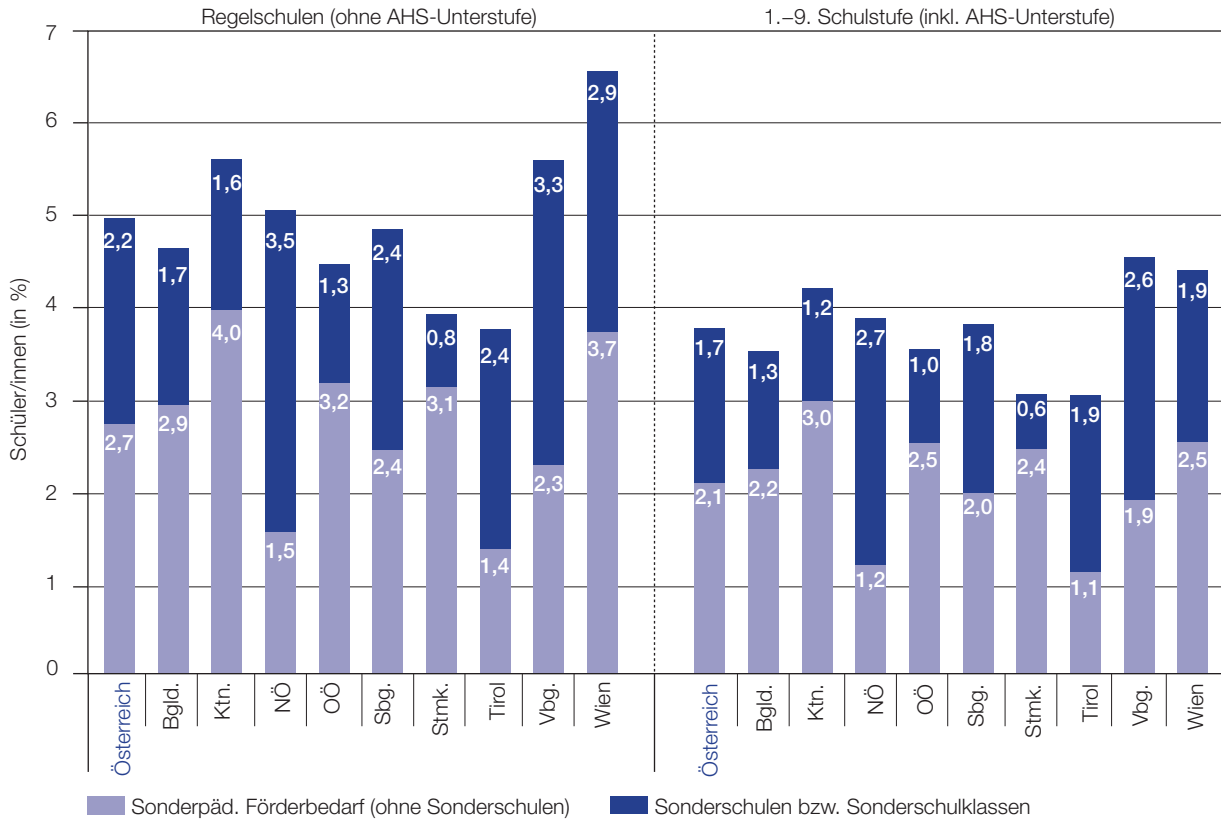
Ein Blick auf die Anteile jener Schüler/innen mit SPF, die nicht im Regelschulwesen, sondern in Sonderschulen unterrichtet werden, zeigt folgenden Zusammenhang: je mehr SPF-Schüler/innen in das Regelschulwesen integriert werden, desto geringer ist tendenziell der Anteil an Sonderschüler/innen. Dies trifft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

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

Zusammenhang
zwischen nichtdeutscher
Umgangssprache und
sonderpädagogischer
Förderung ...

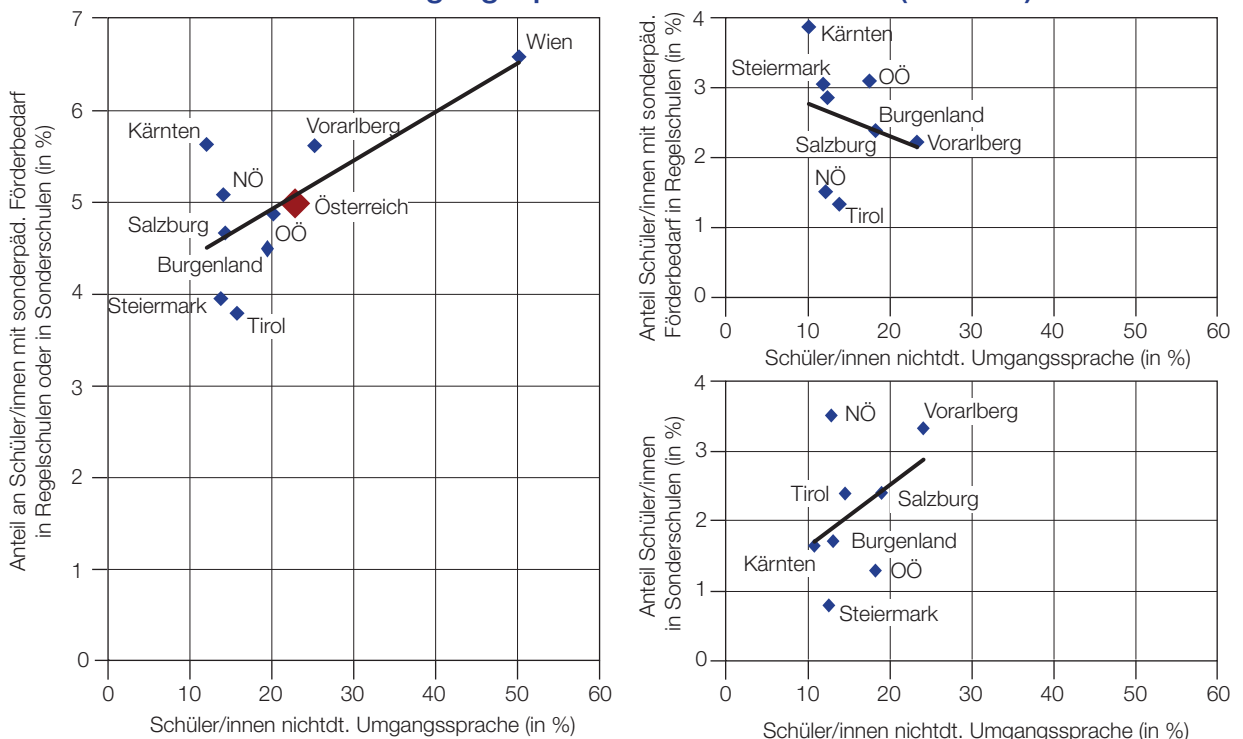
Stellt man die Anteile jener Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit den Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache nach Bundesland gegenüber, so zeigt sich für die Gesamtheit der Sonderpädagogik (SPF in Regelschulen und in Sonderschulen) eine positive Beziehung: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

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



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.

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



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.

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

... die in überdurchschnittlichem Ausmaß in Sonderschulen stattfindet

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

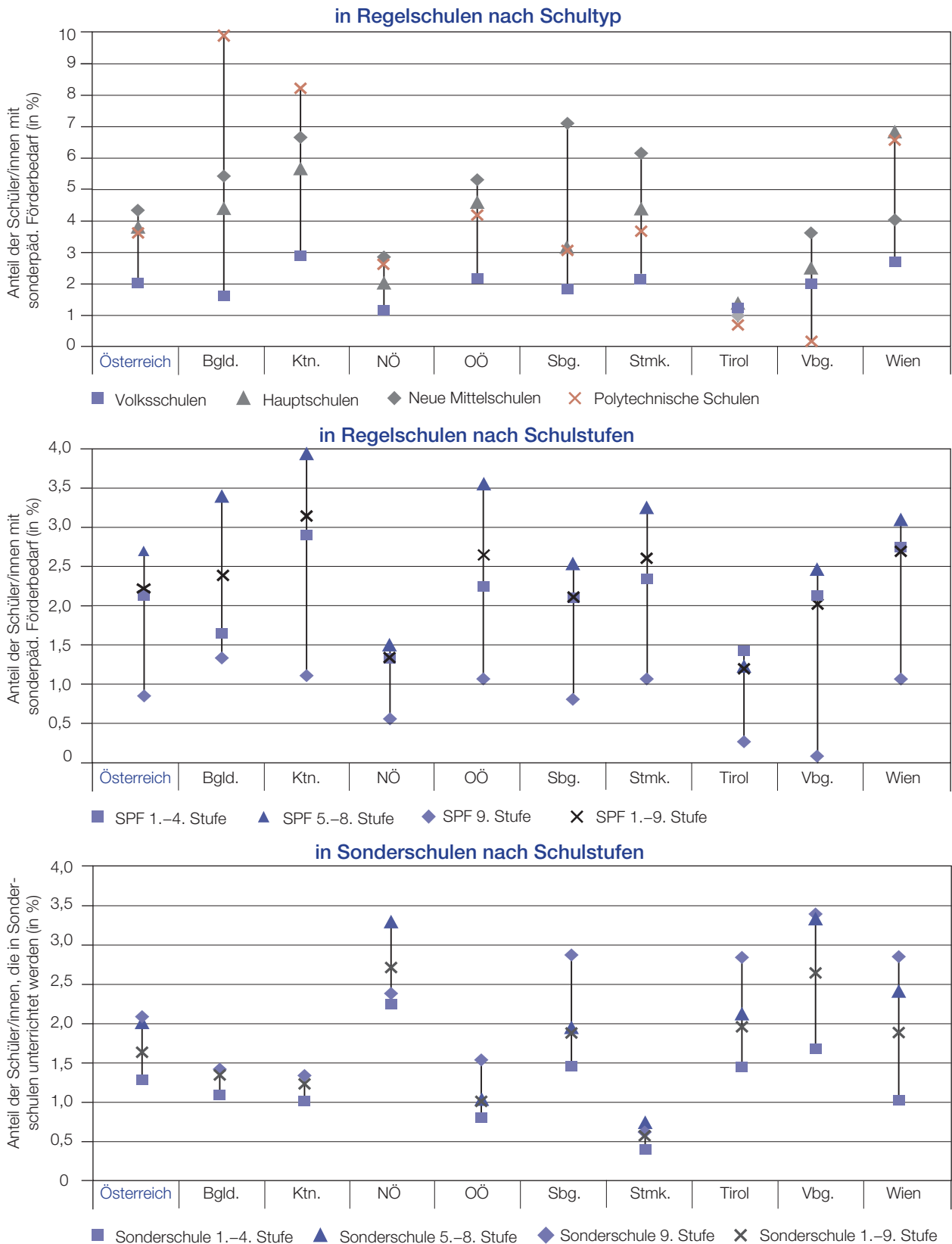
C3.2 Sonderpädagogische Förderung in Regelschulen und in Sonderschulen

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

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

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

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



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.



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

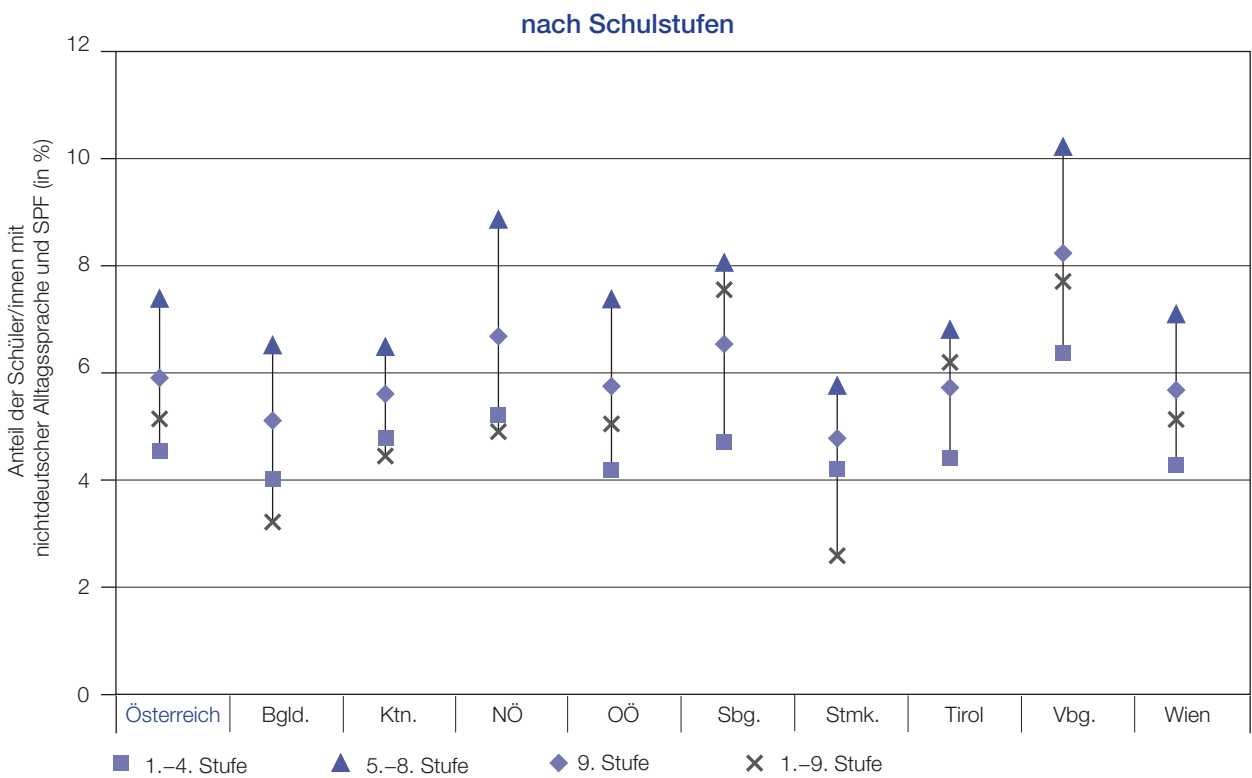
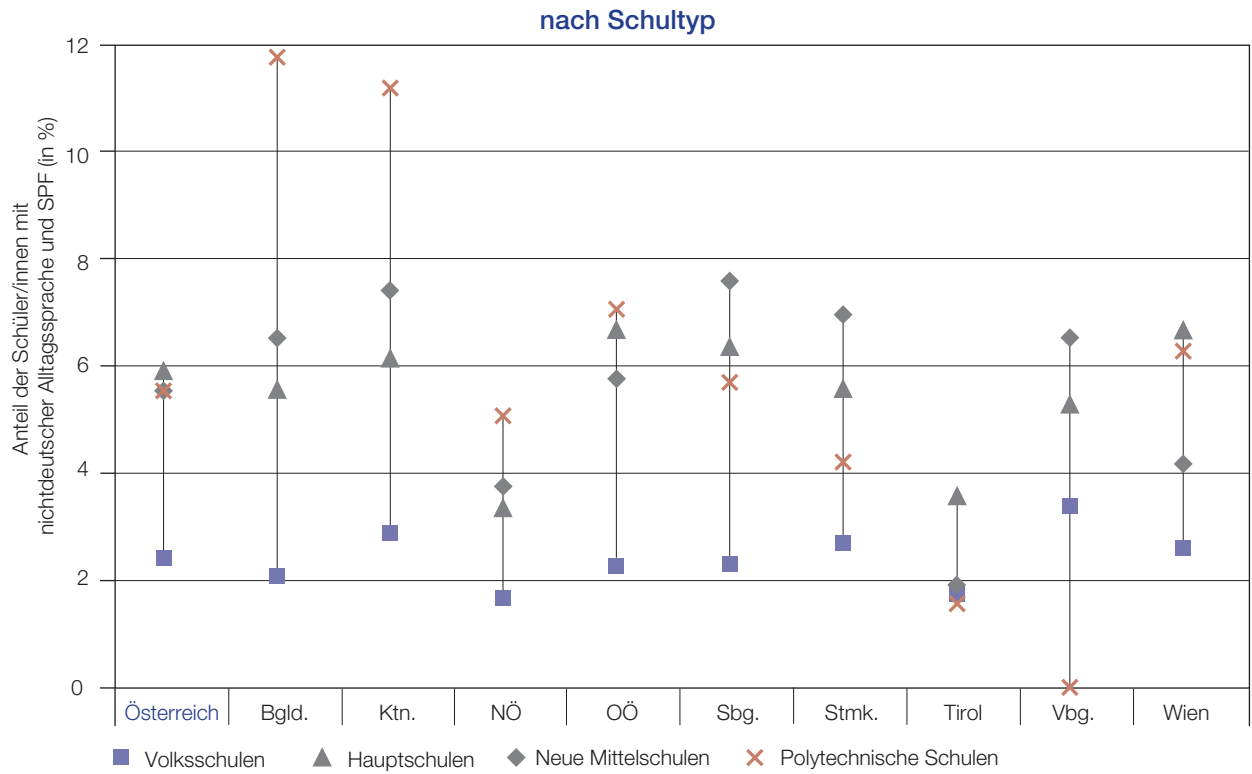
C3.3 Sonderpädagogische Förderung und Sprache

Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache in überdurchschnittlichem Ausmaß sonderpädagogisch gefördert

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

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

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



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.



C4 Schul- und Unterrichtsklima

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

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

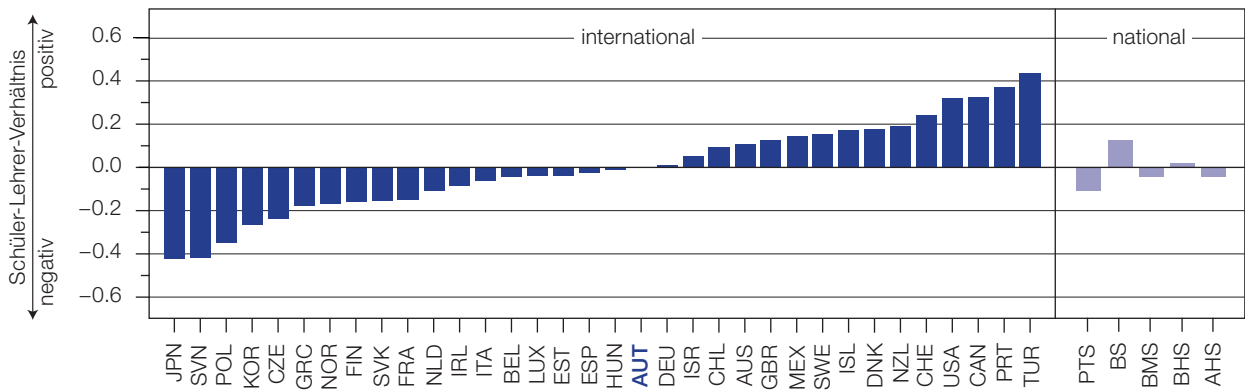
Die drei Konstrukte „Schüler-Lehrer-Verhältnis“, „Erlebter Nutzen von Schule“ und „Unterrichtsdziplin“ bilden den Indikator Schul- und Unterrichtsklima. Die ersten beiden Indizes ergeben sich aus je vier bzw. fünf Items, zu welchen die Schüler/innen bei PISA 2009 auf einer vierstufigen Skala ihre Zustimmung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

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

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

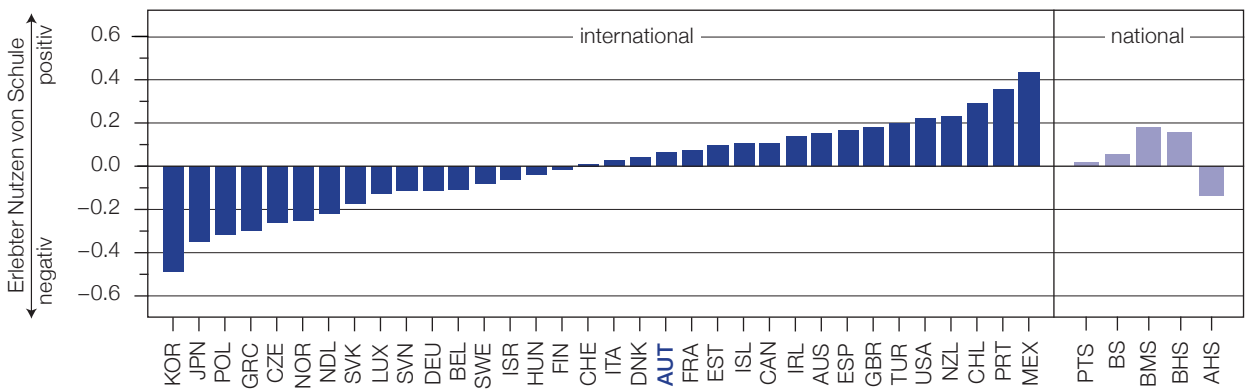
Abbildung C4.a zeigt das „Schüler-Lehrer-Verhältnis“ im internationalen Vergleich. Österreich liegt exakt im Mittelwert aller OECD-Länder. In den österreichischen Berufsschulen gibt es eine positivere Beziehung zwischen 15-/16-Jährigen und ihren Lehrerinnen und Lehrern als in den anderen Schulsparten.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

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



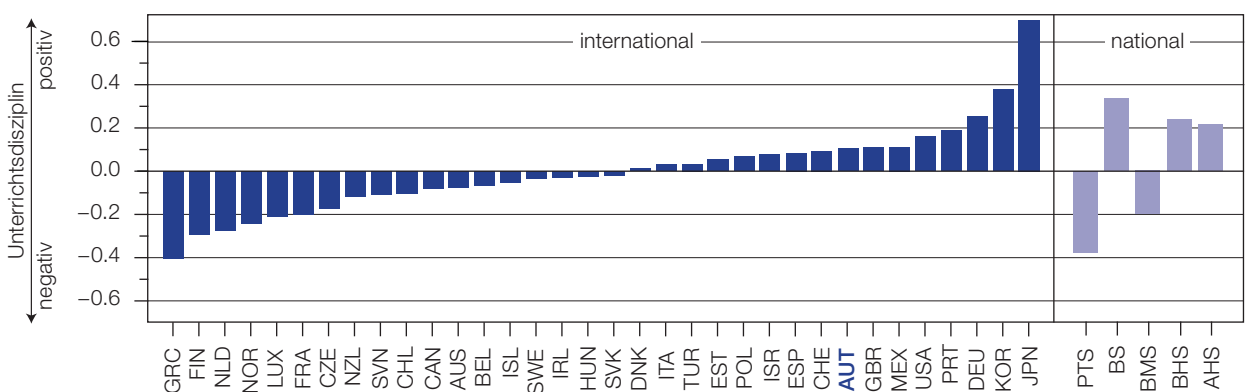
Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

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



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

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



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.



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

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

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

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

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

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

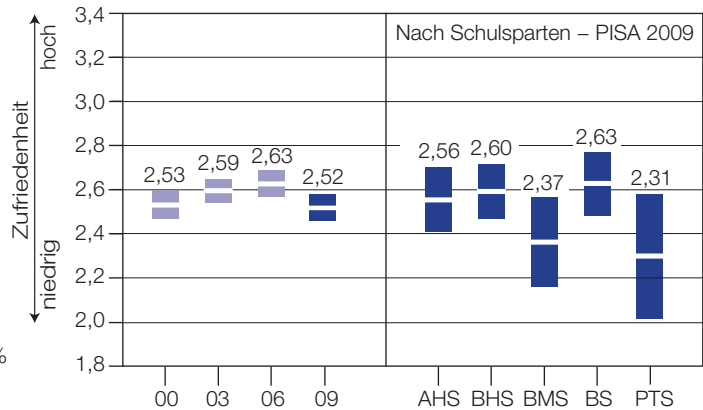
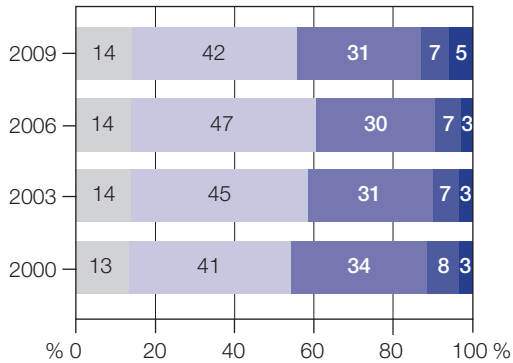
Österreichs Schüler/innen mit dem Klassenklima am zufriedensten

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

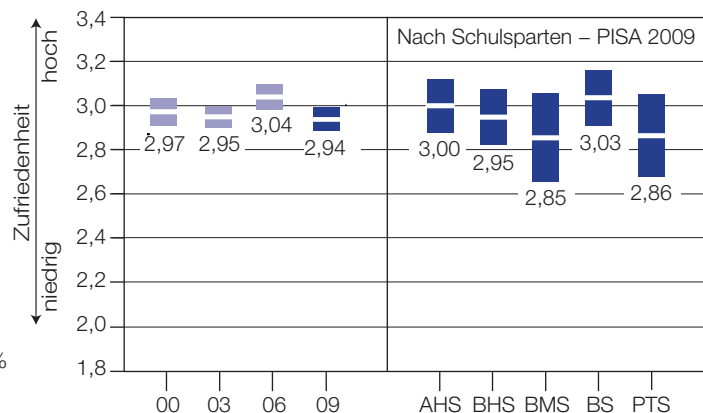
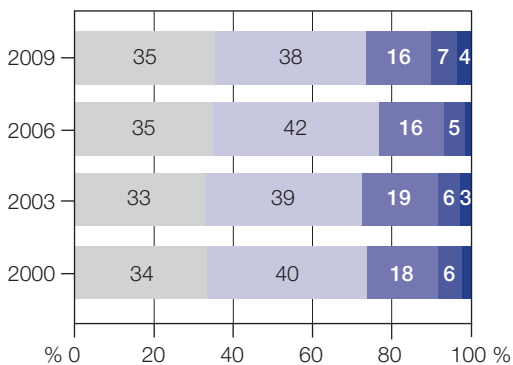
Analysiert man die Mittelwerte der vier Erhebungszeitpunkte, so ist ein leichter Rückgang gegenüber 2006 in zwei Bereichen erkennbar: die Zufriedenheit der österreichischen Jugendlichen sowohl mit ihren Lehrpersonen als auch mit dem Klassenklima ist bei PISA 2009 rückläufig und nicht mehr so hoch wie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

Abb. C4.d: Zufriedenheit der 15-/16-jährigen Schüler/innen (2009)

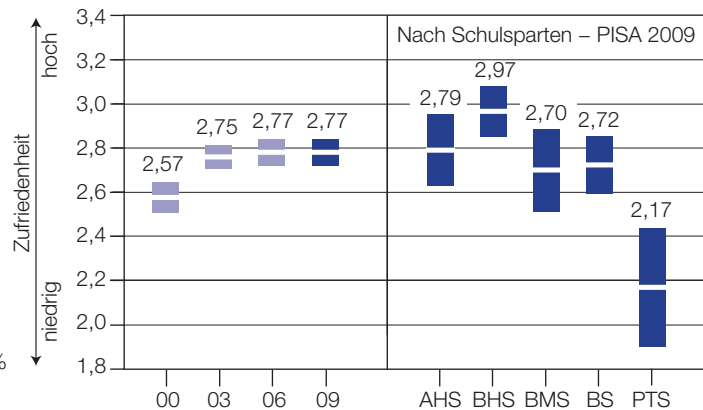
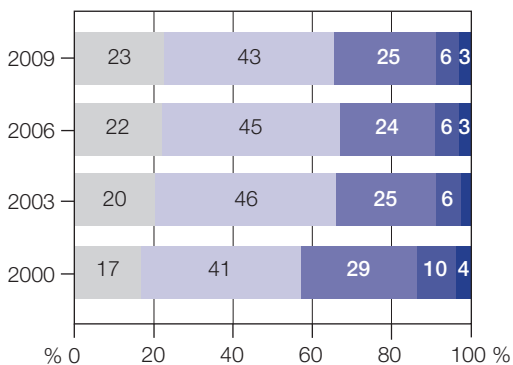
„Wie zufrieden bist du mit deinen Lehrerinnen und Lehrern insgesamt?“



„Wie zufrieden bist du mit deiner Klasse insgesamt?“



„Wie zufrieden bist du mit deiner Schule insgesamt?“



- sehr zufrieden
- eher zufrieden
- weder noch
- eher unzufrieden
- sehr unzufrieden

Werte kleiner 3 % sind nicht eingetragen.

- AHS Allgemeinbildende höhere Schule
- BHS Berufsbildende höhere Schule
- BMS Berufsbildende mittlere Schule
- BS Berufsschule
- PTS Polytechnische Schule

Mittelwert → ■ } Konfidenzintervall (+/- 1.96 SE)

Bei den Mittelwerten bedeutet ein hoher Wert hohe Zufriedenheit, wobei die Werte zwischen 0 und 4 liegen. Aufgrund der korrigierten Gewichtung für das Jahr 2000 können geringe Abweichungen zu bisher veröffentlichten Daten bestehen.

Quelle: PISA 2000, 2003, 2006 und 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Das Feedback der Schüler/innen innerhalb der Schulsparten fällt unterschiedlich aus: Schüler/innen der Berufsschulen sind mit ihren Lehrpersonen und mit ihrem Klassenklima am zufriedensten, Jugendliche der berufsbildenden mittleren Schulen sehen in diesen beiden Bereichen noch Verbesserungsmöglichkeiten. Bei der Frage nach der Zufriedenheit mit dem Schulklima gibt es die einzigen signifikanten Unterschiede zwischen den Schulsparten: Schüler/innen der Polytechnischen Schulen sind signifikant unzufriedener als Schüler/innen der BS, BMS, BHS und AHS. In der Schule am wohlsten fühlen sich Jugendliche in den berufsbildenden höheren Schulen.

15- bis 16-jährige Schüler/innen erleben den Lebensbereich Schule und Klasse überwiegend positiv

Insgesamt erleben die 15- bis 16-jährigen Schüler/innen ihren Lebensbereich Schule und Klasse überwiegend positiv. Dies gilt auch für die Zufriedenheit mit den Lehrkräften. Trotzdem gibt es aus Sicht der österreichischen Jugendlichen noch Potenzial für Verbesserungen im komplexen System Schüler/innen – Lehrer/innen – Klasse und Schule.

C4.3 Gewalt und psychische Aggression in der Schule

Im Rahmen der nationalen Zusatzerhebung von PISA 2009 wurde die Häufigkeit von Gewalt an den Schulen der 15-/16-jährigen erhoben und die Schulleiter/innen nach ihren Erfahrungen und Einstellungen zu Intervention und Prävention bei aggressivem Schülerverhalten befragt. Die Aussagen beziehen sich auf 1.603 Schüler/innen in 282 Schulen.

18 % der Burschen geben an, physisch aggressiv gewesen zu sein

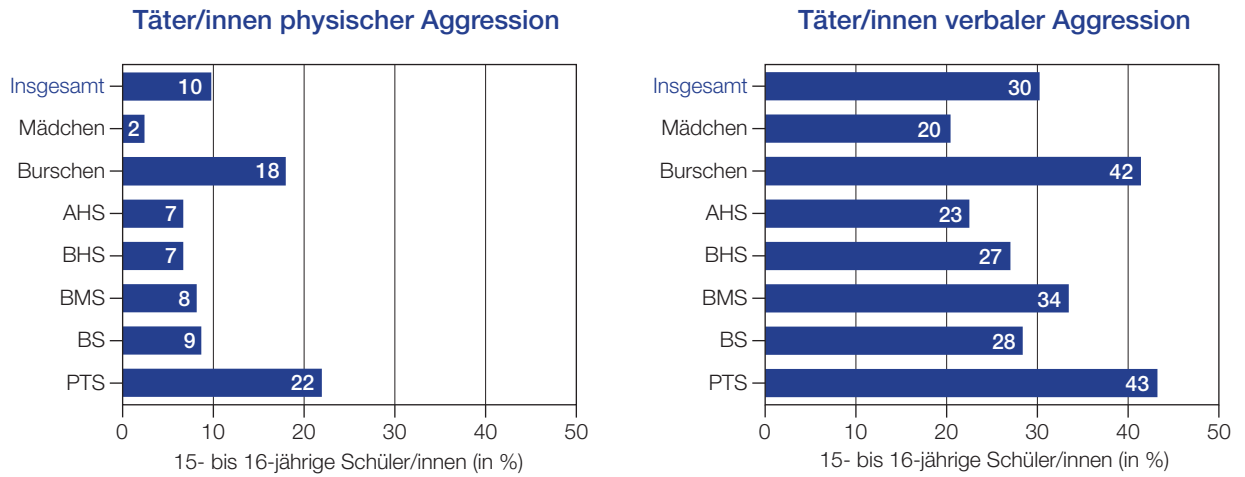
Abbildung C4.e zeigt, dass jede/r zehnte Schüler/in angab, innerhalb des Monats vor der Befragung Täter/in physischer Aggression gewesen zu sein. Sie haben andere körperlich angegriffen, geschlagen oder verletzt. Dabei herrscht jedoch eine große Geschlechterdiskrepanz: Während 18 % der Burschen eine Täterschaft angeben, tun dies nur 2 % der Mädchen. Ein weitaus größerer Schüleranteil berichtet von Täterschaft im Bereich der verbalen Aggression. Insgesamt geben 30 % der 15- bis 16-Jährigen an, zumindest einem/e Mitschüler/in im vergangenen Monat beschimpft oder beleidigt zu haben. Auch hier berichten Burschen sehr viel häufiger als Mädchen, Täter zu sein (42 % vs. 20 %). Im Schulspartenvergleich fällt bei der physischen Aggression die hohe Beteiligungsrate von Schülerinnen und Schülern an Polytechnischen Schulen auf.

Dieselben Tatbestände wurden in eigenen Fragen auch in Bezug auf Aggression gegenüber Lehrpersonen erhoben. Abbildung C4.f zeigt jenen Schüleranteil, der von sich selbst behauptet innerhalb des Monats vor der Befragung Lehrer/innen physisch bzw. verbal angegriffen zu haben. Von körperlichen Angriffen gegenüber Lehrpersonen berichten 2 % der 15- bis 16-jährigen Burschen, aber keine Mädchen. Von Beschimpfungen der Lehrkräfte berichten deutlich mehr Schüler/innen. Nahezu jede/r sechste 15- bis 16-Jährige gab an, Lehrkräfte im Befragungsmonat beschimpft oder verspottet zu haben. Burschen berichten dies etwas häufiger als Mädchen. Im Schulspartenvergleich stechen auch hier besonders die Schülerinnen und Schüler der Polytechnischen Schulen hervor. Unter diesen berichtet fast ein Viertel (24 %) im Monat vor der Erhebung, Lehrer/innen beschimpft oder verspottet zu haben.

Opfer von Aggression am häufigsten in BMS und in Polytechnischen Schulen

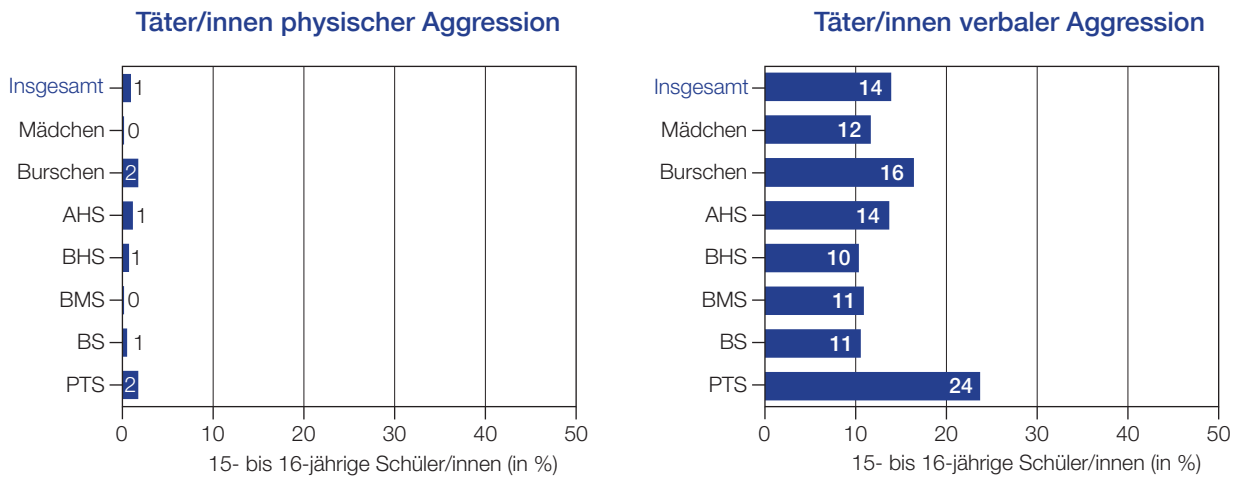
Abbildungen C4.g und C4.h zeigen Auftrittshäufigkeiten von Gewalt aus der Opferperspektive. Von körperlichen Übergriffen durch ihre Mitschüler/innen berichten 10 % der Schüler/innen, d. h. sie sagen aus, innerhalb des Monats vor der Befragung zumindest einmal körperlich angegriffen, geschlagen oder verletzt worden zu sein. Dabei geben wesentlich weniger Mädchen (3 %) an, Opfer körperlicher Übergriffe durch Mitschüler/innen geworden zu sein als Burschen (18 %). Die Opferanteile verbaler Aggression liegen deutlich höher. Ein Drittel der 15-/16-Jährigen berichtet im vergangenen Monat, von ihren Mitschüler/innen beschimpft, beleidigt oder verspottet worden zu sein. Burschen sind hierbei wiederum häufiger vertreten als Mädchen (41 % vs. 25 %). Im Schulspartenvergleich finden sich Opfer physischer und verbaler Aggression am häufigsten in berufsbildenden mittleren Schulen und in Polytechnischen Schulen.

Abb. C4.e: Anteil der Schüler/innen, der angibt, Täter/in gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern gewesen zu sein (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C4.f: Anteil der Schüler/innen, der angibt, Täter/in gegenüber Lehrpersonen gewesen zu sein (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.



Abbildung C4.h zeigt darüber hinaus, wie groß die Schüleranteile sind, die angeben, Opfer von Gewalt durch Lehrkräfte geworden zu sein. Von physischer Gewalt vonseiten einer Lehrkraft berichten 3 % der Schüler/innen (1 % der Mädchen und 5 % der Burschen). Sie seien im Monat vor der Erhebung durch Lehrpersonen körperlich angegriffen, geschlagen oder verletzt worden. Ein Drittel der Schüler/innen berichtet von verbalen Übergriffen (Beschimpfung, Verspottung) durch Lehrpersonen. Auch hier liegt der Opferanteil unter den Burschen höher als unter den Mädchen (20 % vs. 16 %).

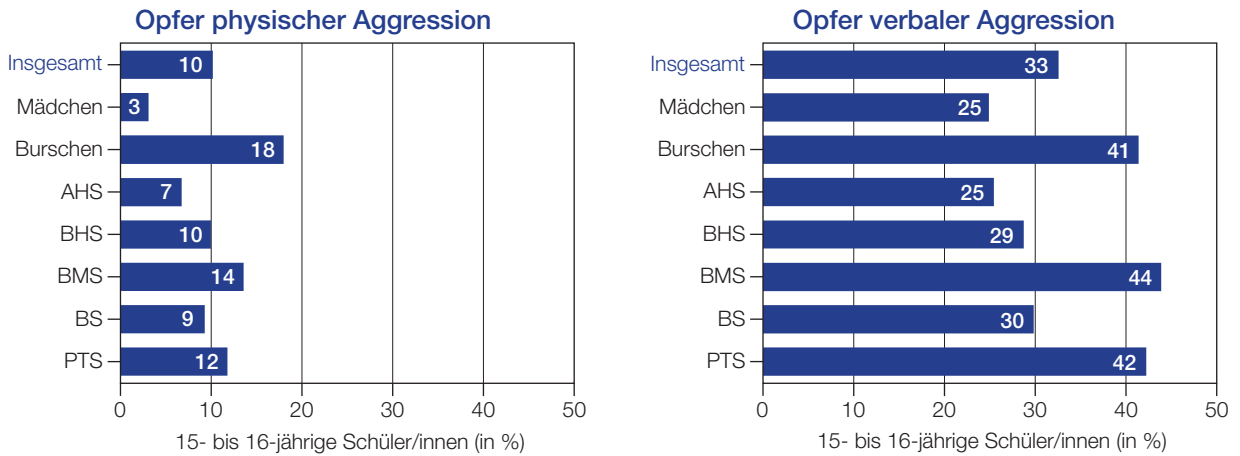
Die Abbildungen decken ausschließlich die Schülerperspektive ab. Darüber hinaus wurden bei PISA 2009 auch die Schulleiter/innen gefragt, ob es im Jahr vor der Erhebung an ihrer Schule körperliche und/oder verbale Übergriffe von Schülerinnen und Schülern gegenüber Lehrpersonen gab. 56 % der Schulleiter/innen berichten, dass Lehrkräfte durch Schüler/innen beschimpft oder verspottet wurden, 7 % berichteten von körperlicher Aggression durch Schüler/innen gegen Lehrpersonal. 1 % der Schulleiter/innen berichtete sogar, dass dabei zumindest ein/e Lehrer/in absichtlich so stark körperlich verletzt worden ist, dass er/sie ärztlich behandelt werden musste. Auch berichteten 35 % der Schulleiter/innen, dass Schüler/innen bei physischer Gewalt körperlich so verletzt wurden, dass ärztliche Behandlung erforderlich war. 37 % der Schulleiter/innen berichten Suspendierungen vom Unterricht aufgrund von Gewalttaten gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrkräften. (Bergmüller & Wiesner, 2012)

Mit PISA 2009 wurden auch Daten zu den Einstellungen und Erfahrungen der Schulleiter/innen bezüglich Aggressionsintervention und -prävention erhoben. Abbildung C4.i zeigt die Zustimmung durch Schulleiter/innen zu unterschiedlichen Aussagen zur Aggressionsintervention und -prävention. Mit 91 % Zustimmung zeigen sich die Schulleiter/innen darin einig, dass durch gezielte schulische Intervention und Prävention Gewalt unter den Schülerinnen und Schülern effektiv bekämpft bzw. verhindert werden kann. Doch die Schulleiter/innen bekunden auch Mängel, welche die Möglichkeiten der Aggressionsintervention und -prävention einschränken. So stimmen 78 % der Schulleiter/innen der Aussage zu, dass in der Lehreraus- und -fortbildung zu wenig darauf eingegangen wird, wie mit aggressiven Schülerinnen und Schülern umgegangen werden soll. 71 % bekunden, dass ihre Schule für eine effektive Gewaltbekämpfung mehr Unterstützung von außen bräuchte (z. B. von Schulpsychologinnen und -psychologen). Nicht zuletzt geben 43 % der Schulleiter/innen an, dass die Lehrer/innen ihrer Schule oft nicht wüssten, wie sie mit aggressiven Schülerinnen und Schülern umgehen sollten.

Lehreraus- und -fortbildung
geht zu wenig auf
Aggressionsintervention
und -prävention ein

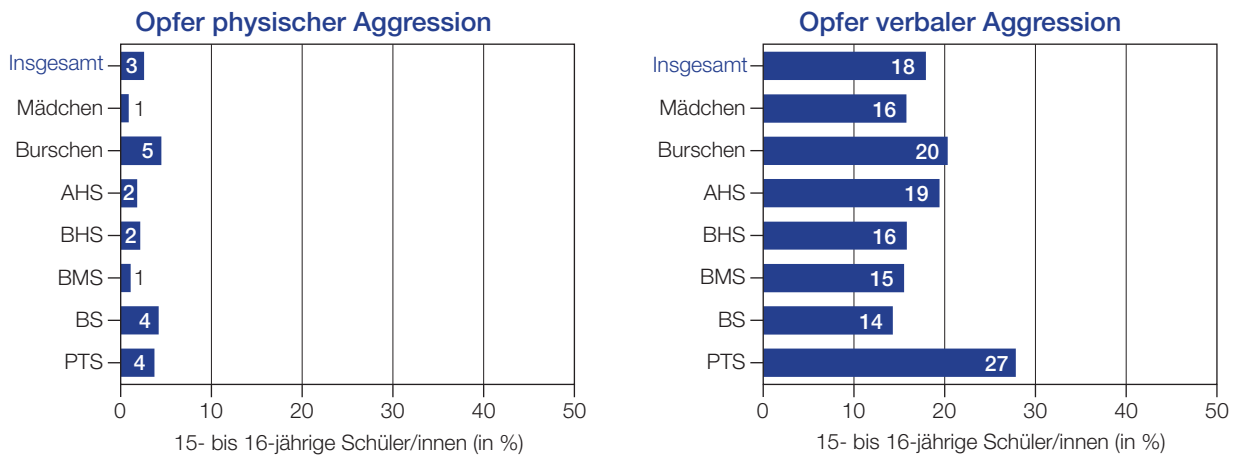
C

Abb. C4.g: Anteil der Schüler/innen, der angibt, Opfer von Aggression durch Mitschüler/innen geworden zu sein (2009)



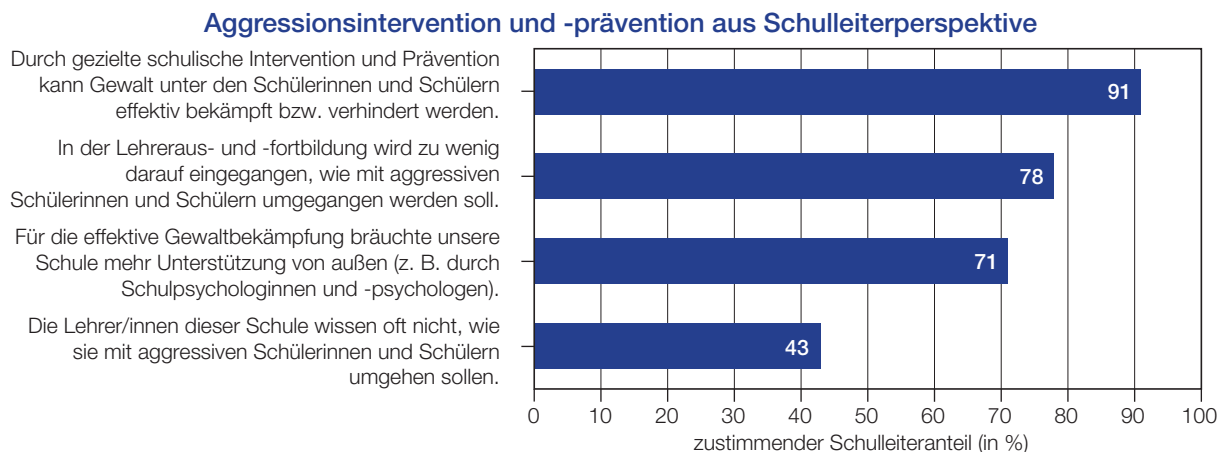
Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C4.h: Anteil der Schüler/innen, der angibt, Opfer von Aggression durch Lehrpersonen geworden zu sein (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C4.i: Zustimmung der Schulleiter/innen zu unterschiedlichen Aussagen über schulische Aggressionsintervention und -prävention (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

C5 Schulerfolg, Retention und Bewertung

Dieser Indikator zeigt die Schulerfolgsquoten in der Sekundarstufe I und II und zusammenfassend über die Sekundarstufe II die Retentionsquoten für die maturaführenden höheren Schulen. Grundsätzlich sollten Schulerfolgs- und Retentionsquoten möglichst hoch ausfallen, da der Abbruch einer Ausbildung bzw. die Wiederholung einer Klasse einerseits für die Schüler/innen oft belastend ist und andererseits auch finanzielle Ressourcen bindet.

Grundlage für Schulerfolg und Aufstiegsberechtigungen ist die Benotung der Schüler/innen. Ein Aspekt von Gerechtigkeit im Schulsystem ist, dass gleiche Leistungen zu gleichen Noten führen und somit gleichen Zugang zu Berechtigungen eröffnen. Diese Fairness würde sich darin zeigen, dass die Zusammenhänge zwischen Leistungen und Beurteilungen sowohl innerhalb einer Schule als auch zwischen Schulen oder Regionen vergleichbar sind. Dies wird im letzten Abschnitt des Indikators untersucht.

C5.1 Schulerfolgsquoten

Schulerfolgsquoten messen den Anteil der Schüler/innen, die am Schuljahresende zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe berechtigt waren bzw. die abschließende Schulstufe erfolgreich beenden konnten (gegebenenfalls nach allfälligen Wiederholungsprüfungen u. ä.), gemessen an allen Schüler/innen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilung. Tabelle C5.a zeigt die Schulerfolgsquoten in den Schultypen der Sekundarstufen und gibt ergänzend den Anteil jener Schüler/innen, die trotz eines „Nicht genügend“ im Zeugnis zum Aufsteigen in die nächste Klasse berechtigt waren (z. B. nach Konferenzbeschluss).

In der Hauptschule liegt die Erfolgsquote höher als in der AHS-Unterstufe

In der Sekundarstufe I liegt die Schulerfolgsquote in der Hauptschule mit 97 % etwas höher als in der AHS-Unterstufe (94 %). Die Quote sinkt in der Hauptschule von der 5. bis zur 7. Schulstufe leicht und steigt in der 8. Schulstufe wieder etwas an. In der AHS-Unterstufe nimmt die Erfolgsquote bis zur 8. Schulstufe ab. Der Anteil der aufstiegsberechtigten Schüler/innen trotz „Nicht genügend“ ist in der AHS-Unterstufe höher als in der Hauptschule (1,7 % im Vergleich zu 0,5 %) und steigt bei beiden Schultypen von der 5. bis zur 8. Schulstufe an – mit Ausnahme der letzten Hauptschulstufe, bei der ein erfolgreicher Abschluss mit „Nicht genügend“ nicht möglich ist.

In der Sekundarstufe II liegen die Schulerfolgsquoten niedriger als in der Sekundarstufe I

Die Schulerfolgsquoten in der Sekundarstufe II liegen deutlich niedriger als in der Sekundarstufe I. In BMS ist die Quote mit 85,7 % etwas geringer als in maturaführenden Schulen (BHS 88,2 %, AHS-Oberstufe 87,6 %). In den höheren Schulstufen steigt die Quote, da leistungsschwächere Schüler/innen eher schon in den unteren Klassen die Ausbildung abbrechen.

Bemerkenswert sind die vergleichsweise niedrigen Erfolgsquoten in den Oberstufenrealgymnasien. Hier konnten nur 82 % der Schüler/innen das Schuljahr positiv abschließen, in der Langform der AHS-Oberstufe waren es hingegen 90 %. Eine noch stärkere Varianz zeigt sich zwischen den einzelnen Fachrichtungen der BMS, mit Werten zwischen 76 % in den kaufmännischen mittleren Schulen und 96 % in den land- und forstwirtschaftlichen mittleren Schulen. In der BHS schwankt die Quote zwischen ca. 92 % in wirtschaftsberuflichen und land- und forstwirtschaftlichen Schulen und 86 % in kaufmännischen Schulen. Die Erfolgsquote an Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik ist sowohl bei den Mädchen als auch bei den Burschen recht hoch (vgl. Abbildung C5.a).

Tabelle C5.a: Schulerfolgsquoten nach Schultyp und Schulstufe (2009/10)

Hauptschule	aufst.-ber. (positiv)	aufst.-ber. (mit N.g.)	nicht aufst.-ber.	außerordentl.
gesamt	97,4	0,5	1,3	0,8
5. Schulstufe	97,8	0,5	0,8	0,9
6. Schulstufe	97,6	0,7	0,9	0,8
7. Schulstufe	96,9	0,9	1,3	0,9
8. Schulstufe	97,5	0,0	1,9	0,6

AHS-Unterstufe	aufst.-ber. (positiv)	aufst.-ber. (mit N.g.)	nicht aufst.-ber.	außerordentl.
gesamt	94,4	1,7	3,6	0,3
5. Schulstufe	96,6	1,2	1,9	0,3
6. Schulstufe	95,9	1,3	2,6	0,2
7. Schulstufe	93,5	1,8	4,4	0,3
8. Schulstufe	91,6	2,6	5,5	0,3

BMS ²⁾	aufst.-ber. (positiv)	aufst.-ber. (mit N.g.)	nicht aufst.-ber.	außerordentl.
gesamt	85,7	2,3	11,9	0,1
9. Schulstufe	80,3	2,9	16,6	0,2
10. Schulstufe	85,0	3,1	11,8	0,1
11. Schulstufe	93,4	0,6	6,0	0,0
12. Schulstufe	95,6	0,0	4,3	0,1
techn.-gewerbl.	82,2	2,4	15,2	0,2
kaufmännisch	76,3	4,8	18,9	0,0
wirtsch. berufl.	86,3	1,6	11,9	0,2
sozialberuflich	93,4	0,7	5,9	0,0
land- u. forstw.	96,2	0,5	3,2	0,1

AHS-Oberstufe ¹⁾	aufst.-ber. (positiv)	aufst.-ber. (mit N.g.)	nicht aufst.-ber.	außerordentl.
gesamt	87,6	2,9	8,8	0,7
9. Schulstufe	84,0	3,3	11,9	0,8
10. Schulstufe	86,3	3,7	9,1	0,9
11. Schulstufe	86,2	4,5	8,2	1,1
12. Schulstufe	94,4	0,1	5,4	0,1
Langform AHS	89,6	2,5	7,1	0,8
ORG	82,2	4,0	13,2	0,6
Aufbaugymn.	88,4	1,3	9,1	1,2

BHS ³⁾	aufst.-ber. (positiv)	aufst.-ber. (mit N.g.)	nicht aufst.-ber.	außerordentl.
gesamt	88,2	2,5	9,3	0,0
9. Schulstufe	82,7	2,5	14,7	0,1
10. Schulstufe	85,6	2,6	11,7	0,1
11. Schulstufe	88,6	3,2	8,2	0,0
12. Schulstufe	90,0	3,7	6,3	0,0
13. Schulstufe	97,3	0,0	2,7	0,0
techn.-gewerbl.	87,3	2,2	10,5	0,0
kaufmännisch	86,4	3,4	10,2	0,0
wirtsch. berufl.	92,1	1,8	6,0	0,1
sozialberuflich	91,3	2,6	6,0	0,1

¹⁾ Inkl. modulare Oberstufe, ohne AHS für Berufstätige und ohne Übergangsstufen zum Oberstufenrealgymnasium.

²⁾ ohne Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Meisterschulen, etc.

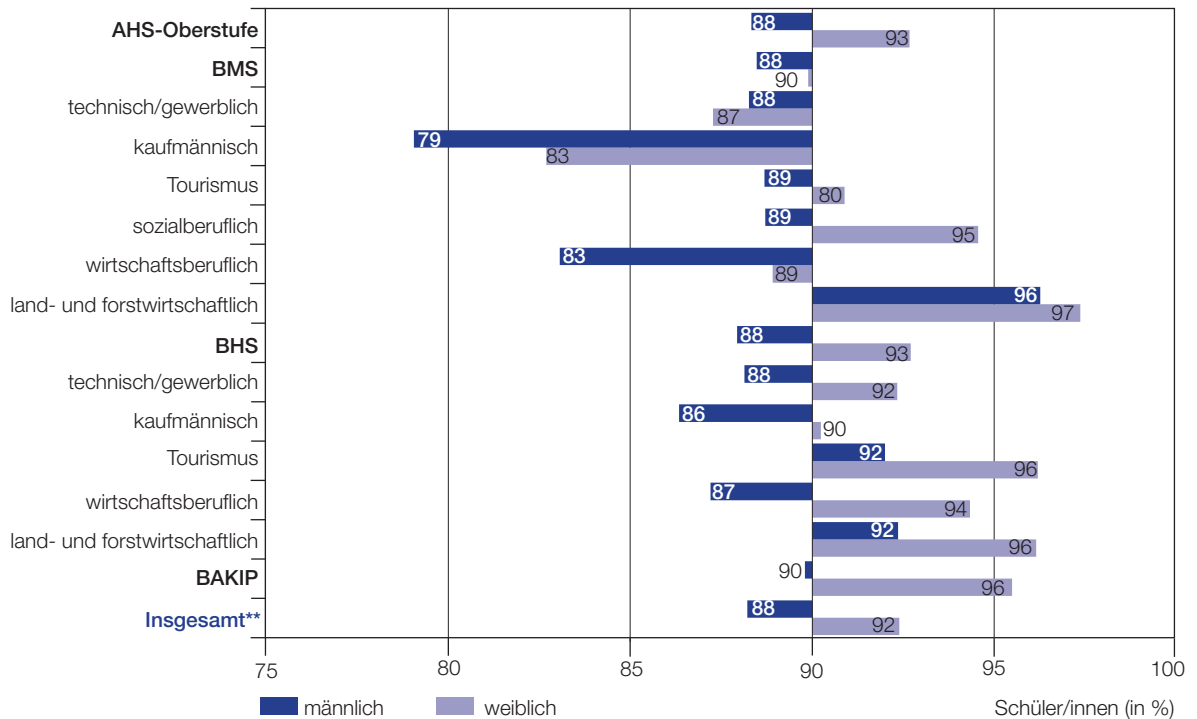
³⁾ ohne Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Kollegs, etc.

aufst.-ber. (positiv) = aufstiegsberechtigt (positives Jahreszeugnis)
 aufst.-ber. (mit N.g.) = aufstiegsberechtigt (mit Nicht genügend)

nicht aufst.-ber. = nicht aufstiegsberechtigt
 außerordentl. = außerordentliche Schülerinnen und Schüler

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. C5.a: Erfolgsquoten* in mittleren und höheren Schulen nach Geschlecht (2009/10)



Anmerkung: *Schülerinnen und Schüler, die am Schuljahresende berechtigt zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe sind bzw. die abschließende Schulstufe erfolgreich beendet haben (nach allfälligen Wiederholungsprüfungen u. ä.), gemessen an allen Schülerinnen und Schülern am Schuljahresende mit Jahreserfolgsbeurteilung. **Mittlere und höhere Schulen ohne Ausbildungen im Gesundheitswesen, allgemeinbildende und berufsbildende Statutschulen und Bundesanstalten für Leibeserzieher/innen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abbildung C5.a zeigt die Schulerfolgsquoten nach Geschlecht getrennt. In fast allen Fachrichtungen der BMS und BHS erreichen die Mädchen höhere Erfolgsquoten als die Burschen. Für jede zweite Fachrichtung der BMS und BHS liegt der Vorsprung über 4 Prozentpunkten. Einzig bei den technisch-gewerblichen mittleren Schulen schnitten die Burschen etwas besser ab. Den größten Unterschied zwischen Mädchen und Burschen gibt es mit 7 Prozentpunkten bei den – traditionell stark weiblich dominierten – wirtschaftsberuflichen höheren Schulen. Bei den wirtschafts- und sozialberuflichen BMS beträgt der Unterschied 6 Prozentpunkte.

Die Erfolgsquote der Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache ist mit 80 % vergleichsweise gering

In Abbildung C5.b sind die Erfolgsquoten in den mittleren und höheren Schulen nach der Umgangssprache der Schüler/innen dargestellt. Insgesamt 92 % der Schüler/innen mit deutscher und 80 % jener mit nichtdeutscher Umgangssprache waren zum Aufsteigen berechtigt bzw. konnten die abschließende Schulstufe erfolgreich beenden. Der Anteil der Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache, die das Schuljahr 2009/10 ohne Erfolg beendeten, ist also mehr als doppelt so hoch als der Anteil jener mit deutscher Alltagssprache (rund 20 % verglichen mit 8 %). Die Erfolgsquote ist jeweils an den Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik am höchsten. An den BMS erreichen nur 77 % der Schüler/innen nichtdeutscher Umgangssprache einen positiven Schulerfolg, an den BHS nur 80 %. Damit liegen sie um 15 bzw. 13 Prozentpunkte hinter den Schülerinnen und Schülern mit deutscher Umgangssprache zurück.

Bei allen Fachrichtungen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen liegen die Schulerfolgsquoten der Schüler/innen mit deutscher Umgangssprache deutlich über jenen der Schüler/innen mit nichtdeutscher Umgangssprache. Die größten Unterschiede zeigen sich in den technisch-gewerblichen BMS und kaufmännischen BHS.

C5.2 Retentionsquoten in den höheren Schulen

Die Abbildung C5.c zeigt die Retentionsquoten in den AHS und deren Unterformen, in den BHS nach Fachrichtungen sowie in den Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik. Die Retentionsquoten stellen die Anzahl der Maturantinnen und Maturanten eines Abschlussjahrgangs als Anteil der Schüler/innen dar (Schulanfänger/innen und Repeatentinnen und Repeatenten), die vier Jahre (AHS-Oberstufe) bzw. fünf Jahre (BHS sowie BAKIP und BASOP) zuvor die 9. Schulstufe besucht haben. Zur Berechnung wurde die Anzahl der Maturantinnen und Maturanten der Schuljahre 2009/10 und 2004/05 und die Anzahl der Schüler/innen der 9. Schulstufe in den Schuljahren 2006/07 und 2001/02 (AHS-Oberstufe) bzw. 2005/06 und 2000/01 (BHS und Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik) herangezogen. Die Retentionsquoten dienen als Abschätzung des Anteils an Schülerinnen und Schülern, die die jeweilige Schulform erfolgreich abschließen und stellen nur Näherungswerte dar.

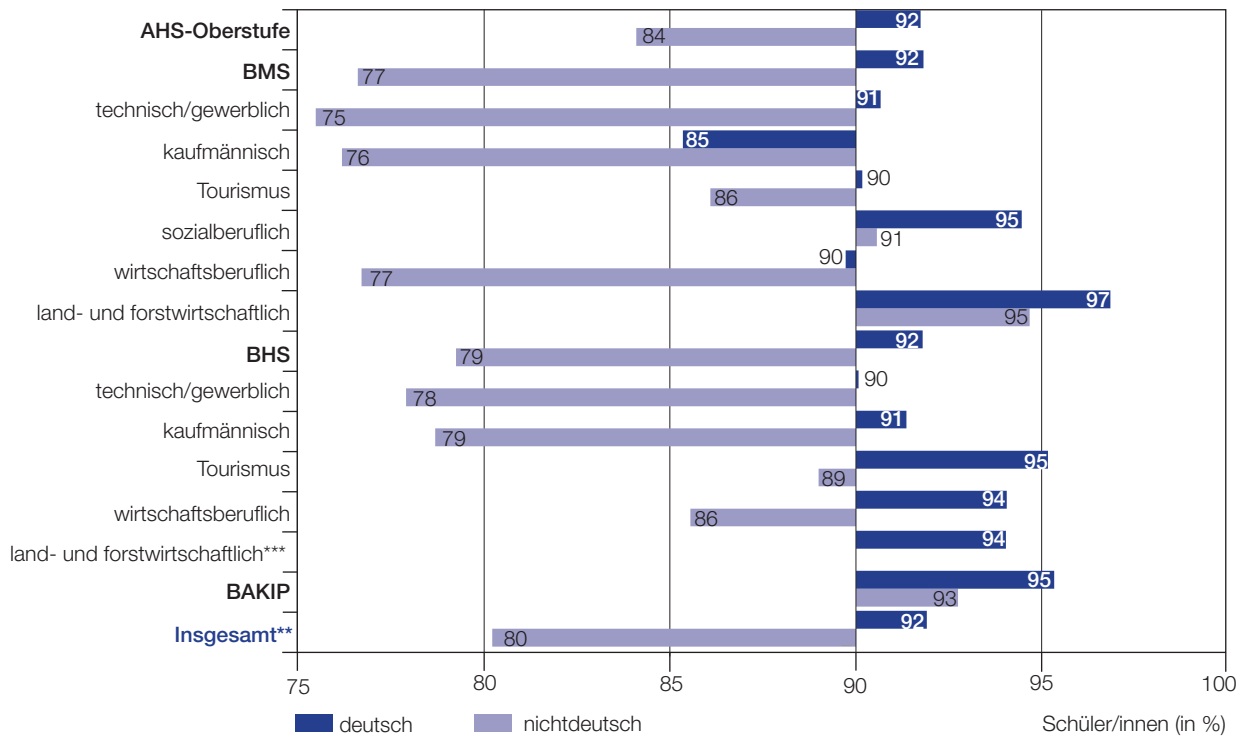
Die Retentionsquote der AHS-Oberstufe ist deutlich höher als jene der BHS

Im Jahr 2009/10 liegt die Retentionsquote in maturaführenden Schulen insgesamt bei 68 %. Die AHS-Oberstufe schlossen drei Viertel der Schüler/innen erfolgreich ab. Die höchsten Quoten weisen in diesem Bereich die AHS-Langform mit 78 % und die Aufbau- und -realgymnasien mit 75 % auf. Das Schlusslicht bilden die Oberstufenrealgymnasien, wo 69 % der Schüler/innen ihre Schullaufbahn mit Matura beenden konnten. Die Retentionsquote der BHS liegt mit 61 % deutlich unter jener der AHS-Oberstufe. Zwischen den verschiedenen Fachrichtungen der BHS zeigt sich eine große Varianz – die niedrigsten Retentionsquoten weisen die kaufmännischen und technisch-gewerblichen höheren Schulen mit 56 % bzw. 60 % auf.

Von 2004/05 bis 2009/10 leichte Erhöhung der Retentionsquoten

Die Retentionsquoten veränderten sich zwischen 2004/05 und 2009/10 nur geringfügig und entwickelten sich insgesamt leicht positiv, mit Ausnahme der kaufmännischen höheren Schulen. Eine deutliche Zunahme der Retentionsquote gibt es bei den Aufbau- und Realgymnasien (+17 %).

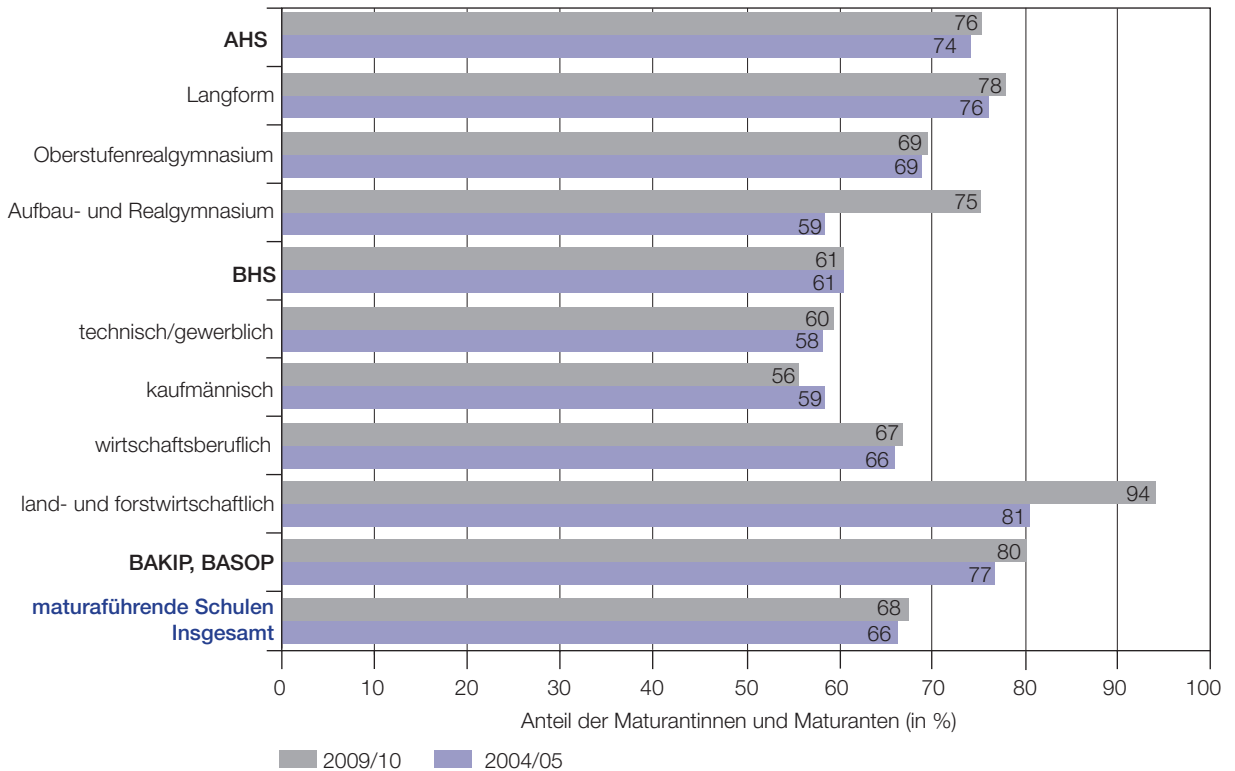
Abb. C5.b: Erfolgsquoten* nach Umgangssprache (2009/10)



Anmerkung: Siehe Abbildung C5.a. ***Fallzahl in der Kategorie „nichtdeutsch“ < 10.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. C5.c: Retentionsquoten* in maturaführenden Schulen (2009/10)



Anmerkung: *Anteil der Maturantinnen und Maturanten eines Abschlussjahrgangs an den Schülerinnen und Schülern in der 9. Schulstufe vier (AHS) bzw. fünf (BHS) Jahre zuvor; ohne Sonderformen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

C5.3 Abschlussquoten in mittleren und höheren Schulen nach Fachrichtung und Geschlecht

Die Abschlussquote ist der Anteil jener Schüler/innen der Abschlussklassen, die zum Haupttermin die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben, gemessen an allen Schülerinnen und Schülern in Abschlussklassen am Schuljahrsbeginn (inkl. Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Kollegs, Werkmeisterschulen u. ä.). Im Gegensatz zu den Retentionsquoten beziehen sich die Abschlussquoten daher nur auf die Abschlussklassen und nicht auf den gesamten Bildungsverlauf im jeweiligen Schultyp.

Die Abschlussquote der mittleren und höheren Schulen liegt bei 88,4 %.

Die Abschlussquote beträgt über alle Schultypen hinweg im Durchschnitt 94 %. Die Quote der mittleren und höheren Schulen fällt dabei mit über 88 % niedriger aus als bei Ausbildungen im Pflichtschulalter (Volksschule 99 %, Hauptschule 97 %, AHS-Unterstufe 93 %). Von den mittleren und höheren Schulen schnitten die Schüler/innen der Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik am besten ab und brachten es auf eine Quote von 94 %, gefolgt von BMS und BHS mit jeweils rund 90 %. Den geringsten Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Abschlussklasse erfolgreich abschließen, hat die AHS-Oberstufe mit einer Abschlussquote von 84 %.

Die Abschlussquote der Mädchen ist mit 89,2 % höher als jene der Burschen (87,4 %).

Abbildung C5.d zeigt die Abschlussquoten in AHS, in den Fachrichtungen der BMS und BHS und in den Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik nach Geschlecht. Die Abschlussquote der weiblichen Schülerinnen an mittleren und höheren Schulen liegt leicht höher als jene ihrer männlichen Kollegen (89,2 % im Vergleich zu 87,4 %). In der AHS-Oberstufe, in berufsbildenden höheren Schulen und in Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik waren die Mädchen erfolgreicher als die Burschen. In den berufsbildenden mittleren Schulen wird hingegen die Quote der weiblichen Schülerinnen von jener der männlichen Schüler um mehr als 6 Prozentpunkte übertroffen. Das liegt vor allem daran, dass in der technisch-gewerblichen Fachrichtung mit sieben Mal mehr Schülern als Schülerinnen bei den Burschen die höchste Abschlussquote erzielt wird (97,3 %), bei den Mädchen hingegen mit nur 80,6 % die niedrigste. In land- und forstwirtschaftlichen mittleren Schulen sind Burschen und Mädchen der Abschlussklassen sehr erfolgreich, sie erreichten im Schuljahr 2009/10 eine Quote von 96,8 % (Burschen) bzw. 95,1 % (Mädchen). Die insgesamt geringste Abschlussquote wurde in den wirtschaftsberuflichen mittleren Schulen (ein-, zwei- und dreijährige Ausbildungen) erzielt. Dort konnte fast jedes fünfte Mädchen der Abschlussklasse die Ausbildung nicht im gleichen Schuljahr erfolgreich abschließen, bei den Burschen war es sogar jeder Vierte.

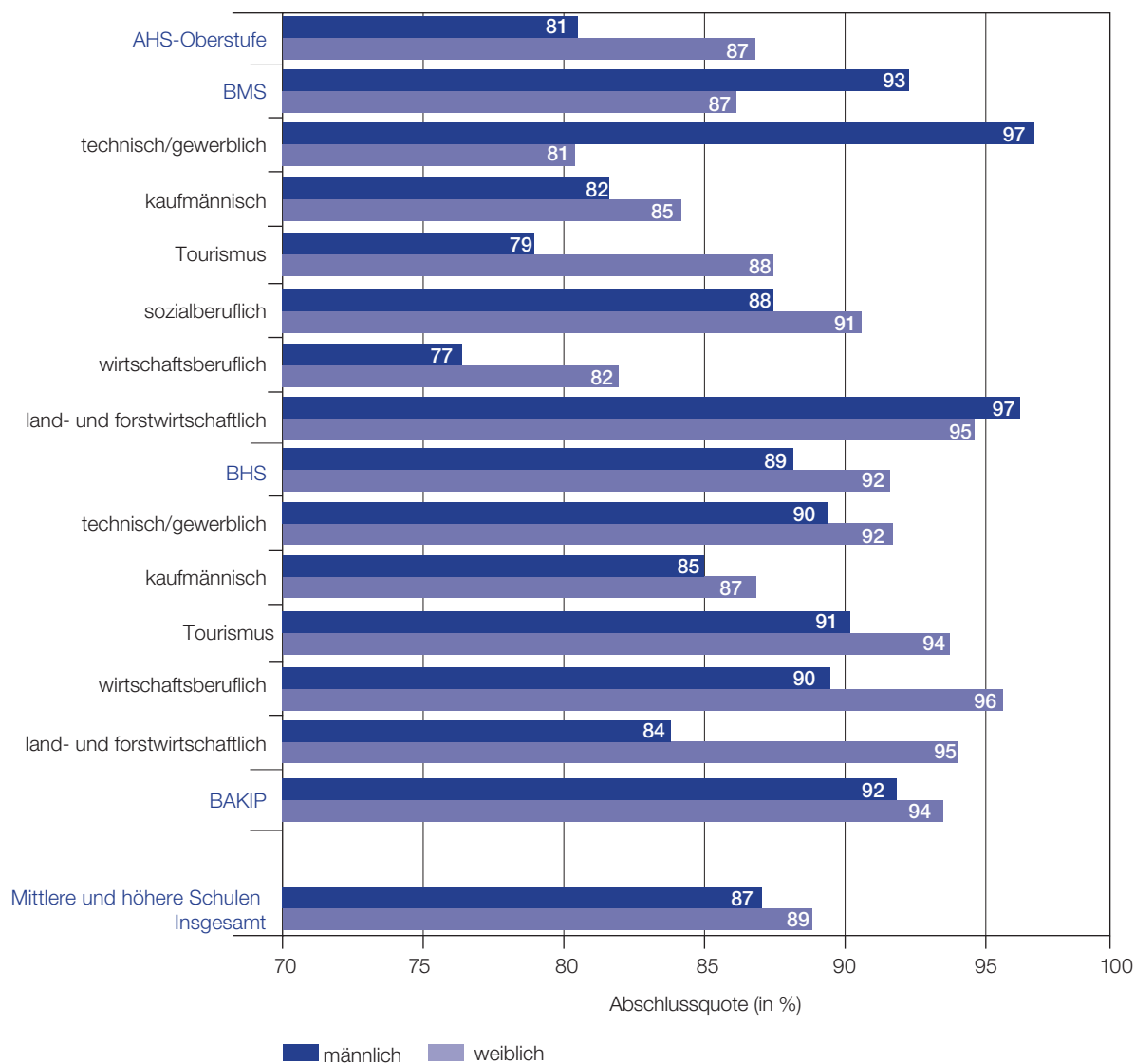
Die einzelnen Fachrichtungen der berufsbildenden höheren Schulen weisen alle eine relativ hohe Abschlussquote auf. Die wirtschaftsberuflichen höheren Schulen haben mit 95,7 % sogar eine um fast 15 Prozentpunkte höhere Abschlussquote als die wirtschaftsberuflichen mittleren Schulen. Ein Grund für die vergleichsweise hohen Abschlussquoten der einzelnen Fachrichtungen der BHS ist vermutlich die hohe Selektivität schon in den unteren Jahrgängen des im Normalfall fünf Schuljahre umfassenden Schultyps.

C5.4 Leistungen, Leistungsbeurteilung und Selektion

Die Abbildungen C5.e und C5.f zeigen den Zusammenhang der Schulnoten mit den Leistungen, die durch standardisierte Messungen erhoben werden sowie die Vergleichbarkeit der Noten zwischen verschiedenen Schulen.

Die Abbildung C5.e zeigt für die Schulnoten und Kompetenzen im Fach Deutsch in der 4. Klasse der Volksschule, wie das mittlere Leistungsniveau von Klassen im Test mit den Noten ihrer Schüler/innen zusammenhängt. Jeder Punkt in der Grafik repräsentiert eine Volksschulklasse aus der Stichprobe Baselineerhebung der Bildungsstandards, wobei die Farben der Punkte die Klassen nach Gemeindegröße kategorisieren. Für die Klassen in

Abb. C5.d: Abschlussquoten in mittleren und höheren Schulen* nach Fachrichtung und Geschlecht (2009/10)



Anmerkung: *Mittlere und höhere Schulen ohne Ausbildungen im Gesundheitswesen, allgemeinbildende und berufsbildende Statutschulen und Bundesanstalten für Leibeserzieher.

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

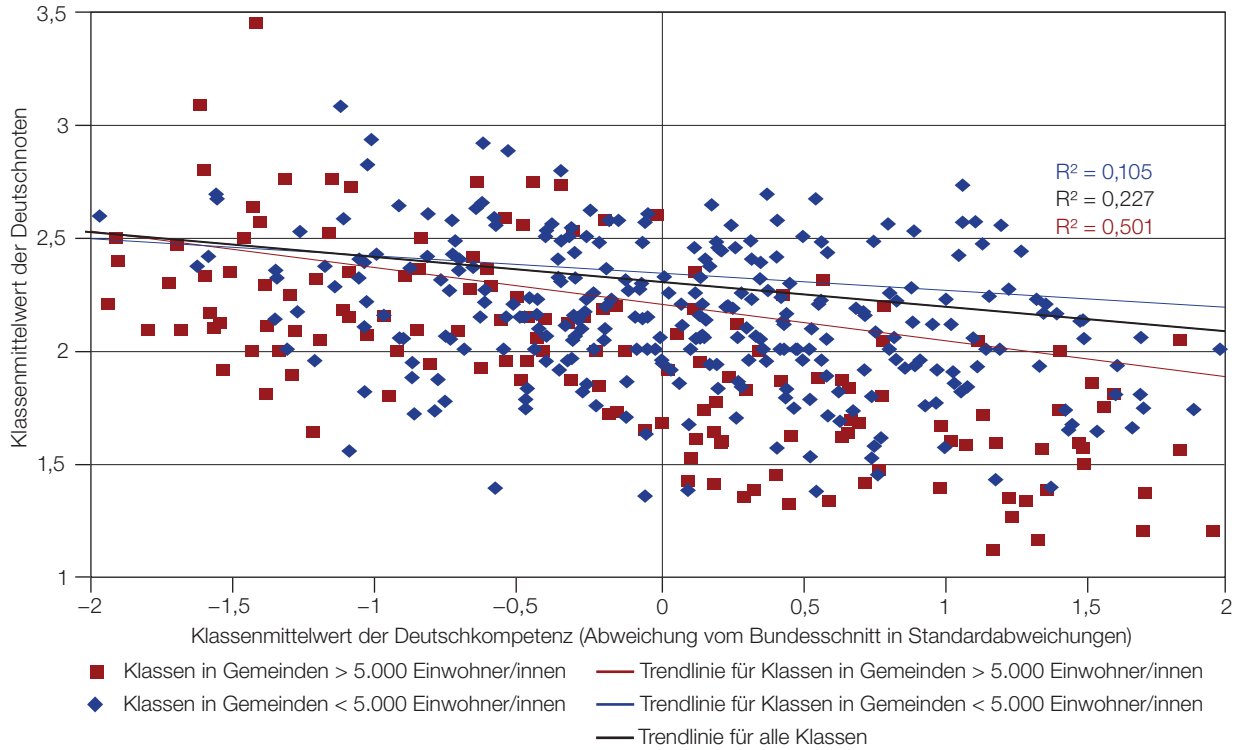
Gemeinden mit mehr bzw. weniger als 5.000 Einwohnerinnen und Einwohnern ist der Mittelwert Deutschkompetenz im Vergleich zum Notenschnitt in der Klasse dargestellt. Die Angaben zur erklärten Varianz (r^2) in den Abbildungen dokumentieren den Zusammenhang zwischen Leistung und vergebener Note. Die Abbildung deutet wesentliche Unterschiede in der Notenvergabe zwischen kleinen und größeren Gemeinden an. Innerhalb der Gruppe der Klassen in kleinen Gemeinden besteht nur ein geringer Zusammenhang zwischen der Klassenleistung und dem Schnitt der vergebenen Noten ($R^2 = 0,1$). Besonders für Klassen mit mittleren Leistungen über dem Bundesschnitt gilt, dass die vergebenen Noten in kleinen Gemeinden bei gleicher Leistung im Trend schlechter sind als das für Klassen in großen Gemeinden der Fall ist. Für Klassen in großen Gemeinden besteht tendenziell ein stärkerer Zusammenhang zwischen Leistung und Notenschnitt ($R^2 = 0,5$ für die Gruppe) und bei einer mittleren Klassenleistung über dem Bundesschnitt liegen die Noten im Klassenschnitt über einem „Gut“.

C

Unterschiedliche Kompetenzen bei gleicher Beurteilung

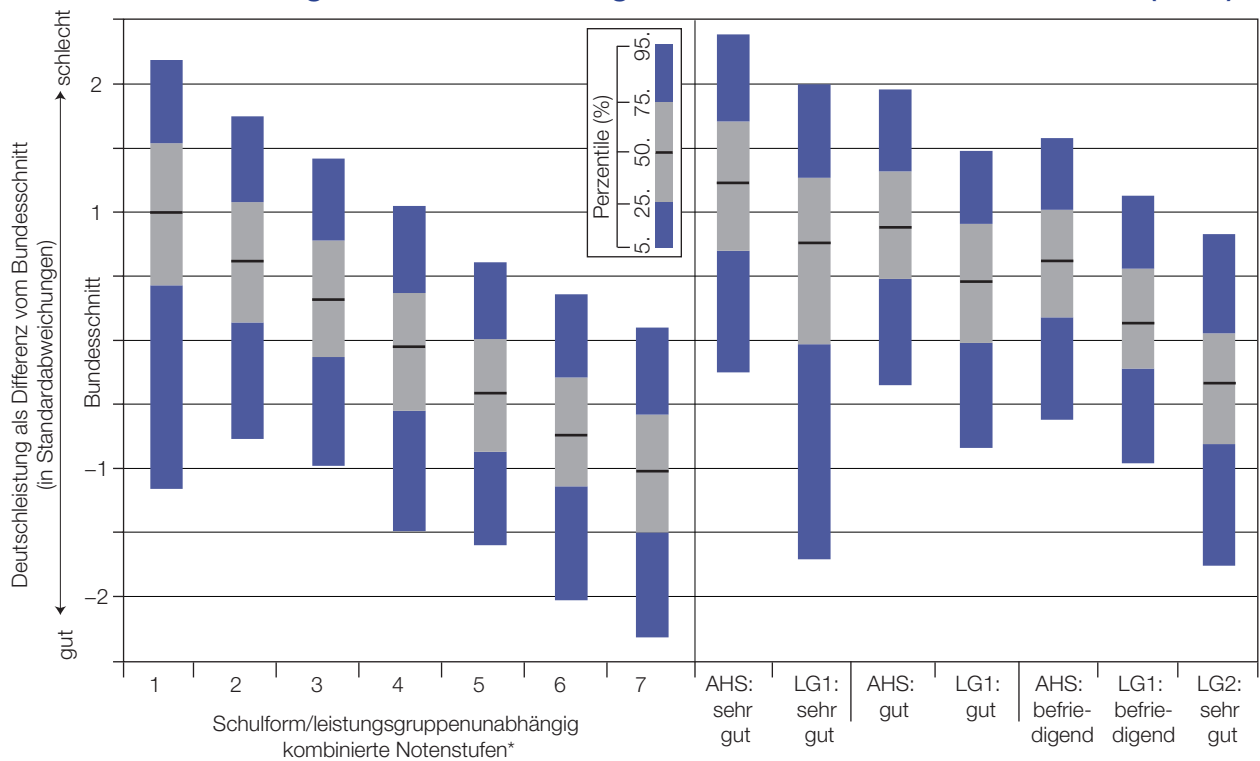
Welche unterschiedlichen Kompetenzen hinter gleichen Beurteilungen und welche ähnlichen Kompetenzen hinter verschiedenen Beurteilungen am Ende der 8. Schulstufe stecken, zeigt Abbildung C5.f für das Fach Deutsch. Zum Vergleich der Noten unterschiedlicher Schulformen und Leistungsgruppen wird ein Umrechnungsschlüssel angewandt, der die Noten der 2. bzw. 3. Leistungsgruppe um zwei bzw. vier Notenstufen herabsetzt. Die Noten der AHS und der 1. Leistungsgruppe sind direkt vergleichbar. Die Noten „Sehr gut“ und „Gut“ in der 2. Leistungsgruppe sind, im Hinblick auf Berechtigungen, mit einem „Befriedigend“ und „Genügend“ der AHS vergleichbar. Sogar die Leistungsverteilungen der beiden Extremgruppen bezüglich der Mathematiknoten überlappen nennenswert. Das dokumentiert extreme Ungerechtigkeiten bezüglich der Schulkarrieren der Jugendlichen. Abbildung C5.f zeigt auch einen schulformübergreifenden Leistungsvergleich von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Abschlussnoten zwischen „Sehr gut“ und „Befriedigend“. Für jede Gruppe und Notenstufe beschreibt die Abbildung die Verteilung der Schüler/innen nach den Mathematikkompetenzen. Für vergleichbare Noten zeigen sich erhebliche Leistungsunterschiede zwischen AHS und den Leistungsgruppen der HS. Allerdings muss beim direkten Vergleich bedacht werden, dass für AHS-Schüler/innen nach der 8. Schulstufe die Noten nur geringe Relevanz haben, da sie auch mit schlechteren Noten in die AHS-Oberstufe wechseln können, während für die Schüler/innen der Hauptschule die Noten über den Zugang zur höheren Schule entscheiden.

Abb. C5.e: Vergleich der Klassenmittelwerte der Deutschleistungen und Noten in der Volksschule (2010)



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

Abb. C5.f: Verteilung der Deutschleistungen nach Noten in der 8. Schulstufe (2009)



Anmerkung: Erklärung der leistungsgruppenunabhängig kombinierten Notenstufen findet sich im Text. Stufen 8 und 9, „genügend“ und „ungenügend“ der 3. Leistungsgruppe sind aufgrund zu kleiner Fallzahlen nicht dargestellt.

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



C6 Leistungen im Effizienzvergleich

Dieser Indikator gibt durch die Gegenüberstellung der Betreuungsrelationen mit den Leistungen Hinweise auf die Effizienz von Schulsystemen im Ländervergleich. Damit kann allerdings nur ein Teilbereich der Input-Output-Relation auf Systemebene beleuchtet werden; für eine umfassendere Einschätzung der Effizienz sind die vorliegenden Daten nicht ausreichend. Die großen Schulleistungsstudien der OECD (PISA) und der IEA (TIMSS, PIRLS) decken einen Teil der Schüler/innen sowie einen Teil des Curriculums ab und stellen somit punktuelle Informationen über die Qualität der Leistungserbringung zur Verfügung.

Für die 4. Schulstufe zeigt sich im Systemvergleich kein Zusammenhang zwischen den mittleren Leseleistungen eines Landes, gemessen durch die PIRLS-2011-Studie, und der Zahl der Schüler/innen pro Lehrperson.

Auf Systemebene gehen mehr Schüler/innen pro Lehrperson mit höheren Leistungen einher

Für die Sekundarstufe I zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Zahl der Schüler/innen pro Lehrperson auf der Sekundarstufe I und den durchschnittlichen Leistungen der Schüler/innen, die in der PISA-Studie relativ kurz nach dem Ende der Sekundarstufe I gemessen werden (linke Grafik der Abbildung C6.a). Das bedeutet, dass in Ländern, in denen mehr Schüler/innen auf eine Lehrperson kommen, das Leistungsniveau tendenziell höher ist. Der Zusammenhang ist zwar vorsichtig zu interpretieren und hängt auch von anderen Faktoren ab, etwa von der Qualität der Lehrpersonen und der Unterrichtszeit. Wenn nur jene Länder analysiert werden, die im mittleren Bereich zwischen 480 und 530 Leistungspunkten liegen (die Länder innerhalb der Ellipse), ist der positive Zusammenhang stärker und kann insgesamt als robust eingeschätzt werden.

In Österreich ist ein verhältnismäßig hoher Betreuungsaufwand (gemessen an der Zahl der Lehrpersonen) mit relativ niedrigen Leistungen der 15-Jährigen verbunden. Ähnliche Länder sind in dieser Hinsicht Italien, Spanien und Luxemburg. In Finnland resultieren aus einem ähnlich hohen Betreuungsaufwand dagegen deutlich bessere durchschnittliche Leistungen. Überdurchschnittliche Leistungen bei einem unterdurchschnittlichen Betreuungsaufwand und damit eine relativ effiziente Leistungserbringung erreichen die Systeme in Kanada, Neuseeland, den Niederlanden, Estland und Deutschland.

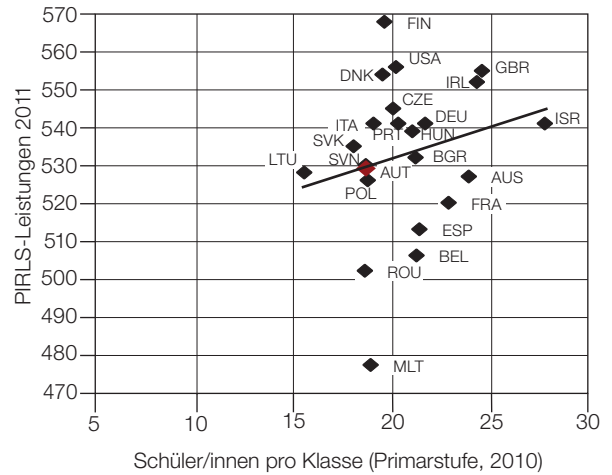
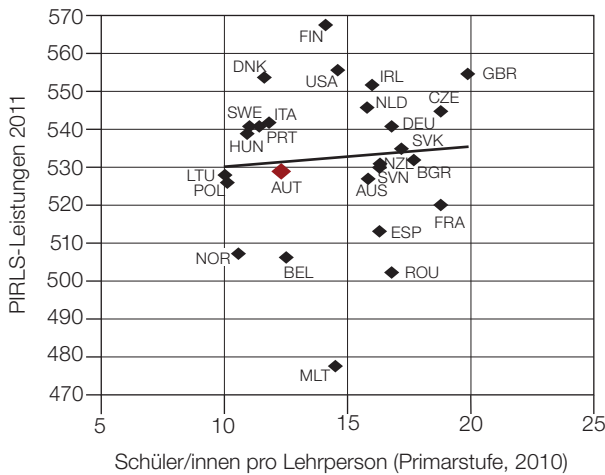
Kein Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerleistungen

Einen systematischen Zusammenhang zwischen der durchschnittlichen Klassengröße und dem Leistungsniveau gibt es auf Systemebene weder in der Primar- noch Sekundarstufe (rechte Grafik der Abbildung C6.a). Die steigende Regressionslinie für die Sekundarstufe I wird ausschließlich von den Ausreißern bestimmt, während eine Einschränkung der Auswahl auf die in der Ellipse abgebildeten Länder zu einem negativen Zusammenhang führt. Die durchschnittliche Klassengröße ist auf Systemebene als Kennwert für die Effizienzbetrachtung auch deshalb wenig geeignet, weil die tatsächlichen Betreuungsrelationen von unterschiedlichen Praktiken des Unterrichts in Gruppen sowie des Einsatzes von Begleitlehrpersonen u. Ä. überlagert werden.

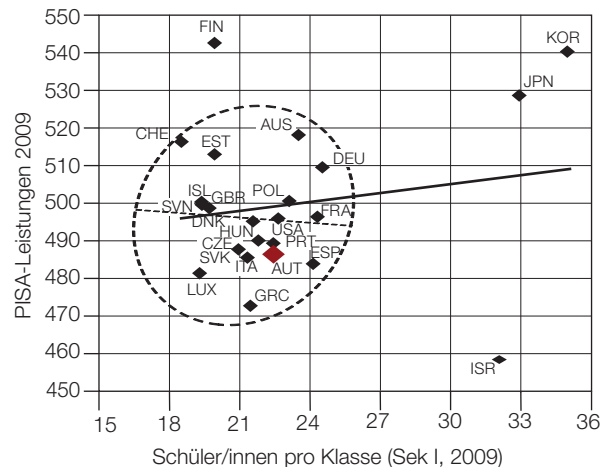
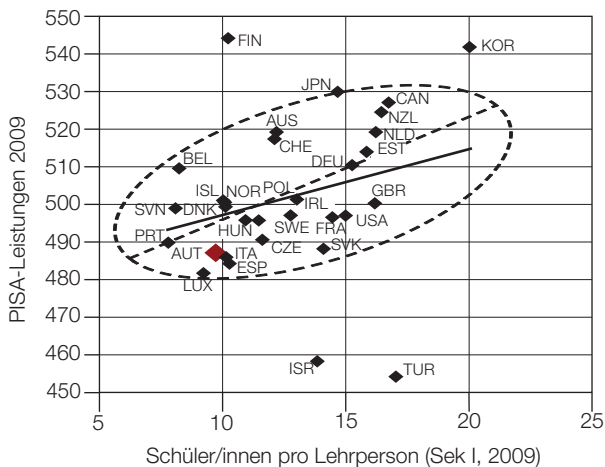
Auf der Ebene der österreichischen Schultypologie ist ein Zusammenhang zwischen der Betreuungsrelation in Bezug auf die Lehrpersonen und den Bildungsausgaben erkennbar (Abbildung C6.b): Je weniger Schüler/innen auf eine Lehrperson kommen, desto höher sind die Pro-Kopf-Ausgaben. In Bezug auf die Klassengröße zeigt sich dagegen, wenn man von der Sonderschule als „Ausreißer“ absieht, dass keine direkte Beziehung zu den durchschnittlichen Ausgaben besteht.

Abb. C6.a: Zusammenhang zwischen der Betreuungsrelation und den durchschnittlichen Leistungen im EU/OECD-Vergleich

Primarstufe (PIRLS 2011)



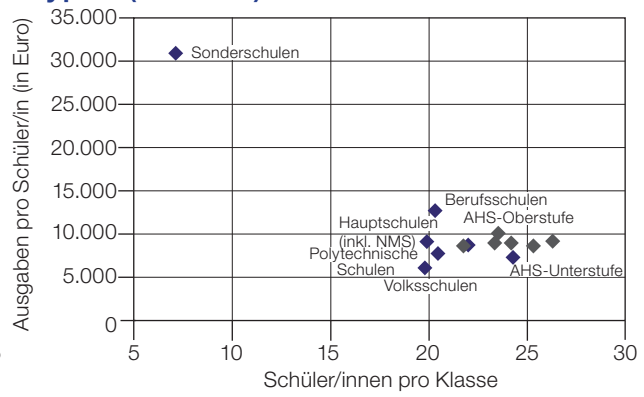
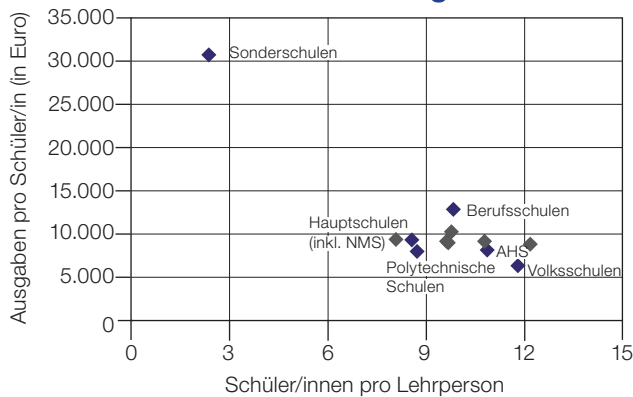
Sekundarstufe (PISA 2009)*



Anmerkung: PISA-Leistungen sind als Durchschnitt der Landesmittelwerte in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften berechnet. *OECD ohne Mexiko und Chile.

Quelle: PIRLS 2011, EUROSTAT, OECD (2011). Darstellung: IHS.

Abb. C6.b: Zusammenhang zwischen der Betreuungsrelation und den Ausgaben pro Schüler/in im Vergleich der Schultypen (2010/11)



◆ Schultypen ◆ BMHS nach Fachrichtung

Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik, Statistik der Bildungsausgaben). Darstellung: IHS.

- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bergmüller, S. & Wiesner, C. (2012). Aggressives Schülerverhalten: Auftretenshäufigkeit und Zusammenhang mit schulischer Leistungsselektion. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 131–165). Münster: Waxmann.
- DESTATIS. (2011). *Berufliche Bildung*, 11 (3). Wiesbaden: DESTATIS.
- Eder, F. (1988). Die Auswirkungen von Person-Umwelt-Kongruenz bei Schülern: Eine Überprüfung des Modells von J. L. Holland. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 259–270.
- Eder, F. (2006). Interessen und Bewältigung der Schule. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie* (S. 270–279). Graz: Böhlau.
- Eder, F. (2012). Die beruflichen Interessen der 15- und 16-Jährigen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 257–284). Münster: Waxmann.
- Götz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Band Pädagogische Psychologie* (S. 503–514). Göttingen: Hogrefe.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. Deutsche Übersetzung: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Deutschland. Bildung auf einen Blick 2011. Zugriff am 27. 11. 2012 unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9611045e.pdf?expires=1354007380&id=id&accname=oid009547&checksum=23FD2B52926D5ED8096983D23131EC93>.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing*. Zugriff am 27. 11. 2012 unter: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Global Education Digest 2011*. Montreal: UNESCOUIS.
- Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, J., Thaler, B. et al. (2012). *Studierenden Sozialerhebung 2011, Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen*. Wien: IHS.
- Wößmann, L. (2008). Efficiency and Equity of European Education and Training Policies. *International Tax and Public Finance* 15 (2) 199–230.

Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems

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

Die Ergebnisse des Bildungswesens umfassen alle unmittelbaren Leistungen der Schule: Was haben die Schüler/innen 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? 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?

Um diese Fragen zu beantworten, wird in den folgenden Indikatoren der Fokus auch auf jene Bereiche gelegt, in denen primär Defizite zu verzeichnen sind, da so deutlich wird, wo Modifikationen im Schul- und Bildungssystem notwendig sind. Der Abschnitt umfasst daher sowohl Kennzahlen zum Bildungsabbruch als auch zur Gruppe der Risikoschüler/innen, die in den Grundkompetenzen bestimmte Mindeststandards nicht erreichen.

Abschnitt D behandelt diese Fragen in den Indikatoren D1 bis D3 im Hinblick auf die erreichten Zertifikate. Die Indikatoren D4 bis D8 diskutieren die Ergebnisse im Hinblick auf die erreichten Kompetenzen. Während sich aus der Perspektive der Zertifikate und formellen Abschlüsse ein positives Bild ergibt, zeigen sich im Hinblick auf die Kompetenzen große Defizite und ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit und Kompetenzarmut.

D

D1 Abschlüsse im Sekundarbereich II

Ein erfolgreicher Abschluss im Sekundarbereich II gilt heutzutage in den meisten OECD-Staaten als Norm (OECD, 2012, S. 42) und somit als Voraussetzung für eine weitere Ausbildung oder einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt. Dieser Indikator zeigt zu Beginn die Verteilung der jugendlichen Bevölkerung nach ihren erreichten Abschlüssen und vergleicht den Bildungsstand der jungen Bevölkerung international. Im zweiten Teil wird die Entwicklung der abgelegten Reife- und Diplomprüfungen dargestellt.

D1.1 Abschluss der Sekundarstufe II nach Geschlecht und im europäischen Vergleich

Kennzahl D1.1 beschreibt die zeitliche Entwicklung des Bildungsstands der Jugendlichen in Österreich und im europäischen Vergleich. Dabei wurde der Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen, die mindestens eine Schulbildung im Bereich der Sekundarstufe II erfolgreich abgeschlossen haben, an der gesamten 20- bis 24-jährigen Wohnbevölkerung ermittelt. Die Europäische Kommission nutzte diesen Indikator als Strukturindikator im Bereich Innovation und Forschung der Lissabon-Strategie (EU, 2002, EU, 2003), in den Europa-2020-Zielen (EU, 2011) ist dieser Indikator jedoch nicht mehr enthalten.

Der Bildungsstand der Jugendlichen in Österreich wird auf Basis der ganzjährig durchgeführten Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung berechnet. Bei der Interpretation sind sowohl die statistischen Unsicherheiten aufgrund der Stichprobenerhebung als auch die Zeitreihenbrüche in den Jahren 2004 und 2006 zu bedenken.

Seit 2004 liegt das Bildungsniveau der Frauen fortwährend über jenem der Männer

Zwischen 1995 und 2000 gab es in Österreich einen Anstieg des Anteils an Personen mit zumindest Sekundarabschluss II (Abbildung D1.a links). Hauptverantwortlich für den Zuwachs von 5 Prozentpunkten bis zum Jahr 2000 sind die höheren Abschlussquoten der Frauen. Diese haben innerhalb von fünf Jahren um 10 Prozentpunkte zugenommen. Seit dem Jahr 2000 bleibt die Abschlussquote einigermaßen konstant und ist lediglich von geringen statistischen Schwankungen geprägt. Das Bildungsniveau der Frauen hat in den letzten 15 Jahren stark zugenommen, sodass seit dem Jahr 2004 die Frauenquoten fortwährend über jenen der Männer liegen. Im Jahr 2010 konnte Österreich die von der Lissabon-Strategie geforderte 85-Prozent-Quote zwar erreichen, jedoch stellt dies keine Verbesserung gegenüber dem Zeitpunkt des Programmstarts im Jahr 2000 dar, was ebenfalls zu den Anforderungen der Lissabon-Strategie zählte.

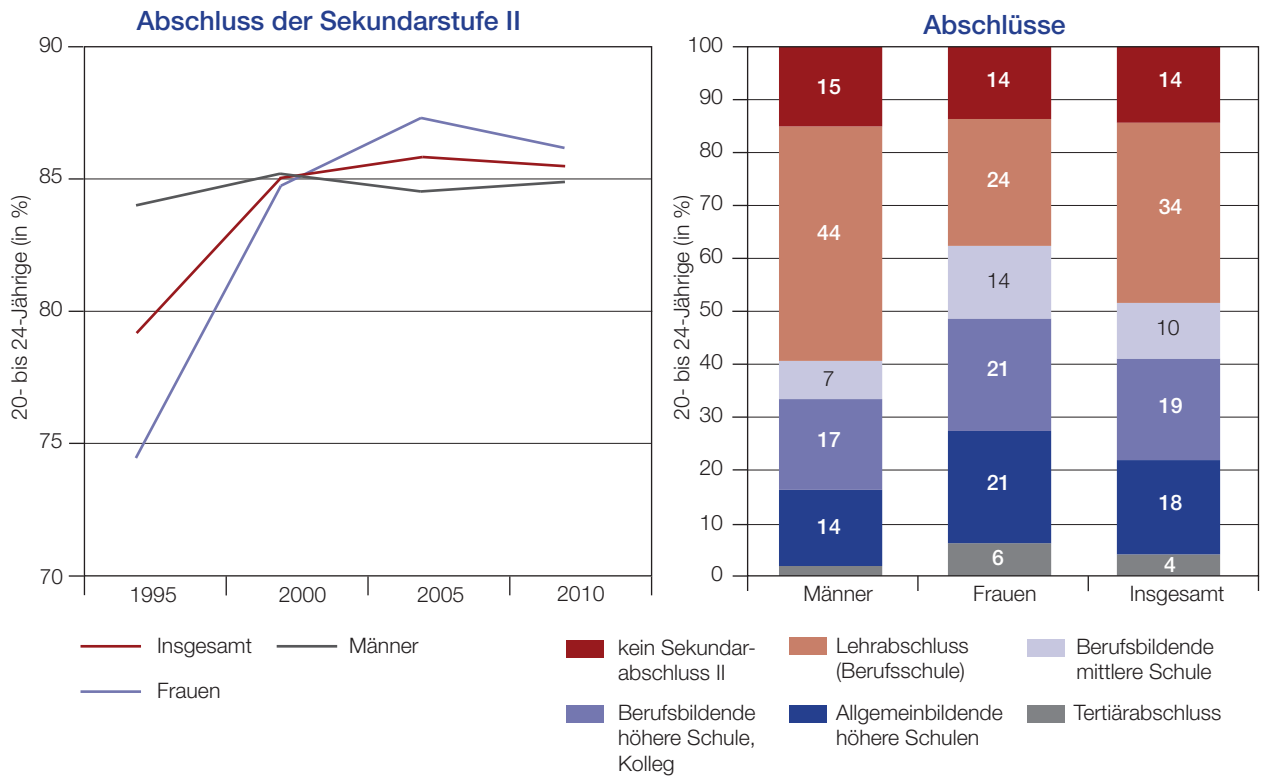
In Österreich ist der Anstieg der Abschlussquoten auf die erhöhte Bildungspartizipation der Frauen zurückzuführen

Im Jahr 2010 haben über zwei Drittel der Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 24 Jahren in Österreich bereits eine Berufsausbildung erfolgreich absolviert (Abbildung D1.a rechts). Dabei entfallen 34 % auf die Lehre, welche überwiegend von Männern – rund zwei Drittel – absolviert wird. Weitere 34 % der Bevölkerung teilen sich auf berufsbildende mittlere Schulen (10 %), berufsbildende höhere Schulen (19 %) und Hochschulausbildungen (4 %) auf. Für etwa 18 Prozent der Jugendlichen im Alter zwischen 20 und 24 Jahren war der AHS-Abschluss der höchste Bildungsabschluss im Jahre 2010, wovon wiederum etwa 60 % auf Frauen fallen.

Österreich liegt bei den Abschlussquoten über dem EU-Durchschnitt

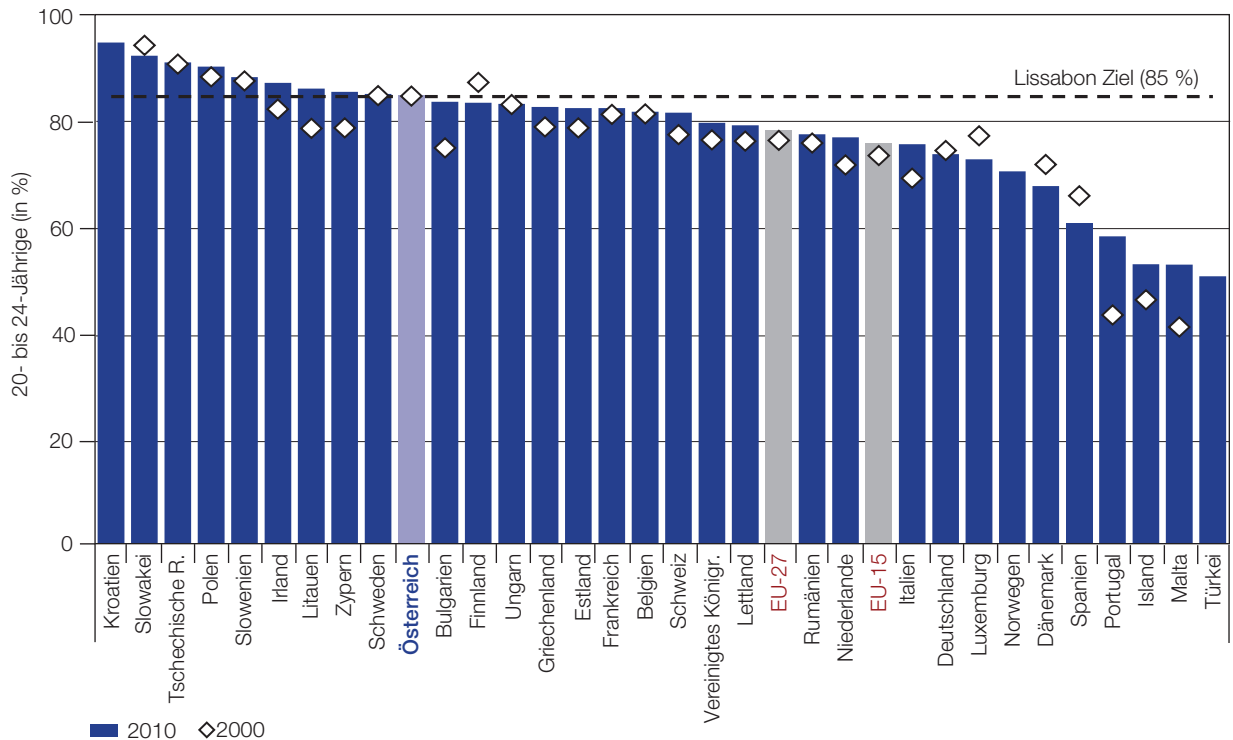
Im europäischen Vergleich liegen die Werte Österreichs auf hohem Niveau und über dem europäischen Durchschnitt gleichauf mit Schweden (Abbildung D1.b). Die EU-27-Quote hat sich seit der Einführung der Lissabon-Strategie mit 2,4 Prozentpunkten nur geringfügig erhöht und liegt im Jahr 2010 mit 79 % weit unter der geforderten 85-Prozent-Marke.

Abb. D1.a: Bildungsstand der 20- bis 24-jährigen Personen nach Geschlecht (2010)



Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria. Arbeitskräfteerhebung.

Abb. D1.b: Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen, die zumindest über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen (2000, 2010)



Quelle: Eurostat. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.



D1.2 Entwicklung erfolgreich abgelegter Reife- und Diplomprüfungen

Bei dieser Kennzahl ist die Entwicklung erfolgreich abgelegter Reife- und Diplomprüfungen von 1970 bis 2010 nach Schultypen und Geschlecht dargestellt. In den letzten Jahrzehnten ist die Zahl der Abschlüsse an den AHS und BHS (inkl. BAKIP und BASOP) stark angestiegen, was die laufende Bildungsexpansion und den Trend zu höherer Bildung zeigt. Der erfolgreiche Abschluss einer AHS oder BHS und die damit verbundene allgemeine Hochschulreife ist auch die wichtigste Zugangsform zu Hochschulen in Österreich. Bei der Studienanfängerkohorte von 2010/11 stellen die Maturantinnen und Maturanten der AHS mit 38,5 % und jene der BHS mit 24,8 % die größten Gruppen unter den Erstimmatrikulierten an öffentlichen Universitäten dar.

Seit 1989 übertrifft die Zahl der Maturantinnen und Maturanten der BHS jene der AHS

In Abbildung D1.c sind die Reife- und Diplomprüfungsquoten nach Schultypen im Zeitverlauf dargestellt. Bis zum Jahr 2010 gab es, vor allem bei berufsbildenden höheren Schulen, große Zuwächse. Bis Ende der 1980er-Jahre wurden in AHS mehr erfolgreiche Abschlüsse verzeichnet als in BHS (inkl. BAKIP und BASOP). Seit dem Jahrgang 1989 übertrifft die Zahl der Maturantinnen und Maturanten der BHS jene der AHS. Im Zeitverlauf zeigt sich über die Jahre ein Überhang an von Frauen absolvierten Reife- und Diplomprüfungen; die Zahl der Maturantinnen stieg seit 1970 stetig und relativ stark an, während bei den Männern der Zuwachs vergleichsweise gering war. Im Jahr 2010 wurden insgesamt 58 % aller Reife- und Diplomprüfungen von Frauen abgeschlossen. Im Vergleich dazu waren es 1970 erst 34 %.

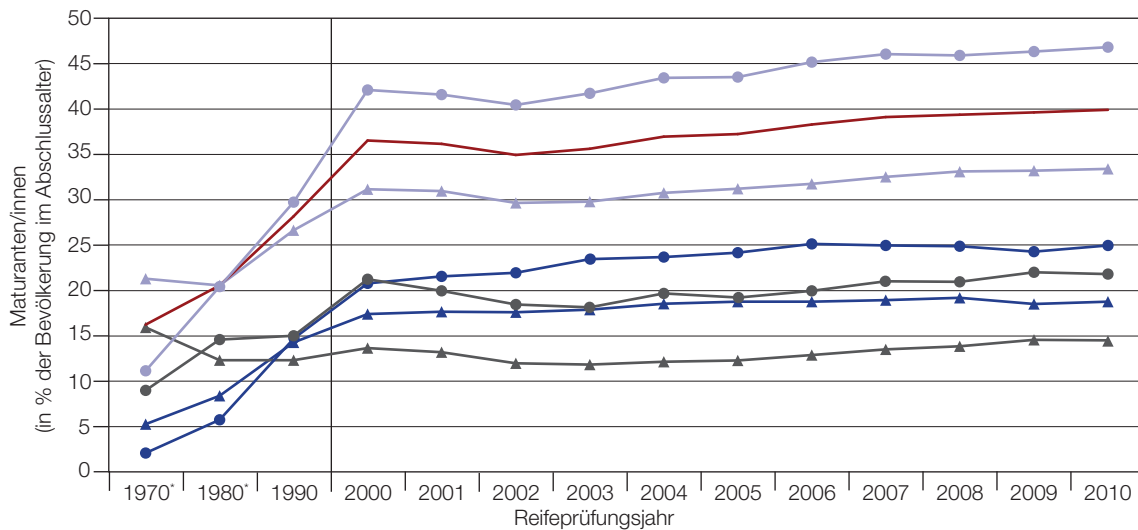
Der allgemeine Anstieg von erfolgreich absolvierten Reife- und Diplomprüfungen wird in erster Linie von den BHS getragen

Die Reifeprüfungsquote ist der Anteil der Maturantinnen und Maturanten eines Jahres gemessen am arithmetischen Mittel der Wohnbevölkerung im typischen Abschlussalter von 18 und 19 Jahren. Im Jahr 2010 betrug diese Quote knapp 40 %, vor 20 Jahren war sie noch um mehr als zehn Prozentpunkte niedriger (Abbildung D1.c). Im Zeitverlauf zeigt sich, dass vor allem junge Frauen verstärkt die Matura absolvieren. Waren die Reifeprüfungsquoten der Männer und Frauen um 1987 noch etwa gleich hoch, betrug der Anteil bei den Frauen im Jahr 2010 rund 47 % und bei den Männern 33 %.

Im Zeitverlauf zeigt sich, dass vor allem junge Frauen verstärkt die Matura absolvieren

In Abbildung D1.d ist die Entwicklung erfolgreich abgelegter Reife- und Diplomprüfungen an berufsbildenden höheren Schulen nach Fachrichtung und Geschlecht von 1970 bis 2010 dargestellt. Insgesamt konnten alle Schultypen der BHS sowohl bei den Maturantinnen als auch bei den Maturanten von 1970 bis 2010 Zuwächse verzeichnen. Mit Ausnahme des technisch-gewerblichen Zweigs werden alle Fachrichtungen überwiegend von Frauen absolviert, an den land- und forstwirtschaftlichen höheren Schulen ist die Anzahl der Absolventen knapp höher als die der Absolventinnen. Bei Abschlüssen an technisch-gewerblichen höheren Schulen ist sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen im Zeitverlauf ein deutlicher Zuwachs erkennbar. Im kaufmännischen Zweig gab es bis in die 1990er-Jahre ebenfalls einen starken Anstieg der Zahl der Abschlüsse, seither sind die Werte etwa gleichbleibend. In wirtschaftsberuflichen höheren Schulen sowie in den Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik stieg die Zahl der Absolventinnen im Laufe der Zeit relativ stark an, während die Männer dort kaum merkliche Zuwächse aufweisen.

Abb. D1.c: Reifeprüfungsquoten und Anzahl erfolgreich abgelegter Reife- und Diplomprüfungen (1970 bis 2010)

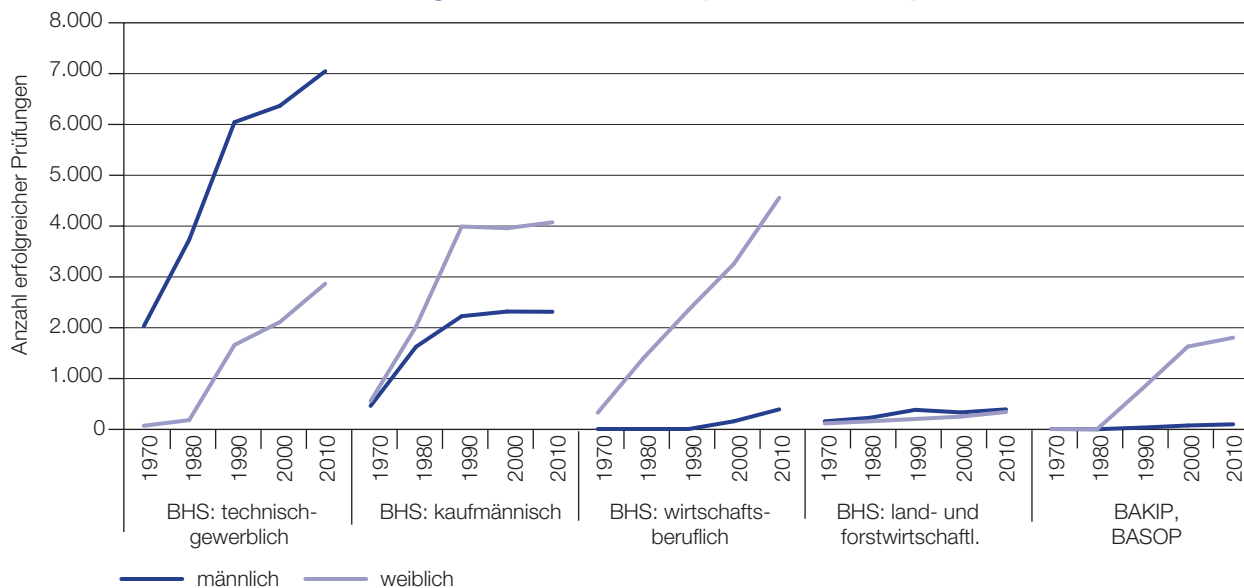


▲ AHS-männlich	16	12	12	14	13	12	12	12	12	13	14	14	15	15
● AHS-weiblich	9	15	15	21	20	18	18	20	19	20	21	21	22	22
▲ BHS-männlich	5	8	14	17	18	18	18	19	19	19	19	19	19	19
● BHS-weiblich	2	6	15	21	22	22	23	24	24	25	25	25	24	25
● Frauen	11	20	30	42	42	40	42	43	44	45	46	46	46	47
▲ Männer	21	21	27	31	31	30	30	31	31	32	33	33	33	33
— Insgesamt	16	21	28	37	36	35	36	37	37	38	39	39	40	40

*Inkl. Kollegs und Lehrgängen für Sonderpädagogik.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. D1.d: Entwicklung erfolgreich abgelegter Reife- und Diplomprüfungen nach Fachrichtung und Geschlecht (1970 bis 2010)



Inkl. Sonderformen wie Aufbaulehrgängen, Schulen für Berufstätige und Externistenreifeprüfungen, inkl. Kollegs und Lehrgängen für Sonderpädagogik (Folgeabschlüsse).

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.



D2 Früher Bildungsabbruch

Frühe Bildungsabbrecher/innen (Early School Leavers) sind EU-Standards folgend Jugendliche, welche die Schule ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II verlassen. Diese Gruppe ist mit vielfältigen Problemlagen sowohl beim Eintritt in den Arbeitsmarkt als auch im sozialen Alltag konfrontiert. In Bezug auf die Integration in das Erwerbsleben finden Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsstand geringere Beschäftigungschancen vor, üben vorwiegend angelernte und Hilfstätigkeiten aus, erzielen ein geringeres Einkommen und weisen ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko auf als höher qualifizierte Gleichaltrige. Aus diesem Grund kommt dieser Kennzahl eine wichtige Bedeutung als Leitindikator im Rahmen der EU-2020 Strategie für Beschäftigung und Wachstum zu. Österreich hat sich durch die LLL2020 Strategie das Ziel gesetzt, den Anteil unter den 18- bis 24-Jährigen von 8,3 % im Jahr 2011 auf höchstens 6 % im Jahr 2020 zu reduzieren (LLL2020). Bei der Interpretation der Daten zum frühen Bildungsabbruch muss allerdings immer berücksichtigt werden, dass Bildungsabbruch in den wenigsten Fällen den Abbruch einer angefangenen Ausbildung bedeutet, sondern sich typischerweise auf den Abbruch der Bildungslaufbahn nach vollendeter Pflichtschulausbildung bezieht.

In Österreich wird auch auf die unmittelbare Fortsetzung der Bildungslaufbahn nach Beendigung der Schulpflicht Wert gelegt. Jugendliche, die ihre Bildungslaufbahn mit dem Abschluss der Hauptschule, der Polytechnischen Schule oder einer einjährigen berufsbildenden mittleren Schule beenden, werden auch zu den frühen Abbrecherinnen und Abbrechern gezählt. Daher wird Kennzahl D2.1, die den Anteil der Jugendlichen ohne weitere Ausbildung im Jahr nach Beendigung der Schulpflicht zeigt, als Ergänzung zum frühen Schulabbruch berichtet.

Kennzahl D2.2 zeigt die Anzahl der frühen Bildungsabbrecher/innen im europäischen Vergleich. Kennzahl D2.3 quantifiziert Schulabbruch in der beruflichen Bildung und D2.4 beschreibt die Ausbildung in überbetrieblichen Institutionen als Fördermaßnahme.

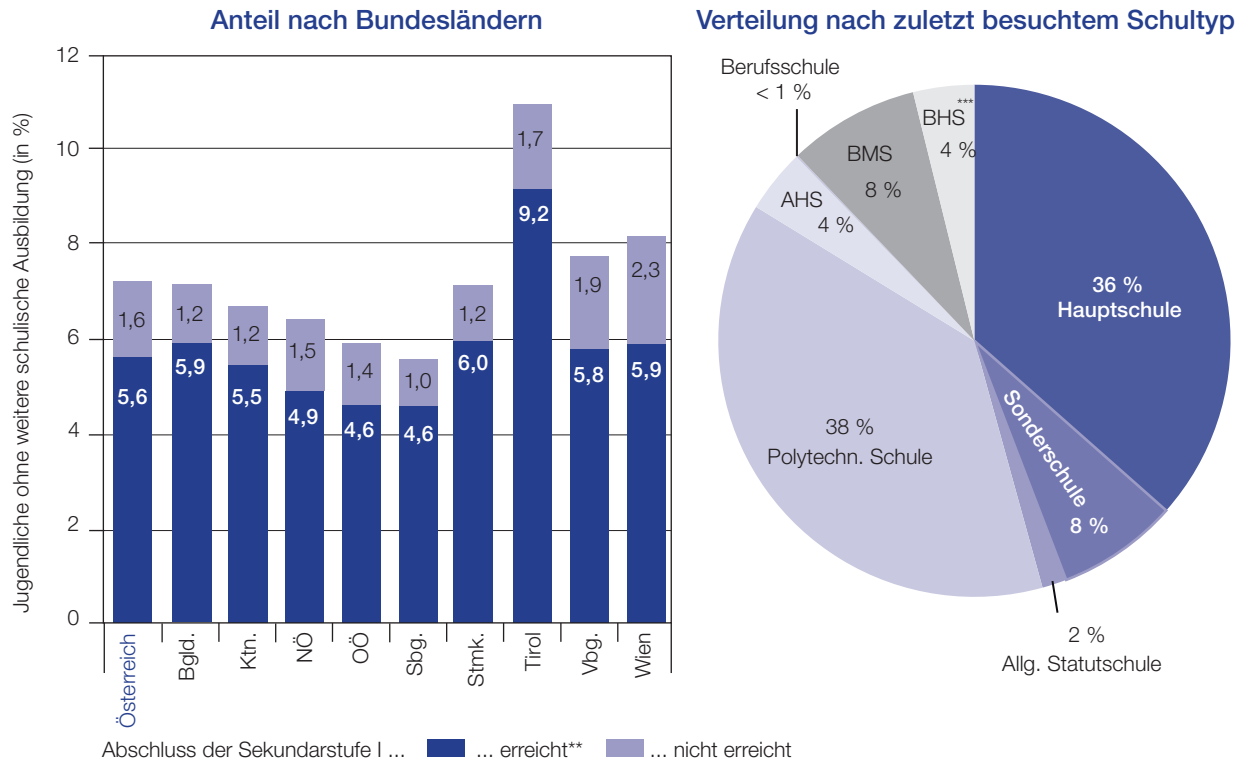
D2.1 Schulabbruch am Ende der Schulpflicht

Von den 14-jährigen Schülerinnen und Schülern des Schuljahrs 2008/09 haben im Folgejahr, also nach Beendigung der Schulpflicht mit 15 Jahren, 7,2 % keine weitere Schule besucht. Bei den Mädchen liegt der Anteil bei 6,6 %, bei Burschen mit 7,8 % etwas darüber. Rund vier Fünftel der Jugendlichen, die im Jahr nach Absolvierung der Schulpflicht die schulische Ausbildung beenden, haben den Abschluss der Sekundarstufe I erreicht. Sie könnten in weiterführende Bildungseinrichtungen übertreten und somit ihre Bildungskarriere fortsetzen. Die Gründe für die Beendigung der Bildungslaufbahn nach Absolvierung der Schulpflicht können vielfältig sein – ein Teil steigt direkt in den Arbeitsmarkt ein und ist als Hilfskraft oder angelernte Kraft tätig, ein Teil wartet noch auf eine passende Lehrstelle.

7,2 % der Schüler/innen gehen im Jahr nach Absolvierung der Schulpflicht keiner weiteren schulischen Ausbildung nach

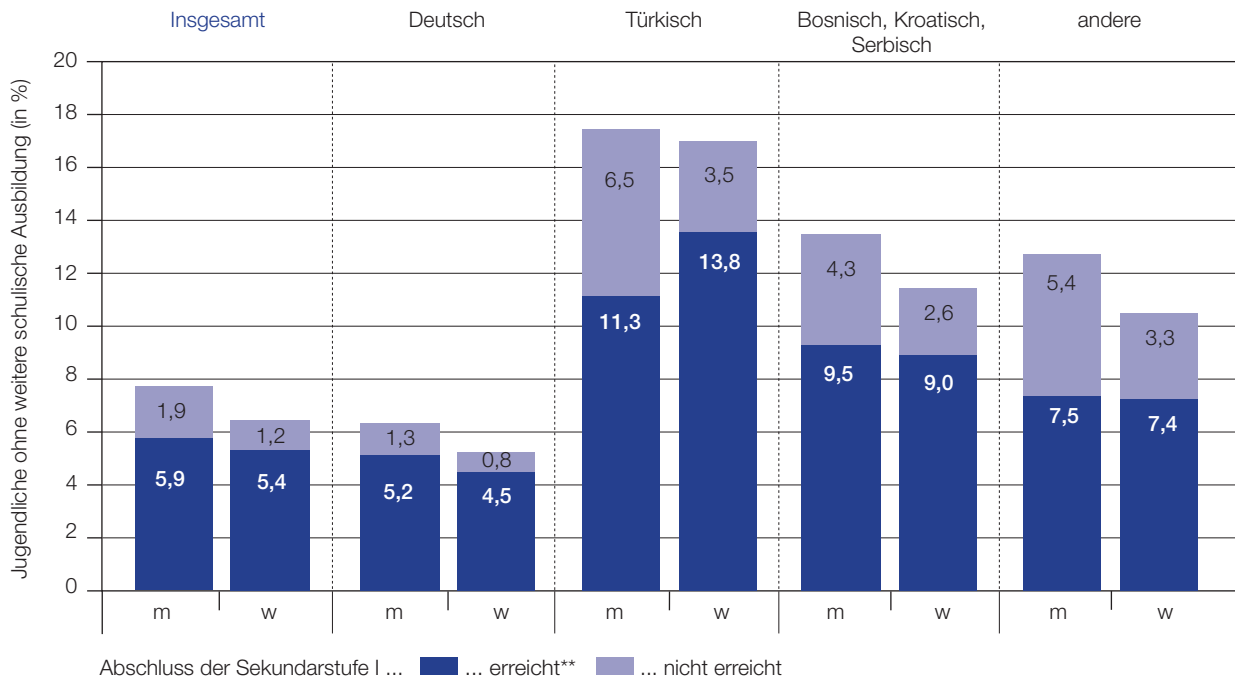
In den einzelnen Bundesländern liegt der Anteil der Jugendlichen ohne weitere schulische Ausbildung im Folgejahr nach Absolvierung der Schulpflicht zwischen 5,6 % bzw. 6,0 % in Salzburg und Oberösterreich und 10,9 % in Tirol. In Tirol fällt mit 9,2 % vor allem der Anteil der 15-Jährigen ins Gewicht, die trotz Abschlusses der Sekundarstufe I die Schullaufbahn abbrechen – in den Bundesländern Oberösterreich und Salzburg sind diese Werte gerade einmal halb so hoch (4,6 %). In Wien ist hingegen der Anteil jener, die ohne Abschluss der Sekundarstufe I mit 15 Jahren die Schule verlassen, am höchsten (2,3 %). Dieser Wert ist bei den anderen Bundesländern zum Teil deutlich niedriger.

Abb. D2.a: Jugendliche ohne weitere schulische Ausbildung im Jahr nach der Absolvierung der Schulpflicht* (2009/2010)



Abschluss der Sekundarstufe I ... ■ ... erreicht** ■ ... nicht erreicht

nach Umgangssprache und Geschlecht



Abschluss der Sekundarstufe I ... ■ ... erreicht** ■ ... nicht erreicht

*14-jährige Schülerinnen und Schüler des Schuljahrs 2008/09 (Alter zum Stichtag 1. September 2008; bei regulärer Einschulung im Alter von 6 Jahren im Schuljahr 2008/09 im letzten Jahr der Schulpflicht), die im Schuljahr 2009/10 keine Schule mehr besuchen.

**Erfolgreicher Abschluss der 8. Schulstufe bestimmter Schultypen (z. B. Hauptschule, AHS-Unterstufe), der zum Besuch einer weiterführenden Ausbildung gem. § 28 Abs. 3 SchUG berechtigt.

***Inkl. BAKIP.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

In Wien brechen verhältnismäßig viele Schüler/innen die Schullaufbahn ohne Abschluss der Sekundarstufe I ab

Abbildung D2.a (oben rechts) stellt den Schultyp dar, der vor Beendigung der schulischen Ausbildung zuletzt besucht wurde. Die meisten 14-jährigen Schüler/innen, die nach Absolvierung der Schulpflicht im Schuljahr 2009/10 keiner weiteren Ausbildung nachgingen, besuchten zuvor eine Hauptschule oder Polytechnische Schule (36 % bzw. 38 %). Jeweils 8 % gingen in eine Sonderschule oder BMS, nur ein geringer Anteil, rund 4 %, besuchte eine AHS oder BHS.

Die Umgangssprache von rund zwei Drittel der Schulabbrecher/innen ist Deutsch, ein Drittel hat eine andere Umgangssprache

Die Abbildung D2.a zeigt im unteren Teil den Anteil der Schüler/innen ohne weitere schulische Ausbildung im Jahr nach der Absolvierung der Schulpflicht nach Umgangssprache und Geschlecht. Insgesamt 6,5 % der Schüler und 5,3 % der Schülerinnen des Schuljahrs 2008/09 mit deutscher Umgangssprache haben nach Beendigung der Schulpflicht im Jahr 2009/10 keine weitere Schule besucht. Bei den Jugendlichen mit nichtdeutscher Umgangssprache liegen die jeweiligen Anteile deutlich darüber, und zwar vor allem bei jenen mit türkischer Alltagssprache. Dabei ist zu beachten, dass absolut gesehen rund zwei Drittel der Schulabbrecher/innen Deutsch und ein Drittel eine andere Sprache als Umgangssprache haben. Generell setzen Mädchen häufiger als Buben auch nach der Beendigung der Schulpflicht die schulische Ausbildung fort, unabhängig von ihrer Umgangssprache.

17,8 % der Burschen und 17,3 % der Mädchen mit türkischer Umgangssprache waren im Folgejahr nach Absolvierung der Schulpflicht in keiner weiteren schulischen Ausbildung. Einer der Gründe dafür ist der größere Anteil an Schülerinnen und Schülern, der die Sekundarstufe I vor Beendigung der Schulpflicht nicht abschließen konnte. Insgesamt 6,5 % der Burschen und 3,5 % der Mädchen mit türkischer Alltagssprache sind davon betroffen. Aber auch der Anteil an 15-Jährigen, die trotz positivem Abschluss der Sekundarstufe I im ersten Jahr nach Absolvierung der Schulpflicht keine weitere schulische Ausbildung mehr besuchen, ist unter den Jugendlichen mit türkischer Umgangssprache groß.

D2.2 Frühe Schulabgänger/innen im europäischen Vergleich

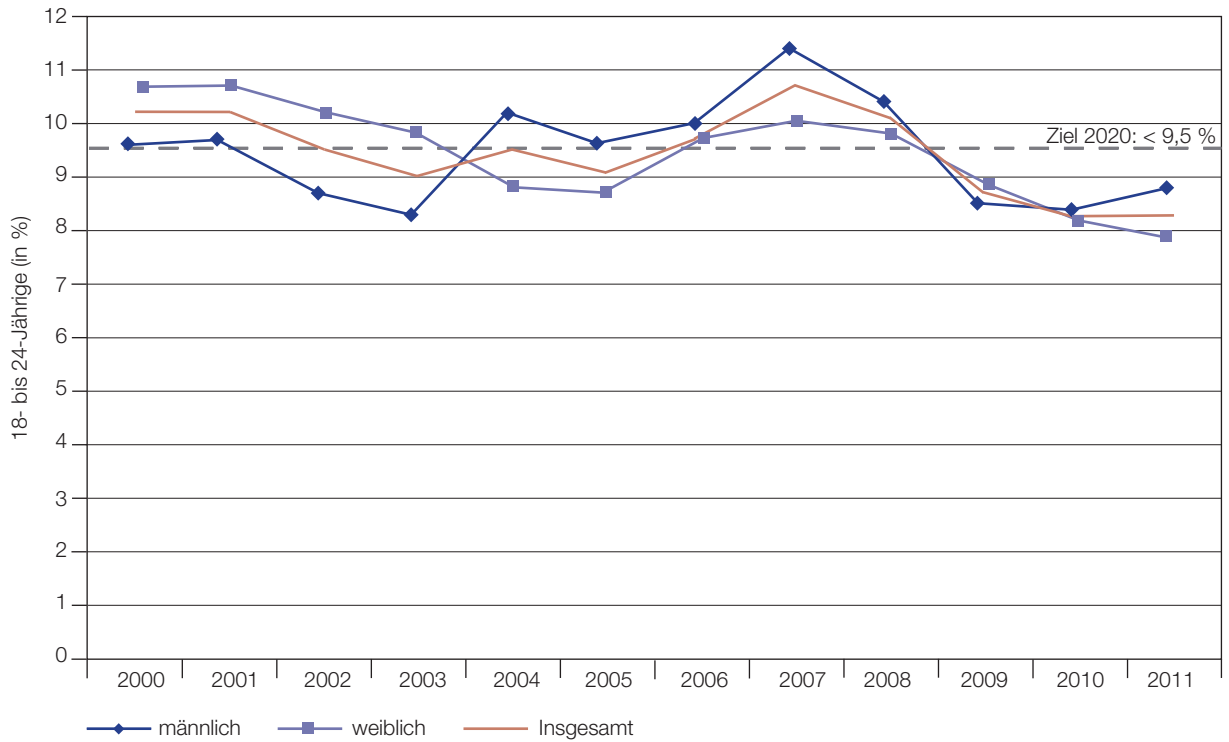
Kennzahl D2.2 betrachtet den frühen Schulabbruch im internationalen Vergleich. Im Gegensatz zur obigen Darstellung beziehen sich die Daten auf Haushaltsbefragungen und erfassen die Gruppe der 18- bis 24-jährigen Personen, die ohne weiterführenden Bildungsabschluss aus dem formalen Schulsystem ausgeschieden sind und die zum Zeitpunkt der Befragung auch nicht an einer allgemeinen oder beruflichen Weiterbildung teilnehmen.

Seit 2009 liegt die Quote des frühen Schulabbruchs in Österreich unter 9 %

Das Ziel auf EU-Ebene lautet, dass die Rate der frühzeitigen Schulabgänger/innen unter den 18- bis 24-jährigen EU-Bürgerinnen und -Bürgern bis 2020 auf höchstens 10 % reduziert werden soll, wobei die Mitgliedsstaaten eigene Ziele formuliert haben. Österreich hat sich im Rahmen der EU-Strategie kein sehr ehrgeiziges Ziel gesetzt, denn der bei Eurostat vermerkte Zielwert von 9,5 % war bereits zum Zeitpunkt der Zielsetzung erreicht. Andererseits wird in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich ein sehr ambitionierter Zielwert von 6 % genannt. Da sich dieses Ziel auf die dann 18- bis 24-Jährigen bezieht, deren Schulpflicht in den Jahren 2011 bis 2017 endet, müssten Maßnahmen, die einen Schulbesuch nach der Pflichtschulzeit sichern, ab sofort greifen, um das Ziel in acht Jahren erreichen zu können. Seit dem Jahr 2000 hat sich der Anteil in Österreich nach einem deutlichen Rückgang in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (vgl. NBB 2009) relativ stabil entwickelt, kleinere Veränderungen liegen im Bereich der statistischen Schwankungsbreite. Nach dem Jahr 2008 hat sich der Anteil leicht verringert und liegt seither unter 9 %. Diese erfreuliche Entwicklung könnte auch mit dem weiteren Ausbau der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche, insbesondere mit der überbetrieblichen Lehrausbildung (D2.4) zusammenhängen.

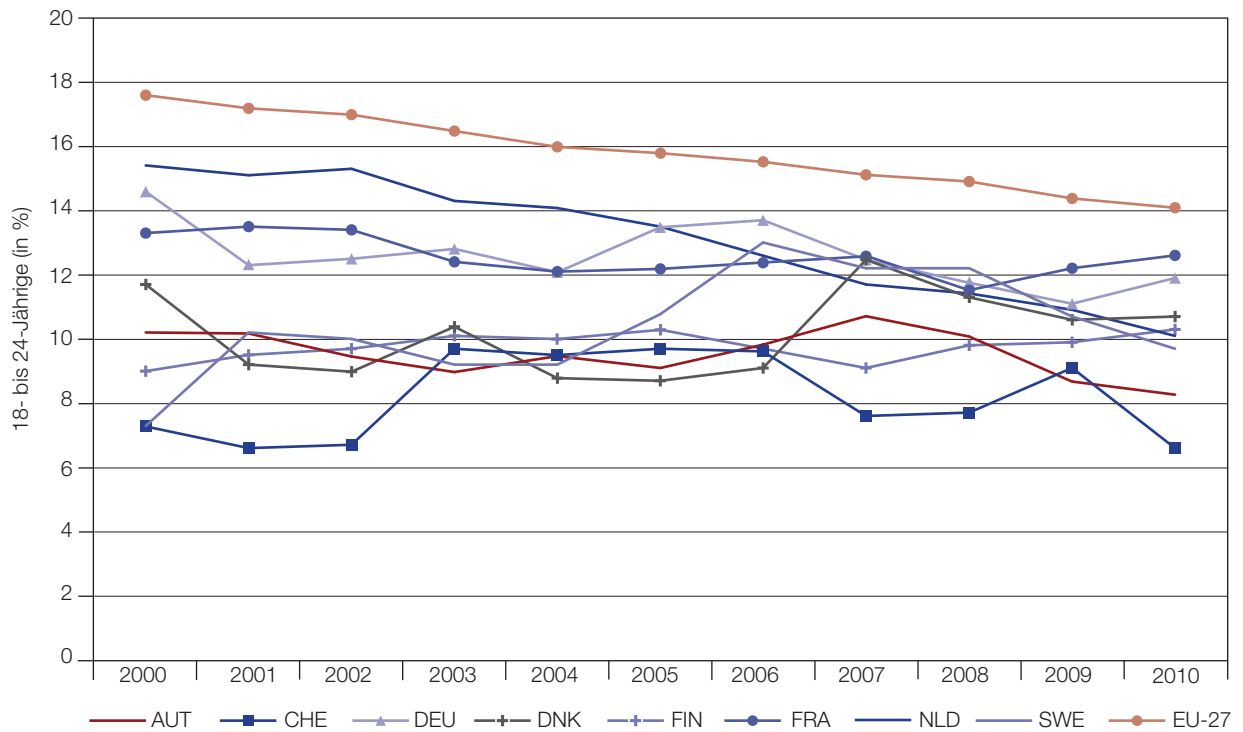
Ist die nationale Zielsetzung Österreichs, die innerhalb der EU-2020-Strategie ausgewiesen ist, als defensiv zu bezeichnen, so ist das Ziel auf EU-Ebene und in einigen Vergleichsländern ambitioniert. Im EU-27-Durchschnitt konnte der Anteil zwischen 2000 und 2010 von knapp 18 % auf 14 % relativ konstant reduziert werden. Um das angepeilte Ziel von 10 %

Abb. D2.b: Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger/innen nach Geschlecht (2000 bis 2011)



Quelle: Statistik Austria.

Abb. D2.c: Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger/innen in ausgewählten Ländern (2000 bis 2011)



Quelle: Eurostat.



bis zum Jahr 2020 erreichen zu können, ist eine noch etwas günstigere Entwicklung bis dahin vonnöten. In den Vergleichsländern ist aktuell lediglich in der Schweiz, für die als Nicht-EU-Land kein Zielwert angegeben ist, der Anteil frühzeitiger Schulabgänger/innen niedriger als in Österreich. Schweden, die Niederlande und Finnland liegen im Bereich von 10 %. Die Niederlande, die im Jahr 2000 mit 15,4 % noch den höchsten Wert aller Vergleichsländer hatten, wollen den Anteil bis 2020 auf 7,9 % reduzieren, Finnland auf 8,0 %. Für Frankreich, das aktuell bei 12,6 % liegt, ist wie für Österreich ein Zielwert von 9,5 % ausgewiesen. Die restlichen Vergleichsländer streben mit 9,9 % einen Zielwert knapp unterhalb der EU-Benchmark an.

Handlungsbedarf trotz
niedriger Quote

Auch wenn Österreich bei dieser Kennzahl im internationalen Vergleich gut abschneidet, so ist aus mehreren Gründen Handlungsbedarf angezeigt. Erstens deutet vieles darauf hin, dass die Zahl der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger/innen unterschätzt ist, weil die Daten auf einer Stichprobenbefragung basieren. Wendet man eine ähnliche Definition auf die Bildungsdaten der abgestimmten Erwerbsstatistik an, so verfügten 2009 rund 16 % der 20- bis 24-Jährigen, die sich in keiner formalen Ausbildung mehr befanden, nur über Pflichtschulbildung. Zweitens ist das Problemausmaß deutlich größer, wenn der Fokus auf mangelnden Kompetenzen am Ende der Pflichtschule liegt (vgl. Kennzahl D4.5). Und drittens ist das Drop-out-Risiko in benachteiligten Gruppen deutlich erhöht (vgl. Kennzahl D2.1).

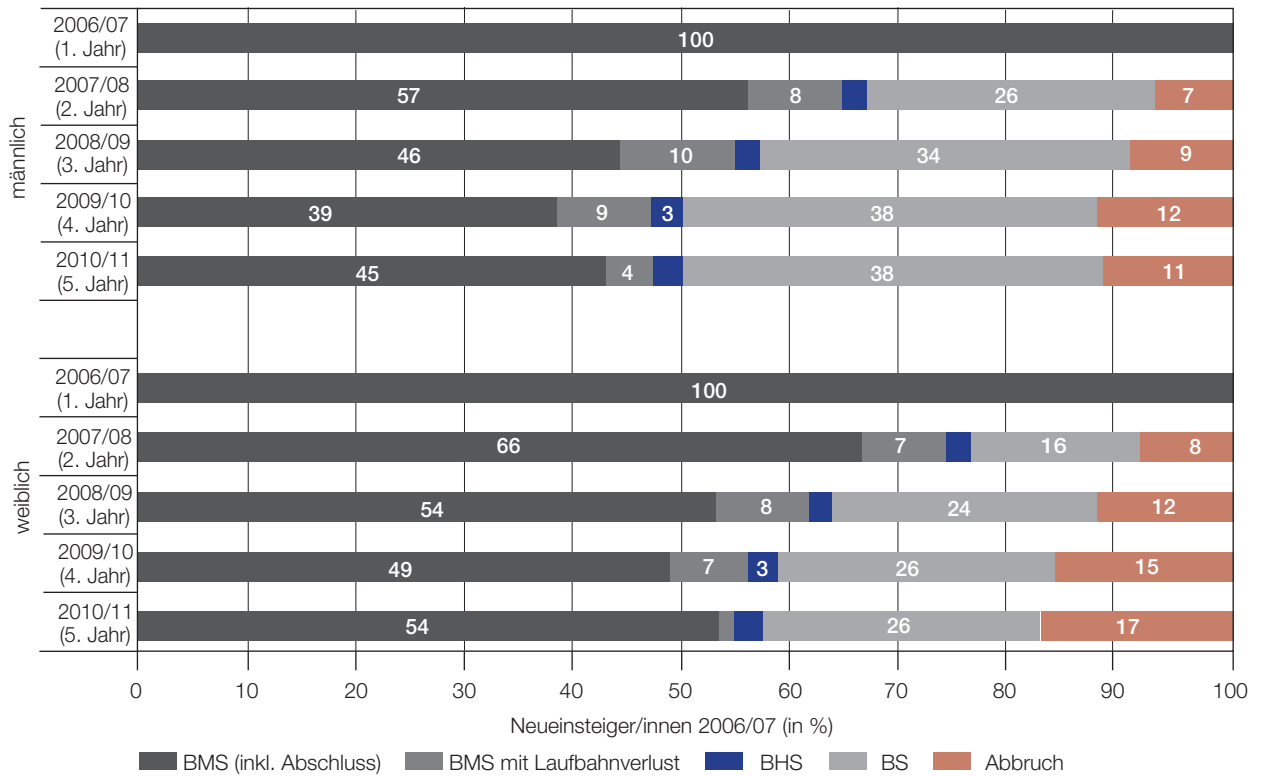
D2.3 Abbruch und Wechsel in der beruflichen Bildung

Kennzahl D2.3 analysiert die Übergänge im berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesen anhand der Bildungsverläufe aller Personen, die im Schuljahr 2006/07 in die Eintrittsstufe (9. Schulstufe) einer BMS bzw. BHS neu eingestiegen sind. Die Bildungsverläufe werden bis zum Schuljahr 2010/11 nachgezeichnet. Dadurch kann die Systemdynamik in diesem Bereich charakterisiert werden, insbesondere mit Blick auf die 9. Schulstufe und den Übergang in die Lehrausbildung. Dabei stehen zwei Aspekte im Zentrum, erstens die Verluste in den BMS bzw. BHS und zweitens die Übergänge in die Lehrlingsausbildung von den berufsbildenden Schulen. Es wird unterschieden zwischen „Brutto-Verlust“ (Personen, die nicht innerhalb des gleichen Schultyps in die nächste Stufe aufsteigen: Wiederholer/innen, Mobile, die in die nächste Stufe eines anderen Schultyps aufsteigen) und „Netto-Verlust“ (Personen die ohne Abschluss aus dem Bildungssystem ausscheiden). Hierbei sind Netto-Verluste leicht überschätzt, da Personen, die sich über die Jahre in den Daten nicht mehr zuordnen lassen, als Abbrecher/innen gewertet werden. Eine Betrachtung der Netto-Verluste ist demnach wichtig, da eine ausschließliche Diskussion der Brutto-Verluste den Schulabbruch in der beruflichen Bildung überzeichnen würde.

Weniger als die Hälfte
der BMS-Anfänger/innen
schließen diese auch ab

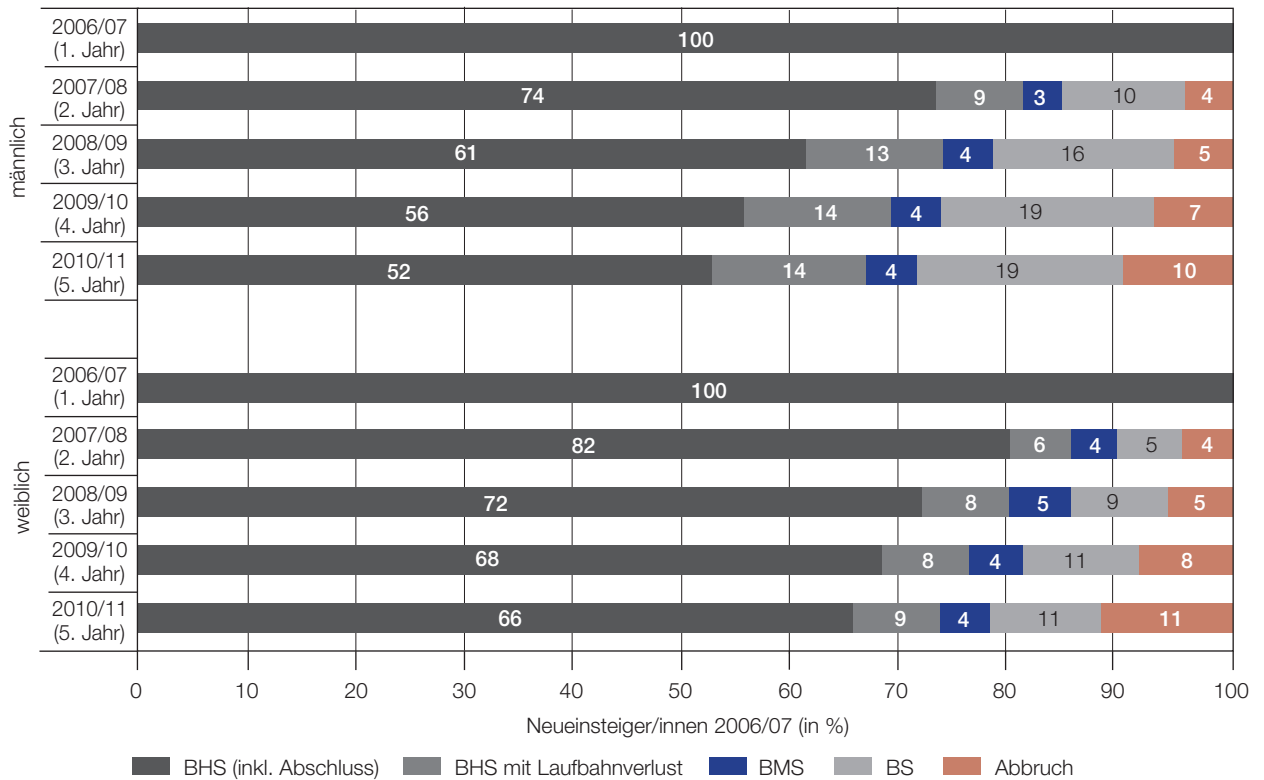
Abbildung D2.d zeichnet die Bildungsverläufe der insgesamt 16.389 BMS-Anfänger/innen (52 % weiblich) des Schuljahrs 2006/07 nach. Im darauf folgenden Jahr sind 57 % der Burschen bzw. 66 % der Mädchen in die zweite Klasse der BMS aufgestiegen. Jeweils 7 bzw. 6 % wiederholten die erste Klasse und etwa 2 % sind in die BHS gewechselt, der Großteil davon in die erste Klasse. Mehr als ein Viertel der Burschen (26 %) und rund ein Sechstel der Mädchen (16 %) begannen im zweiten Jahr eine Lehre. Dieser Anteil wächst bis zum vierten Jahr auf 38 % bei den männlichen sowie über ein Viertel (26 %) bei den weiblichen BMS-Anfängerinnen und Anfängern an. Im Jahr 2010/11 haben 45 % (männlich) bzw. 54 % (weiblich) die BMS abgeschlossen und weitere 4 % bzw. 1 % besuchen in diesem Schuljahr noch diesen Schultyp. In Summe schließen österreichweit und über alle Fachrichtungen hinweg knapp weniger als die Hälfte aller BMS-Einsteiger/innen eine BMS erfolgreich ab. Die Aufwärtsmobilität in die BHS ist – einschließlich Laufbahnverlusten – mit 2–3 % gering. Betragen die Brutto-Verluste in den BMS mehr als 50 %, so sind die Netto-Verluste vorsichtig mit rund 10 bis 15 % zu veranschlagen.

Abb. D2.d: Bildungsverlauf der BMS-Neueinsteiger/innen des Schuljahrs 2006/07



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

Abb. D2.e: Bildungsverlauf der BHS-Neueinsteiger/innen des Schuljahrs 2006/07



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

In den BHS gibt es mehr Wiederholer/innen und weniger Netto-Verluste als in den BMS

Mit Blick auf die BHS zeigt sich, dass die Brutto-Verluste nicht so hoch sind wie in den BMS, wobei der Übergang in die Lehrausbildung zwar eine kleinere, jedoch keineswegs unbedeutende Rolle spielt. Immerhin befinden sich knapp ein Fünftel der männlichen BHS-Einsteiger des Schuljahrs 2006/07 im vierten Jahr in einer Lehre, bei den Frauen sind es mit 11 % deutlich weniger. Im fünften Jahr hat die Hälfte der Männer sowie 65 % der Frauen die Maturaklasse einer BHS ohne Laufbahnverluste erreicht. 13 % (Burschen) bzw. 8 % (Mädchen) befinden sich in einer niedrigeren Jahrgangsstufe einer BHS und weitere 3 % bzw. 4 % besuchen eine BMS. Als Schätzwert für die Netto-Verlustrate in BHS kann anhand des Schuljahrs 2009/10 rund 5 % veranschlagt werden. Im Unterschied zur BMS sind die Netto-Verluste in den BHS einerseits deutlich geringer und andererseits gibt es auch kaum Geschlechterdifferenzen, zumindest auf der aggregierten Ebene.

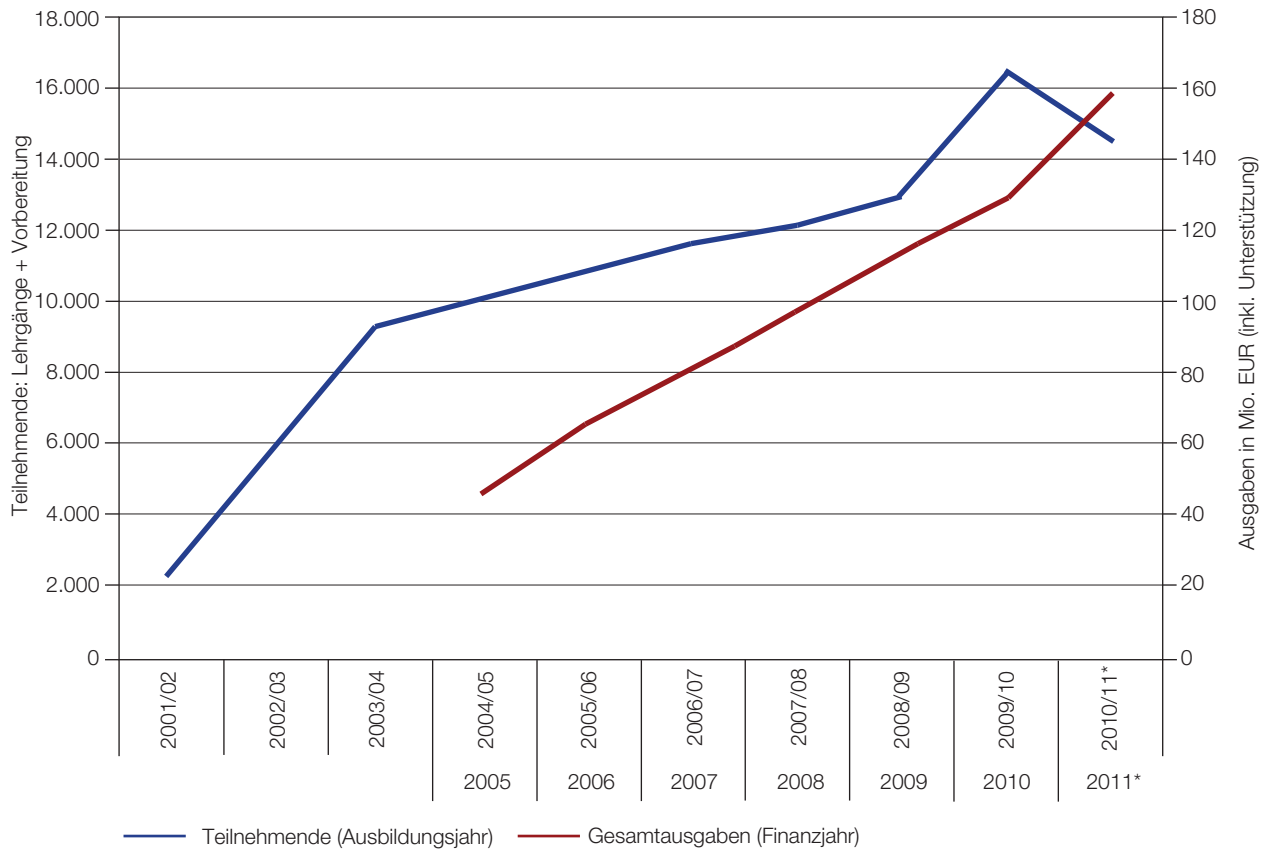
D2.4 Formen der „Überbetrieblichen Ausbildung“

Seit dem Jahr 1998 werden Jugendlichen, die keine Lehrstelle gefunden haben oder die keine weiterführende Schule besuchen (können), alternativ Ausbildungsplätze im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche zur Verfügung gestellt. Mit dem Ausbildungsjahr 2008/09 hat sich die überbetriebliche Lehrausbildung als regulärer Bestandteil der Berufsausbildung etabliert. Die Zahl der an den überbetrieblichen Lehrgängen teilnehmenden Personen hat sich seit dem Ausbildungsjahr 2001/02 von 2.165 auf über 14.000 vervielfacht. Der Anteil der Lehrlinge in überbetrieblichen Einrichtungen ist damit stark angestiegen: lt. Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer befanden sich Ende des Jahres 2011 insgesamt 7,4 % der Lehrlinge in Ausbildungseinrichtungen. Legt man die Teilnehmerzahlen des AMS zugrunde, die das gesamte Ausbildungsjahr umfassen, so verbrachten 12,7 % der Lehrlinge zumindest Teile des Lehrjahrs in Einrichtungen. Gleichzeitig wurden die Finanzmittel erheblich ausgeweitet: zwischen den Finanzjahren 2005 und 2011 erfolgte ein beinahe linearer Anstieg von 45 auf knapp 160 Mio. Euro (Abbildung D2.f).

Wie in Abbildung D2.g dargestellt umfasst die überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA) neben der ÜBA im engeren Sinne auch die Integrative Berufsausbildung (IBA), in deren Rahmen Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen eine Teillehre bzw. die Lehre bei verlängerter Lehrzeit absolvieren können sowie die auslaufenden Lehrgänge gemäß §30 Berufsausbildungsgesetz (BAG) und JASG. Die ÜBA im engeren Sinne wird in zwei verschiedenen Varianten durchgeführt, erstens in Ausbildungseinrichtungen mit Ausbildungsvertrag über die gesamte Lehrzeit (ÜBA 1) und zweitens in Kombination mit Praxisbetrieben mit Ausbildungsvertrag kürzer als die gesamte Lehrzeit, da die Jugendlichen auf betriebliche Lehrstellen vermittelt werden sollen (ÜBA 2).

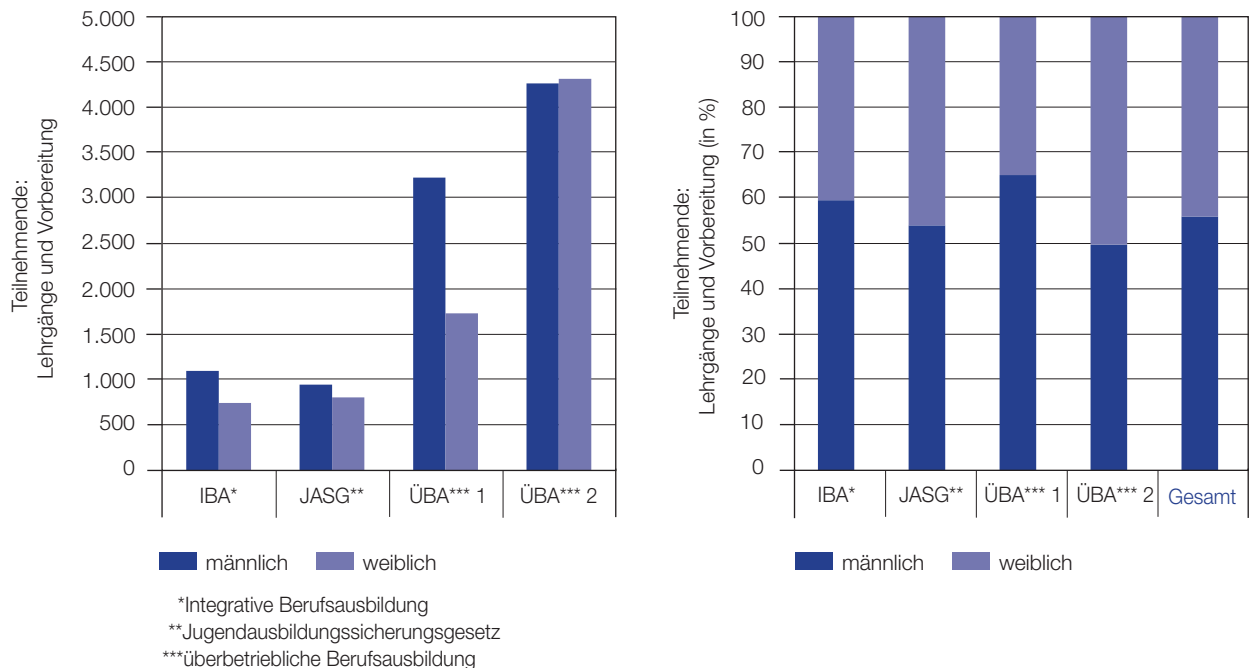
Die überbetrieblichen Lehrgänge stellen lehrstellensuchenden Jugendlichen Unterstützungsstrukturen und Ausbildungsplätze zur Verfügung. Ziel ist die Integration in das duale Ausbildungssystem und die Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit. Über die arbeitsmarktintegrativen Wirkungen der Lehrgänge liegen nur vereinzelt Informationen auf Bundesländerebene vor. Einiges deutet darauf hin, dass die Maßnahmen zwar einen Qualifizierungseffekt haben, insbesondere bei Mädchen, und damit die Beschäftigungsfähigkeit erhöhen, jedoch auch mit einigen Nachteilen verbunden sind (vgl. Vogtenhuber 2011). Ein wesentlicher Aspekt dabei ist, dass die Lehrgänge zum Teil den entscheidenden Vorteil der dualen Ausbildung – die praxisnahe Ausbildung im Betrieb – einbüßen, etwa wenn die gesamte Lehrzeit in einer Einrichtung absolviert wird. Die brüchigen Übergänge ehemaliger Maßnahmenteilnehmer/innen nach dem Lehrabschluss zeigen darüber hinaus, dass Ungleichheiten und Benachteiligungen, die am Ende der Pflichtschule den Übergang ins Erwerbsleben behindern, im Rahmen der Interventionen nicht kompensiert werden können und außerdem mit einem hohen Aufwand verbunden sind. Dagegen sind frühzeitige präventive Maßnahmen, beginnend bei der frühkindlichen Erziehung und in der Schule und abgestimmt auf individuelle Bedürfnisse, effektiver und effizienter.

Abb. D2.f: Teilnehmende und Kosten der überbetrieblichen Ausbildung (2009/2010)



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. D2.g: Verteilung der überbetrieblichen Ausbildung nach Typ und Geschlecht (2009/2010)



Quelle: Statistik Austria. Berechnung und Darstellung: IHS.



D3 Gerechtigkeit im Qualifikationserwerb

Indikator D3 untersucht soziale Ungleichheiten im Zugang zu höheren Schulen und Universitäten und zeigt damit herkunftsbedingte Ungerechtigkeiten im Zugang zu höheren Qualifikationen. Der Hochschulzugang wird dabei als ein Ergebnis des vorgängigen Schulwesens betrachtet.

D3.1 Bildungsstatus und Bildungsherkunft im Sekundarbereich II

Tabelle D3.a und Abbildung D3.a zeigen den Ausbildungsstatus der 17-jährigen Jugendlichen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern, dem wichtigsten Hintergrundfaktor für die Bildungsentscheidungen und den Bildungserfolg. Die Bildungsherkunft wirkt in Österreich so stark, dass in diesem Zusammenhang beinahe von einer Bildungsvererbung gesprochen werden kann, die die soziale Mobilität stark einschränkt.

Leider enthält die neue Bildungsstatistik keine Informationen über die sozioökonomische Herkunft der Schüler/innen. Deshalb muss für die Analyse nach wie vor auf alternative Stichprobendaten zurückgegriffen werden. Eine Untersuchung verschiedener Beteiligungsfaktoren ist auf Basis des Mikrozensus durch Verknüpfung der Daten der Schüler/innen mit den im selben Haushalt lebenden Eltern möglich. Die Verknüpfung funktioniert bei den 17-Jährigen sehr gut, immerhin 95 % können mit einem Elternteil in Verbindung gebracht werden. Mehr als 80 % der 17-Jährigen befinden sich in jener formalen Erstausbildung, in der sie nach den unterschiedlichen Übergangsszenarien im Anschluss an die Sekundarstufe I (Überbrückung der Zeit bis zum Start von Berufs-, Gesundheits- oder ähnlichen Schulen, die erst nach der 9. Schulstufe beginnen) einen Abschluss anstreben. Mit 15 bzw. 16 Jahren ist der Anteil von Personen mit niedriger Bildungsherkunft in AHS bzw. BHS noch deutlich höher. Mit 17 Jahren verschiebt sich der Anteil hin zur Lehrausbildung. Das bedeutet, dass diejenigen, die in den ersten Schulstufen der höheren Schulen ausscheiden, vorwiegend bildungsfernen Schichten angehören.

Abbildung D3.a zeigt einen starken Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Ausbildungsstatus: Überdurchschnittlich viele Jugendliche, deren Eltern über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen, sind nicht mehr in Ausbildung oder noch in der Sekundarstufe I. Insbesondere die hohe soziale Selektivität der AHS-Oberstufe wird deutlich: nahezu zwei Drittel der 17-Jährigen, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, besuchen die AHS. Verfügen die Eltern hingegen nur über Pflichtschulbildung, haben nur 8 % Aussicht auf eine AHS-Matura. Geschlechtsunterschiede treten verstärkt auf, wenn die Eltern über eine mittlere Bildung bzw. über Matura verfügen: hier haben Mädchen deutlich höhere Chancen, eine AHS zu besuchen als Buben.

Soziale Mobilität zwischen den Generationen ist nur in geringem Ausmaß zu erkennen. Die überwiegende Mehrheit der Kinder, deren Eltern zumindest über eine Matura verfügen, besucht selbst auch eine Schulform, die zur Matura führt. 17-Jährige, deren Eltern ein mittleres Bildungsniveau erreicht haben (Lehre, BMS) besuchen selbst auch mehrheitlich eine dieser Schulformen, wobei hier eine gewisse Mobilität hin zur BHS und bei den Mädchen auch hin zur AHS erkennbar ist. Eine stärkere Mobilität ist bei niedriger Bildungsherkunft vorhanden: fast die Hälfte der 17-Jährigen mit diesem Hintergrund steht in einer Lehrausbildung und bei den Mädchen besuchen nahezu 30 % eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule.

D

Erst zum Ende der Sekundarstufe II, nach erfolgten Laufbahnabstiegen, kann die soziale Mobilität beurteilt werden

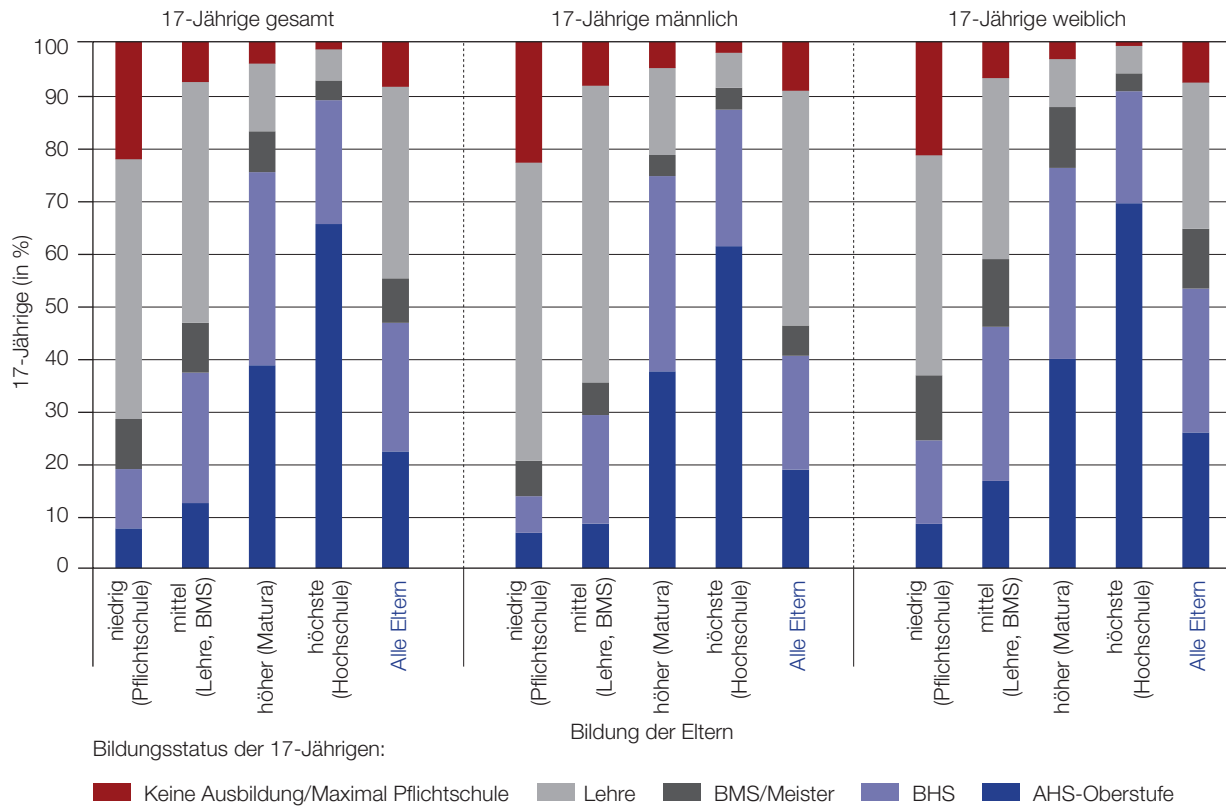
Starker Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Ausbildungsstatus

Tabelle D3.a: Bildungsstatus von 17-Jährigen nach Schultyp und Elternbildung*

Bildungsniveau des Eltern- teils, der als Repräsentant des Haushalts geführt wird	Ausbildungsstatus bzw. Schultyp					Alle 17-Jährigen
	Keine Ausbildung/ Maximal Pflichtschule	Lehre	BMS/Meister	AHS- Oberstufe	BHS	
17-Jährige gesamt						
niedrig (Pflichtschule)	22	49	9	8	11	100
mittel (Lehre, BMS)	8	46	9	12	25	100
höher (Matura)	4	13	8	39	37	100
höchste (Hochschule)	1	6	4	65	24	100
Alle Eltern	9	36	8	22	24	100
17-Jährige männlich						
niedrig (Pflichtschule)	23	57	7	7	7	100
mittel (Lehre, BMS)	8	56	6	8	21	100
höher (Matura)	5	17	4	37	37	100
höchste (Hochschule)	2	7	4	61	26	100
Alle Eltern	9	45	6	19	22	100
17-Jährige weiblich						
niedrig (Pflichtschule)	22	42	12	8	16	100
mittel (Lehre, BMS)	7	34	13	17	29	100
höher (Matura)	3	9	12	40	36	100
höchste (Hochschule)	1	5	3	69	21	100
Alle Eltern	8	28	11	26	27	100

Quelle: Mikrozensus der Jahre 2009–2011. Berechnung: IHS.

Abb. D3.a: Bildungsstatus von 17-Jährigen nach Schultyp und Elternbildung*



*Bildungsniveau des Elternteils, der als Repräsentant des Haushalts geführt wird.

Quelle: Mikrozensus der Jahre 2009–2011. Berechnung: IHS.



Insgesamt bestätigen die Auswertungen, dass es in Österreich kaum zum Bildungsaufstieg kommt, bei Männern noch weniger als bei Frauen.

D3.2 Zugangschancen zu höheren Schulen nach sozioökonomischen und regionalen Hintergrundmerkmalen

Dieser Abschnitt untersucht den Einfluss von sozialen und regionalen Faktoren auf die Beteiligung im höheren Schulwesen im multivariaten Modell. Durch die simultane Betrachtung mehrerer Herkunftsfaktoren lässt sich prüfen, ob die jeweiligen Faktoren auch dann noch auf den Schulbesuch im Alter von 17 Jahren wirken, wenn die jeweils anderen Faktoren konstant gehalten werden. So wird etwa im Hinblick auf den Bildungshintergrund (Bildungsgrad der Eltern) analysiert, ob ein Effekt auch dann nachzuweisen ist, wenn alle anderen im Modell kontrollierten Variablen (berufliche Stellung der Eltern, Größe des Wohnorts, Migrationshintergrund) gleich sind.

Die in Abbildung D3.b dargestellten Ergebnisse des logistischen Modells, das jeweils getrennt nach Geschlecht geschätzt wurde, bezeichnen das relative Chancenverhältnis (odds ratio) der jeweiligen Ausprägungen eines Herkunftsfaktors im Vergleich zur Referenzkategorie. Untersucht werden die Wahrscheinlichkeiten, mit 17 Jahren eine Schulform zu besuchen, die zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife (AHS- bzw. BHS-Matura) führt. Die hier berücksichtigten Herkunftsfaktoren erklären bei den Männern 33 % und bei den Frauen rund 29 % der Beteiligungsunterschiede.

Die Schätzungen bestätigen den dominierenden Zusammenhang zwischen Bildungsherkunft und Bildungsbeteiligung. Auch wenn die genannten Hintergrundfaktoren kontrolliert werden, ergibt sich folgendes Bild: Verfügen die Eltern über einen mittleren Bildungsstand (Lehre, BMS), so erhöht sich die Chance von 17-Jährigen um das 1,8-Fache, eine zur Matura führende Schule zu besuchen im Vergleich zu jenen, deren Eltern nur über Pflichtschulbildung verfügen. Haben die Eltern eine Matura, erhöhen sich die relativen Chancen auf das 8,7-Fache bei Burschen bzw. 5,6-Fache bei Mädchen und wenn die Eltern eine Hochschule abgeschlossen haben, liegt das Chancenverhältnis im Vergleich zu Eltern mit Pflichtschulbildung beim rund 17- bis 18-Fachen. Die gleiche Berechnung für 15-Jährige zeigt einen reduzierten Effekt der Elternbildung bei insgesamt niedrigerer Erklärungskraft des Modells. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass der Einfluss der Herkunft auf die besuchte Schulform im Ausbildungsverlauf zunimmt, da höhere Schulen in den ersten Jahrgängen vor allem Schüler/innen mit niedrigerer Bildungsherkunft verlieren.

Auch der Effekt der beruflichen Stellung der Eltern bleibt bestehen, wenn sie über die gleiche formale Bildung verfügen. Im Vergleich zu Jugendlichen, deren Eltern in angelernten und Hilfsberufen tätig sind, haben Jugendliche mit Eltern in mittleren und höheren Tätigkeiten und auch jene mit nicht erwerbstätigen Eltern deutlich größere Chancen, mit 17 Jahren noch eine höhere Schule zu besuchen. Die Chancenungleichheit steigt bei Eltern in hochqualifizierten und führenden Tätigkeiten bis auf das 3,7- bzw. 5,3-Fache an.

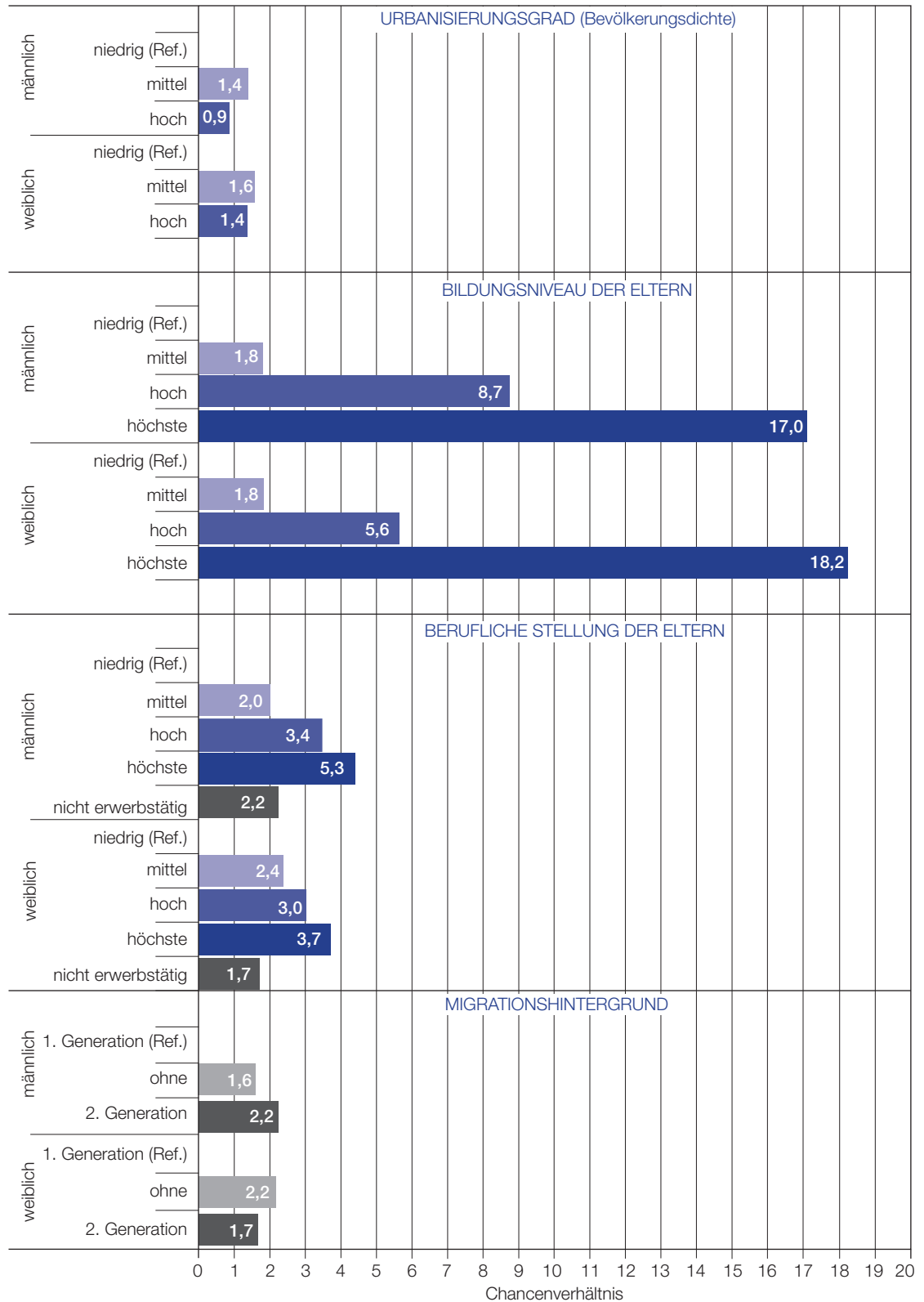
Im Vergleich zum sozioökonomischen Hintergrund ist der Einfluss des Urbanisierungsgrads des Wohnorts auf die Bildungsbeteiligung eher gering, wobei in ländlichen Regionen die Chancen tendenziell geringer sind, eine AHS oder BHS zu besuchen. Allerdings stellen männliche Jugendliche in urbanen Gebieten eine Ausnahme von diesem Muster dar. Ein Migrationshintergrund erster Generation, also wenn das eigene Geburtsland und das beider Elternteile nicht Österreich ist, hängt hingegen negativ mit den Beteiligungschancen im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund und Migrantinnen und Migranten der 2. Generation zusammen. Männliche Jugendliche der 2. Migrantengeneration, die also selbst in Österreich geboren wurden, nicht aber deren Eltern, weisen eine höhere Beteiligungswahrscheinlichkeit auf als Jungen ohne Migrationshintergrund.

D

Ob mit 17 Jahren eine AHS oder BHS besucht wird ...

... hängt sehr stark mit der Bildung und dem Beruf der Eltern zusammen

Abb. D3.b: Chancenverhältnis von 17-Jährigen, eine zur Matura führende Schule (AHS, BHS) zu besuchen, nach regionalen und sozialen Merkmalen



*Merkmal des Elternteils, der als Repräsentant des Haushalts geführt wird, in der der/die 17-Jährigen den Hauptwohnsitz hat.

Quelle: Mikrozensus der Jahre 2008–2010.

D3.3 Sozioökonomische Herkunft der Studierenden

Die soziale Zusammensetzung der Studierenden ist durch vorgängige Selektionsprozesse bereits weitgehend homogenisiert. Daran hat auch die Expansion des Hochschulsystems in den vergangenen Jahrzehnten kaum etwas verändert. Vielmehr hat sich gezeigt, dass auch die Bildungsexpansion selbst differenziell wirkt und sozioökonomisch besser gestellte Gruppen davon überdurchschnittlich profitieren (Shavit et al. 2007). Doch auch innerhalb des Hochschulsystems gibt es soziale Unterschiede im Hinblick auf die Wahl des Studienfachs und der Hochschule, die sich auf aggregierter Ebene etwa beim Zugang zu wissenschaftlichen Universitäten und Fachhochschulen zeigen. Wenn eine Hochschulberechtigung erworben wurde, so tendieren Personen mit niedrigerem sozioökonomischem Status in überdurchschnittlichem Ausmaß zu Fachhochschulen. Da diese Personen ihre Zugangsberechtigung größtenteils durch eine BHS-Reifeprüfung erlangen, spielt bei dieser Entscheidung die Art der Matura eine Rolle.

Soziale Selektivität beim Hochschulzugang als Ergebnis des Schulsystems

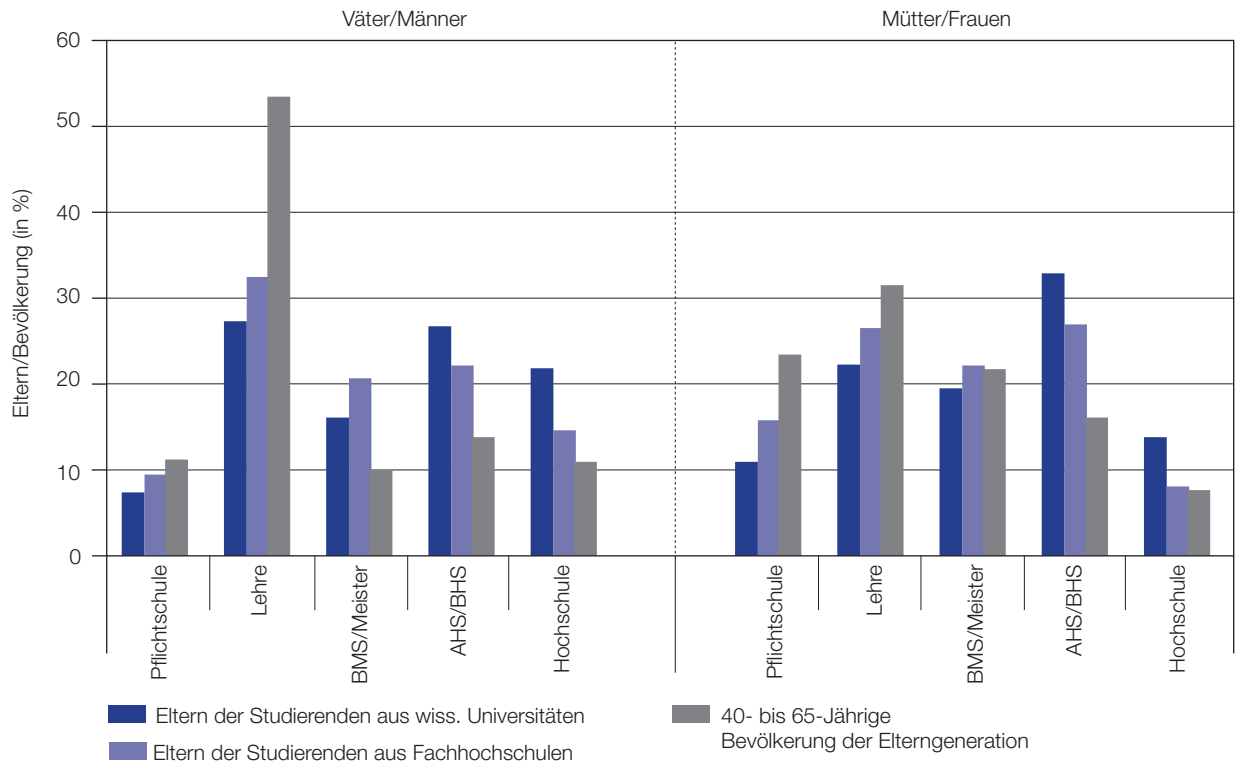
Kennzahl D3.3 gibt den Status quo der sozialen Selektivität beim Hochschulzugang auf Basis der Hochschulstatistik wieder. Aus Abbildung D3.c geht hervor, dass unter den Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Wintersemesters 2010/11 jene deutlich überrepräsentiert sind, deren Eltern selbst über die Hochschulreife verfügen (AHS- oder BHS-Matura) oder eine Hochschule abgeschlossen haben. In der typischen Vätergeneration haben 11 % eine Hochschule abgeschlossen und ebenso viele verfügen nur über Pflichtschulbildung. Jedoch haben nur 7 % der Anfänger/innen an wissenschaftlichen Universitäten Väter mit höchstens Pflichtschulbildung, während die Väter von 22 % eine Hochschule abgeschlossen haben. Bei Vätern mit Lehrabschluss ist das Verhältnis noch unausgeglichener, hier stehen 54 % in der Vätergeneration 28 % der Studienanfänger/innen gegenüber. Der Zugang zu den FH ist sozial etwas ausgeglichener, wobei im Unterschied zu den wissenschaftlichen Universitäten Personen, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, kaum überrepräsentiert sind, wohl aber jene, deren Väter einen BMS- bzw. Meisterabschluss haben.

Unger et al. (2012) berechnen Rekrutierungsquoten, um den Einfluss der Elternbildung und des Elternberufs vergleichbar zu machen (Abb. D3.d). Die Rekrutierungsquote gibt an, wie viele Personen pro 1.000 Väter bzw. Mütter eines bestimmten Bildungsniveaus im Wintersemester 2010/11 ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule begonnen haben. Auf 1.000 Männer mit Lehrabschluss zwischen 40 und 65 Jahren („Vätergeneration“) kommen rund 14 Anfänger/innen mit Vätern mit Lehrabschluss und auf 1.000 Frauen mit Pflichtschulbildung kommen rund 13 Anfänger/innen mit Müttern mit Pflichtschulbildung. Die Quote steigt auf fast 50 bei Studienanfängerinnen und -anfängern, deren Eltern eine Hochschule abgeschlossen haben. Interessant ist, dass kaum Unterschiede innerhalb der „höheren“ Bildungsabschlüsse einerseits und der „niedrigeren“ Abschlüsse andererseits bestehen, wobei die Kategorie BMS/Meister bei den Vätern eine hohe und bei den Müttern eine niedrige Rekrutierungsquote aufweist.

Große Unterschiede beim Hochschulzugang nach Bildung und Beruf der Eltern

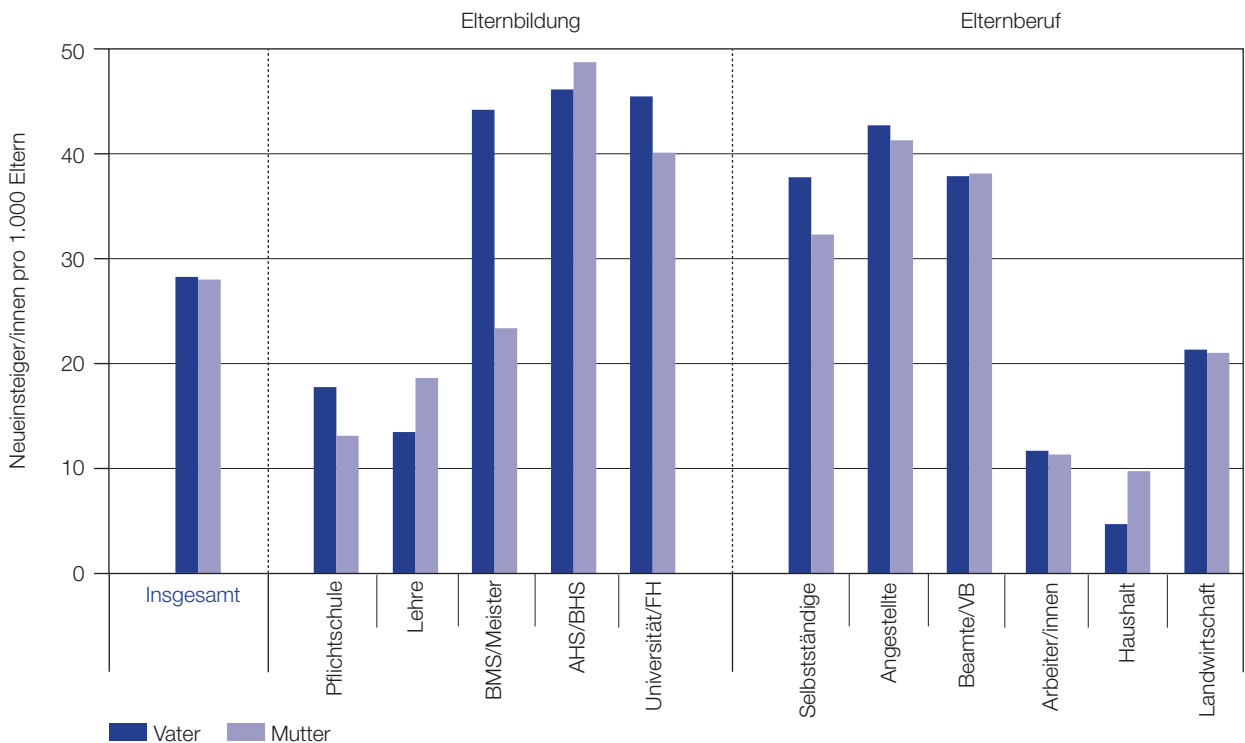
Betrachtet man die Rekrutierungsquote nach dem Beruf der Eltern, so zeigen sich ähnlich große Unterschiede wie bei der Bildung. Die höchsten Quoten verzeichnen Angestellte, Beamte bzw. Vertragsbedienstete und Selbstständige, wobei es hier Unterschiede zwischen Müttern und Vätern gibt.

Abb. D3.c: Inländische Studienanfänger/innen nach Bildungsabschluss der Eltern sowie die „Elterngeneration“ nach Bildungsabschluss (WS 2010/11)



Quelle: Unger et al. 2012.

Abb. D3.d: Hochschulrekrutierungsquote nach Bildung und Beruf der Eltern (WS 2010/11)



Quelle: Unger et al. 2012.



D4 Kompetenzen am Ende der Volksschule

Österreich beteiligt sich im Rahmen eines nationalen Grundschul-Monitorings an den international vergleichenden Studien PIRLS und TIMSS. Diese messen auf der vierten Schulstufe die Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern und bilden so das Pendant zur PISA-Studie. Weltweit beteiligten sich 45 Länder an PIRLS 2011 sowie 50 Länder an TIMSS 2011. Dieser Indikator vergleicht Österreich mit den teilnehmenden 29 EU- und OECD-Staaten. Mit den drei Kompetenzbereichen werden wesentliche Inhalte der Volksschulbildung abgebildet.

D4.1 Lesekompetenz in der Volksschule

Die Lesekompetenz ist eine der wichtigsten Fähigkeiten, die Kinder während ihrer ersten Schuljahre erwerben. Sie bildet das Fundament für das Lernen in allen Fächern und in weiterer Folge für lebenslanges Lernen. Die Bedeutung des Lesens als Basiskompetenz der Wissensgesellschaft macht es zu einem besonders dringlichen Anliegen, alle Schüler/innen mit ausreichender Lesekompetenz auszustatten.

Von 29 Teilnehmerländern zeigen 15 bessere Leseleistungen als Österreich

Abbildung D4.a zeigt die durchschnittlichen Leistungen und Kompetenzverteilungen im Ländervergleich. Das beste durchschnittliche Ergebnis zeigt sich in Finnland (568 Punkte). Auch Großbritannien, die Vereinigten Staaten, Dänemark sowie Irland liegen mit Werten von über 550 Leistungspunkten weit über dem Durchschnittswert der hier dargestellten Länder von 534 Punkten. Österreich befindet sich mit einem Mittelwert von 529 Punkten auf Rang 20 (von 29) und liegt im Länderdurchschnitt. Von den 29 EU/OECD-Teilnehmerländern schneiden allerdings 15 signifikant besser ab als Österreich – dazu zählen auch die Nachbarländer Deutschland, Italien, Ungarn und die Tschechische Republik. Ähnliche Leseleistungen wie in Österreich weisen die Slowakische Republik, Bulgarien, Neuseeland, Slowenien, Litauen, Australien und Polen auf. In nur sechs Ländern (Frankreich, Spanien, Norwegen, dem französischen Teil Belgiens, Rumänien und Malta), zeigen sich signifikant schlechtere Leistungen als in Österreich.

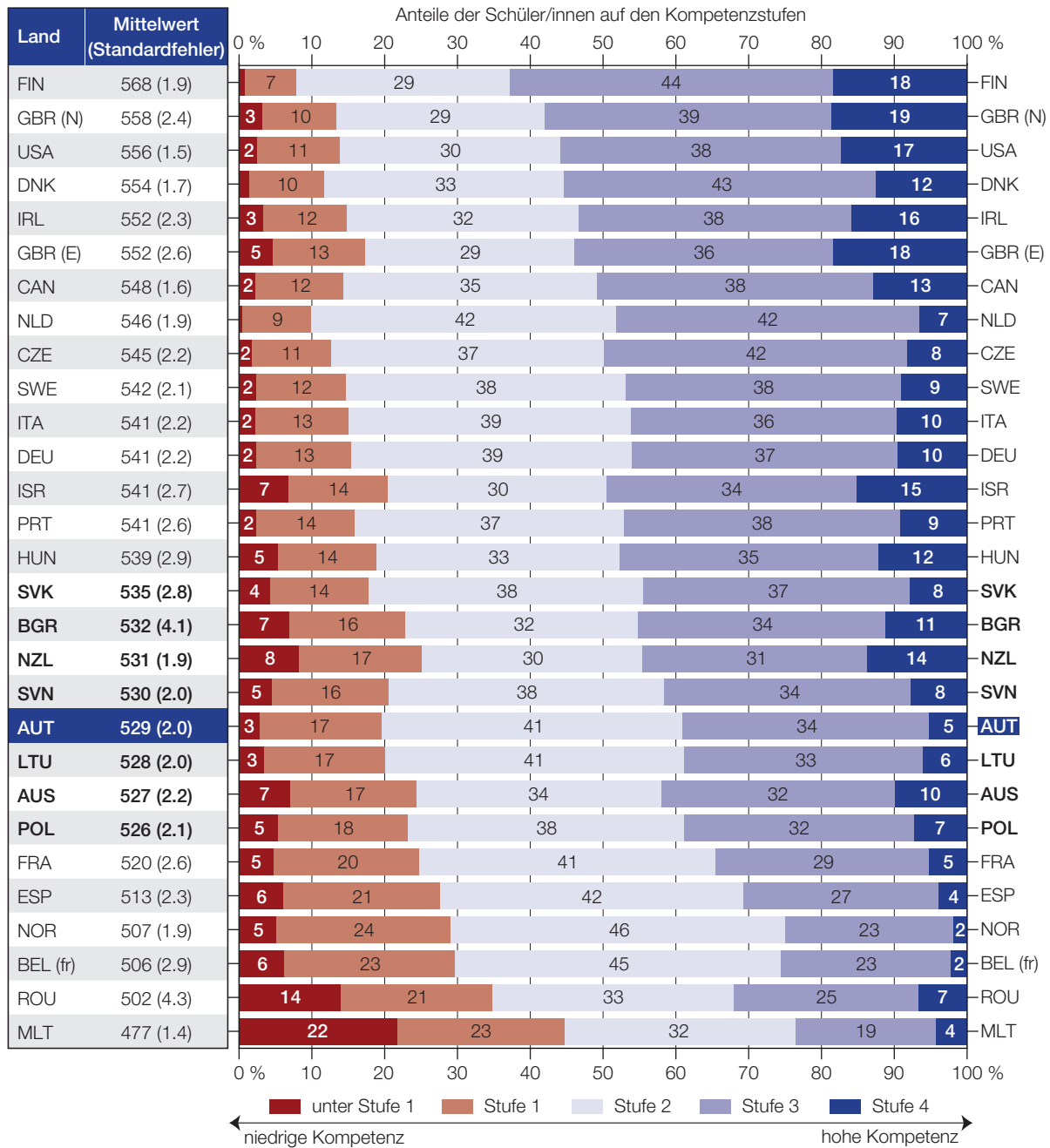
20 % der Schüler/innen in Österreich besitzen im Lesen bestenfalls Basiskompetenzen

Um die Kompetenzen der Schüler/innen auch inhaltlich beschreiben zu können, wurden so genannte Kompetenzstufen gebildet (siehe Abbildung D4.a). Schüler/innen auf Stufe 1 und darunter werden als leistungsschwach klassifiziert, da sie aufgrund fehlender Basiskompetenzen womöglich in ihrer zukünftigen Schullaufbahn eingeschränkt sind. Leistungsschwache Schüler/innen sind höchstens in der Lage die einfachsten PIRLS-Aufgaben zu lösen, bei denen sie unmittelbar auf Informationen aus dem Text zurückgreifen können. Das Ziel, die Gruppe der Leistungsschwachen so klein wie möglich zu halten, gelingt in Finnland und den Niederlanden am besten – 8 bzw. 10 % der Schüler/innen befinden sich in der untersten Leistungsstufe oder darunter. In Österreich ist der Anteil der Leistungsschwachen mit 20 % doppelt so groß.

Der Anteil Leistungsstarker in Österreich ist zwei Drittel kleiner als in Finnland, Großbritannien sowie den Vereinigten Staaten

Schüler/innen auf der höchsten Kompetenzstufe werden hingegen als leistungsstark bezeichnet. Sie können relevante Informationen aus verschiedenen Textteilen herausfiltern und miteinander verknüpfen, um beispielsweise die Gefühle einer Person zu beschreiben. Besonders hoch ist der Anteil an leistungsstarken Leserinnen und Lesern in Finnland, Nordirland sowie den Vereinigten Staaten (17 bis 19 %). In Österreich ist dieser Anteil um zwei Drittel kleiner, es befinden sich lediglich 5 % auf dieser Kompetenzstufe. Nur Frankreich, Spanien,

Abb. D4.a: Verteilung der Volksschüler/innen auf die Lese-Kompetenzstufen im internationalen Vergleich (4. Schulstufe, 2011)



Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Lese-Gesamtskala sortiert;
fett eingetragene Länder unterscheiden sich nicht signifikant von Österreich;
 Angaben in Prozent; Werte unter 2 % sind nicht eingetragen.

Quelle: PIRLS 2011. Darstellung: BIFIE.

Norwegen, der französischsprachige Teil Belgiens und Malta haben ebenso geringe oder noch kleinere Anteile an Leistungsschwachen in Lesen.

Die Daten von PIRLS 2011 bestätigen, dass es in Österreich eine vergleichsweise große Gruppe von Volksschülerinnen und Volksschülern gibt, denen es an grundlegenden Lesefähigkeiten mangelt. Aus einer unzureichenden Förderung könnte diesen Kindern ein erheblicher Nachteil für ihr weiteres Leben entstehen. Umgekehrt zeigt der geringe Anteil der Leistungsstarken, dass auch in der Förderung der begabten Schüler/innen Entwicklungspotenzial steckt.

D4.2 Mathematikkompetenz in der Volksschule

Mathematisches Verständnis ist für die Bewältigung vieler alltäglicher und beruflicher Situationen notwendig. TIMSS zeigt, wie gut es unterschiedlichen Bildungssystemen gelingt, Kindern bis zur 4. Schulstufe mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen zu vermitteln, und damit die Basis für den weiteren Schulerfolg in Mathematik zu legen.

Mit 508 Punkten liegt Österreich in Mathematik im unteren Mittelfeld

Abbildung D4.b zeigt die durchschnittlichen Leistungen und Kompetenzverteilungen für Mathematik. In Mathematik zeigen die Schüler/innen Koreas mit 605 Punkten die höchste Kompetenz. Mit einigem Abstand folgen Japan (585 Punkte) und Nordirland (562 Punkte). Nordirland ist damit auch das beste europäische Land, vor dem flämischen Teil Belgiens, Finnland und England – allesamt Bildungssysteme, in denen die Kinder ebenfalls sehr gute Leistungen erbringen. Österreich nimmt mit 508 Punkten Rang 18 (von 29) ein und positioniert sich damit im unteren Mittelfeld.

Bildungssysteme, in denen die Kinder ähnliche Mathematikleistungen wie in Österreich erbringen, sind Australien, Ungarn, Slowenien, die Tschechische Republik, Italien, die Slowakische Republik und Schweden. Bildungssysteme, die es am wenigsten schaffen, den Kindern grundlegende mathematische Kompetenzen zu vermitteln, sind Chile und die Türkei, wo die Kinder im Mittel weniger als 470 Punkte auf der TIMSS-Mathematikskala erreichen. Weiters schnitten Polen, Rumänien, Spanien und Neuseeland mit jeweils weniger als 490 Punkten relativ schwach ab.

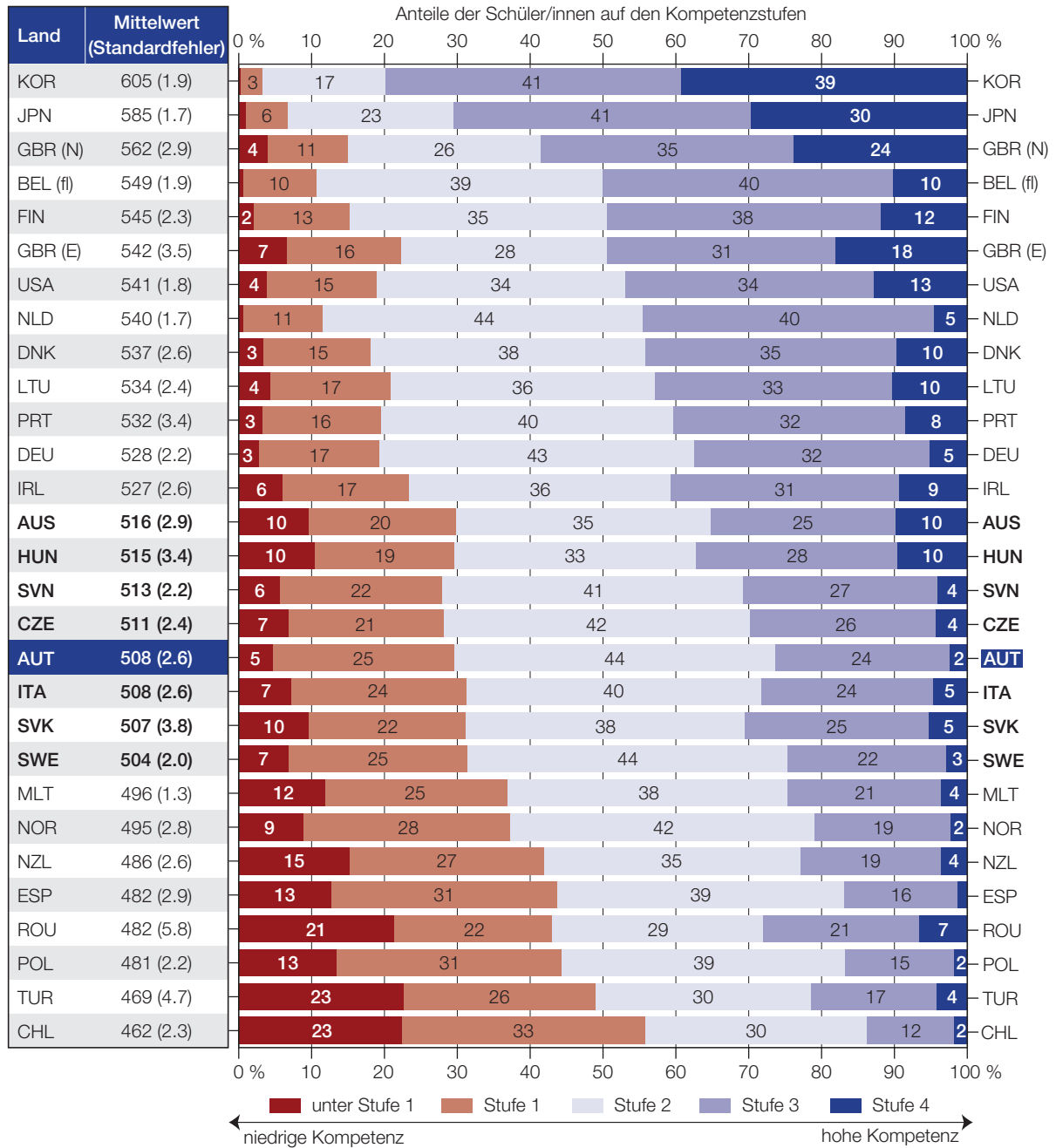
30 % der österreichischen Schüler/innen gelten als leistungsschwach in Mathematik, ...

Die Kompetenzen der Schüler/innen werden durch Kompetenzstufen beschrieben (siehe Balkendiagramm). Schüler/innen auf Stufe 1 und darunter (im Diagramm mittels Rotstufen dargestellt) besitzen höchstens mathematische Basiskenntnisse und werden daher als leistungsschwach klassifiziert. Ziel des Bildungssystems sollte es sein, den Anteil dieser Schülergruppe möglichst klein zu halten. Diesem Ziel kommen Korea, Japan, der flämische Teil Belgiens sowie die Niederlande am nächsten, wo der Anteil Leistungsschwacher in Mathematik jeweils unter 15 % liegt – im Falle Koreas sogar unter 5 %. In Österreich liegt ihr Anteil bei 30 %, wobei die meisten der leistungsschwachen Kinder zumindest über basale Kompetenzen verfügen, wie das Addieren und Subtrahieren ganzer Zahlen. Jedoch weisen auch in Österreich 5 % der Kinder nicht einmal diese Basisfähigkeiten auf.

... und nur 2 % erreichen ausgezeichnete Mathematikkompetenzen

Schüler/innen auf der höchsten Kompetenzstufe 4 werden demgegenüber als leistungsstark klassifiziert. Sie sind in der Lage, ihr mathematisches Wissen und Verständnis in einer Reihe von relativ komplexen Situationen anzuwenden und können ihre Lösungswege und Schlussfolgerungen begründen. Besonders hoch ist der Anteil leistungsstarker Schüler/innen in Korea (39 %), Japan (30 %) und Nordirland (24 %). In Österreich zählen hingegen nur 2 % zu Kompetenzstufe 4. Nur in Chile, Spanien, Polen und Norwegen ist der Anteil Leistungsstarker so gering oder noch kleiner. Dem österreichischen Bildungssystem gelingt es damit kaum, Schüler/innen mit ausgezeichneten Mathematikkompetenzen hervorzubringen.

Abb. D4.b: Verteilung der Volksschüler/innen auf die Mathematik-Kompetenzstufen im internationalen Vergleich (4. Schulstufe, 2011)



Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Mathematik-Gesamtskala sortiert;
fett eingetragene Länder unterscheiden sich nicht signifikant von Österreich;
 Angaben in Prozent; Werte unter 2 % sind nicht eingetragen.

Quelle: TIMSS 2011. Darstellung: BIFIE.

D4.3 Naturwissenschaftskompetenz in der Volksschule

Neben der Schlüsselqualifikation Lesen und einer fundierten mathematischen Ausbildung ist auch eine naturwissenschaftliche Grundbildung für das alltägliche Leben unerlässlich.

Österreich zeigt in den Naturwissenschaften im internationalen Vergleich relativ gute Leistungen

Abbildung D4.c zeigt die durchschnittlichen Leistungen und Kompetenzverteilungen für Naturwissenschaften. Die Schüler/innen aus Korea (587) haben sowohl in dieser Vergleichsgruppe als auch unter allen 50 Teilnehmerländern die höchsten Naturwissenschaftskompetenzen. Sie übertreffen damit alle anderen hier dargestellten Länder. Als bestes EU-Land folgt Finnland auf Platz zwei (570). Besonders geringe naturwissenschaftliche Fähigkeiten weisen die Schüler/innen aus den Bildungssystemen in Chile (480), in der Türkei (463) sowie in Malta (446) auf. Im Gegensatz zu den Kompetenzbereichen Lesen und Mathematik zeigt Österreich in den Naturwissenschaften im internationalen Vergleich relativ gute Leistungen.

Mit einem Mittelwert von 532 Punkten befindet sich Österreich an der neunten Position der 29 Länder. Neben Korea und Finnland schneiden nur zwei weitere Länder (Japan und USA) signifikant besser als Österreich ab. Die Schüler/innen in 15 Ländern, von Portugal mit 522 Punkten bis hin zu Malta mit 446, erzielen signifikant schlechtere Leistungen als die österreichischen. In den verbleibenden Ländern (in Abbildung D4.c fett hervorgehoben) unterscheidet sich der Mittelwert statistisch nicht bedeutsam von jenem in Österreich.

Etwa jede/r 5. Schüler/in zählt in Österreich zu den Leistungsschwachen

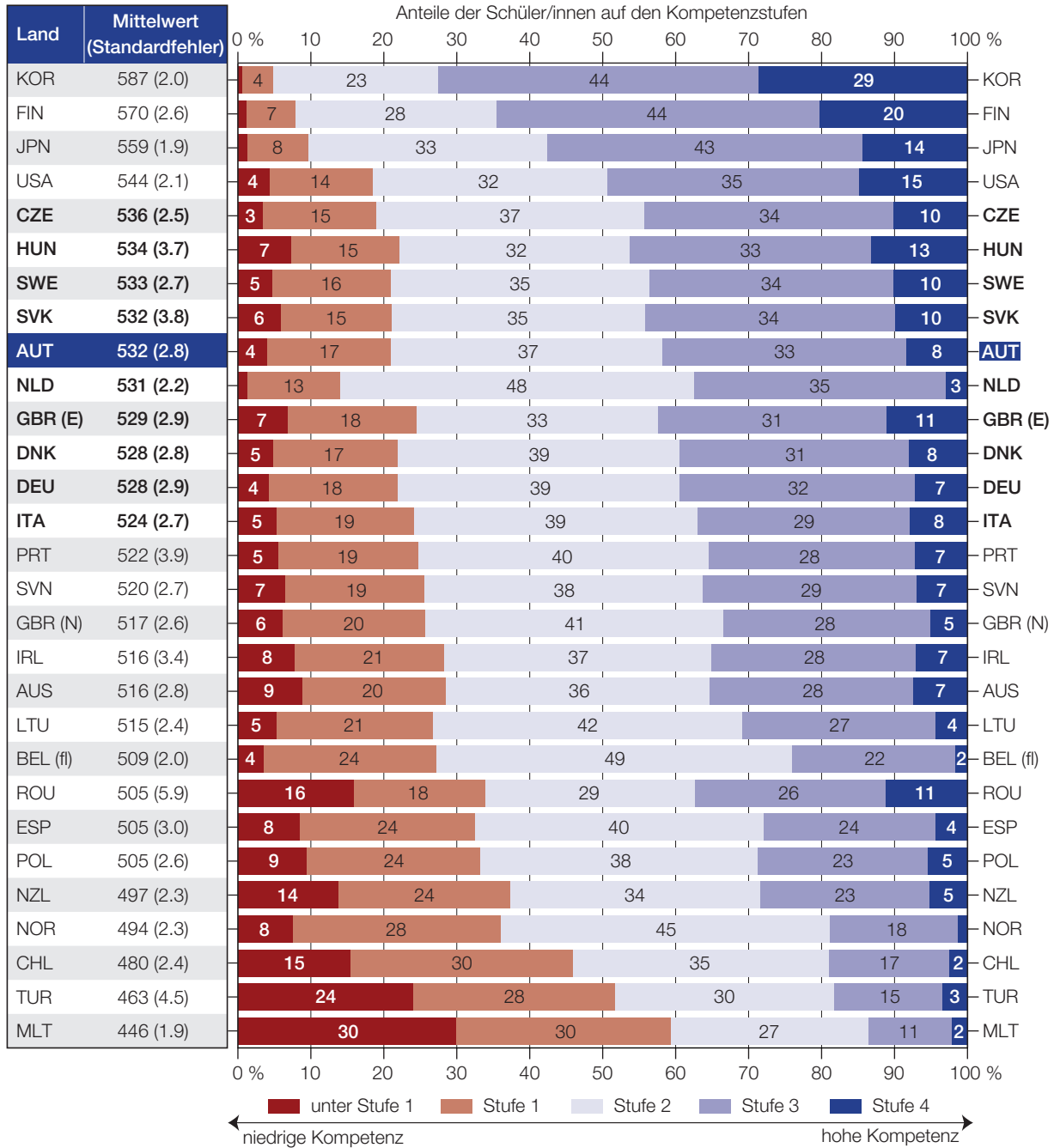
Um die Leistungen der Schüler/innen inhaltlich charakterisieren zu können, gibt es Kompetenzstufen. Schüler/innen auf Stufe 1 und darunter werden als leistungsschwach klassifiziert. Sie besitzen höchstens naturwissenschaftliche Basiskenntnisse und laufen daher Gefahr, in ihrer weiteren Schullaufbahn sowie in ihrer Teilnahme am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigt zu sein. Diese Schülergruppe sollte in den Bildungssystemen so gering wie möglich sein. Die führenden Länder Korea und Finnland haben den geringsten Anteil an leistungsschwachen Kindern – 5 % bzw. 8 % befinden sich auf Kompetenzstufe 1 bzw. darunter. In Österreich ist diese Gruppe mit 21 % deutlich größer; etwa jede/r fünfte Viertklässler/in besitzt höchstens naturwissenschaftliche Basiskenntnisse. Im Durchschnitt der hier dargestellten Länder sind es 27 %.

8 % befinden sich auf der höchsten Kompetenzstufe

Schüler/innen auf der höchsten Kompetenzstufe 4 werden hingegen als leistungsstark bezeichnet. Sie sind in der Lage, ihr Wissen über wissenschaftliche Prozesse und Zusammenhänge in unterschiedlich komplexen Situationen anzuwenden. Besonders hoch ist der Anteil leistungsstarker Schüler/innen in Korea (29 %) und Finnland (20 %). In Österreich zählen 8 % zu dieser Kompetenzstufe. Der Mittelwert aller hier dargestellten Länder liegt ebenfalls bei 8 %.

Mehr zu den Ergebnissen von PIRLS und TIMSS findet sich bei: Suchań, Wallner-Paschon, Bergmüller & Schreiner, 2012.

Abb. D4.c: Verteilung der Volksschüler/innen auf die Naturwissenschafts-Kompetenzstufen im internationalen Vergleich (4. Schulstufe, 2011)



Teilnehmerländer absteigend nach dem Mittelwert auf der Naturwissenschaft-Gesamtskala sortiert;
fett eingetragene Länder unterscheiden sich nicht signifikant von Österreich;
 Angaben in Prozent; Werte unter 2 % sind nicht eingetragen.

Quelle: TIMSS 2011. Darstellung: BIFIE.

D5 Kompetenzen der 15-/16-jährigen Schüler/innen

Seit der ersten Durchführung im Jahr 2000 nimmt Österreich alle drei Jahre an der PISA-Studie teil. Dabei wird jedes Mal einer der drei Kompetenzbereiche schwerpunktmäßig erfasst: 2000/2009 Lesen, 2003/2012 Mathematik und 2006/2015 Naturwissenschaft. Erst diese breitere Abdeckung eines Kompetenzbereichs mit ca. der Hälfte der Testaufgaben ermöglicht es, die Leistungsdaten auf der jeweiligen PISA-Skala zu verankern und sodann im Trend zu vergleichen (Schwantner & Schreiner, 2010, S. 52 f.). Dieser Indikator vergleicht die teilnehmenden Länder im Hinblick auf die mittleren Leistungen in den drei Kompetenzbereichen und erlaubt darüber hinaus einen Vergleich der Anteile an Spitzenschülerinnen und -schülern im Alter von 15/16 Jahren in den Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft.

D5.1 Kompetenz in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft im Längsschnitt

Im Kompetenzbereich Lesen können die Leistungen insgesamt über neun Jahre miteinander verglichen werden. Abbildung D5.a zeigt die Lesemittelwerte mit Konfidenzintervallen für die Jahre 2000¹ und 2009² für jene 30 OECD-/EU-Länder, die zu beiden Zeitpunkten teilgenommen haben. Signifikante Veränderungen zwischen beiden Erhebungszeitpunkten sind am unteren Rand der Abbildung mit entsprechenden Pfeilen gekennzeichnet.

Abbildung D5.b zeigt die Entwicklung der Lesemittelwerte über alle vier Erhebungszeitpunkte in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern. Als Referenzwert dient der Mittelwert der 24 OECD-Länder, für die alle vier Messwerte vorliegen.

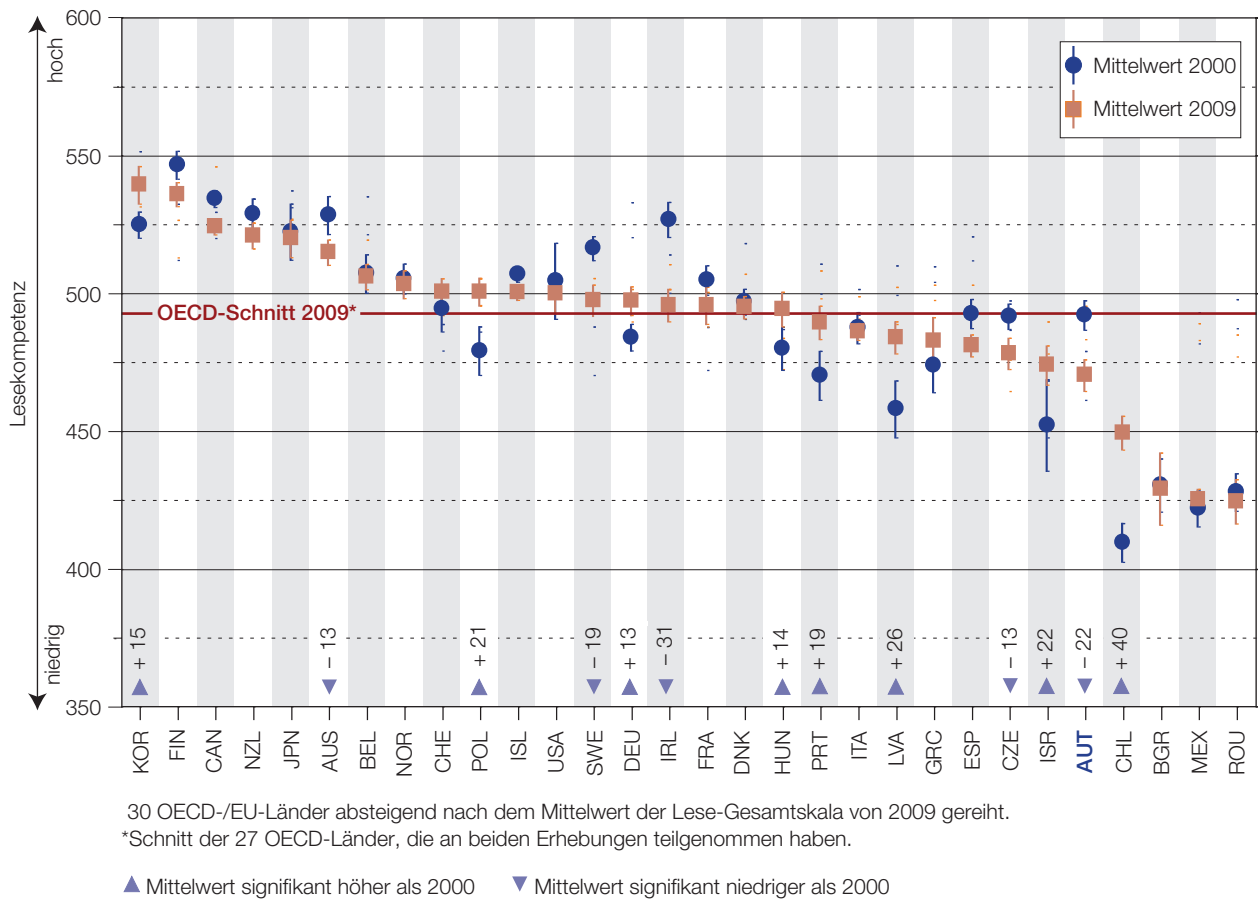
In 13 Ländern haben sich die Lesekompetenzen gegenüber dem Jahr 2000 signifikant verändert: In acht Ländern verbesserten sich die Leseleistungen signifikant, in fünf Ländern gingen diese deutlich zurück. Der größte Zuwachs bei der mittleren Lesekompetenz zeigt sich in Chile (+ 40 Punkte), das sich somit von jenen Ländern abhebt, in denen die Leistungen am unteren Ende der Skala praktisch stagnieren (Bulgarien, Mexiko und Rumänien). Die Leseleistungen auf ein – im OECD-Vergleich – durchschnittliches Niveau anzuheben, ist in Portugal, Ungarn und Deutschland gelungen. In Polen entwickelte sich die Lesekompetenz von unter- zu überdurchschnittlich. In Korea ist auf bereits hohem Niveau ein weiterer Kompetenzzuwachs zu verzeichnen.

In Österreich sind die Leseleistungen bei PISA 2009 deutlich unter den OECD-Schnitt gesunken

In Österreich sind die Leseleistungen der 15-/16-Jährigen – ausgehend vom Mittelmaß bei den vorhergehenden Erhebungen – bei PISA 2009 deutlich und damit unter den OECD-Schnitt gesunken (–22 Punkte). Österreich weist damit nach Irland den zweitstärksten Rück-

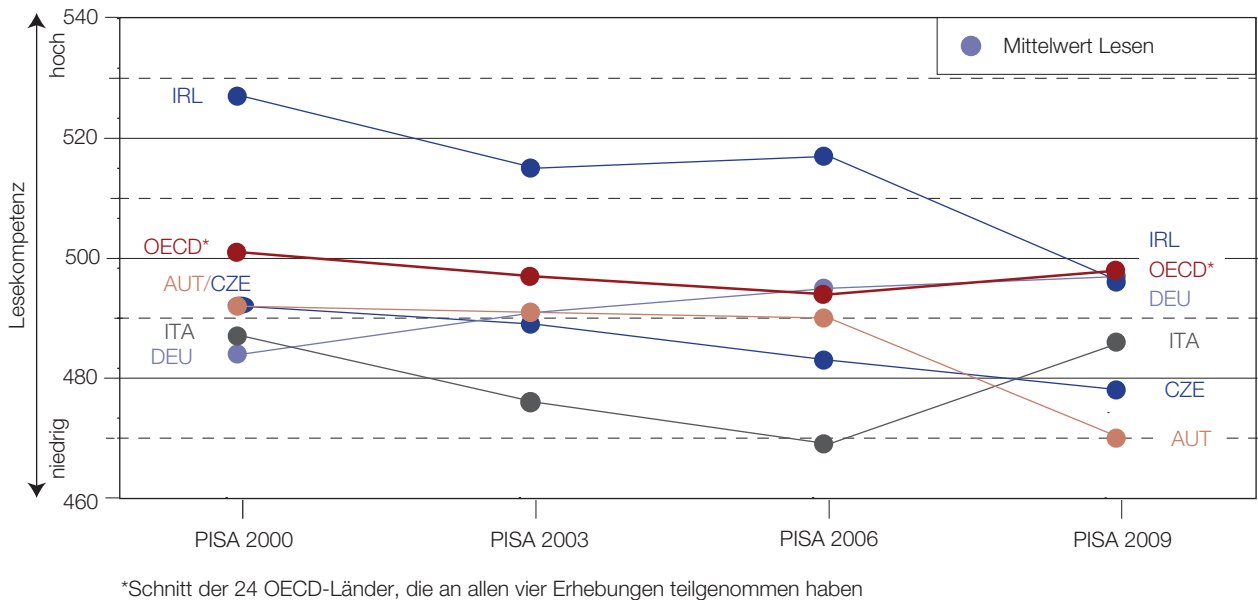
- 1 Bei den österreichischen PISA-2000-Daten wurde eine Neugewichtung vorgenommen, nachdem in der ursprünglichen Gewichtung durch die OECD der Anteil der Berufsschüler/innen nicht korrekt abgebildet worden war (Neuwirth, 2006).
- 2 Eine besondere Situation ergab sich in Österreich bei PISA 2009 durch die negative bildungspolitische Stimmung im Frühjahr 2009, die zu einem Aufruf zur Verweigerung des PISA-Tests führte, der jedoch nach der ersten Testwoche zurückgezogen wurde. In Zusammenarbeit mit dem internationalen Konsortium und unter Begutachtung durch externe, internationale Wissenschaftler und des Wissenschaftlichen Beirats des BIFIE wurden offensichtliche Verweigerungsfälle aus den Daten herausgefiltert. Die österreichischen PISA-2009-Daten erfüllen alle technischen Standards und wurden von der OECD in die internationale Datenbasis aufgenommen (Schwantner & Schreiner, 2010, S. 14).

Abb. D5.a: Leistungen der Jugendlichen in Lesen im Trend (2000, 2009)



Quelle: PISA 2009.

Abb. D5.b: Entwicklungsverläufe der Leseleistungen in ausgewählten Vergleichsländern und im OECD-Schnitt (2000–2009)



Quelle: PISA 2009.



gang bei den mittleren Leseleistungen auf. Ebenso gingen die Leseleistungen in der Tschechischen Republik, in Schweden und Australien stark zurück.

Die Entwicklungsverläufe der Leseleistungen sind dabei sehr unterschiedlich (siehe Abbildung D5.b): Während in Österreich und Irland der Leistungsrückgang sprunghaft – von 2006 auf 2009 (bzw. in Irland auch zwischen 2000 und 2003) festzustellen ist, verlief dieser in Schweden oder in der Tschechischen Republik kontinuierlich. Deutschland ist beispielhaft für ein Land mit einer konstanten Leistungszunahme. Italien fällt durch einen konstanten Leistungsrückgang zwischen den ersten drei Erhebungen und einem starken Anstieg zwischen den letzten zwei Messzeitpunkten auf. Im Mittel der 24 OECD-Länder, für die alle vier Messzeitpunkte vorliegen, sind die Leseleistungen der Jugendlichen relativ stabil geblieben.

Die bei PISA gemessenen Mathematikleistungen sind seit der Erhebung 2003 miteinander vergleichbar. Abbildung D5.c zeigt die Mittelwerte für die Jahre 2003, 2006 und 2009 für 31 OECD-/EU-Länder. Als Referenzwert ist der OECD-Schnitt von PISA 2009 jener 29 OECD-Staaten eingetragen, für die Ergebnisse für alle drei Messzeitpunkte vorliegen (da die OECD-Mittelwerte für 2003 und 2006 nur jeweils einen Punkt vom OECD-Schnitt 2009 abweichen, sind diese in der Abbildung nicht eingetragen).

Die Mathematikleistungen der Jugendlichen in Österreich sind signifikant zurückgegangen

Seit PISA 2003 haben sich die Mathematikleistungen der Jugendlichen in sechs Ländern deutlich verbessert, in zehn Ländern, darunter Österreich, sind diese signifikant zurückgegangen. Die größten Verbesserungen konnten in den Ländern am Ende der Rangreihe erzielt werden, wobei nur in Mexiko und Griechenland über alle drei Zeitpunkte hinweg eine einigermaßen kontinuierliche Verbesserung der Mathematikleistungen zu beobachten ist. In den anderen vier Ländern ist die Veränderung ausschließlich von 2006 auf 2009 zu beobachten. Kontinuierlich verschlechtert hat sich der Mathematikmittelwert in der Tschechischen Republik, in Schweden, Belgien, den Niederlanden und in Australien. In Österreich ist der Rückgang bei der Mathematikleistung von PISA 2006 auf 2009 zu beobachten – die Differenz beträgt 10 Testpunkte. Ein ähnliches Muster zeigt sich in Irland und Dänemark.

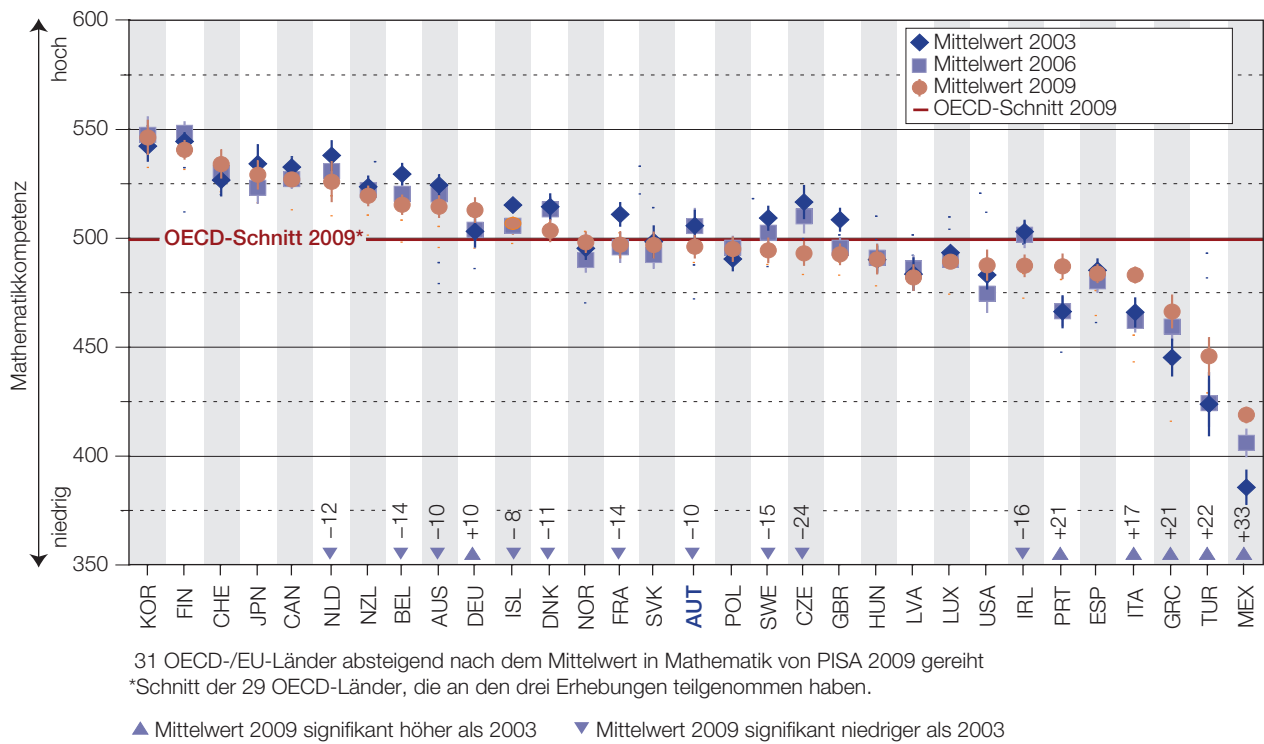
Die Leistungen in den Naturwissenschaften können über die letzten beiden Erhebungszeitpunkte hinweg miteinander verglichen werden. Abb. D5.d zeigt die Mittelwerte für PISA 2006 und 2009.

Im Mittel aller OECD-Länder sind die Leistungen in Naturwissenschaft zwischen 2006 und 2009 unverändert geblieben. Nur in neun Staaten lassen sich signifikante Veränderungen nachweisen, wobei sieben Länder bei PISA 2009 deutlich bessere Naturwissenschaftsleistungen erzielten als 2006. Die mit Abstand größte Verbesserung erreichte die Türkei (+30 Punkte), wobei die Leistungen nach wie vor weit unter dem OECD-Schnitt liegen. Nur in zwei Ländern, in Österreich und in der Tschechischen Republik, sind die Naturwissenschaftsleistungen von PISA 2006 auf 2009 signifikant zurückgegangen. Die heimischen Schüler/innen haben dabei um 17 Punkte schlechter abgeschnitten: Während die Leistungen 2006 mit 511 Punkten signifikant über dem OECD-Schnitt lagen, sind sie nun mit einem Wert von 494 Punkten knapp, aber signifikant unter dem Mittelfeld.

Nur in Österreich und der Tschechischen Republik ist eine Leistungsabnahme in allen drei Kompetenzbereichen zu verzeichnen

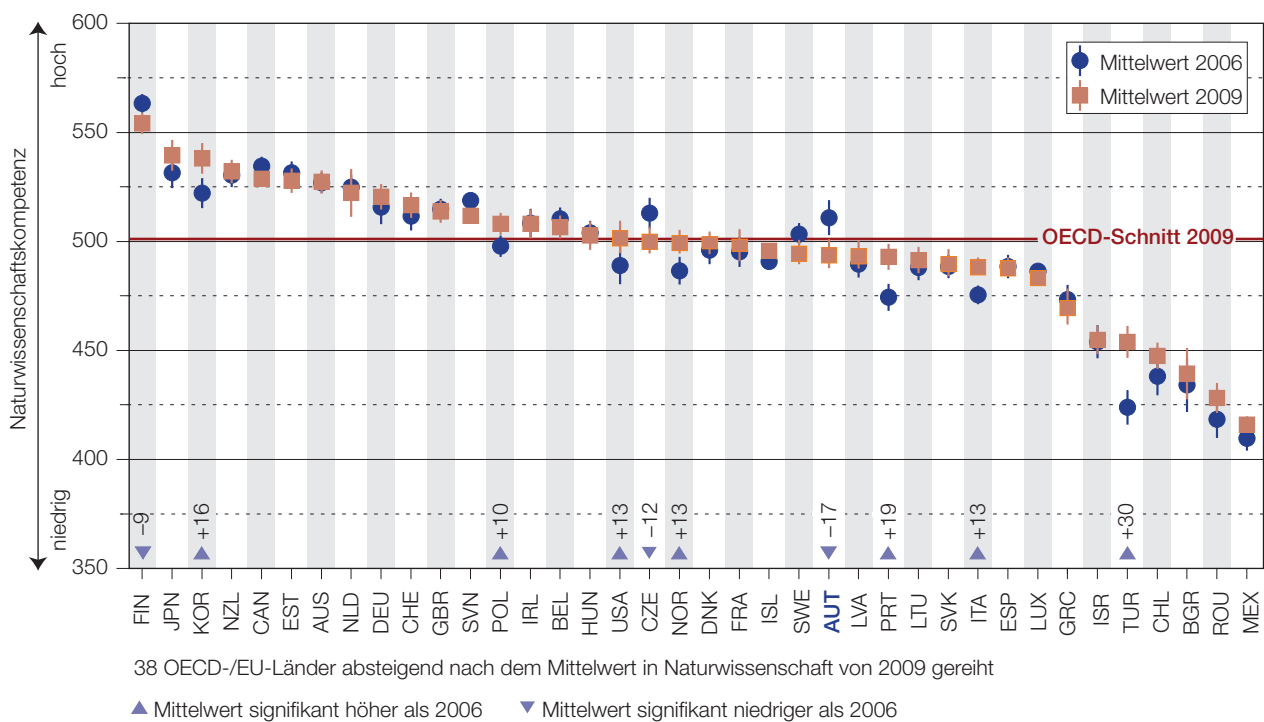
Für elf Länder deutet sich im Vergleich der Kompetenzbereiche ein genereller Trend an. In Schweden, Australien und Irland sind in zwei der drei Kompetenzbereiche die mittleren Leistungen signifikant gesunken. Österreich und die Tschechische Republik sind die einzigen Länder in denen eine Leistungsabnahme in allen drei Kompetenzbereichen zu verzeichnen ist. Im Gegensatz dazu haben sich die Leistungen in Portugal in allen drei Bereichen verbessert und in Deutschland, Polen, Korea, Italien und der Türkei stiegen die Leistungen in jeweils zwei Bereichen signifikant an.

Abb. D5.c: Leistungen der Jugendlichen in Mathematik im Trend (2003–2009)



Quelle: PISA 2009.

Abb. D5.d: Leistungen der Jugendlichen in Naturwissenschaft im Trend (2006, 2009)



Quelle: PISA 2009.



D5.2 Spitzenschüler/innen in den Grundkompetenzen

Ein erfolgreiches Bildungssystem sollte u. a. möglichst viele Schüler/innen mit hohen Qualifikationen in den Grundkompetenzen ausstatten. Dies sichert den Jugendlichen nachhaltig individuelle berufliche und private Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. In Abbildung D5.e ist für die 38 OECD-/EU-Länder die Größe der jeweiligen Spitzengruppen in den Grundkompetenzen dargestellt. Als „Spitzenschüler/innen“ werden bei PISA jene Schüler/innen bezeichnet, die aufgrund ihrer Leistungen auf den beiden höchsten Levels (5 und 6) eingestuft werden. Die Reihung der Länder erfolgt absteigend nach der Größe der Spitzengruppe in jeder Grundkompetenz.

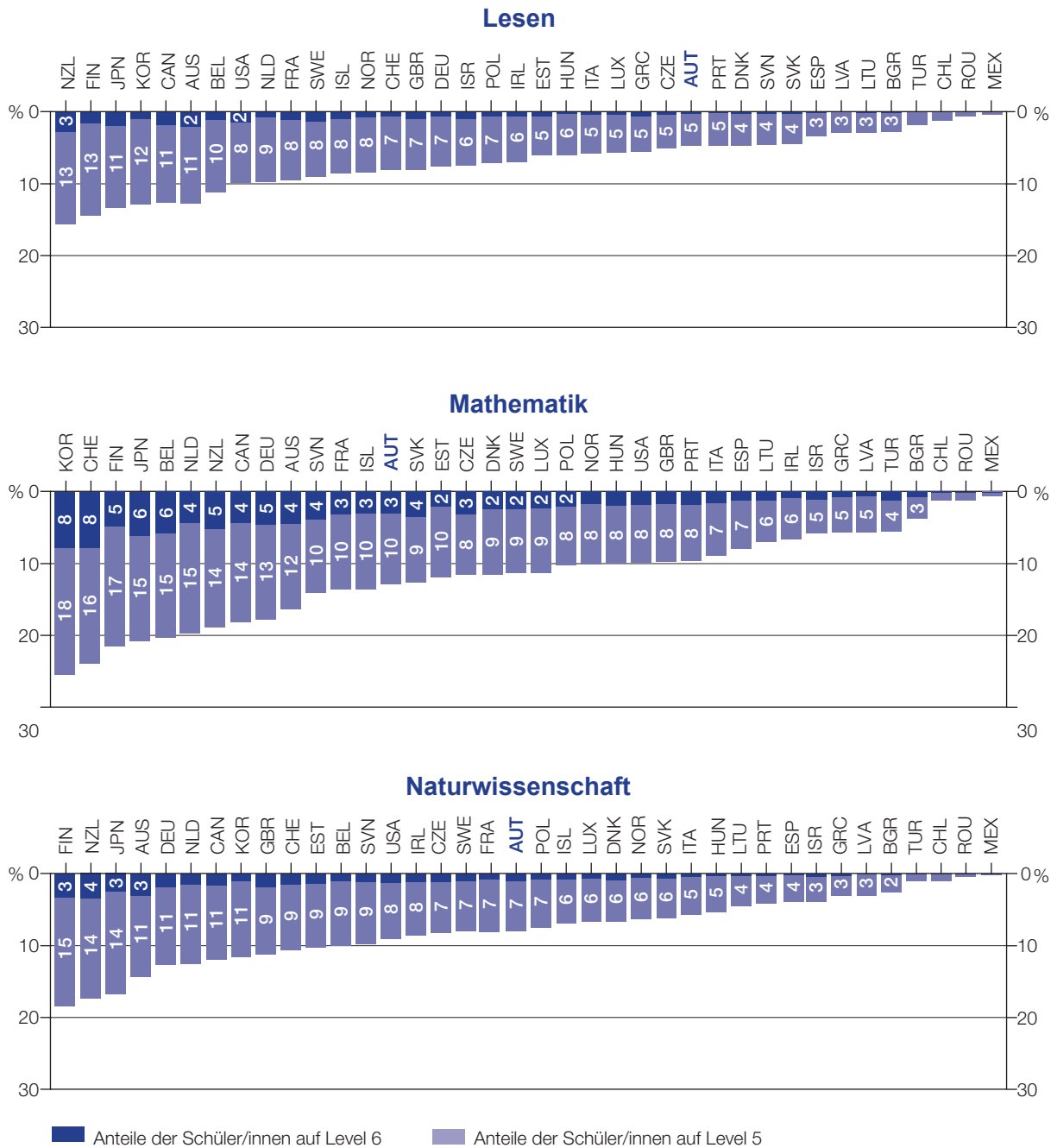
In Österreich zählen nur 5 % der 15-/16-jährigen Schüler/innen zur Lese-Spitzengruppe

Im Durchschnitt der OECD-Länder fallen 7,6 % der Schüler/innen beim Lesen in die Spitzengruppe, 0,8 % können Aufgaben des Levels 6 und 6,8 % des Levels 5 lösen. In Österreich ist der Anteil der Spitzenschüler/innen substanziell kleiner. Hier zählen 5 % der 15-/16-jährigen Schüler/innen zur Lese-Spitzengruppe. Diese Jugendlichen sind in der Lage, sehr komplexe Leseaufgaben zu lösen. Sie können Informationen aus mehreren Texten kombinieren, mehrfache Schlussfolgerungen ziehen, detaillierte und präzise Vergleiche machen und Gegensätze erfassen. Ähnliche Anteile an Spitzenschülerinnen und -schülern finden sich u. a. in der Tschechischen Republik und in Slowenien. Die Nachbarländer Deutschland, Schweiz (je 8 %), Ungarn und Italien (je 6 %) haben etwas größere Spitzengruppen als Österreich. Der Anteil der Spitzenschüler/innen ist in Neuseeland (16 %) und Finnland (15 %), den beiden Ländern mit den höchsten Anteilen, dreimal größer. Verschwindend gering sind die Anteile hingegen in der Türkei, in Chile, Rumänien und Mexiko (unter 2 %).

Generell größer sind die Anteile der Schüler/innen, die international als Spitzenschüler/innen in Mathematik klassifiziert werden. Im OECD-Schnitt fallen 12,7 % der Schüler/innen in die Spitzengruppe. Österreichs Spitzengruppe in Mathematik umfasst 13 % der Schüler/innen und ist somit substanziell größer als bei der Lesekompetenz und liegt im OECD-Schnitt. Knapp jede/r zehnte Jugendliche zeigt Mathematikleistungen, die dem Level 5 entsprechen. Dem höchsten Level 6 gehören 3 % der österreichischen Schüler/innen an. Diese Jugendlichen können durch eigenständiges Überprüfen und Modellieren von Problemlösesituationen Informationen konzeptualisieren, generalisieren und nutzen. Die Nachbarländer Schweiz (24 %) und Deutschland (18 %) weisen vergleichsweise höhere Anteile an Mathematik-Spitzenschülerinnen und Spitzenschülern auf als Österreich. In Ländern mit insgesamt hohem Leistungsniveau ist die Spitzengruppe ebenfalls groß: Der Spitzenreiter Korea hat einen doppelt so großen Anteil (26 %) wie Österreich, und Finnland erreicht 22 %. Sehr geringe Anteile an Spitzenschülerinnen und -schülern gibt es wiederum in Chile, Rumänien und Mexiko (unter 2 %).

Der Anteil der Spitzenschüler/innen in den Naturwissenschaften in Österreich beträgt 8 % und liegt damit nahe am OECD-Schnitt von 8,5 %. Jener Anteil, der den höchsten Level erreicht, beläuft sich auf 1 %, derjenige auf Level 5 auf 7 %. Somit gehört rund jede/r zwölfte österreichische Jugendliche zur Spitzengruppe in den Naturwissenschaften. Diese Schüler/innen können ihre Kompetenz routinemäßig in realitätsnahen und komplexen Situationen anwenden. Auf dieser Basis sind sie auch fähig, kritische Analysen sowie beweisgestützte Argumente und Entscheidungen zu erbringen. Ähnlich viele Spitzenschüler/innen gibt es in der Tschechischen Republik, etwas größere Naturwissenschafts-Spitzengruppen gibt es in Slowenien (10 %), in der Schweiz (11 %) und in Deutschland (13 %). Anteilsmäßig mehr als doppelt so viele Spitzenschüler/innen finden sich in Finnland (19 %), Neuseeland (18 %) und Japan (17 %). Die kleinste Spitzengruppe findet sich in Rumänien und Mexiko (max. 1 %).

Abb. D5.e: Anteile an Spitzenschülerinnen und -schülern in den Grundkompetenzen (2009)



Quelle: PISA 2009. Darstellung: BIFIE.



D5.3 Risikoschüler/innen in den Grundkompetenzen

Eine wichtige Aufgabe von Bildungssystemen ist es, möglichst allen Schülerinnen und Schülern zumindest grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, um ihnen eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Leben zu ermöglichen. Die Halbierung des Anteils der Lese-Risikoschüler/innen von 28 % auf 14 % im Jahr 2020 ist ein Ziel der österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen „LLL:2020“.

Als „Risikoschüler/innen“ werden bei PISA jene Jugendlichen bezeichnet, die aufgrund ihrer Leistungen in der jeweiligen Grundkompetenz auf bzw. unter Level 1 eingestuft werden. In den Abbildungen D.5.f sind für 38 OECD-/EU-Länder die Anteile der jeweiligen Risikogruppen für Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft dargestellt. Die Länder sind aufsteigend nach der Größe der Risikogruppe in jeder Grundkompetenz sortiert.

In Österreich liegt der Anteil der Risikoschüler/innen im Lesen über einem Viertel

Lese-Risikoschüler/innen können z. B. einzelne, eindeutig angegebene Informationen in Textstücken, die in einem für Jugendliche geläufigen Kontext stehen, auffinden. Sie haben jedoch große Schwierigkeiten, einfache Leseaufgaben routinemäßig zu lösen, wie z. B. die Hauptaussage eines gut gekennzeichneten Textteils zu erkennen oder einfache Schlussfolgerungen zu ziehen. Im Schnitt der OECD-Länder können 18,8 % der Schüler/innen im Alter von 15/16 Jahren nur unzureichend sinnerfassend lesen. In Österreich liegt der Anteil der Risikoschüler/innen mit 28 % über einem Viertel und substanziiell über dem OECD-Schnitt. Bei der Lesekompetenz werden die Risikoschüler/innen in drei Gruppen unterteilt (Level 1a, 1b und unter Level 1b). 2 % der Schüler/innen zeigen Kompetenzen unter Level 1b, 8 % auf Level 1b und 18 % auf Level 1a. Die Tschechische sowie die Slowakische Republik haben etwas geringere Lese-Risikogruppen als Österreich. Von den Nachbarländern Österreichs hat Ungarn die kleinste Risikogruppe (18 %). Besonders kleine Risikogruppen gibt es in Korea und Finnland mit 6 % bzw. 8 %. Große Risikogruppen gibt es am Ende der Rangreihe in Mexiko, Bulgarien und Rumänien.

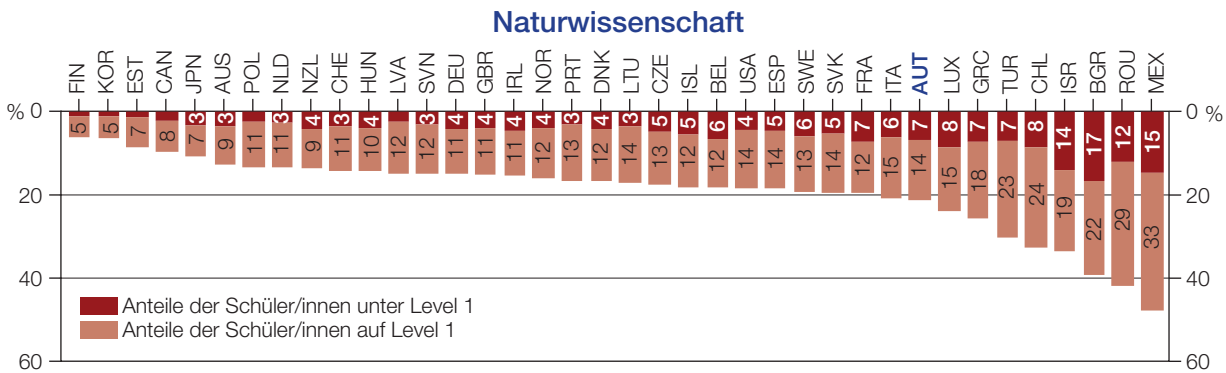
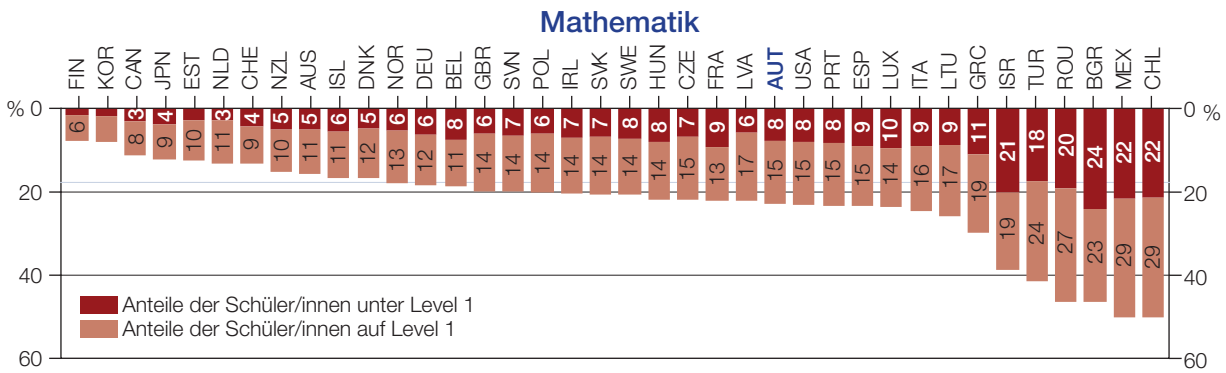
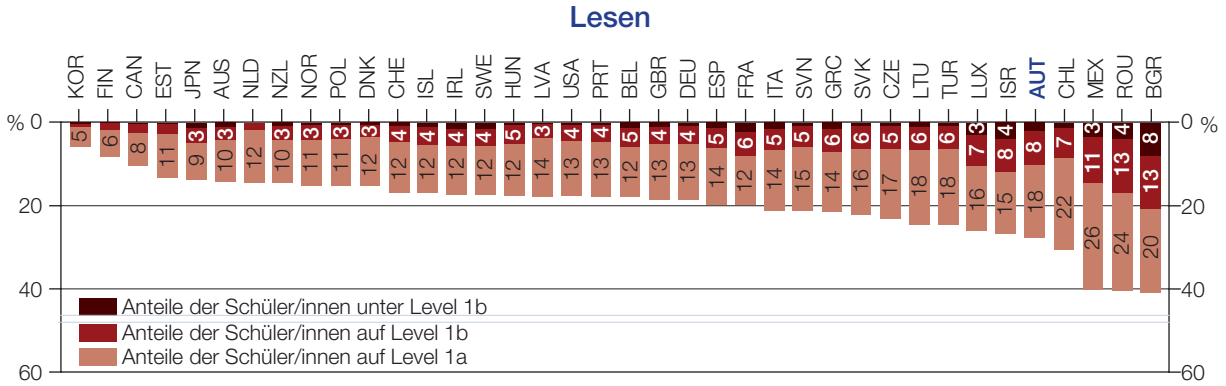
Risikoschüler/innen in Mathematik haben große Probleme, einfache mathematische Konzepte in lebensnahen Situationen anzuwenden. Im OECD-Schnitt fallen 22 % der Schüler/innen in diese Gruppe und Österreich liegt mit 23 % knapp über diesem Anteil. 15 % der Jugendlichen in Österreich zeigen Kompetenzen auf Level 1. Diese Jugendlichen können einfache Fragen beantworten, Informationen identifizieren und Routineprozeduren ausführen. Weitere 8 % der Jugendlichen erreichen auch diesen Level nicht. Die Nachbarländer Tschechische Republik und Ungarn verzeichnen ähnlich große Mathematik-Risikogruppen. Besonders klein sind die Risikogruppen wiederum in Finnland und Korea, besonders groß in Mexiko und Chile.

Risikoschüler/innen in den Naturwissenschaften weisen ein sehr eingeschränktes naturwissenschaftliches Wissen auf, das sie nur in wenigen, ihnen sehr gut vertrauten Situationen anwenden können. Sie können naturwissenschaftliche Erklärungen geben, die offensichtlich sind und direkt aus vorgegebenen Belegen abgeleitet werden können. Im OECD-Schnitt liegt der Anteil dieser Gruppe bei 18 %. Der Anteil der Schüler/innen in Österreich, die in diesem Fach Kompetenzen unter oder auf Level 1 zeigen, beläuft sich knapp über dem OECD-Schnitt auf 21 % (7 % unter und 14 % auf Level 1). In Finnland ist die Naturwissenschafts-Risikogruppe mit 6 % besonders klein, in Rumänien und Mexiko mit über 40 % besonders groß.

D5.4 Mehrfachzugehörigkeit zu den Risiko- und Spitzengruppen

Bei den beiden vorangegangenen Abschnitten wurde gezeigt, wie hoch die Anteile an Risiko- bzw. Spitzenschülerinnen und -schülern in jeweils einer der drei Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft sind. Schüler/innen können jedoch in mehr als einer Grundkompetenz zur Risiko- bzw. Spitzengruppe zählen. Dieser Indikator zeigt, wie groß

Abb. D5.f: Risikoschüler/innen in den Grundkompetenzen (2009)



Quelle: PISA 2009. Darstellung: BIFIE.



der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Risiko- oder Spitzengruppe ist. Die drei Grundkompetenzen korrelieren hoch miteinander (zwischen $r = 0.77$ und $r = 0.83$): Jugendliche mit hohen Kompetenzen in einer der drei Grundkompetenzen erreichen meistens auch in anderen Bereichen ein hohes Leistungsniveau. Schüler/innen, die in einer Grundkompetenz zur Gruppe der Risikoschüler/innen gehören, haben häufig auch in anderen Bereichen Schwächen.

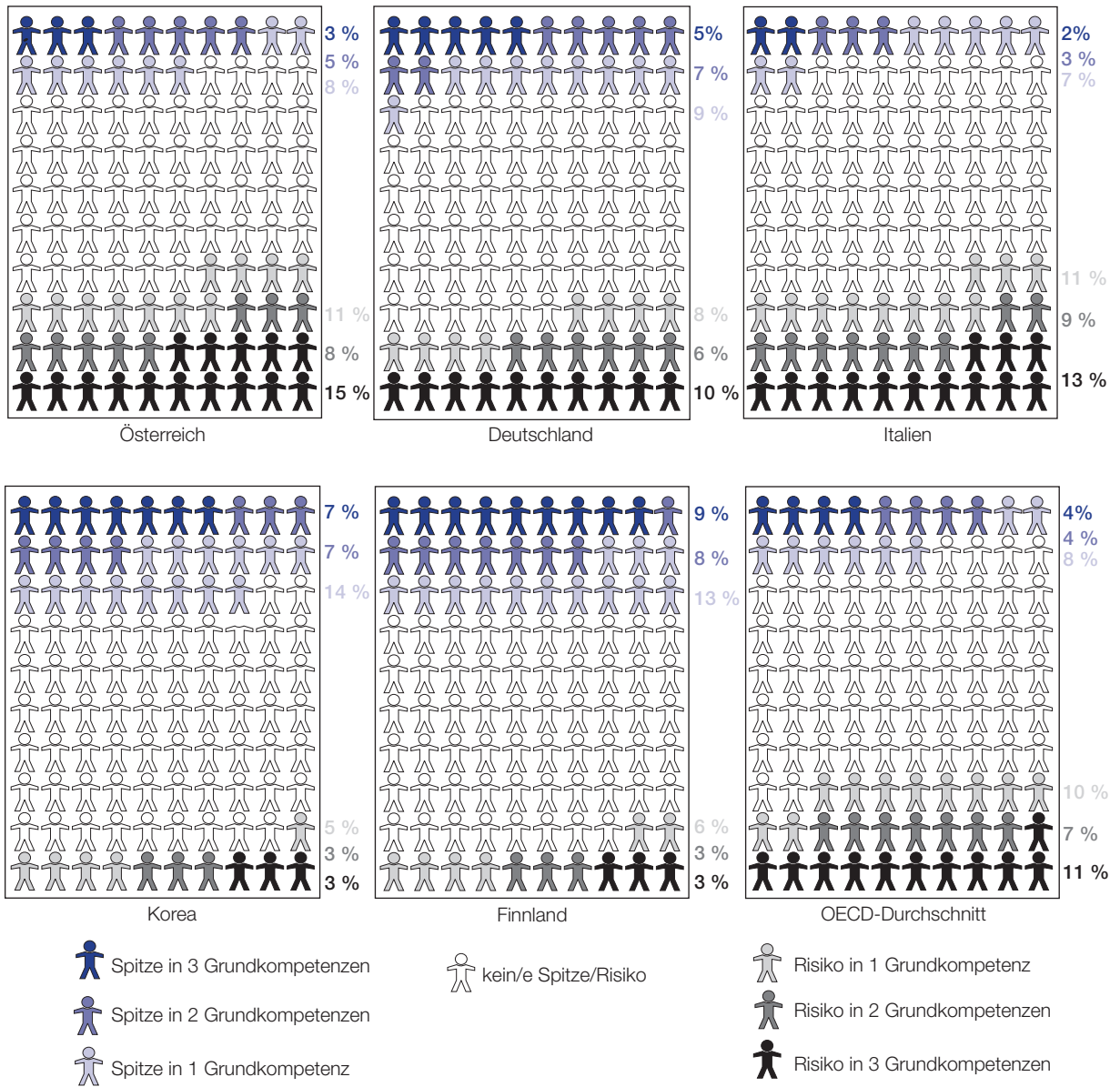
Abbildung D5.g zeigt die Anteile der Schüler/innen im Alter von 15/16 Jahren mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Risiko- oder Spitzengruppe für Österreich, Deutschland, Italien, Korea, Finnland und den OECD-Schnitt anhand von PISA-2009-Daten. Für jedes Land sind 100 Figuren dargestellt, womit eine Figur für einen Prozentpunkt steht. Die in Blautönen eingefärbten Figuren stehen für die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Spitzengruppe, die grau und schwarz eingefärbten Figuren stehen für die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Risikogruppe. Weiße Figuren entsprechen dem Anteil an Schülerinnen und Schülern, die keiner Spitzen- bzw. Risikogruppe in einer der drei Grundkompetenzen angehören.

In Österreich gehören 3 % der Schüler/innen in allen drei Grundkompetenzen zur Spitzengruppe. Diese Jugendlichen können in allen drei PISA-Bereichen die schwierigsten Aufgaben lösen. 5 % sind in zwei und 8 % in einer Grundkompetenz Spitzenschüler/innen. Insgesamt liegt der Anteil der Schüler/innen mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Spitzengruppe in Österreich bei 15 % (Differenz zur Grafik ergibt sich durch Rundung). Dies entspricht ungefähr dem Wert des OECD-Durchschnitts, der bei 16 % liegt. Die Anteile der deutschen Schüler/innen sind leicht höher als in Österreich, die Anteile der italienischen Schüler/innen leicht geringer als in Österreich. In Korea, dem OECD-Land mit den durchschnittlich besten PISA-Leistungen, ist der Anteil an Jugendlichen mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Spitzengruppe mit insgesamt 28 % besonders hoch. In Finnland ist dieser Anteil mit 30 % noch höher. Hier fällt der besonders hohe Anteil von 9 % an Schülerinnen und Schülern auf, die in allen drei Grundkompetenzen zur Spitzengruppe zählen.

In Österreich zählt jeder/
jede dritte Schüler/
in mindestens einer
Grundkompetenz zur
Risikogruppe

Betrachtet man die leistungsschwächsten Schüler/innen Österreichs, so zählt jede/r Dritte (34 %) in mindestens einer der drei Grundkompetenzen zur Risikogruppe. Jede/r sechste Jugendliche (15 %) fällt in allen drei Grundkompetenzen in die Risikogruppe. Diese Jugendlichen sind durch die Mehrfachzugehörigkeit besonders gefährdet, in ihrer Teilhabe am privaten und beruflichen Leben beeinträchtigt zu werden. Die Anteile der deutschen Schüler/innen sind etwas geringer als die der österreichischen, die Anteile der italienischen Schüler/innen sind den österreichischen sehr ähnlich. Insgesamt zeigt sich, dass der Anteil jener Schüler/innen mit Ein- bzw. Mehrfachzugehörigkeit zu einer Risikogruppe in Korea mit 11 % und in Finnland mit 12 % um zwei Drittel geringer ist, als dies in Österreich der Fall ist.

Abb. D5.g: Mehrfachzugehörigkeit von 15-/16-Jährigen zu den Risiko- oder Spitzengruppen in Lesen, Naturwissenschaft, Mathematik (2009)



Quelle: PISA 2009. Darstellung: BIFIE.



D6 Einstellungen und Motivation

Jugendliche mit hoher Motivation, positiven Lerneinstellungen und ausgeprägten Interessen sind nicht nur in der Schule erfolgreicher, sondern bewältigen den Übergang in das Berufsleben leichter und sind vorbereitet, lebenslang Lernende zu werden. Neben dem Kompetenzerwerb ist die Ausprägung von Motivation und Interesse der Schüler/innen ein wesentliches Ergebnis von Unterricht und Schule. Dieser Indikator untersucht zuerst die Ausprägung der beruflichen Interessen 15-/16-Jähriger und deren Veränderung in den letzten Jahren. Anschließend wird die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern dargestellt. Insbesondere die Lesemotivation gilt als Voraussetzung für die weitere berufliche, akademische und persönliche Entwicklung von Jugendlichen nach der Schulzeit. Einige Definitionen sehen daher Lesemotivation und aktuelle Nutzung von Texten als integrale Bestandteile von Lesekompetenz an (Artelt, Naumann & Schneider, 2010).

D6.1 Die beruflichen Interessen der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I

Neben dem Erwerb von (fachlichen und überfachlichen) Kompetenzen, die ganz allgemein der Bewältigung des Lebens dienen, ist die Entwicklung von Interessen ein fundamentales Ziel der Schulbildung. Interessen sind ein wichtiger Teil der Persönlichkeit und bilden zusammen mit den Fähigkeiten die Grundlage für alle weiterführenden Bildungs- und Berufsentscheidungen. Die Analyse der allgemeinen Interessen von Schülerinnen und Schülern nach Ende der Pflichtschulzeit zeigt eine Reihe interessanter und für die Schulentwicklung wichtiger Ergebnisse im Hinblick auf das Niveau, die Struktur und die Differenziertheit der Interessen nach der Sekundarstufe I.

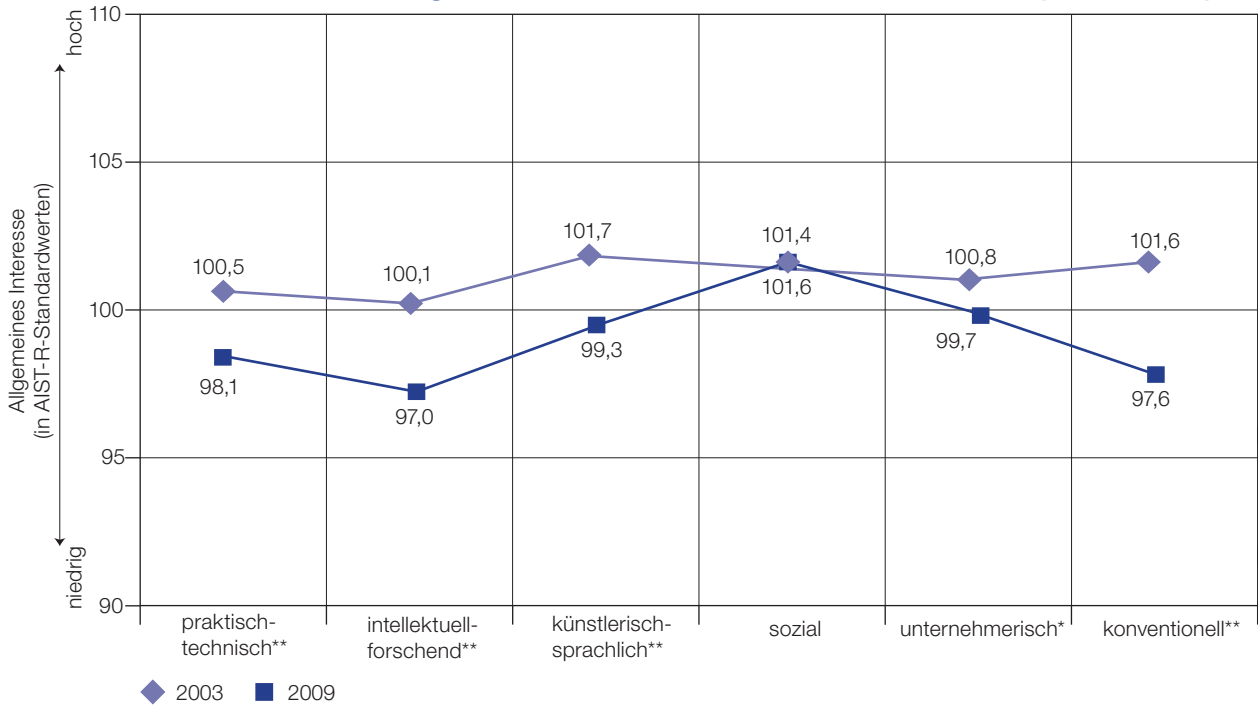
Im Rahmen der nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2003 und 2009 wurden je ca. 1.500 15-/16-jährige Schüler/innen zu ihren Interessen befragt. Dabei wurden sechs Bereiche unterschieden: 1) praktisch-technisch: Vorliebe für Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und handwerkliches Geschick erfordern; 2) intellektuell-forschend: Vorliebe zur Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen oder kulturellen Phänomenen; 3) künstlerisch-sprachlich: Vorliebe für offene, unstrukturierte Aktivitäten der künstlerischen Selbstdarstellung oder Schaffung kreativer Produkte; 4) sozial: Vorliebe für pflegende, versorgende, ausbildende oder lehrende Aktivitäten; 5) unternehmerisch: Vorliebe für Tätigkeiten, bei denen es darum geht, andere Personen zu beeinflussen, zu führen oder zu etwas zu bringen; und 6) konventionell: Vorliebe für strukturierten und regelhaften Umgang mit Materialien und Daten.

Rückgang beruflicher Interessen der Schüler/innen im naturwissenschaftlichen Bereich

Die Ergebnisse zeigen einen Rückgang beruflicher Interessen der Schüler/innen von 2003 bis 2009, insbesondere in den für die Naturwissenschaften relevanten Bereichen: praktisch-technische, intellektuell-forschende und konventionelle Interessen. Die übrigen Interessendimensionen zeigen nur einen unbedeutenden Rückgang oder sind im Vergleich stabil (Abbildung D6.a).

Die Analyse der Interessenstrukturen weist auf ausgeprägte geschlechterbezogene Stereotype hin. Es dominieren zwei Muster von Interessen: ein „weibliches“ Muster, das soziale, künstlerisch-sprachliche und unternehmerische Interessen umfasst, und ein „männliches“ Muster mit praktisch-technischen, intellektuell-forschenden und konventionellen Interessen (Abbildung D6.b). Das „männliche“ Muster trifft ungefähr auf 72 % der Burschen zu, das „weibliche“ auf ca. 80 % der Mädchen.

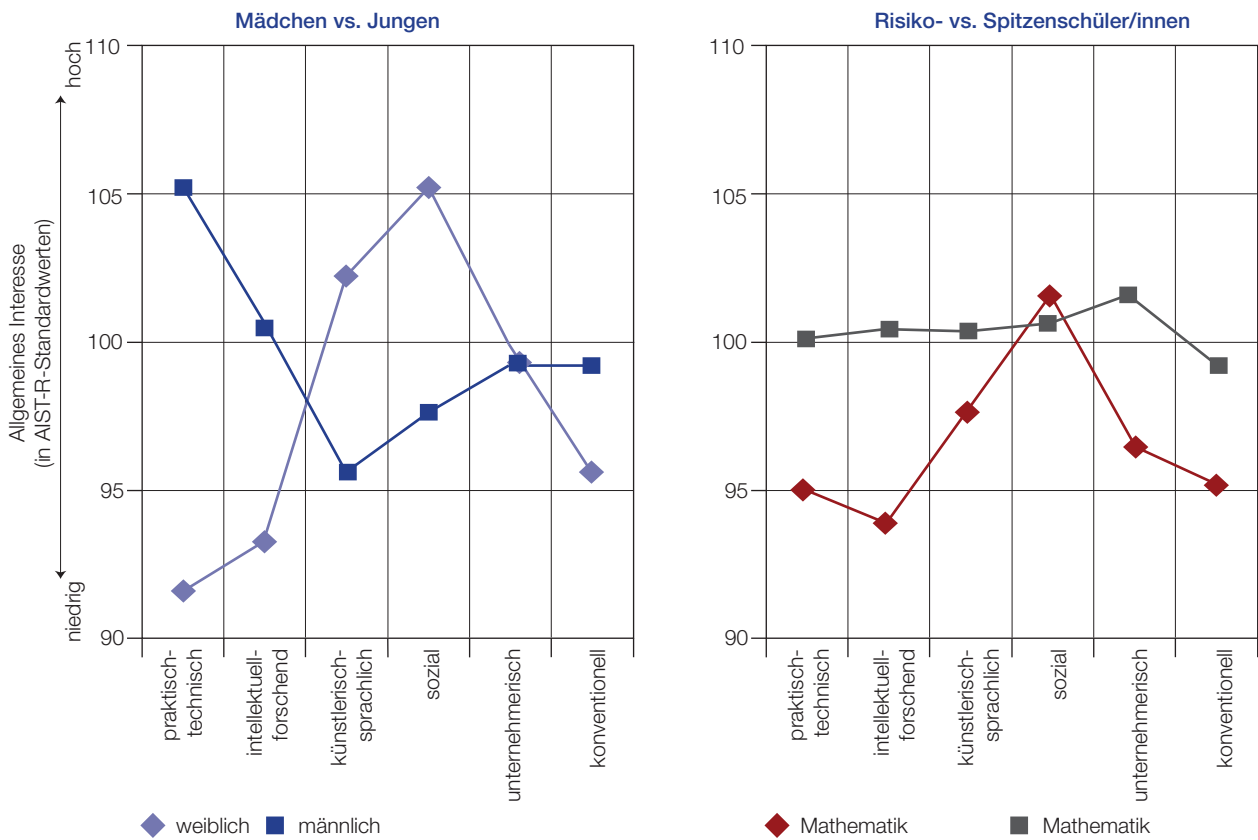
Abb. D6.a: Interessen der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I (2003, 2009)



*Unterschied zwischen 2003 und 2006 ist signifikant ($p < .05$);
 **Unterschied ist signifikant und praktisch relevant (Cohens $d > .2$)

Quelle: Eder, 2012, PISA 2003, 2009.

Abb. D6.b: Gruppenunterschiede in den Interessen (2009)



Quelle: Eder, 2012, PISA 2009.



Schüler/innen mit mangelnden Fachkompetenzen sind häufig auch solche, die ein niedriges Interessenniveau zeigen, was einen erfolgreichen Übergang in das Erwerbsleben weiter erschwert (Abbildung D6.b). Dieser Zusammenhang erklärt sich teilweise dadurch, dass ein hohes Interessenniveau am Ende der Pflichtschulzeit von ähnlichen Bedingungen abhängt wie gute fachliche Leistungen in der Schule: Neben den persönlichen Voraussetzungen tragen vor allem familiäre (hoher Bildungsstatus der Eltern, hoher kultureller Besitz, hohe Erziehungsressourcen) und schulische Faktoren (Bewältigung des Unterrichts, Individualisierung, Leistungserfolge) zu einer hohen Ausprägung der Interessen bei. Auch außerschulische Vernetzung weist einen – niedrigen – positiven Einfluss auf. Nicht nachgewiesen wurde der Einfluss positiver sozialer Beziehungen in der Schule.

D6.2 Lesemotivation und LeseEinstellungen

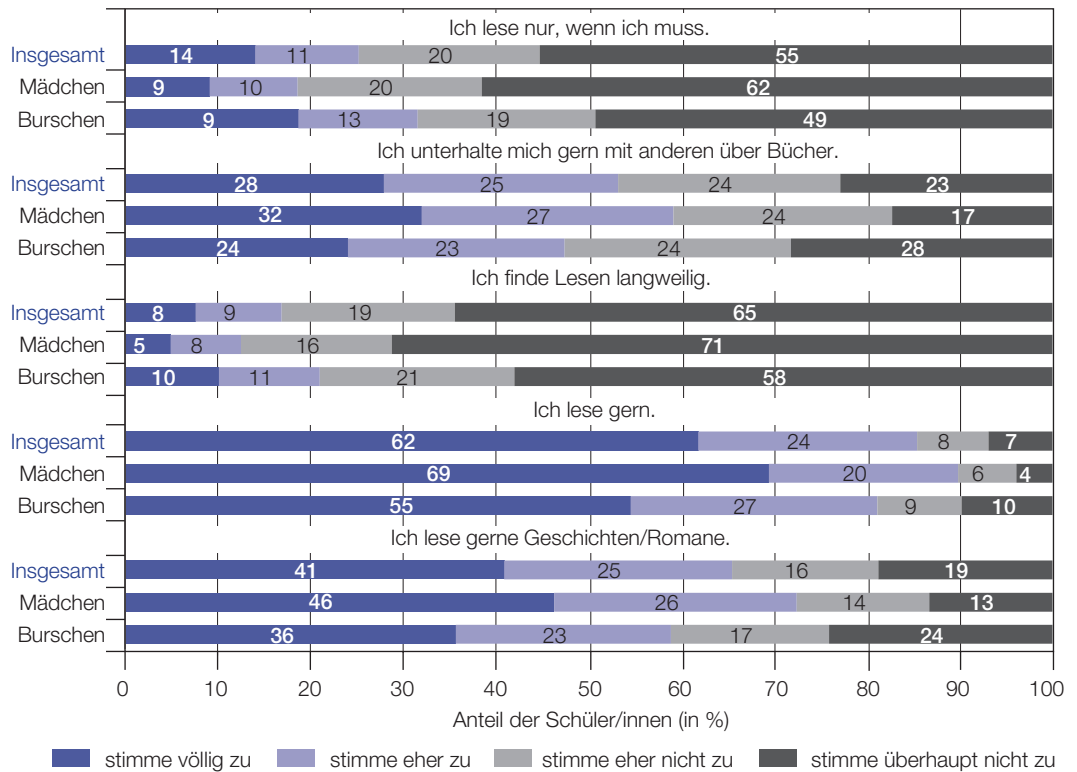
Im Rahmen der Bildungsstandards Baseline-Testung 2010 wurden die Volksschülerinnen und Volksschüler der 4. Schulstufe zu ihrer LeseEinstellung befragt. Die Mehrheit der Schüler/innen dieses Alters steht dem Lesen positiv gegenüber. 82 % der Burschen und 89 % der Mädchen stimmen der Aussage „ich lese gern“ zu. Allerdings empfinden 17 % der befragten Schüler/innen Lesen als langweilig. Abbildung D6.c lässt jedoch deutliche Unterschiede zwischen der LeseEinstellung von Mädchen und Burschen erkennen. Fast jeder fünfte Viertklässler stimmt völlig zu, nur dann zu lesen, wenn er muss. Bei den Mädchen ist der Anteil halb so hoch. Geschlechterunterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Textsorte. So stimmt die Aussage „ich lese gerne Geschichten und Romane“ für 72 % der Mädchen, aber lediglich für 59 % der Burschen. Fast 60 % der Mädchen, und damit deutlich mehr als bei den Burschen (47 %) unterhalten sich gern mit anderen über Bücher. Insgesamt stimmt rund jede/r zweite Schüler/in dieser Aussage zu.

Die Volksschüler/innen wurden zudem befragt, ob sie sich über ein Buchgeschenk freuen. Rund 85 % aller Schüler/innen freuen sich, wenn sie ein Buch geschenkt bekommen. Jedoch geben mit 8,4 % dreimal mehr Burschen als Mädchen an, dass sie dem überhaupt nicht zustimmen (ohne Abbildung). Mehr als 90 % der Schüler/innen sind sich der Bedeutung des Lesens für Ihre Zukunft bewusst. Dreiviertel der Schüler/innen stimmen sogar völlig zu, dass es für ihre Zukunft notwendig ist, gut lesen zu können. Am häufigsten wird diese hohe Zustimmung unter Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation (81,5 %) und unter Mädchen (78 %) erreicht (ohne Abbildung).

Erhoben wurde auch, wie viel Zeit die Volksschüler/innen für das Lesen zum Vergnügen verwenden. Abbildung D6.d weist die Ergebnisse insgesamt, getrennt nach Geschlechtern und nach Migrationsstatus aus. Unter allen dargestellten Gruppen bilden jene Leser/innen, die täglich bis zu 15 Minuten lesen, den größten Anteil. Zwei von drei Kindern geben an, höchstens eine halbe Stunde am Tag zum Vergnügen zu lesen. Dabei zeigen sich nur geringe Geschlechterunterschiede. Relativ klein ist die Gruppe der Vielleser/innen. Etwa jede/r fünfte Schüler/in verbringt an einem normalen Schultag mehr als 45 Minuten mit dem Lesen zum Vergnügen. Am häufigsten trifft dies für Mädchen (22,8 %) und für Einheimische (22,4 %) zu. Der Anteil der Vielleser/innen unter den Migrantinnen und Migranten der ersten Generation beträgt 12,8 %.

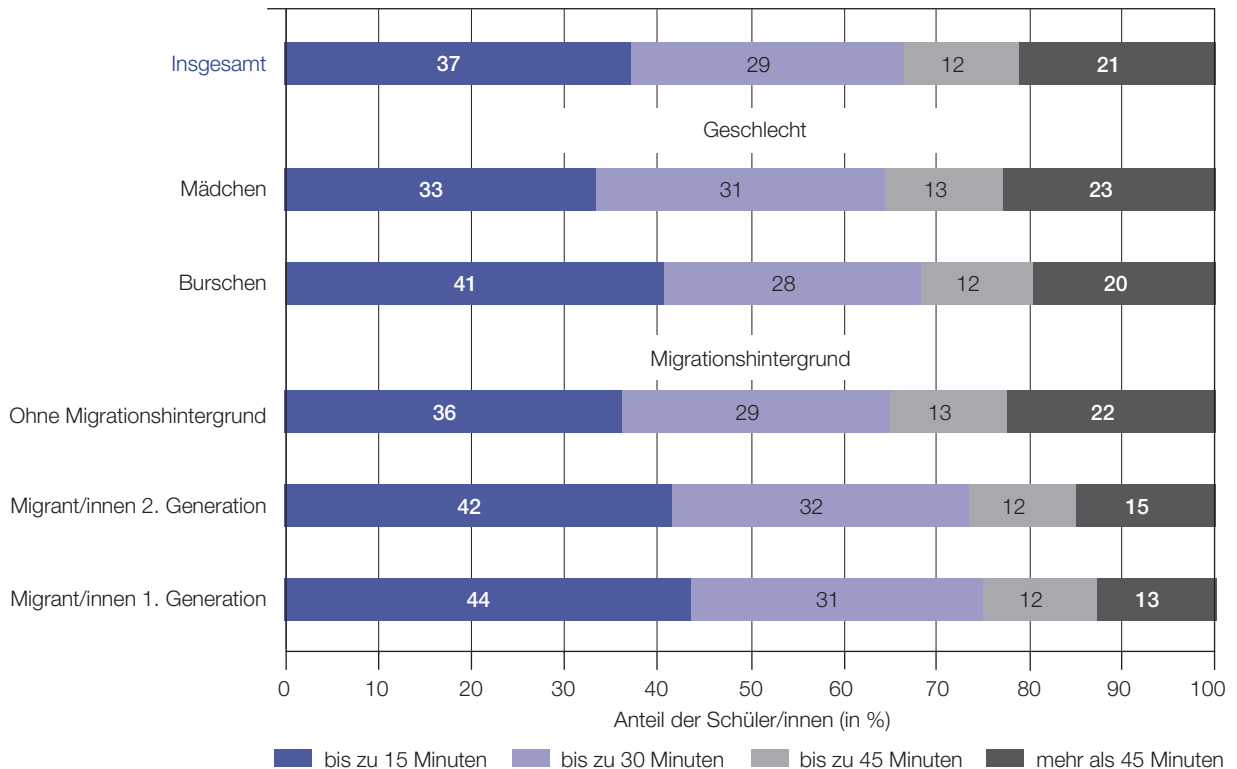
Jugendliche am Ende der Pflichtschulzeit wurden bei den PISA-Erhebungen 2000 und 2009, bei denen die Lesekompetenz schwerpunktmäßig erfasst wurde, zu Lesefreude, Lesezeit und Lesevielfalt befragt. Die 15-bis 16-Jährigen haben nach eigenen Aussagen ein wesentlich geringeres Interesse am Lesen. Zudem zeigt sich ein Trend hin zu geringerer Lesemotivation. Abbildung D6.e zeigt den Anteil an Jugendlichen, die den einzelnen Fragen zur Lesefreude zustimmen. Dabei ist zu beachten, dass die ersten vier Fragen positiv und die letzten vier Fragen negativ formuliert sind. Hohe Lesefreude drückt sich demnach in einer hohen Antworthäufigkeit bei den ersten vier Fragen und einer geringeren Antworthäufigkeit bei den letzten vier Fragen aus.

Abb. D6.c: Lesefreude der Volksschüler/innen (2010)



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

Abb. D6.d: Lesezeit der Volksschüler/innen (2010)



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



Die Lesefreude der Jugendlichen in Österreich ist gering

Österreichs Jugendliche haben keine große Freude am Lesen. Nur 27 % zählen Lesen zu ihren liebsten Hobbies. Ungefähr die Hälfte der 15-/16-Jährigen geben an, nur dann zu lesen, wenn sie müssen, oder um Informationen zu bekommen, die sie brauchen. Für etwas mehr als ein Drittel ist Lesen Zeitverschwendung. Auffallend ist, dass Mädchen deutlich mehr Freude am Lesen haben als Burschen. Im Vergleich zu PISA 2000 ist eine Tendenz hin zu weniger Lesefreude festzustellen: Sowohl bei den Burschen als auch bei den Mädchen hat der Anteil jener, die angeben, nur dann zu lesen, wenn sie müssen, um 6 bzw. 8 Prozentpunkte zugenommen.

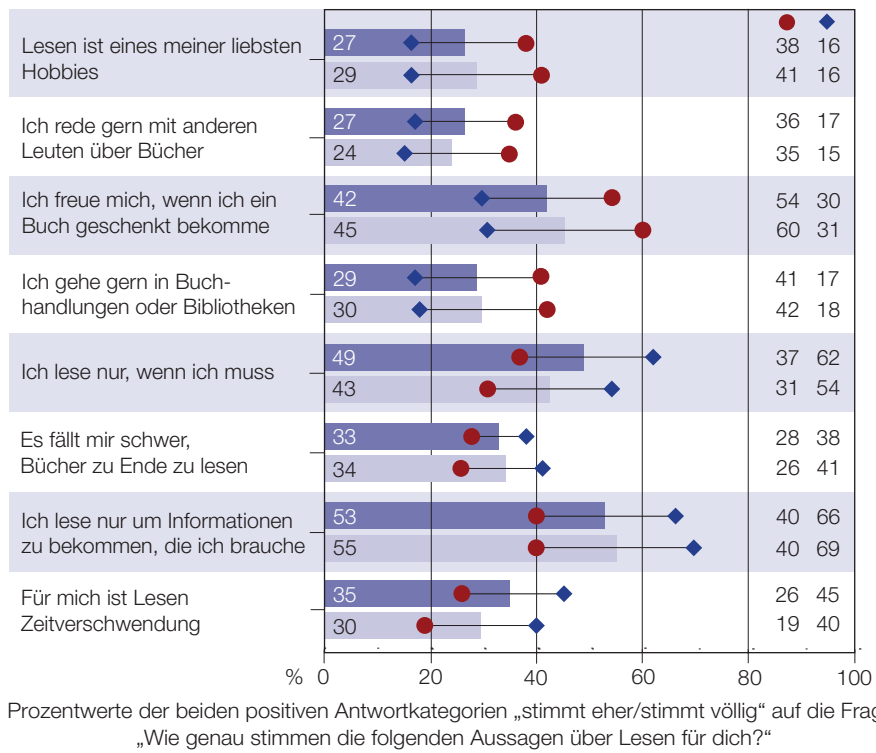
61 % der Burschen und 39 % der Mädchen in Österreich geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen

Auch der Anteil der 15-/16-jährigen Schüler/innen, die Lesen als Zeitverschwendung empfinden, hat zugenommen. Zudem gibt jede/r zweite Jugendliche in Österreich an, nicht zum Vergnügen zu lesen, etwas mehr als ein Drittel liest maximal eine Stunde und lediglich 12 % lesen mehr als eine Stunde täglich zum Vergnügen (Abbildung D6.f). Burschen lesen deutlich weniger als Mädchen: 61 % geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen, bei den Mädchen sind es im Vergleich dazu 39 %. Mit einem Anteil von 50 % der Jugendlichen, die nie zum Vergnügen lesen, besitzt Österreich die anteilmäßig größte Gruppe von Nichtleserinnen und -Lesern unter allen OECD-Staaten (Artelt, Naumann & Schneider, 2010).

Am häufigsten lesen die Jugendlichen Tageszeitungen – Mädchen und Burschen gleichermaßen

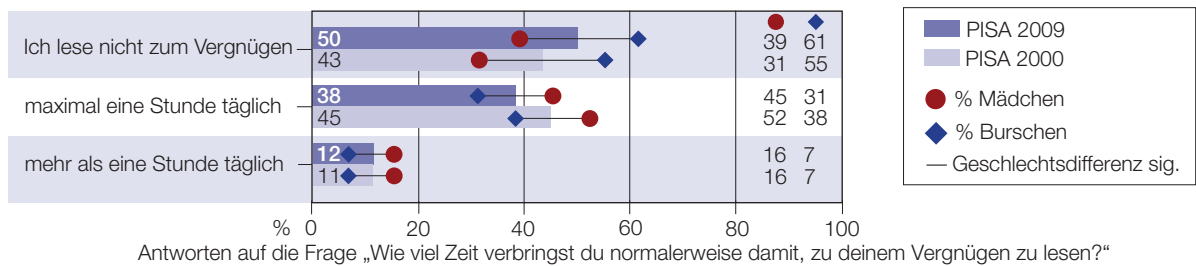
Abbildung D6.g zeigt abschließend, wie oft Jugendliche unterschiedliche Lesematerialien nutzen. Am beliebtesten sind Tageszeitungen und Zeitschriften, und das bei Mädchen und Burschen gleichermaßen. Romane, Sachbücher und Comics werden von den 15-/16-Jährigen insgesamt weniger gelesen, wobei Mädchen im Vergleich zu Burschen öfter zu Romanen greifen, während Sachbücher und Comics häufiger von Burschen gelesen werden. Im Vergleich zu PISA 2000 stieg der Anteil der Jugendlichen, die Tageszeitungen häufiger lesen, um 10 Prozentpunkte; bei den Burschen stieg der Anteil derer, die regelmäßig Romane lesen, um 5 Prozentpunkte. Bei den Mädchen ist das Ergebnis bis auf die leichte Zunahme bei den Tageszeitungen praktisch konstant geblieben.

Abb. D6.e: Lesefreude der 15-/16-Jährigen im Trend (2000, 2009)



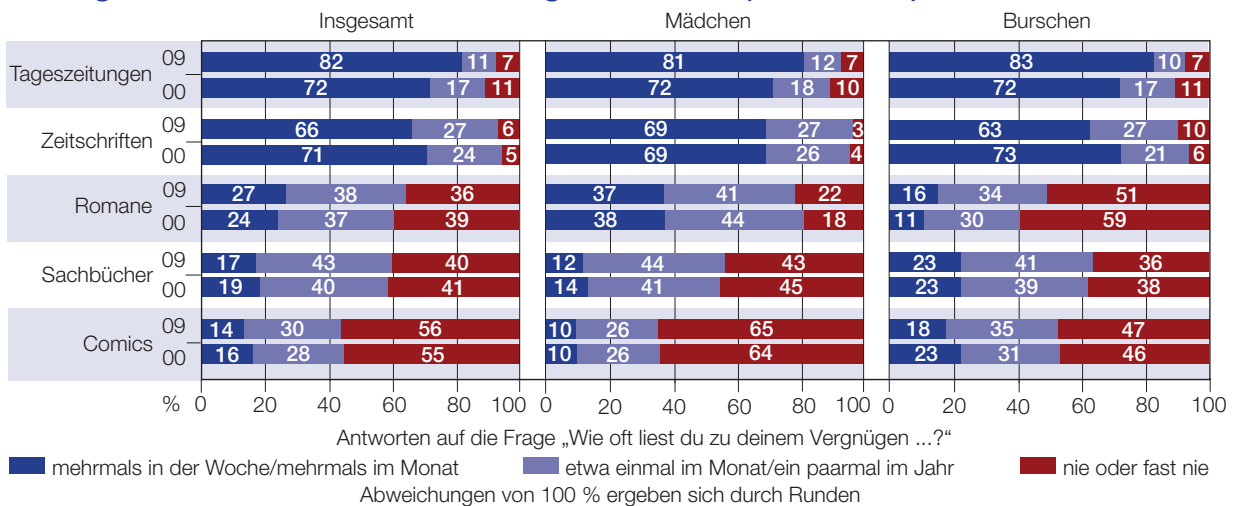
Quelle: PISA 2000, 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. D6.f: Lesezeit der 15-/16-Jährigen im Trend (PISA 2000, 2009)



Quelle: PISA 2000, 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. D6.g: Lesevielfalt der 15-/16-Jährigen im Trend (2000, 2009)



Quelle: PISA 2000, 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

D7 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb

Ein zentrales Ziel der aktuellen Schulpolitik ist es, den in Österreich starken Zusammenhang zwischen Schulleistungen bzw. Kompetenzerwerb und der familiären Herkunft der Schüler/innen zu reduzieren. Dazu bedarf es nicht nur gleicher Unterrichtsbedingungen. Schule sollte und kann, wie im internationalen Vergleich gezeigt wird, darüber hinaus kompensatorisch wirken, um ungleiche Ausgangsbedingungen abzumildern.

Dieser Indikator diskutiert die Stärke des Zusammenhangs zwischen Herkunft und Leistung im internationalen Vergleich für Jugendliche am Ende der Pflichtschulzeit. Der erste Abschnitt zeigt die Abhängigkeit der Schülerleistungen von den sozialen Faktoren auf, die mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status einhergehen. Die folgenden Abschnitte fokussieren auf Kinder mit Migrationshintergrund.

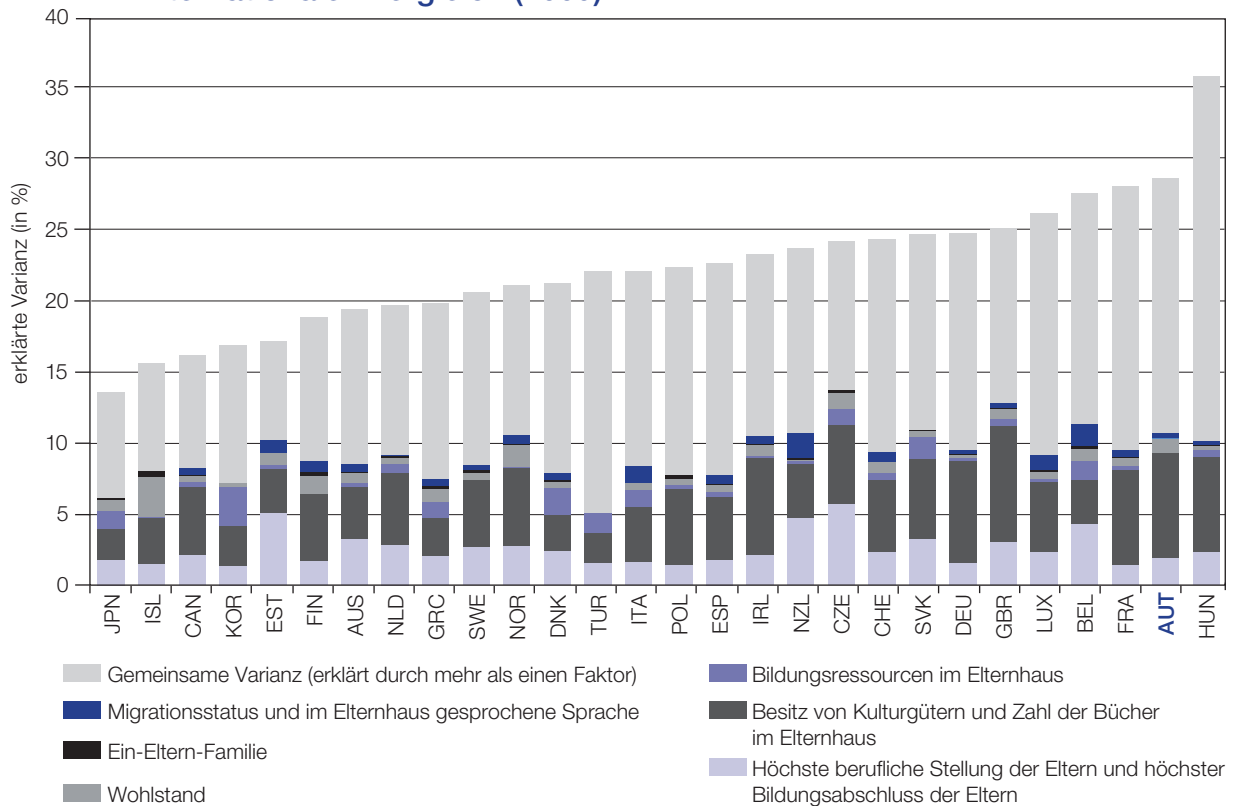
D7.1 Familiäre Faktoren und Schulleistungen

D Einfluss der familiären Herkunft auf die Leseleistung in Österreich und Ungarn am stärksten

Abbildung D7.a zeigt für ausgewählte OECD- und EU-Länder die Stärke des Zusammenhangs von familiärem Hintergrund und Leistung. Als Einflussfaktoren werden die berufliche Stellung und der Bildungsabschluss der Eltern, der Besitz von Kulturgütern und Bildungsressourcen im Elternhaus, der Wohlstand und der Familienstatus, der Migrationsstatus und die im Elternhaus gesprochenen Sprachen betrachtet. Es wird unterschieden, welcher Anteil erklärter Varianz eindeutig auf einen Faktor zurückzuführen ist und welcher Anteil zwar durch diese Faktoren erklärt wird, aber nicht eindeutig auf einen isolierten Faktor zurückgeführt werden kann. Für Österreich können 29 % der Leistungsunterschiede im Lesen zwischen 15-/16-Jährigen durch deren Herkunft erklärt werden, ein Wert, der nur in Ungarn übertroffen wird. Auch in Großbritannien, Luxemburg, Belgien und Frankreich kann mehr als ein Viertel der Unterschiede durch die Herkunft erklärt werden. Besonders gering ist der Einfluss der Herkunft in Japan, Island, Kanada, Korea und Estland. Wie auch in den meisten anderen Ländern, ist in Österreich der wichtigste einzelne Faktor der kulturelle Besitz der Eltern, der wiederum eng mit der kulturellen Praxis im Haushalt zusammenhängt. Allerdings ist der größte Teil der Erklärungskraft des familiären Hintergrunds nicht eindeutig einzelnen Faktoren zuzuordnen, d. h. die erklärenden Variablen, wie Migration, Bildung oder Wohlstand stellen konfundierte Effekte dar. Für die Schulpolitik bedeutet dies, dass zur Auswahl von Maßnahmen, um Chancengleichheit zu erhöhen, nicht eindeutig auf eine Ursache abgezielt werden kann, sondern die Kombination, z. B. von sozialer Klasse und Migrationshintergrund betrachtet werden muss.

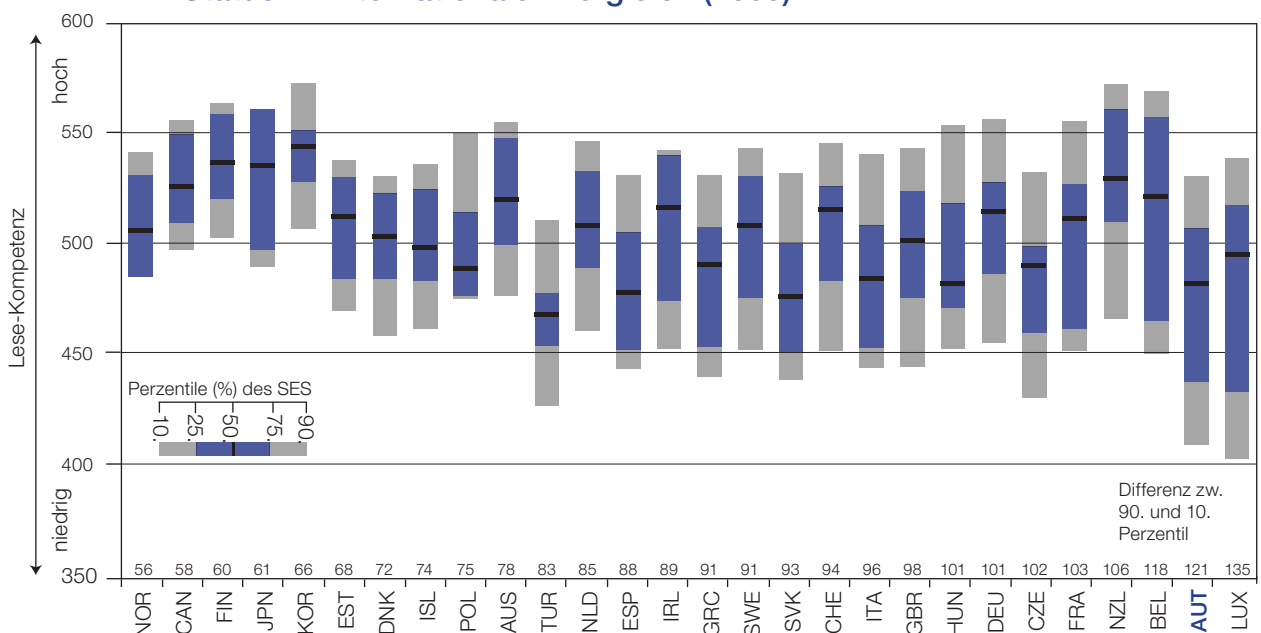
Abbildung D7.b stellt die Leseleistung 15-/16-Jähriger in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status (SES) der Familie, gemessen am beruflichen Status der Eltern, dar. Dafür wurde mittels lokaler Regression die Lesekompetenz für Schüler/innen auf dem 10., 25., 75. und 90. Perzentil des SES berechnet. Diese Perzentile entsprechen in Österreich etwa dem Sozialstatus der Berufsgruppen Lagerarbeiter/in, Schlosser/in, Volksschullehrer/in und Universitätsprofessor/in. In Österreich erreichen Schüler/innen auf dem 10. Perzentil des SES im Lesen 409 Punkte, auf dem 90. Perzentil 530 Punkte. Der Leistungsabstand zwischen Kindern aus Familien mit hohem und niedrigem SES beträgt am Ende der Pflichtschulzeit in Österreich demnach 121 Punkte und wird in den dargestellten Ländern nur in Luxemburg übertroffen. In Norwegen, Kanada, Finnland und Japan ist der Unterschied in der Lesekompetenz zwischen den sozioökonomischen Extremgruppen nur halb so groß. Bemerkenswert ist, dass geringere Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen für viele Länder auch mit

Abb. D7.a: Anteil der durch familiäre Herkunft aufgeklärten Leistungsvarianz im internationalen Vergleich (2009)



Quelle: OECD, 2011, PISA 2009.

Abb. D7.b: Zusammenhang zwischen Lese-Kompetenz und sozioökonomischem Status im internationalen Vergleich (2009)



Länder sind aufsteigend nach der Differenz zwischen dem 90. und 10. Perzentil sortiert.

Anmerkung: Die Leseleistung für gegebene Perzentile wurde mittels lokaler Regression für den SES-Bereich 5 Prozentpunkte ober- und unterhalb des Perzentils geschätzt. Länder sind nach der Leistungsdifferenz zwischen dem 90. und 10. Perzentil sortiert.

Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

besseren Leseleistungen insgesamt einhergehen. Wie bereits angedeutet, konfundiert der Einfluss des SES auf die Leistung mit anderen Faktoren, wie dem kulturellen Besitz, der Bildung oder, wie im Folgenden gezeigt wird, der Migration.

D7.2 Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Abbildung D7.c zeigt die Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund am Ende der Pflichtschulzeit. Die Länderreihung erfolgt nach Leseleistungsdifferenzen und nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds der Familie. Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind. Diese Gruppe schließt also in Österreich geborene Kinder von eingewanderten Eltern, die sogenannte zweite Generation, mit ein.

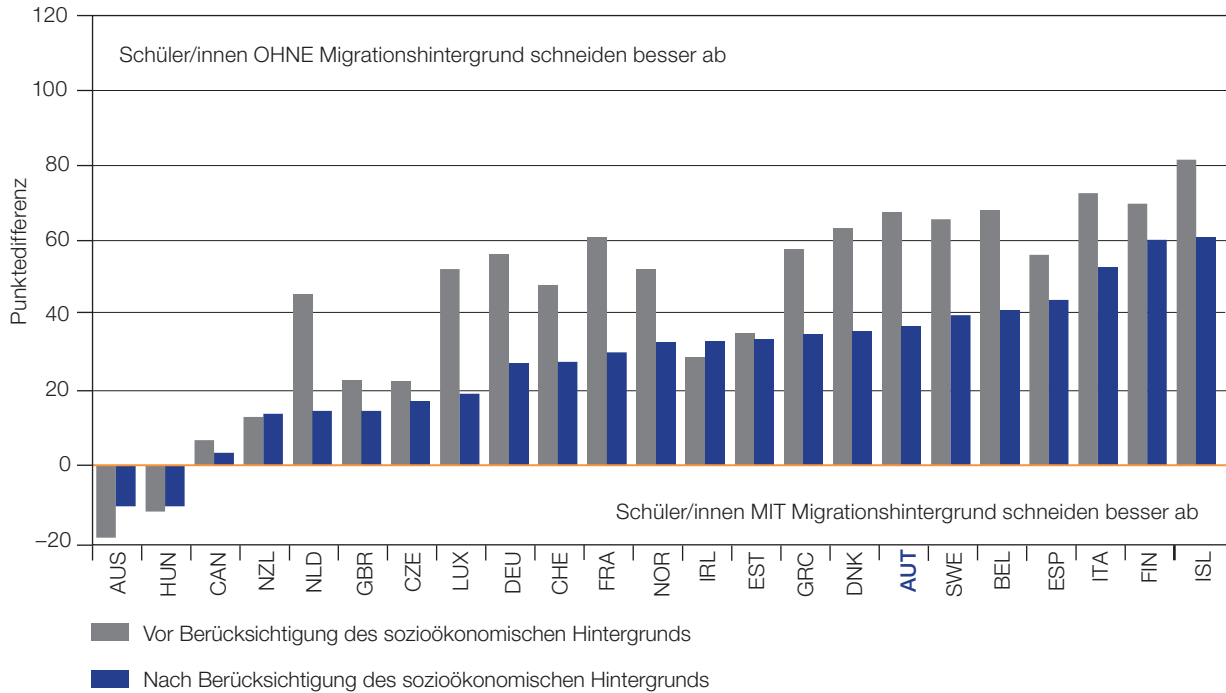
Kinder von Migranten sind nach neun Jahren Schule im Durchschnitt zwei Schuljahre hinter die einheimischen Kinder zurückgefallen

Die Differenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sind in den dargestellten Ländern unterschiedlich groß. In Australien und Ungarn schnitten die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt besser ab als jene ohne Migrationshintergrund und zwar vor und nach der Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds. Nicht signifikant sind die Differenzen überdies in Kanada und nicht sehr groß sind sie mit 14 Punkten Nachteil für die Schüler/innen mit eingewanderten Eltern in Großbritannien und den Niederlanden, allerdings erst nach Berücksichtigung des SES. In Österreich liegen die Schüler/innen mit eingewanderten Eltern im Schnitt um 67 Punkte zurück, dies entspricht 2/3 der Standardabweichung. PISA-Daten zum Lernzuwachs von Jugendlichen bemessen den mittleren Leistungsunterschied zwischen zwei Schulstufen auf 39 Punkte im Durchschnitt (OECD, 2011). Das würde bedeuten, dass Kinder von eingewanderten Eltern in Österreich nach neun Jahren Schule im Schnitt nahezu zwei Schuljahre hinter die Kinder einheimischer Eltern zurückgefallen sind. Ähnlich stark ist der Rückstand von Kindern von Migranten/Migrantinnen in Schweden, Belgien, Finnland und Italien. Die Gruppenunterschiede beruhen, wie bereits beschrieben, nicht allein auf dem Migrationsstatus, sondern begründen sich auch durch Unterschiede im SES, der für eingewanderte Familien in vielen Ländern geringer ist als für einheimische (vgl. Indikator A2). Wird dieser Faktor berücksichtigt, sinkt der mit Migration verbundene Leistungsunterschied in Österreich auf 37 Punkte. Österreich liegt damit aber immer noch im oberen Drittel der Vergleichsländer. Würden andere Faktoren, wie Bildung und kulturelles Kapital berücksichtigt, würde sich die Position in der Länderreihung etwas verbessern. Schüler/innen mit Migrationshintergrund sprechen in der Familie zudem häufig eine andere Sprache als die Unterrichtssprache und haben häufiger Probleme bei der Beherrschung der Unterrichtssprache. Wird dieser Faktor zusätzlich berücksichtigt, verändert sich der Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern von eingewanderten und jenen von nicht eingewanderten Eltern für Österreich zwar kaum, allerdings zeigen sich in den Vergleichsländern stärkere Unterschiede, so dass sich die Position Österreichs im Vergleich etwas verbessert (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell in Band 2).

Kinder gleicher Herkunft erbringen in verschiedenen Aufnahmeländern substanziiell unterschiedliche Leistungen

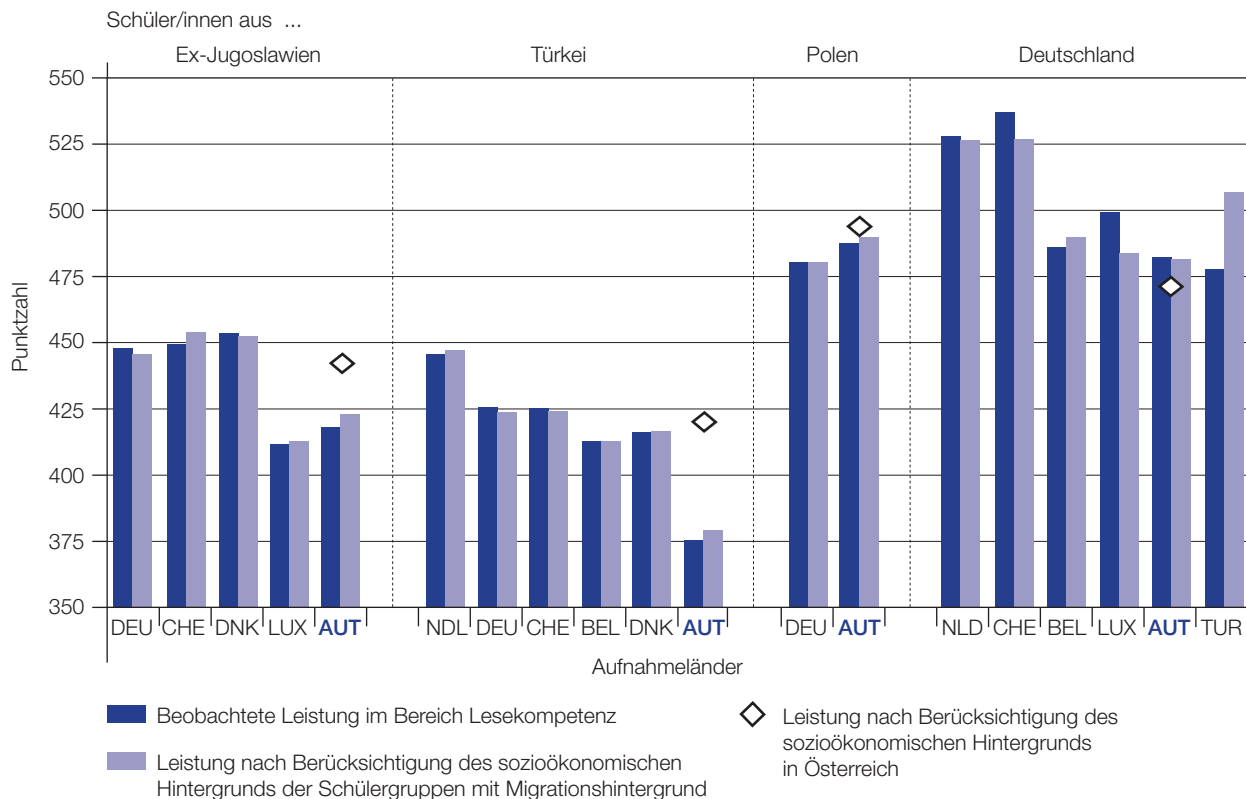
Ein Vergleich der Leseleistungen von Migrantinnen und Migranten zwischen verschiedenen Aufnahmeländern ist dadurch erschwert, dass die Komposition der Zugewanderten nach Herkunft, Sprache, SES und Bildung sehr unterschiedlich ist. Abbildung D7.d vergleicht die PISA-Leseleistungen der Schüler/innen mit Eltern aus den vier wichtigsten Herkunftsländern in Österreich und zeigt die Leistungen derselben Herkunftsgruppen in anderen Aufnahmeländern, z. B. Deutschland. Hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Systemen, wie gut es diesen gelingt verschiedene Herkunftsgruppen zu integrieren. Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei und auch Deutschland zeigen in Österreich Leistungen, die hinter denen ihrer Peers gleicher Herkunft in einigen anderen Aufnahmeländern liegen. Dieses Ergebnis besteht auch, wenn Unterschiede im SES zwischen den zugewanderten Familien in verschiedenen Aufnahmeländern berücksichtigt werden. Allerdings unterscheidet sich die Gruppe der deutschen und polnischen Schüler/innen in Österreich nicht von ihren österreichischen Mitschülerinnen und Mitschülern. Besonders für die Gruppe der Jugendlichen mit Eltern aus der Türkei zeigt sich aber, dass der Leistungsrückstand dieser Gruppe in

Abb. D7.c: Vergleich der Leseleistung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (2009)



Quelle: OECD, 2011, PISA 2009.

Abb. D7.d: Vergleich der Leseleistung von Schülerinnen und Schülern gleicher Herkunft nach Aufnahmeland (2009)



Quelle: OECD, 2011, PISA 2009.



allen anderen Ländern, in denen diese Gruppe stark vertreten ist, substanziell geringer ist als in Österreich. Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund bleiben in Österreich hinter ihren Möglichkeiten zurück, die sie in anderen Aufnahmeländern offensichtlich besser entfalten können.

D7.3 Spitzen- und Risikoschüler/innen nach Migrationshintergrund

Abbildung D7.e zeigt, wie weit es dem österreichischen Schulsystem gelingt, 15-/16-jährige Jugendliche mit Migrationshintergrund mit den wichtigsten Grundkompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auszustatten. Die Balkendiagramme zeigen die Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft im Rahmen von PISA 2009 (siehe Indikator D4 und D5). Die Abbildung zeigt die Ergebnisse für Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund getrennt. Während die Balkendiagramme die Leistungsverteilung innerhalb der Gruppen betonen, zeigen die Kreisdiagramme, wie sich die Gruppen der Risiko- und Spitzenschüler/innen zusammensetzt. Zur Risikogruppe zählen Jugendliche mit besonders schwachen Leistungen, d. h. auf Level 1 sowie darunter. In Lesen befinden sich bei PISA 2009 unter den 15-/16-Jährigen ohne Migrationshintergrund 24 % in der Risikogruppe, unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind es 50 %. Am anderen Ende des Leistungsspektrums finden sich auf Level 5 ausgezeichnete Leser/innen. Unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund finden sich 6 % besonders gute Leser/innen, von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zählen knapp 2 % zur Spitzengruppe.

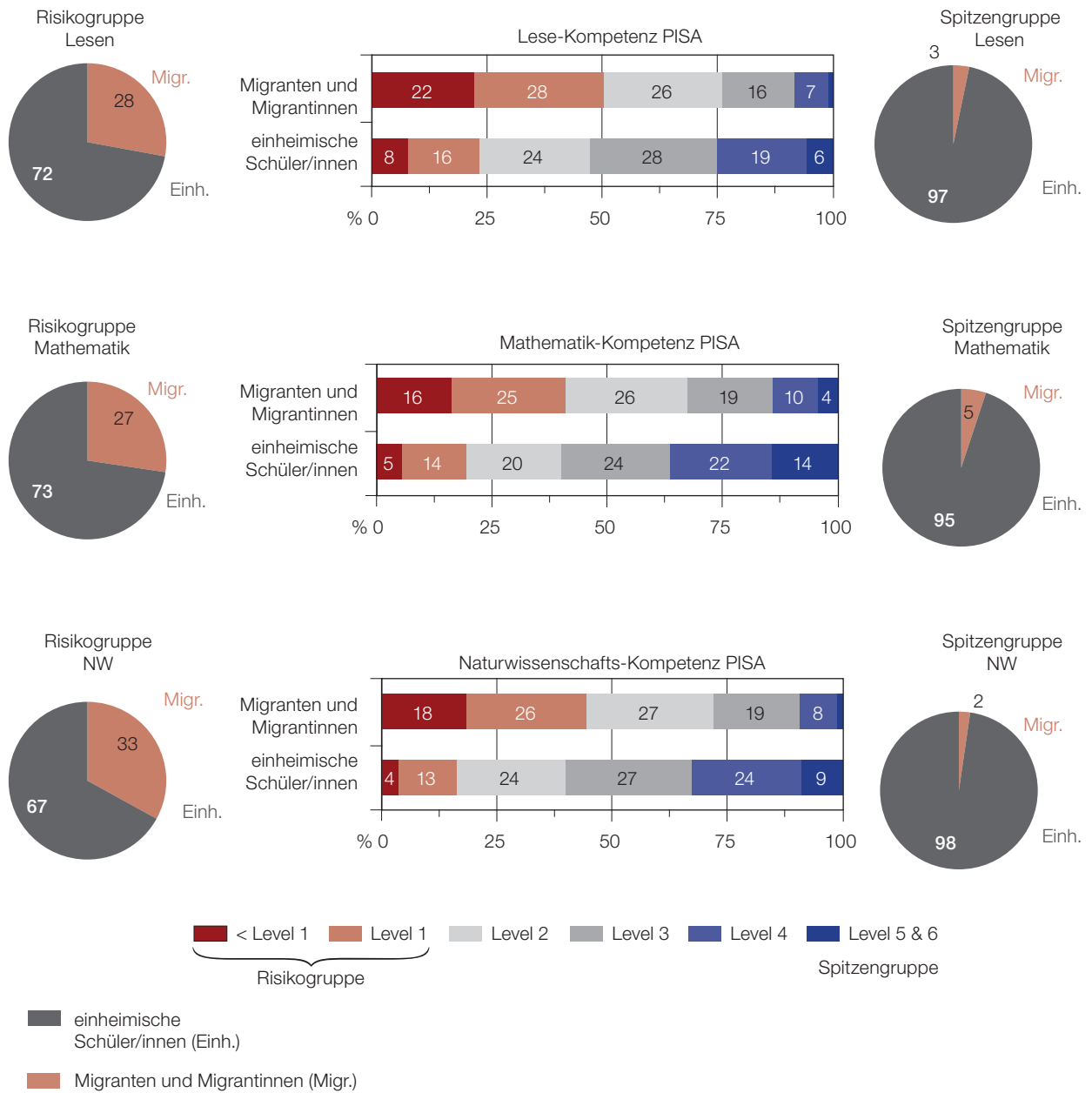
Jugendliche mit Migrationshintergrund sind unter Risikoschüler/innen überrepräsentiert ...

... die Gruppe der Leseschwachen besteht weiterhin zu drei Viertel aus einheimischen Jugendlichen

Trotz dieser Unterschiede darf nicht übersehen werden, dass die Gruppe der leseschwachen Schüler/innen weiterhin zu drei Viertel aus einheimischen Jugendlichen besteht. Nur von einem Viertel der Risikoschüler/innen sind beide Eltern zugewandert. Beim Lesen finden sich in der ohnehin kleinen Spitzengruppe sehr wenige Kinder, deren Eltern (Mutter und Vater) eingewandert sind, nämlich 3 %.

In Mathematik sind die Leistungen in Österreich, bezogen auf die internationalen Kompetenzstufen, besser als im Lesen. Dies zeigt sich auch unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren Anteil an Risikoschülerinnen und Risikoschülern um 9 Prozentpunkte kleiner ist als beim Lesen, ihre Spitzengruppe umfasst 4 %. Die Unterschiede zwischen Kindern von zugewanderten und einheimischen Eltern sind in Mathematik und Lesen jedoch sehr ähnlich. Auch hier besteht die Gruppe der Risikoschüler/innen zu drei Viertel aus Jugendlichen, von denen ein oder kein Elternteil zugewandert ist. In der Spitzengruppe haben 2 % der Jugendlichen zwei zugewanderte Eltern. Am größten ist der Anteil der Migrantinnen und Migranten unter den Risikoschülerinnen und Risikoschülern in den Naturwissenschaften (33 %), obwohl sich ein um 6 Prozentpunkte geringerer Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund als beim Lesen zeigt, deren getestete Leistung Level 1 nicht überschreitet. Die Risikogruppe ist allerdings bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund im Vergleich zum Lesen noch etwas stärker zurückgegangen.

Abb. D7.e: Spitzen- sowie Risikoschüler/innen nach Migrationshintergrund in Österreich (2009)



Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.



D8 Geschlechtergerechtigkeit im Zertifikats- und Kompetenzerwerb

Geschlechtergerechtigkeit ist ein zentraler Aspekt der Bildungsgerechtigkeit und nimmt in der aktuellen Bildungsdiskussion einen hohen Stellenwert ein. Geschlechterunterschiede zeigen sich sowohl bei der Schul- und Ausbildungswahl (siehe Kennzahl C3.6) und somit bei der Bildungsbeteiligung als auch bei den Ergebnissen, d. h. den Abschlüssen und Kompetenzen. Dieser Indikator zeigt zuerst die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung und den Abschlüssen in den einzelnen Schultypen und Fachrichtungen berufsbildender Schulen. Da die Geschlechterverteilung für Schüler/innen und Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Schulformen ähnlich ausfällt, werden diese Zahlen hier zusammen unter dem Stichwort der Schulergebnisse betrachtet, obwohl streng genommen nur Abschlüsse als Ergebnis zählen. Der zweite Teil des Indikators fokussiert auf die geschlechtsspezifischen Kompetenzunterschiede in der Pflichtschulzeit.

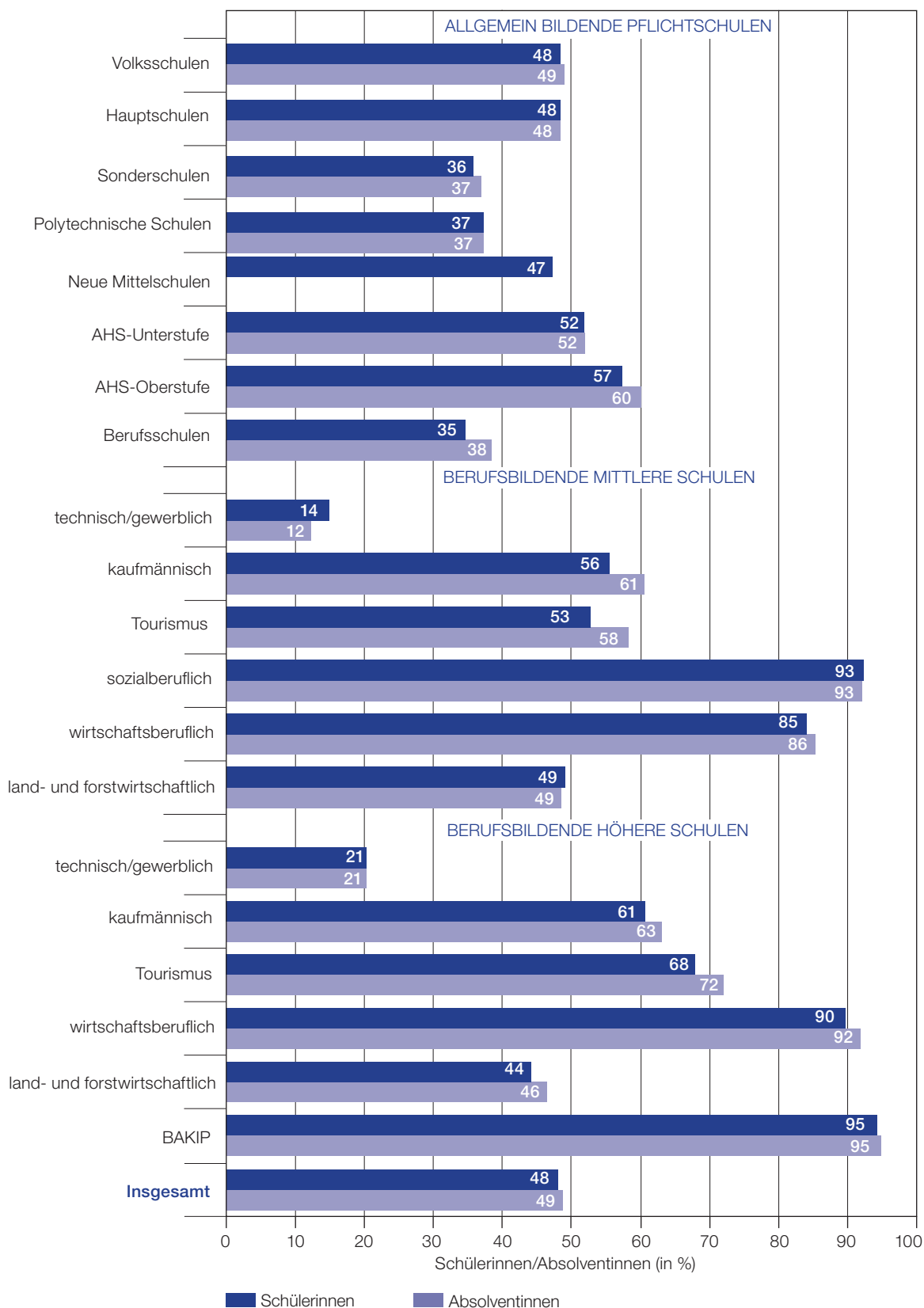
D8.1 Geschlechterunterschiede in der Bildungsbeteiligung und bei den Abschlüssen

Wenngleich eine ungleiche Verteilung der Geschlechter in den verschiedenen Schultypen noch nichts über allfällige Ungleichheiten in den Bildungschancen aussagt, ist diese aufgrund von sozioökonomischen Auswirkungen und Bildungserträgen durchaus von Bedeutung. Zu beachten ist, dass bei diesem Indikator das Wiederholen von Klassen die Bildungsbeteiligung anhebt und Burschen häufiger als Mädchen Klassen wiederholen. Aus der Abbildung D8.a ist ersichtlich, dass der Mädchenanteil unter den Schülerinnen und Schülern über alle Schultypen hinweg im Durchschnitt bei 47,9 % und damit leicht unter dem Anteil der 6- bis 19-jährigen weiblichen Wohnbevölkerung liegt (48,7 %). Dies ist ein Unterschied, der sich durch ein häufigeres Wiederholen von Schulklassen der Buben erklärt und sich im Hinblick auf die Absolventinnen und Absolventen verliert. In den Volksschulen sind die Mädchen mit einem Anteil von 48,4 % leicht unterrepräsentiert. Betrachtet man die Geschlechterverteilung ab der Sekundarstufe, so zeigt sich, dass der Frauenanteil bei höheren Ausbildungsformen generell überwiegt. In der Sekundarstufe I beträgt der Anteil der Mädchen in der AHS-Unterstufe rund 52 %, während in der Hauptschule genauso wie in der Neuen Mittelschule weniger als die Hälfte der Schüler/innen weiblich ist. In der Sekundarstufe II setzt sich dieser Trend fort. Sowohl in der AHS-Oberstufe als auch in den berufsbildenden höheren Schulen überwiegt der Frauenanteil mit 56,9 % bzw. 51,1 %. An den ebenfalls zur Matura führenden bzw. auf die Reifeprüfung aufbauenden Ausbildungen in Bildungsanstalten für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik fällt der Frauenanteil besonders hoch aus (94,8 %). Die duale Lehrausbildung wird hingegen eindeutig von den Burschen dominiert – in den Berufsschulen sind fast zwei Drittel der Lernenden männlich. Polytechnische Schulen und auch Sonderschulen weisen eine ähnliche unausgewogene Geschlechterverteilung auf.

Bei höheren
Ausbildungsformen
überwiegt der Frauenanteil

Bei den einzelnen Fachrichtungen der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen gibt es deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. Im technisch-gewerblichen Zweig ist in höheren Schulen lediglich jede/r Fünfte ein Mädchen, in mittleren Schulen ist es gar nur jede/r Siebte. Beim Besuch land- und forstwirtschaftlicher Schulen zeigen sich nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede, etwas weniger als die Hälfte der Schüler/innen ist dort weiblich. In den anderen Fachrichtungen überwiegt der Frauenanteil. Wirtschaftsberufliche Ausbildungen werden mit einem Anteil von 90,2 % (in BHS) bzw. 84,9 % (in BMS) klar von den Mädchen dominiert, wobei in den wirtschaftsberuflichen Zweigen der Männeranteil in den letzten Jahren zumindest dazugewinnen konnte. Noch größer ist der Mädchenüberhang

Abb. D8.a: Anteil an Schülerinnen 2010/11 und Absolventinnen 2009/10 nach Schultyp und Fachrichtung



Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

nur noch in sozialberuflichen mittleren Schulen (92,8 %). Bei kaufmännischen Ausbildungen liegt der Anteil der Schülerinnen mit rund 60 % ebenfalls über dem ihrer männlichen Kollegen und bleibt schon seit Jahren konstant.

Im berufsbildenden Schulwesen zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahl der Fachrichtung

Neben dem Anteil der Schülerinnen im Schuljahr 2010/11 ist in der Abbildung D8.a auch der Anteil der weiblichen Absolventen nach Schultyp und Fachrichtung dargestellt. Dieser lag im Schuljahr 2009/10 über alle Schultypen hinweg im Durchschnitt bei 48,7 %. Die Geschlechterverteilung bei den Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Schulformen fällt naturgemäß ähnlich aus wie bei den Schülerinnen und Schülern. Der Anteil der Absolventinnen liegt allerdings insgesamt und bei nahezu allen Schultypen etwas höher als der Anteil der Schülerinnen. Für die Neue Mittelschule, die erst im Schuljahr 2008/09 eingeführt wurde, können für den Jahrgang 2009/10 noch keine Angaben zu den Absolventinnen und Absolventen gemacht werden.

D8.2 Geschlechterunterschiede im Kompetenzerwerb

Diese Kennzahl zeigt die geschlechtsspezifischen Kompetenzunterschiede anhand von internationalen Daten aus den Studien TIMSS, PIRLS und PISA sowie der nationalen BIST-BL-Testung und bietet somit ein umfassendes Gesamtbild zu Geschlechterunterschieden österreichischer Schüler/innen für vier Unterrichtsfächer. In Abbildung D8.b sind die Geschlechterdifferenzen für Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen dargestellt. Das Balkendiagramm zeigt für jede einzelne Studie die Punktdifferenz von Mädchen und Burschen für Österreich und Deutschland sowie für den EU-Schnitt. Da ein direkter Vergleich der Punktzahlen zwischen Studien nicht möglich ist, sind rechts die Effektstärken nach Cohen, die studienübergreifende Vergleiche erlauben, eingetragen.

Insgesamt fällt Österreich im EU-Vergleich durch relativ große Geschlechterunterschiede in allen Kompetenzbereichen auf, was sowohl auf ein wichtiges Aufgabenfeld der Bildungspolitik und -forschung sowie der pädagogischen Praxis zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit in Österreich hinweist.

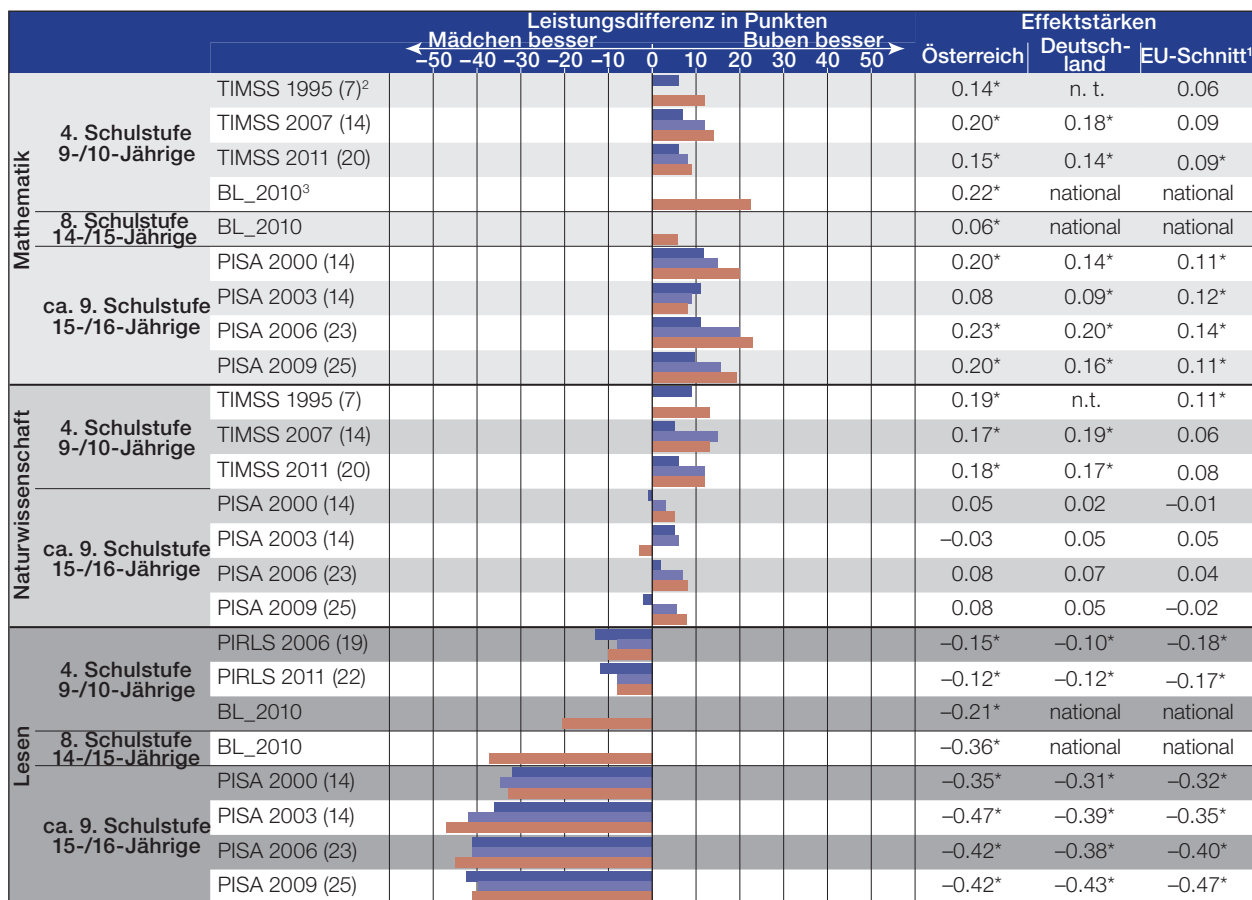
In Mathematik unterscheiden sich Mädchen und Burschen nicht in allen EU-Teilnehmerländern. Bei signifikanten Unterschieden fallen diese jedoch immer zugunsten der Burschen aus. Im EU-Schnitt spiegelt sich dies in einem praktisch unbedeutenden Vorteil der männlichen Schüler in allen Studien wider. Österreich und Deutschland zählen dabei zu jenen Ländern mit signifikanten Geschlechterdifferenzen sowohl in der Volksschule als auch in der Sekundarstufe II, die – mit Ausnahme von PISA 2003 – im EU-Vergleich relativ groß sind.

In Naturwissenschaft ist in vielen EU-Teilnehmerländern kein Leistungsunterschied zwischen den Geschlechtern zu beobachten. In der Volksschule gilt, dass signifikante Unterschiede immer zugunsten der Burschen ausfallen. In Österreich und Deutschland sind die männlichen Viertklässler signifikant besser; ihr Abstand zu den Mädchen ist zudem im EU-Vergleich relativ groß. Bei den 15-/16-Jährigen hingegen ergeben die Geschlechterunterschiede ein völlig heterogenes Bild: Hier gibt es sowohl EU-Länder mit signifikantem Vorsprung der Mädchen als auch Länder mit signifikantem Vorsprung der Burschen. Im EU-Schnitt spiegelt sich dies in nicht signifikanten Geschlechterunterschieden wider. In Österreich und Deutschland zeigen sich für diese Gruppe keine signifikanten Geschlechterunterschiede – tendenziell sind in den meisten PISA-Studien die Buben besser.

Die stärksten Geschlechterunterschiede in den international getesteten Fächern zeigen sich in Lesen, und sind darüber hinaus völlig divergent zu Mathematik und Naturwissenschaft. In keinem an der PISA-Studie teilnehmenden EU-Land lesen Burschen besser als Mädchen. In der 4. Klasse Volksschule ist der Vorsprung der Mädchen beim Lesen noch vergleichsweise gering, die Stärke dieses Vorsprungs verdoppelt sich jedoch bis zum Ende der Sekundar-

Österreich zeigt im EU-Vergleich relativ große Geschlechterunterschiede in allen Kompetenzbereichen

Abb. D8.b: Geschlechterunterschiede in Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen im EU-Vergleich



¹ In die Berechnung gingen jene Teilnehmerländer ein, die im Jahr der Testdurchführung Mitgliedsländer der EU waren.

² Zahl in Klammer = Anzahl der EU-Teilnehmerländer n. t. = nicht teilgenommen

* Unterschiede statistisch signifikant ($p < .05$)

³ Bildungsstandards Baseline-Testung

Positive Vorzeichen: Burschen besser; Negative Vorzeichen: Mädchen besser

Der Standardfehler der Geschlechterdifferenzen wurde über einen Regressionsansatz berechnet und weicht von vorherigen Publikationen geringfügig ab.

Quelle: PISA 2000, 2003, 2006, 2009, TIMSS 1995, 2007, 2011, PIRLS 2006, 2011.

stufe I. In Österreich ist der Rückstand der 15-/16-jährigen Burschen vor PISA 2009 größer als im EU-Schnitt.

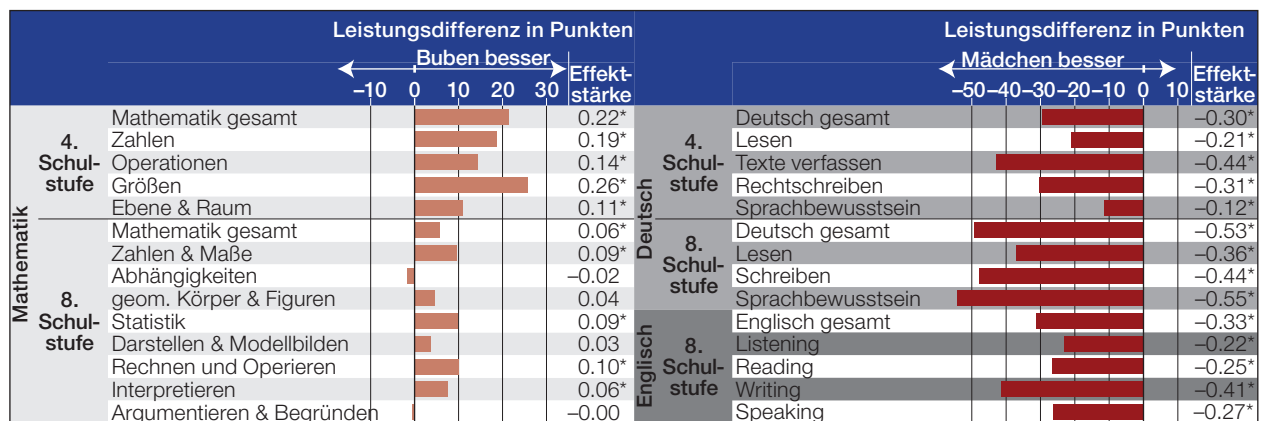
Erstmalig Daten zu den
Geschlechterunterschieden
in Deutsch und Englisch

Die Daten der nationalen Baseline-Testungen 2009 und 2010 stimmen mit den Ergebnissen der internationalen Studien weitgehend überein. Darüber hinaus liefern diese Daten differenziertere Informationen zu Mathematik und erstmalig zu den untersuchten Kompetenzbereichen in Deutsch und Englisch, die in Abbildung D8.c dargestellt sind.

Während in den mathematischen Kompetenzbereichen die Geschlechterunterschiede meist zugunsten der Burschen stark variieren, erzielen die österreichischen Mädchen in allen sprachlichen Kompetenzbereichen deutliche Leistungsvorsprünge. Die Ergebnisse legen nahe, dass insbesondere bei der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen die Bedürfnisse der Burschen mehr berücksichtigt werden sollten.

Ein Vergleich der Ergebnisse der 4. und 8. Schulstufe deutet an, dass Mädchen in der Sekundarstufe I bessere Lernerfolge zeigen als Buben. Der Rückstand der Mädchen in Mathematik ist in der 8. Schulstufe erheblich geringer als am Ende der Volksschule; der Vorsprung in Deutsch dagegen substantiell größer. Dass sich die Geschlechterdifferenzen zugunsten der Mädchen in den sprachlichen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts im Laufe der Zeit verstärken, kann am deutlichsten bei der Sprachbewusstheit beobachtet werden: Während in der 4. Schulstufe die Überlegenheit der Mädchen noch moderat ist, zeigt sich in der 8. Schulstufe die insgesamt größte Geschlechterdifferenz in diesem Kompetenzbereich. Ebenso auffällig sind die großen Geschlechterunterschiede beim Schreiben – die österreichischen Mädchen zeigen in diesem Bereich sowohl in Deutsch (4. und 8. Schulstufe) als auch in Englisch eine deutlich höhere Kompetenz.

Abb. D8.c: Geschlechterunterschiede in Mathematik, Deutsch und Lesen



Positive Vorzeichen: Burschen besser; Negative Vorzeichen: Mädchen besser

* Unterschiede statistisch signifikant ($p < .05$)

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

- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- Eder, F. (2012). Die beruflichen Interessen der 15- und 16-jährigen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen* (S. 257–284). Münster: Waxmann.
- Neuwirth, E. (2006). *PISA 2000: Sample Weight Problems in Austria*. OECD Education Working Papers, No. 5. Paris: OECD. Zugriff am 05. 11. 2012 unter: <http://dx.doi.org/10.1787/220456725273>
- OECD. (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen* (Band II). Paris: OECD. Zugriff am 05. 11. 2012 unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de>
- Rat der Europäischen Union. (2002). *Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon*.
- Rat der Europäischen Union. (2003). *Schlussfolgerungen des Rates über europäische Durchschnittsbezugswerte für allgemeine und berufliche Bildung (Benchmarks)*.
- Rat der Europäischen Union. (2011). *Schlussfolgerungen des Rates zur Rolle der allgemeinen und beruflichen Bildung bei der Durchführung der Strategie „Europa 2020“*.
- Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick*. Graz: Leykam.
- Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (Hrsg.). (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Statistik Austria. (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.
- Steiner, M. (2009). *Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen*. IHS-Projektbericht im Auftrag des bmukk. Wien: IHS.
- Suchań, B., Wallner-Paschon, C., Bermüller, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2012). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Unger, M. et al. (2012). *Studierenden-Sozialerhebung 2011, Tabellenband. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung*. Wien: BMWF.

Indikatoren E: Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt

Stefan Vogtenhuber, Lorenz Lassnigg, Käthe Knittler & Michael Bruneforth

Damit die unmittelbaren Leistungen des Schulsystems sich gesellschaftlich und wirtschaftlich entfalten, bzw. sich das in der Schule Erreichte für das Individuum auch in Erfolge im späteren Leben umsetzt, ist ein gesicherter Übergang aus dem Schulsystem in die Arbeitswelt und Gesellschaft notwendig. Der Transfer aus der Schule kann zwar nicht unmittelbar durch die Akteurinnen/Akteure des Bildungssystems beeinflusst werden, muss aber von ihnen vorbereitet werden.

Indikator E1 beschreibt die Übergangsphase in das Erwerbsleben anhand von Arbeitsmarktkennzahlen, d. h. Indikatoren zur Jugendarbeitslosigkeit und Indikatoren, die die Situation der Jugendlichen beschreiben, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind. Ein reibungsloser Übergang zeichnet sich sowohl durch eine zeitlich kurze Phase der Arbeitssuche als auch durch ein adäquates Gehalt aus. E1 zeigt daher auch, und wie zügig Jugendliche ihre erste Anstellung finden. E2 untersucht die Passung der ersten Tätigkeit zum Bildungsverlauf, d. h. es wird das Ausmaß der Unter- oder Überqualifizierung von jungen Arbeitnehmer/innen in ihrer ersten Anstellung dargestellt.

E1 Zugang zur Beschäftigung

Das Gelingen des Übergangs von der Schule und Ausbildung in die Beschäftigung hängt sowohl von der Qualität der schulischen Ausbildung und den Maßnahmen der Berufsberatung und Berufsvorbereitung ab als auch vom Arbeitsmarkt und den wirtschaftlichen und demografischen Gegebenheiten. Dieser Indikator beschreibt zuerst den Übergang in die Beschäftigung für Jugendliche anhand von Kennzahlen zur Jugendarbeitslosigkeit insgesamt und dem Erwerbsstatus der Jugendlichen, die sich nicht in Schule oder Ausbildung befinden. Darauf wird untersucht, wie lange der Übergang von der Schule bzw. von der Ausbildung in die erste Beschäftigung dauert und wie diese erste Beschäftigung gefunden wird.

E1.1 Arbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen

Abbildung E1.a stellt das Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit in europäischen Ländern anhand von zwei Kennzahlen dar, der Arbeitslosenrate und dem Arbeitslosenanteil unter den 15- bis 24-jährigen Jugendlichen. Die Arbeitslosenrate setzt die Anzahl der arbeitslosen Jugendlichen ins Verhältnis zur jugendlichen Erwerbsbevölkerung, d. h. den Teil der Jugendlichen, der arbeitet oder Arbeit sucht. Diese Größe variiert stark zwischen den Ländern, Schüler/innen werden meistens nicht zum Arbeitskräftepotenzial gezählt, Lehrlinge schon. Der Arbeitslosenanteil unter den 15- bis 24-Jährigen gibt den Prozentanteil aller Jugendlichen wieder, der arbeitslos ist, unabhängig vom Ausbildungs- oder Erwerbsstatus. Die Kennzahlen unterscheiden sich in vielen Ländern stark: Im EU-27-Mittel lag die Arbeitslosenrate der 20 bis 24-jährigen 2011 über 20 %, dies heißt aber nicht, dass ein Fünftel der Jugendlichen arbeitslos ist, sondern entspricht einem doch deutlich niedrigeren Anteil arbeitsloser Jugendlicher an allen Jugendlichen von 9 %. In Österreich sucht jeder 20. Jugendliche der Altersgruppe Arbeit, das entspricht einem Arbeitslosenanteil von 5 % (Arbeitslosenrate 8,6 %). Mit diesem Anteil nur knapp über der Hälfte des EU-27-Durchschnitts ist die Situation in Österreich sehr günstig. Die Jugendarbeitslosenrate liegt in Österreich zweimal höher als die Rate der Erwachsenen, die relative Position der Jugendlichen im Vergleich mit der ganzen Bevölkerung ist in Österreich ähnlich wie im EU-27-Durchschnitt. Dies deutet darauf hin, dass die relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit in Österreich nur zum Teil auf die Berufsbildung zurückgeführt werden kann. Die in den meisten Ländern beobachtete Verschlechterung der Arbeitsmarktlage zwischen 2008 und 2011, die jüngere Arbeitskräfte stärker traf als ältere, hat Österreich nicht erreicht. Für alle Altersgruppen sank der Arbeitslosenanteil.

E1.2 Personen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind (NEET)

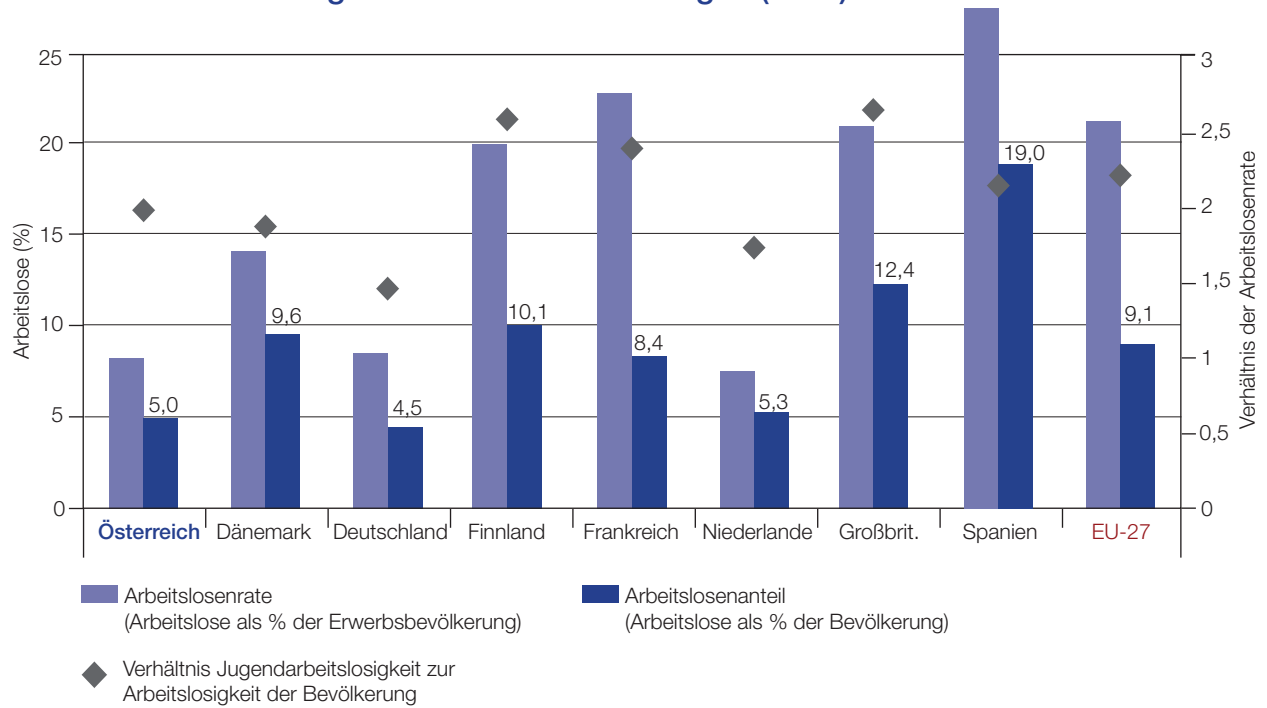
In Österreich verbleibt die Mehrheit der 15- bis 19-Jährigen auch über die Schulpflicht hinaus im Bildungssystem. Diese Gruppe ist unabhängig von der Beschäftigungslage nicht durch Arbeitslosigkeit gefährdet. Der Anteil der Jugendlichen, die weder beschäftigt noch in der Schule oder Ausbildung sind (*Not in Employment, Education or Training: NEET*), zeigt die Anzahl der besonders gefährdeten Jugendlichen, die Probleme im Übergang von Schule zu Beschäftigung haben. Die meisten von ihnen haben nur einen geringen Bildungsabschluss und sind damit eine Zielgruppe für Qualifizierungsmaßnahmen. In Österreich sind 13,4 % der 15- bis 19-Jährigen nicht in Schule oder Ausbildung, ein Anteil, der knapp über dem EU-21-Mittel liegt und deutlich über dem Anteil in Deutschland, Finnland, Frankreich und den Niederlanden. Zwar sind nahezu zwei Drittel dieser Jugendlichen in Beschäftigung, aber insgesamt verbleiben 5,3 % der Altersgruppe ohne Ausbildung und Beschäftigung, obwohl die Mehrheit unter ihnen (3,2 %) Arbeit sucht. Der Anteil arbeitssuchender Jugendlicher

E

5 % der österreichischen Jugendlichen sind arbeitssuchend

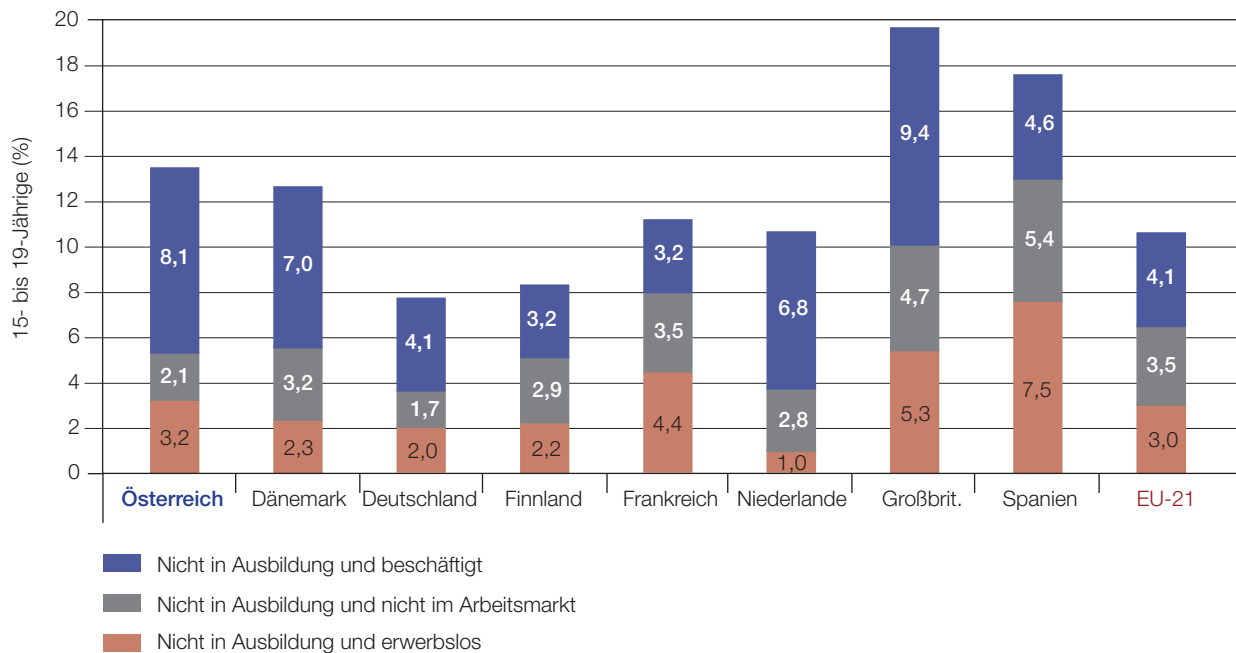
13,4 % der 15- bis 19-Jährigen sind weder beschäftigt noch in Ausbildung

Abb. E1.a: Arbeitslosigkeit der 15- bis 24-Jährigen (2011)



Quelle: EUROSTAT.

Abb. E1.b: Anteil 15- bis 19-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden nach Arbeitsmarktstatus (2010)



Anmerkung: EU-21-Länder sind die EU-Staaten, die zugleich Mitglied der OECD sind.

Quelle: OECD (2012).

außerhalb des Bildungssystems ist somit in Österreich knapp über dem EU-21-Schnitt und größer als in anderen Ländern mit einer dualen Berufsbildung.

E1.3 Zeit vom Bildungsabschluss bis zur ersten (3-monatigen) Beschäftigung

Diese Kennzahl widmet sich der Frage, wie lange es für junge Erwachsene (15 bis 34 Jahre) nach Abschluss ihrer Ausbildung dauert, bis sie ihren ersten stabilen – länger als drei Monate dauernden – Job antreten. Unterschiede nach dem Geschlecht sind deutlich von den Präsenz- bzw. Zivildienstzeiten junger Männer beeinflusst.

Rund zwei Drittel der jungen Erwachsenen gelingt ein rascher Berufseinstieg

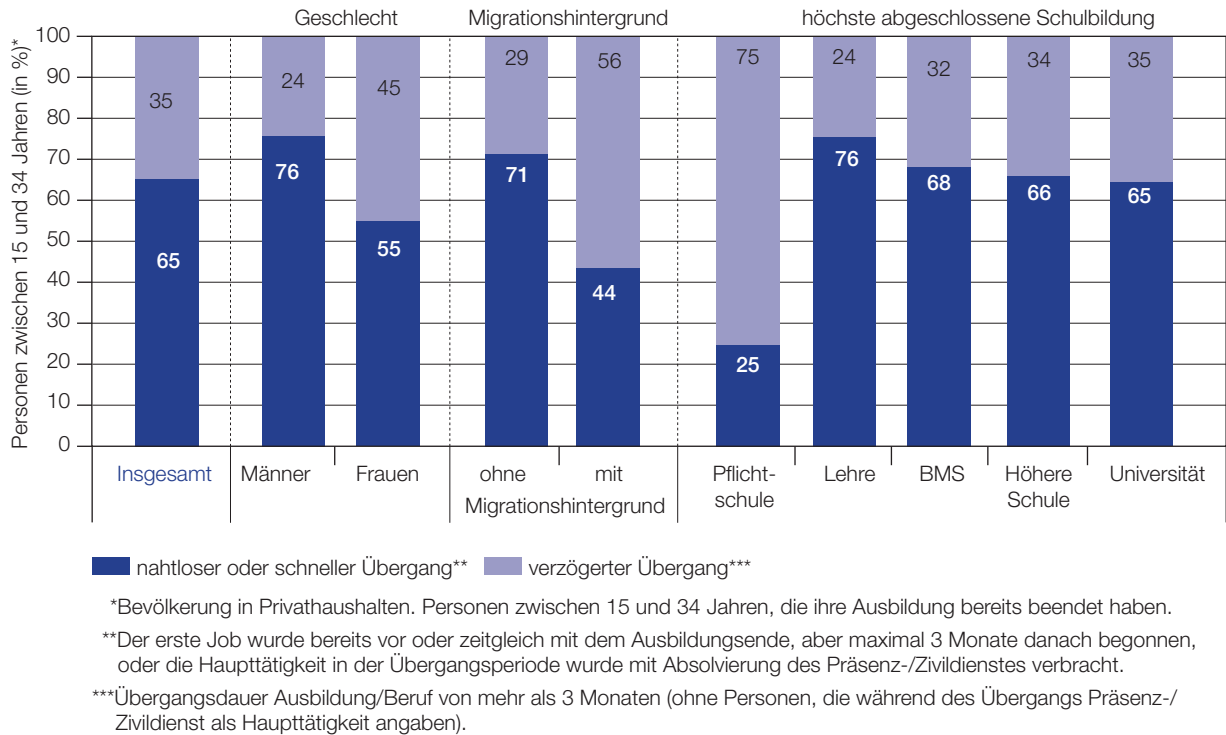
In Abbildung E1.c wird zwischen einem schnellen und einem verzögerten Arbeitsmarkteintritt unterschieden. Für 65 % der jungen Erwachsenen gibt es einen schnellen Übergang in den Beruf, d. h., die Zeitspanne zwischen Ausbildungsende und erstem Job betrug maximal drei Monate oder der erste Job wurde bereits vor bzw. zeitgleich mit Ausbildungsende begonnen. Ebenfalls inkludiert sind hier junge Männer, die ihre Übergangszeit hauptsächlich mit der Absolvierung des Präsenz-/Zivildienstes verbracht haben. Für die verbleibenden 35 % gestaltet sich der Übergang in einen ersten Job offenbar schwieriger, denn die Zeitspanne Ausbildung–Beruf dauerte länger als drei Monate. Für junge Frauen (55 %) ist die Kontinuität zwischen Ausbildungsende und Berufseinstieg – unter Berücksichtigung des Präsenz- und Zivildienstes – deutlich seltener gegeben ist als für junge Männer (76 %). Die Probleme formal gering qualifizierter Jugendlicher (keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss), auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, zeigen sich einmal mehr in der Tatsache, dass es nur jedem Vierten bzw. jeder Vierten (25 %) aus dieser Gruppe gelingt, relativ schnell nach der Schule einen ersten Job zu bekommen. Auch Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund (44 %) gelingt vergleichsweise selten ein nahtloser oder schneller Berufseinstieg.

Abbildung E1.d zeigt die durchschnittliche Dauer zwischen Ausbildungsende und Beginn des ersten Jobs für junge Erwachsene. Betrachtet werden hier jene jungen Erwachsenen, für die zwischen Ausbildungsende und erstem Job zumindest ein Monat vergeht. Für sie dauert es durchschnittlich neun Monate, bis sie den ersten Job antreten. Für Männer dauert die Übergangsperiode mit zwölf Monaten durchschnittlich doppelt so lange wie für Frauen (sechs Monate). Der geschlechtsspezifische Unterschied liegt auch darin begründet, dass Männer in diesem Zeitraum oftmals den Präsenz- oder Zivildienst absolvieren. Frauen, die in der Übergangszeit überwiegend mit Kinderbetreuung beschäftigt sind, weisen allerdings mit Abstand die längsten Übergangsperioden auf (Hirschbichler/Knittler, 2010). Wird die Übergangsdauer nach Bildungsabschlüssen betrachtet, so sticht vor allem die lange Dauer für Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss hervor: Mit 42 Monaten ist die Übergangsperiode für sie mehr als vier Mal so lang wie im Gesamtdurchschnitt. Die Übergangsperioden der übrigen Bildungsschichten liegen vergleichsweise nahe beieinander, wobei Absolventen und Absolventinnen einer BMS (hoher Frauenanteil) und einer Universität mit durchschnittlich fünf Monaten die kürzeste Übergangsdauer aufweisen. Für Personen mit Lehrabschluss oder mit Abschluss einer höheren Schule dauert es durchschnittlich etwas länger (neun Monate), bis sie den ersten Job antreten.

Für Personen mit Pflichtschulabschluss dauert es bedeutend länger, bis sie den ersten Job antreten.

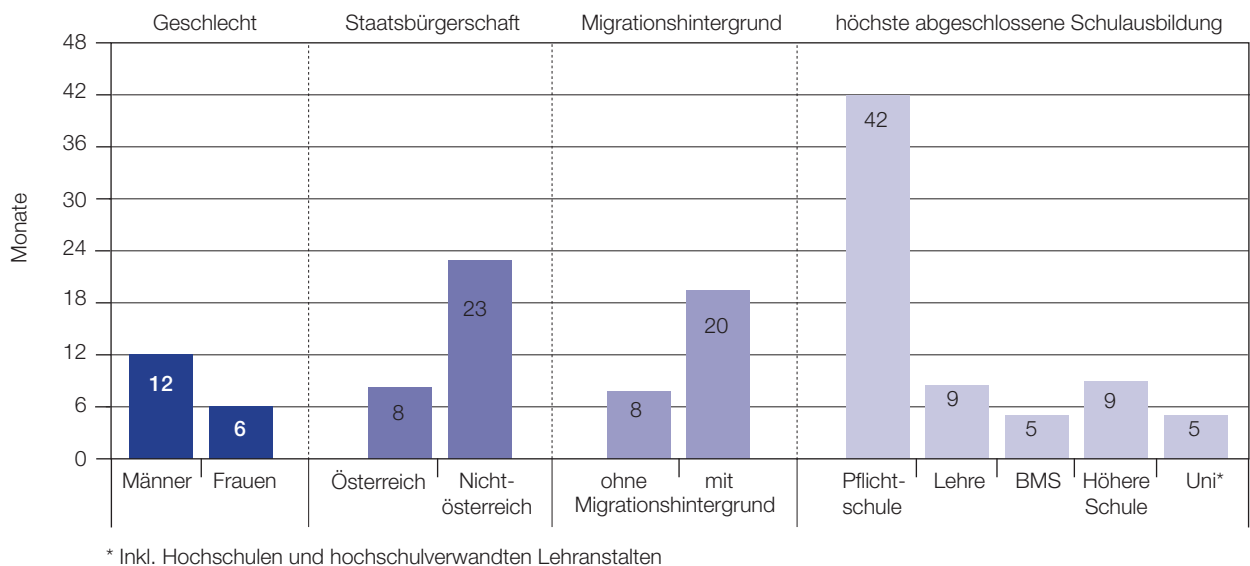
Für Personen mit Migrationshintergrund dauert es mehr als eineinhalb Jahre (20 Monate), für Personen ohne Migrationshintergrund hingegen nur acht Monate, bis sie ihr erstes stabiles Beschäftigungsverhältnis beginnen. Insgesamt zeigt sich, dass bei jenen Personengruppen, die zu einem hohen Anteil erst verzögert in den Arbeitsmarkt eintreten – wie Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss und Personen mit Migrationshintergrund – es auch überdurchschnittlich lange dauert, bis sie nach dem Ausbildungsende einen Job finden.

Abb. E1.c: Übergangsdauer von der Ausbildung in die erste Beschäftigung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (2. Quartal 2009)



Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung Ad-hoc-Modul „Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt“. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. E1.d: Übergangsdauer von der Ausbildung in die erste Beschäftigung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und höchster abgeschlossener Schulbildung (2. Quartal 2009)



Anmerkung: Bevölkerung in Privathaushalten. Personen zwischen 15 und 34 Jahren, die ihre Ausbildung bereits beendet haben und eine Übergangsdauer von zumindest einem Monat aufweisen. Übergangsdauer von Männern inkl. Präsenz- und Zivildienst. Verweildaueranalyse. 901.000 junge Erwachsene hatten bereits einen ersten Job (unzensurierte Fälle) nach Ende ihrer Ausbildung begonnen, 124.000 haben noch keinen begonnen (zensurierte Fälle).

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung Ad-hoc-Modul „Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt“. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.



E1.4 Wie wird der erste Job gefunden – Wege in den Arbeitsmarkt

Diese Kennzahl gibt Auskunft darüber, über welche Zugangswege jungen Erwachsenen, die ihre Ausbildung bereits beendet haben, der Eintritt in den Arbeitsmarkt gelingt bzw. wie der erste länger als drei Monate dauernde Job gefunden wurde. Das Suchverhalten junger Erwachsener bezieht sich hier auf jene Suchoption, die tatsächlich zu einem Beschäftigungsverhältnis geführt hat, und nicht auf alle Wege, die bei der Arbeitssuche beschritten wurden.

Der eigene Freundes-, Bekannten- und Familienkreis ist der wichtigste Einstiegsweg in den Arbeitsmarkt

Soziale Netzwerke im Familien- und Bekanntenkreis erweisen sich für Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger als die wichtigste Zugangsmöglichkeit in den Arbeitsmarkt (Abb. E1.e). Knapp ein Drittel (30 %) der jungen Erwachsenen zwischen 15 und 34 Jahren fand über Unterstützung von Familie/Freunden/Bekanntem den ersten Job. An zweiter Stelle steht – und diese ist vor allem für Personen mit Lehrabschluss eine zentrale Einstiegsvariante – die frühere Tätigkeit in derselben Firma mit 23 %. Etwas seltener wird der erste Job über Inserate in Zeitungen oder im Internet (18 %) sowie über Direkt- oder Blindbewerbungen (17 %) gefunden. Das AMS spielt im Gesamtdurchschnitt eine vergleichsweise geringe Rolle (5 %). Weitere Brückenschläge in den Arbeitsmarkt, die allerdings nur für wenige junge Erwachsene relevant waren, sind: die frühere Bildungseinrichtung, eine Firmengründung bzw. Übernahme, Personalvermittlungsagenturen, Leiharbeitsfirmen oder die direkte Ansprache durch den Arbeitgeber oder die Arbeitgeberin. Unterschiede im Suchverhalten nach Geschlecht sind zwar vorhanden, aber vergleichsweise gering und geprägt durch die unterschiedliche Ausbildungsstruktur von Männern und Frauen.

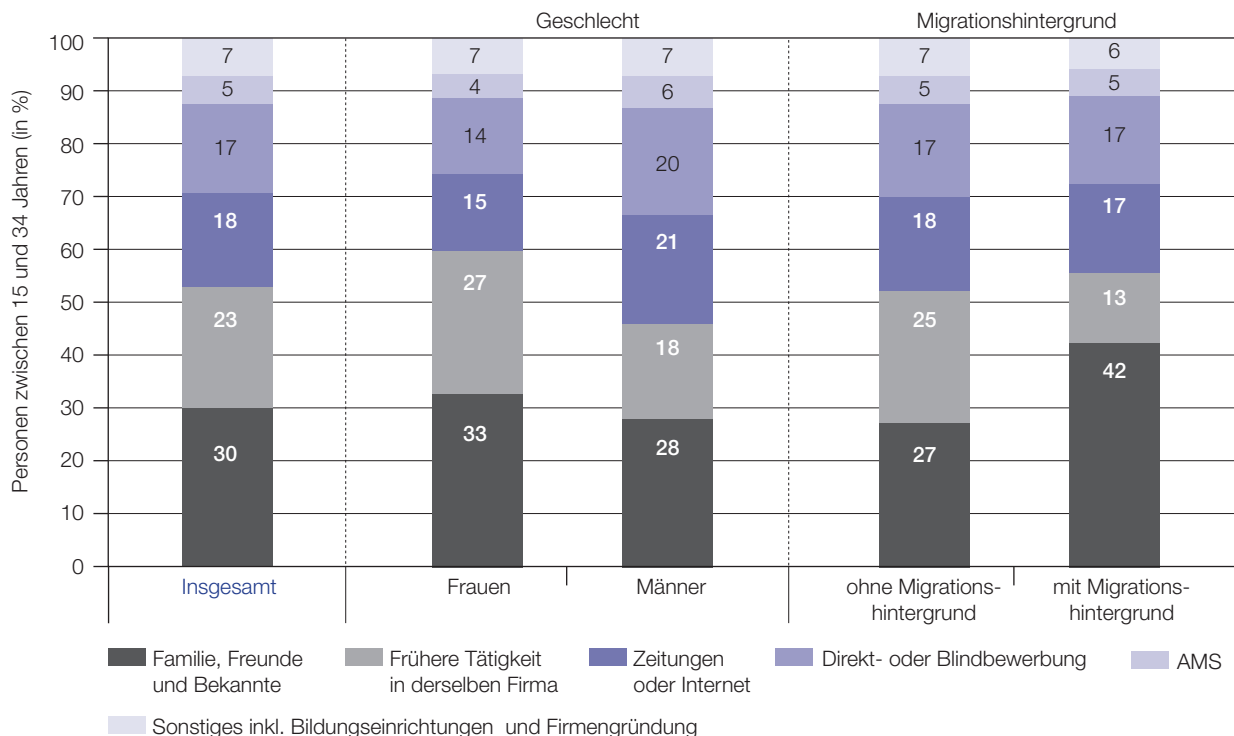
56 % der jungen Erwachsenen fanden ihren ersten Job über den verdeckten Arbeitsmarkt

Abbildung E1.e gibt auch Auskunft über die Größe des verdeckten Arbeitsmarkts, also jene Zugangs- bzw. Vergabeoptionen, die nicht für alle Arbeitssuchenden gleichermaßen offenstehen. Hierzu zählen allen voran die eigenen sozialen Netzwerke und beruflichen Kontakte, von geringerer Bedeutung sind Kontakte über die Bildungseinrichtung. Insgesamt wurden über die Hälfte (56 %) der Stellen von Berufseinsteigern und -einsteigerinnen über den verdeckten Arbeitsmarkt vergeben. Dieser hohe Prozentsatz verdeutlicht die große Bedeutung, die informellen Beziehungen und beruflichen Kontakten auf dem Arbeitsmarkt insgesamt – und hier im Besonderen Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern – zukommt.

Je nach Bildungsabschluss zeigt sich ein spezifisches Suchprofil

Wie Abbildung E1.f zu entnehmen ist, unterscheiden sich die Einstiegswege junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt sehr deutlich hinsichtlich ihrer höchsten abgeschlossenen Schulbildung. Unter Personen mit höchstens Pflichtschulabschluss sticht besonders die hohe Bedeutung von Familie/Freunden/Bekanntem (54 %) hervor. Auffällig ist bei ihnen auch die vergleichsweise hohe Bedeutung, die der Vermittlung über das Arbeitsmarktservice zukommt (9 %). Ein typischer Arbeitsmarkteinstieg für Lehrabsolventen und -absolventinnen erfolgt über die frühere Tätigkeit in derselben Firma (39 %). In diesem Zusammenhang müssen allerdings die gesetzlich verankerten Behaltefristen von drei Monaten, die in einigen Lehrberufen durch kollektivvertragliche Regelungen weiter verlängert sind, berücksichtigt werden. Absolventen und Absolventinnen berufsbildender mittlerer Schulen konnten – wohl bedingt durch schulische Praktika oder ausbildungsnähere Ferienjobs – häufiger als Abgänger und Abgängerinnen höherer Schulen auf frühere Tätigkeiten in derselben Firma zurückgreifen. Zeitung und Internet spielen hingegen für Personen mit Studienabschluss eine überdurchschnittliche Rolle.

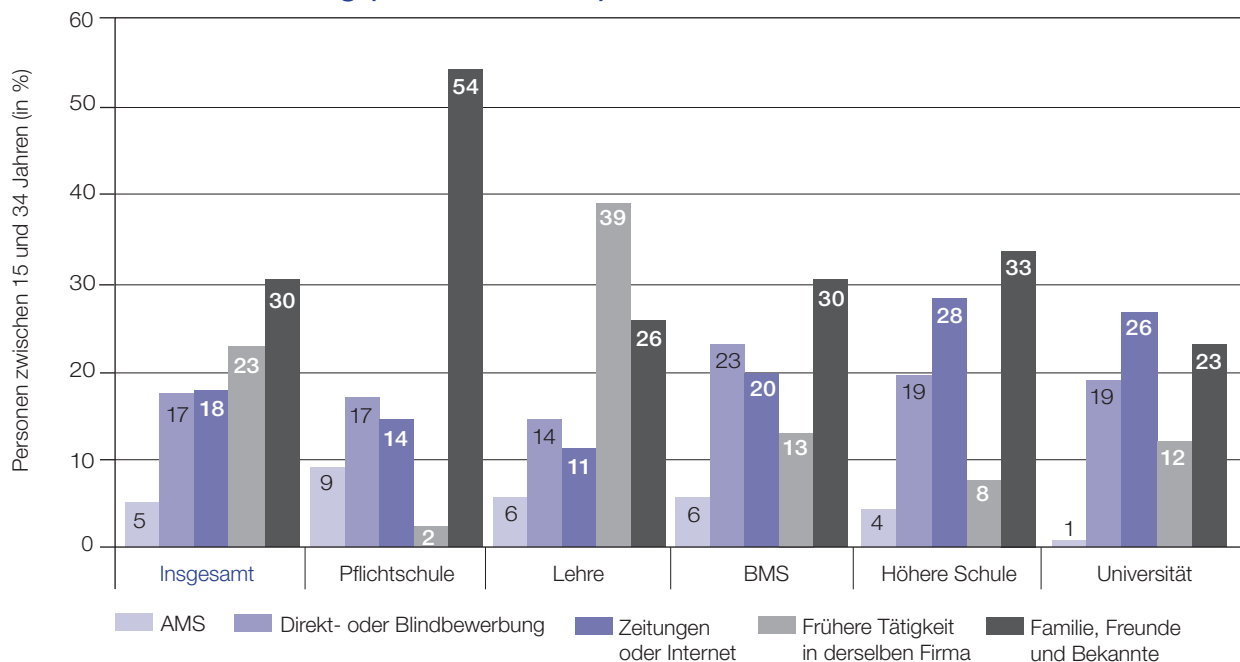
Abb. E1.e: Zugangswege in die erste Beschäftigung nach Geschlecht und Migrationshintergrund (2. Quartal 2009)



Anmerkung: Bevölkerung in Privathaushalten. Personen zwischen 15 und 34 Jahren, die ihre Ausbildung bereits beendet haben.

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung Ad-hoc-Modul „Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt“. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

Abb. E1.f: Zugangswege in die erste Beschäftigung nach höchster abgeschlossener Schulbildung (2. Quartal 2009)



Anmerkung: Die hier nicht dargestellte Kategorie „Sonstiges inkl. Bildungseinrichtungen und Firmengründung“ ergänzt die dargestellten auf 100 %.

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung Ad-hoc-Modul „Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt“. Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.



E2 Passung der Beschäftigung

Ein erfolgreicher Übergang vom Bildungssystem in die Arbeitswelt ist ein wichtiger Schritt zur Realisierung individueller Berufs- und Arbeitschancen und somit ein wesentliches Ergebnis des Schulsystems. Ein reibungsloser Übergang zeichnet sich sowohl durch eine zeitlich kurze Phase der Arbeitssuche als auch durch ein adäquates Gehalt aus. Weiteres Kennzeichen ist eine gute Passung der Tätigkeit zum Bildungsverlauf, d. h. dass keine Unter- oder Überqualifizierung vorliegt. Dieser Indikator untersucht Aspekte des Übergangs in den Arbeitsmarkt und stellt damit wichtige Rückmeldungen an das Bildungssystem über die Anforderungen bereit, mit denen junge Menschen beim Übergang von der formalen Bildung in den Arbeitsmarkt konfrontiert sind.

E2.1 Passung der beruflichen Tätigkeit zum Bildungsverlauf

Diese Kennzahl stellt das qualifikatorische Matching zwischen dem Bildungsabschluss und der ersten Beschäftigung dar. Die Analyse zeigt die Selbsteinschätzung von 15- bis 34-Jährigen hinsichtlich der Passung von persönlicher Qualifikation und erster Tätigkeit nach dem Bildungsabschluss für mehr als drei Monate.

87 % sind für die erste Tätigkeit nach der Ausbildung adäquat qualifiziert

Insgesamt geben 87 % der Befragten an, dass die erste Tätigkeit nach dem (vorläufigen) Ende ihres formalen Bildungswegs ihrer Qualifikation entsprochen hat. Demzufolge liegt ein so genannter „qualifikatorischer Mismatch“ von 13 % vor. Laut Eigenauskunft fühlten sich 9 % für die berufliche Tätigkeit über- und 4 % unterqualifiziert.

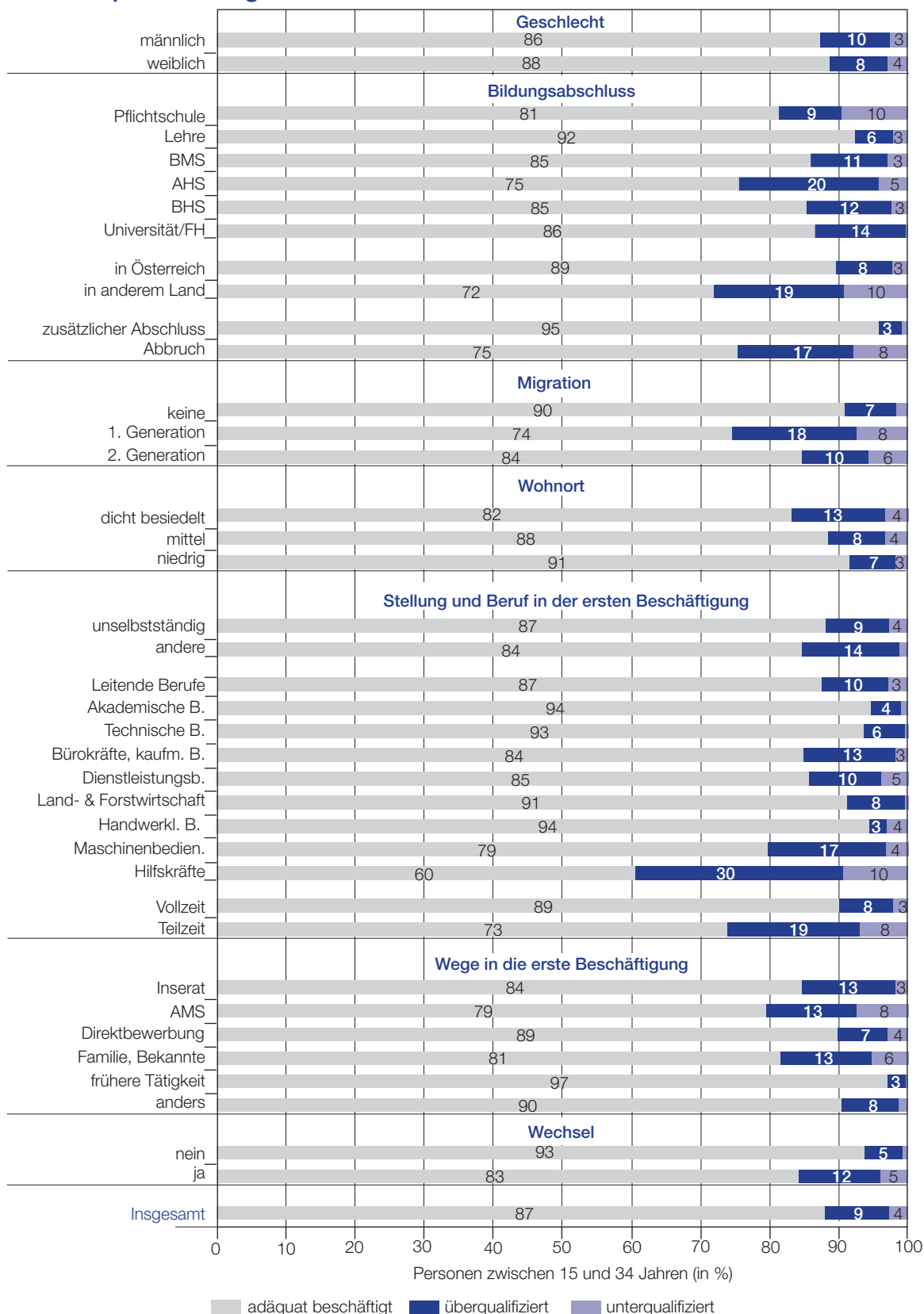
Dieses allgemeine Ergebnis für Österreich stimmt mit einer Befragung aus dem Jahr 2008 (Vogtenhuber, 2011) überein. Im Vergleich zu Studien aus anderen Ländern ist das Ausmaß des qualifikatorischen Mismatches in Österreich niedrig (vgl. Groot & Maassen van den Brink 2007; Verhaest & van der Velden, 2012). Demnach gelingt es relativ gut, die erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt adäquat einzusetzen. Dieser positive Gesamtbefund gilt jedoch nicht für alle Personengruppen in gleichem Maße. Während es zwischen den Geschlechtern kaum Unterschiede gibt, kommt vor allem dem erreichten Bildungsabschluss eine wesentliche Rolle beim Finden einer adäquaten Beschäftigung zu.

Die höchste Übereinstimmung zwischen Ausbildung und Beschäftigung weisen Personen mit Lehrabschluss auf (92 %). Dagegen sind ein Viertel der Personen mit AHS-Abschluss in der ersten Tätigkeit nach der Ausbildung nicht adäquat beschäftigt: 20 % der jungen AHS-Absolventinnen und -Absolventen sind überqualifiziert und 5 % unterqualifiziert. Einen vergleichsweise hohen Mismatch weisen darüber hinaus Personen ohne weiterführenden Bildungsabschluss (Pflichtschule) auf, wobei hier Über- und Unterqualifikation etwa gleich hoch sind. Beide Kategorien eint, dass sie fachlich unspezifisch sind und dass überdurchschnittlich viele Personen mit diesen Abschlüssen eine weiterführende formale Bildung begonnen und abgebrochen haben, was ebenfalls mit einem erhöhten Mismatch einhergeht. Personen mit berufsbildenden mittleren und höheren sowie mit tertiären Abschlüssen erzielen ähnlich hohe Übereinstimmungen mit der anschließenden Tätigkeit (ca. 15 % Mismatch).

Bildungsabbruch: ausländischer Abschluss und Migrationshintergrund sind Risikofaktoren

Personen, die ihren Bildungsabschluss nicht in Österreich erworben haben, fällt es besonders schwer, eine adäquate Beschäftigung in Österreich zu finden. Der Mismatch beträgt 16–26 %. Knapp ein Fünftel und damit doppelt so viele wie im Durchschnitt sind für ihre erste Tätigkeit über- und rund 10 % unterqualifiziert. Die Daten zeigen, dass insbesondere Migrantinnen und Migranten der ersten Generation am Arbeitsmarkt benachteiligt sind.

Abb. E2.a: Passung des Bildungverlaufs zur ersten Tätigkeit: Unter- und Überqualifizierung



Quelle: Mikrozensus, Modul 2009 Eintritt Jugendlicher ins Erwerbsleben, Berechnung und Darstellung: IHS.

Überhöhte Mismatch-Raten zeigen sich weiters in urbanen Gebieten, in Berufen mit Hilfstätigkeiten sowie bei Anlagen- und Maschinenbedienerinnen und -bediener und bei Teilzeitbeschäftigung.

E2.2 Ertragsraten der jungen Bevölkerung im Zusammenhang mit dem Bildungverlauf

Während in der Kennzahl F2.5 die monetären Bildungsertragsraten aller Beschäftigten dargestellt werden, konzentriert sich diese Kennzahl auf die monetären Auswirkungen des Übergangs von der Bildung in die Beschäftigung. Zusätzlich zum Bildungsertrag, der mit einem bestimmten Bildungsabschluss verbunden ist, wird der Effekt verschiedener weiterer Variablen des Bildungswegs und des Übergangs in die erste Beschäftigung auf das Einkommen der unselbstständig Beschäftigten zwischen 15 und 34 Jahren analysiert. Insbesondere wird im Anschluss in Abbildung E2.1 untersucht, inwieweit sich das qualifikatorische Matching bei der ersten Beschäftigung sowie ein folgender Beschäftigungswechsel auf den Einkommensverlauf auswirken.

Tendenziell profitieren
Frauen mehr von
zusätzlicher Bildung als
Männer

Im Vergleich zu jungen Erwerbstätigen, die keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Bildungsabschluss erreicht haben, ist der Nettostundenlohn von Lehrabsolvent/innen bei knapp 10 % der Männer bzw. 13 % der Frauen höher. Ein Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) hängt für junge Männer mit einem 14 % und für Frauen mit einem 30 % höheren Stundenlohn zusammen, jeweils im Vergleich zu Erwerbstätigen mit Pflichtschulbildung des jeweiligen Geschlechts.¹ Jungen Frauen mit BMS-Abschluss gelingt es also, ähnlich hohe Einkommen auf dem Arbeitsmarkt zu lukrieren wie Frauen mit AHS- bzw. BHS-Abschluss. Bei den jungen Männern gibt es zwischen diesen Bildungsebenen eine klar aufsteigende Hierarchie, wobei im Unterschied zu Frauen Männer mit BHS-Abschluss durchschnittlich deutlich höhere Stundenlöhne haben als Männer mit AHS-Abschluss. Ein wesentlicher Unterschied besteht zwischen dem Abschluss einer tertiären Ausbildung (Universität, Fachhochschule) und den anderen Bildungsebenen: der Stundenlohn von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist im Durchschnitt mehr als 50 % höher als jener von Personen ohne mittleren Abschluss und mindestens 20 % höher als bei Erwerbstätigen mit beruflichem oder AHS-Abschluss.

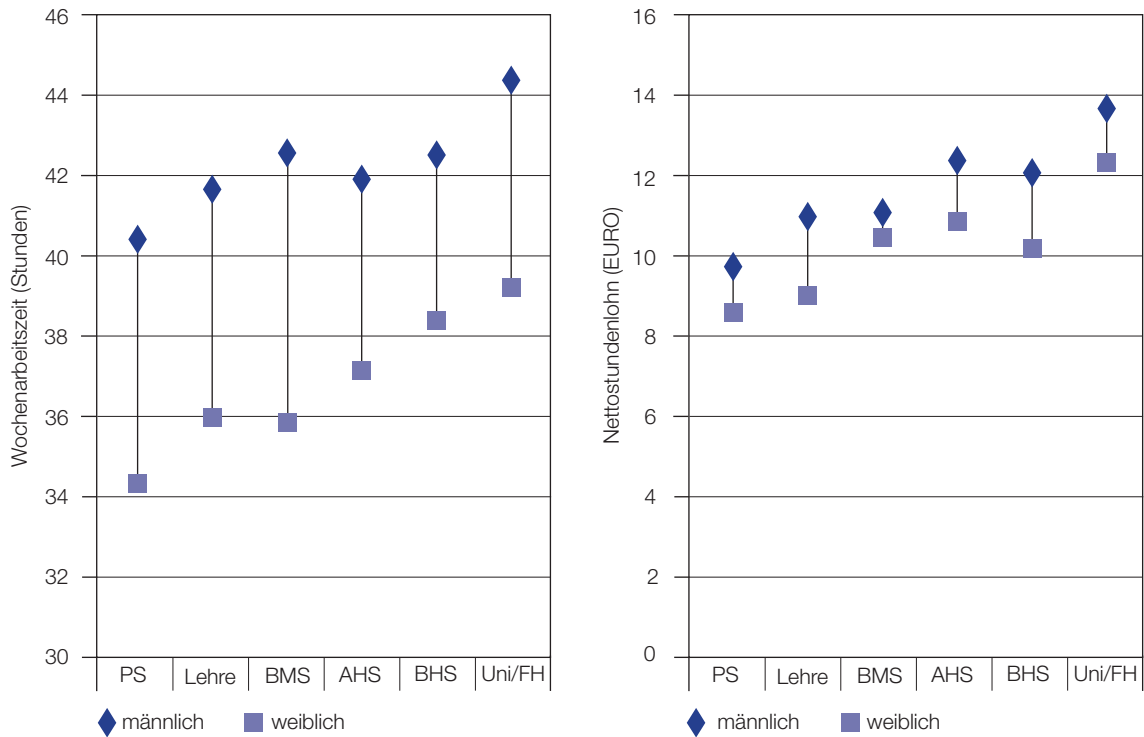
Adäquate erste
Beschäftigung
wichtig für weitere
Einkommenschancen

Personen, die bei gleicher Bildung und Alter für die erste Tätigkeit nach dem Bildungsabschluss überqualifiziert waren, haben Lohneinbußen von rund 15 % hinzunehmen. Bei einer Unterqualifikation können keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden. Wurde die erste Tätigkeit zum Zeitpunkt der Befragung bereits gewechselt, so hängt auch das mit einem niedrigeren Stundenlohn zusammen. Dagegen müssen junge überqualifizierte Erwerbstätige, die die Beschäftigung gewechselt haben, müssen deutlich geringere Lohneinbußen tragen, wenngleich auch ein Wechsel in eine adäquate Beschäftigung im Durchschnitt den negativen Effekt einer Überqualifikation in der ersten Beschäftigung nicht voll kompensieren kann.

Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sind die Bildungserträge bei den jungen Erwerbstätigen etwas niedriger (vgl. F2.5). Das hängt einerseits mit der kürzeren Zeit der Jungen auf dem Arbeitsmarkt zusammen. Insbesondere bei jenen mit höherer Bildung konnten sich die Erträge der Bildung noch nicht voll auswirken. Andererseits kann dieses Ergebnis aber auch mit der Finanz- und Wirtschaftskrise zusammenhängen (die Daten beziehen sich auf das Jahr 2009), die sich insbesondere auf junge Menschen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt negativ auswirkt.

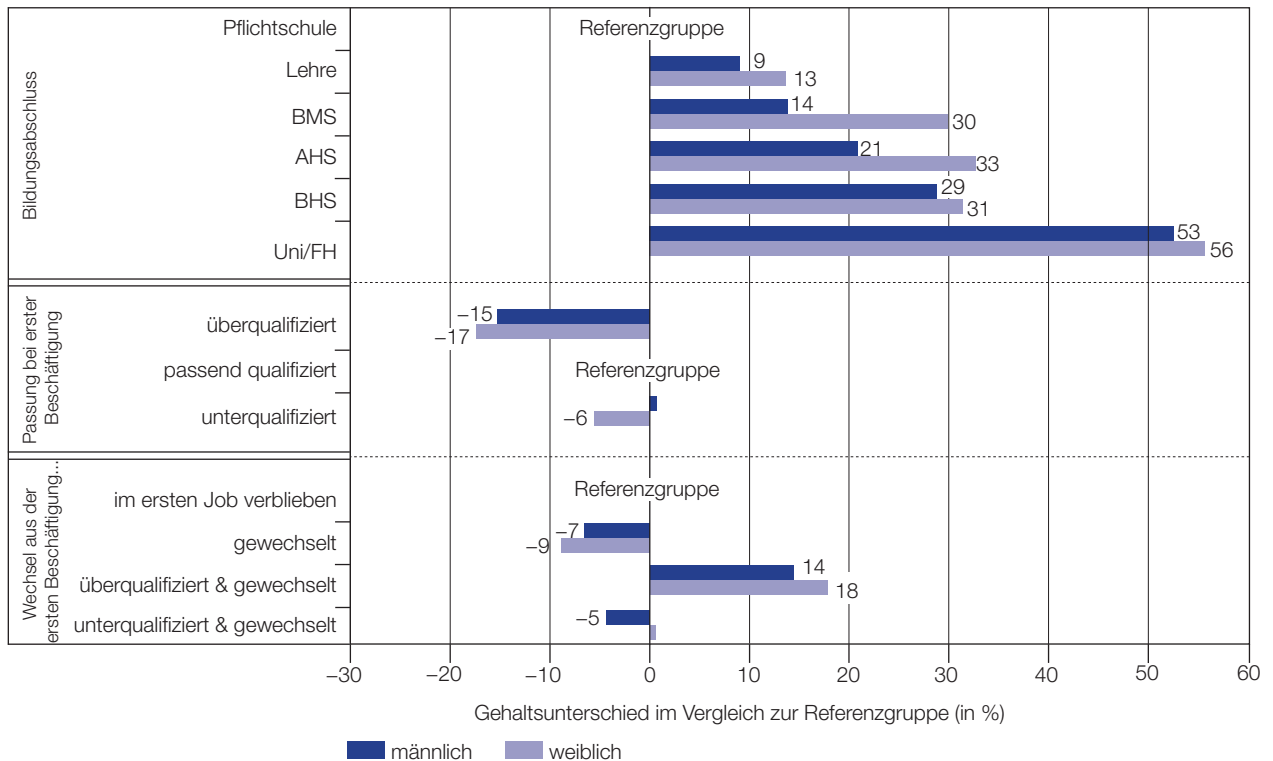
¹ Die Erträge wurden getrennt nach Geschlecht geschätzt und geben keine Unterschiede in den Einkommen zwischen den Geschlechtern wieder. Unterschiede in der Arbeitszeit und im Stundenlohn sind in Abb. E2.b dargestellt.

Abb. E2.b: Durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit und Nettostundenlohn der jungen Erwerbstätigen (2009)



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. E2.c: Bildungserträge in Abhängigkeit von der Passung der ersten Beschäftigung



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.



Literatur

Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2007), Overeducation in the labour market, In: J. Hartog & H. Maassen van den Brink (Hrsg.), *Human Capital* (101–112). Cambridge: Cambridge University Press.

Verhaest, D. & Van der Velden, R. (2012). Cross-country Differences in Graduate Overeducation, *European Sociological Review* 28 (5).

Vogtenhuber, S. (2011). Effekte von Unter- und Überqualifikation auf die berufliche Weiterbildungsaktivität. In: J. Markowitsch, E. Gruber, L. Lassnigg & D. Moser (Hrsg.), *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung, Innovationen in der Berufsbildung, Band 7*, S. 252–276. Innsbruck: Studienverlag.

OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. Zugriff am 27. 11. 2012 unter: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

Hirschbichler, B. & Knittler, K. (2010). Eintritt junger Menschen in den Arbeitsmarkt, *Statistische Nachrichten* 5/2011 (S. 366–382). Wien.

Indikatoren F: Outcome – Wirkungen des Schulsystems

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

In Teil F werden Indikatoren zu den Wirkungen des Schulsystems (Outcomes) präsentiert. Als Wirkungen werden die längerfristigen Effekte der Leistungen des Bildungssystems für die Schulabgänger/innen und die Gesellschaft als Ganzes aufgefasst. Zwar sind diese Wirkungen nicht direkt durch die Akteurinnen und Akteure des Bildungssystems beeinflussbar, stellen aber in der Regel doch die eigentlichen Ziele des Handelns des Bildungssystems dar. Wirkungen schließen folgende Aspekte ein: Beschäftigung, Einkommen, soziale Integration und Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben, Gesundheit und zufriedene Lebensführung.

Aus Sicht des Individuums zeigen sich die wesentlichen Wirkungen des Schulsystems in guten Beschäftigungschancen. Die durch Bildung verbesserten Beschäftigungschancen und verringerten Arbeitslosigkeitsrisiken sind somit ein wesentlicher Indikator für den Wert von höherer Bildung und die Gefahren von unzureichender Bildung. Eine weitere wesentliche Outcome-Wirkung von Bildung betrifft das auf dem Arbeitsmarkt erzielte Erwerbseinkommen, das durch Kennzahlen von Einkommensdifferenzialen in Verbindung mit unterschiedlichen Bildungsniveaus abgebildet wird. Abschließend wird die Zufriedenheit der Bevölkerung mit dem Bildungssystem dargestellt.

F1 Bildungsstand der Bevölkerung

Der Bildungsgrad der Bevölkerung trägt sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene zum wirtschaftlichen Potenzial bei und gibt somit wertvolle Hinweise auf die weitere Entwicklung des gegenwärtigen und zukünftigen Wohlstands einer Gesellschaft. Ein hoher Bildungsstand erhöht die Chancen eines Landes, aus dem technologischen Wandel und der zunehmenden Internationalisierung Nutzen zu ziehen und wirkt sich auch positiv auf die sozialen Bedingungen aus. Auf der individuellen Ebene gehen höhere Qualifikationen durchschnittlich mit besseren Beschäftigungschancen, höheren Einkommen und geringeren Arbeitslosigkeitsrisiken sowie mit besserer Gesundheit, zufriedenerer Lebensführung und höherer sozialer Teilhabe einher.

Die erwähnten positiven Wirkungen sind jedoch nicht allein vom Bildungsstand abhängig, sondern auch von zahlreichen weiteren Faktoren, die außerhalb des Einflussbereichs der Bildung liegen, etwa Wirtschaftskraft, Arbeitsbeziehungen, Gesundheitsversorgung etc.

Der vorliegende Indikator zeigt den Bildungsstand der österreichischen Bevölkerung nach Bundesland und im internationalen Vergleich.

F1.1 Bildungsstand nach Alter und Bundesland

Frauen liegen bei Tertiärabschlüssen als höchster abgeschlossener Ausbildung voran

Abbildung F1.a zeigt den Bildungsstand der Bevölkerung im Haupterwerbsalter, also zwischen 25 und 64 Jahren, sowie nach Bundesland und Geschlecht. Frauen im erwerbsfähigen Alter haben die Männer bei den Tertiärabschlüssen überholt, allerdings haben deutlich mehr Männer (rund 85 %) als Frauen (rund 76 %) zumindest einen Sekundarabschluss erlangt.

Die Wiener Bevölkerung verfügt über den größten Anteil an Personen mit einem Tertiärabschluss

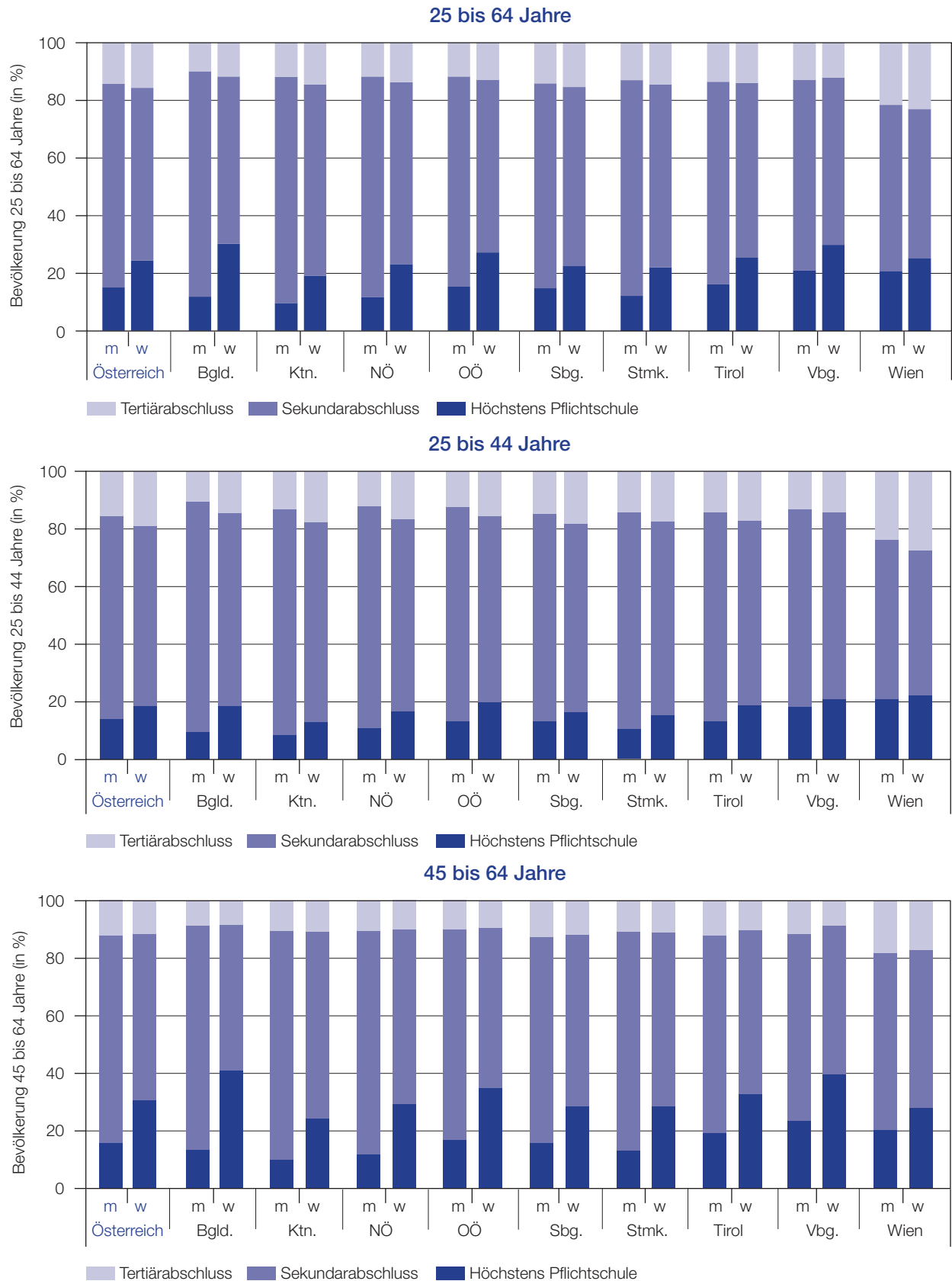
Beide Sachverhalte zeigen sich – mit teils beachtlichen Unterschieden – auch bei der regionalen Betrachtung nach Bundesländern. Die einzige Ausnahme stellt Vorarlberg dar, wo die Männer im erwerbsfähigen Alter zu einem höheren Anteil Tertiärabschlüsse vorweisen können als die Frauen. Bei den Tertiärabschlüssen hebt sich Wien positiv vom bundesweiten Anteilswert ab. In der Bundeshauptstadt verfügen rund 23 % der Frauen und mehr als jeder fünfte Mann über einen Tertiärabschluss; an letzter Stelle liegt das Burgenland, wo nur rund jede zehnte Person einen Tertiärabschluss erlangt hat. Kärnten ist das Bundesland mit dem größten Bevölkerungsanteil an Personen, die einen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss erreicht haben.

Der Bildungszuwachs der letzten Jahrzehnte begründet sich vor allem in der höheren Bildungspartizipation von Frauen

Dass das Bildungsniveau trotz Bildungsvererbung in den vergangenen Jahrzehnten großen Veränderungen unterworfen war, wird bei Betrachtung der Bevölkerung im Alter von 25 bis 44 Jahren evident. Der größte Beitrag zur Steigerung des Bildungsniveaus der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter geht von der gestiegenen Bildungspartizipation der Frauen aus. Bei den 25- bis 44-Jährigen hat bereits rund jede fünfte Frau einen Tertiärabschluss. Ebenso haben mehr als vier von fünf Frauen zumindest einen Sekundarabschluss erlangt. Dieser Wert liegt aber weiterhin unter dem entsprechenden Wert der Männer, wobei sich die Lücke in allen Bundesländern verringert hat. Die Lage in Wien ist polarisiert, weil Wien zwar den höchsten Anteil an Personen entsprechenden Alters mit Tertiärabschluss vorweisen kann, aber gleichzeitig an der Spitze hinsichtlich jener Personen liegt, die keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss erlangt haben.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungsniveau der Bevölkerung werden nochmals deutlicher, wenn der Fokus auf die Personen im Alter zwischen 45 und 64 Jahren gerichtet ist. In diesem Alterssegment hat jede dritte Frau keinen über die Pflichtschule hinaus-

Abb. F1.a: Bildungsstand der Bevölkerung (2009)



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



gehenden Abschluss, während dies bei den Männern lediglich 16 % betrifft. Gerade in manchen ländlichen Regionen fällt der Geschlechtsunterschied im Bildungsniveau drastisch aus. So haben jeweils rund 40 % der Frauen aus dem Burgenland und aus Vorarlberg die Pflichtschule als höchste abgeschlossene Ausbildung. Bei den Männern liegen die korrespondierenden Anteile mit rund 14 % im Burgenland bzw. mit rund 24 % in Vorarlberg deutlich darunter.

F1.2 Bildungsstand der Bevölkerung im EU-Vergleich

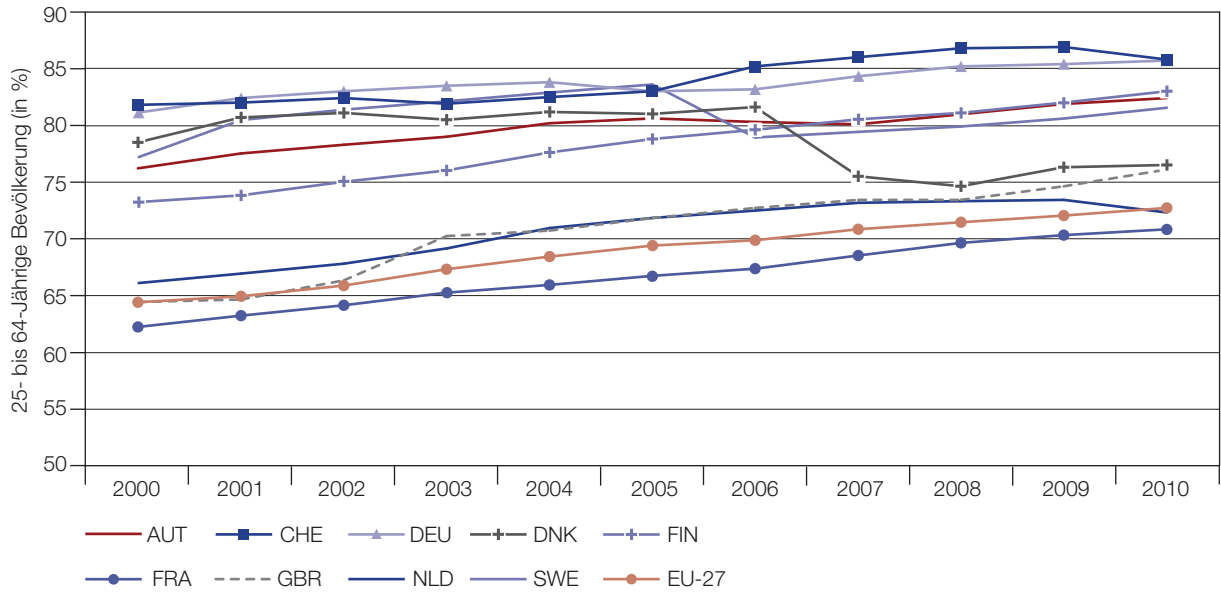
Der folgende Abschnitt zeigt einen Ländervergleich für den Anteil der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung mit einem weiterführenden Bildungsabschluss (Abbildung F1.b) sowie die Dynamik im Zusammenhang mit der Geschlechterdifferenz (Abbildung F1.c).

Insgesamt zeigt Abbildung F1.b, dass die Bildungsexpansion und die Höherqualifizierung der Bevölkerung in allen Vergleichsländern und im Durchschnitt der EU-27 seit dem Jahr 2000 weiter und relativ konstant anhält. In Österreich haben mittlerweile (2010) mehr als 80 % der 25- bis 64-Jährigen einen Schultyp der höheren Sekundarstufe abgeschlossen, also zumindest entweder eine Lehre, eine AHS oder BMHS absolviert. Die Schweiz und Deutschland haben etwas höhere Abschlussraten, Finnland und Schweden liegen mit Österreich gleichauf, in den anderen Vergleichsländern sowie im EU-Durchschnitt sind die Quoten niedriger und bewegen sich zwischen 70 % und etwas über 75 %.

Tendenziell höhere Abschlussraten bei jungen Frauen

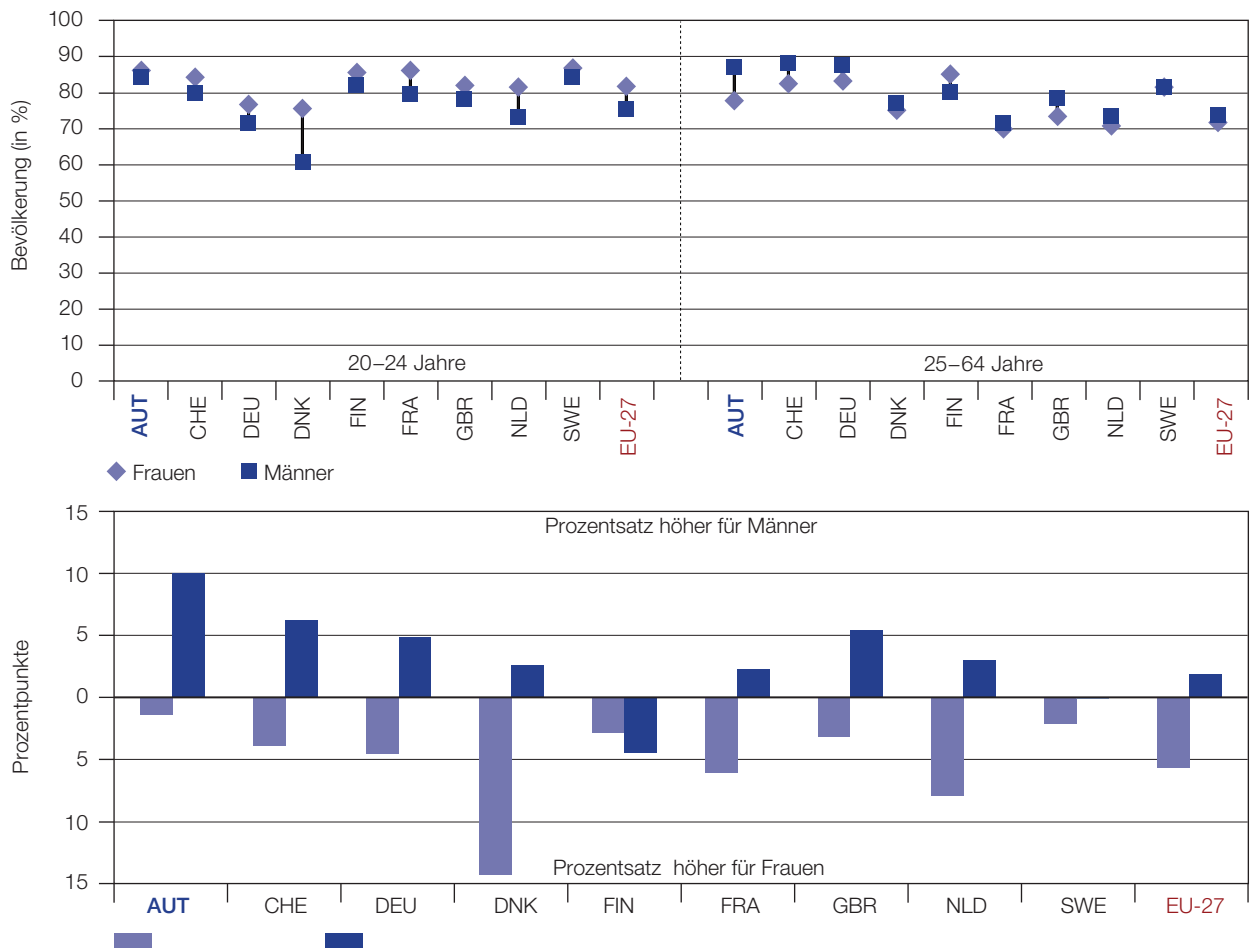
Abbildung F1.c zeigt die Dynamik im Qualifikationserwerb im Vergleich zwischen jüngeren Jahrgängen und der Bevölkerung im Haupterwerbsalter nach Geschlecht. Mit der Ausnahme von Finnland und Schweden weisen junge Frauen (20 bis 24 Jahre) etwas höhere Abschlussraten auf als Männer der gleichen Altersgruppe, während dies in der Gesamtbevölkerung (noch) anders ist. In Österreich ist der Vorsprung der jungen Männer hier mit 10 Prozentpunkten besonders stark ausgeprägt (vgl. den Wandel der Geschlechterdifferenzen im unteren Bereich von Abbildung F1.c). In Österreich verringert sich die Geschlechterdifferenz in der Gesamtbevölkerung vergleichsweise langsam, weil auch bei den jungen Jahrgängen eine relativ geringe Geschlechterdifferenz besteht. In Österreich und Schweden erreichen junge Männer ähnlich hohe Abschlussraten wie Frauen in führenden Vergleichsländern: Schweden (87 %), Österreich, Frankreich und Finnland (je 86 %). Hingegen zeigt diese Kennzahl deutlich, dass insbesondere Dänemark, aber auch Deutschland und die Niederlande mit dem Problem der starken Benachteiligung von männlichen Jugendlichen konfrontiert sind, weil die „im Durchschnitt deutlich schlechteren allgemeinbildenden Schulabschlüsse der Jungen [...] den Übergang in eine Berufsbildung unverhältnismäßig stärker erschweren als bei jungen Frauen“ (Baethge et al., 2007, S. 9). Dieses Phänomen trifft durchaus auch auf Österreich zu, wie insbesondere der hohe Anteil leseschwacher Schüler/innen zeigt (vgl. Indikator D5), was jedoch durch die Integration in das duale System der Lehrausbildung (vgl. Indikator D2) bisweilen kompensiert wird.

Abb. F1.b: Entwicklung des Anteils der Bevölkerung mit mindestens Sekundarstufe II Abschluss im EU-Vergleich (2000 bis 2010)



Quelle: Eurostat. Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. F1.c: Anteil der Bevölkerung mit mindestens Sekundarstufe II Abschluss



Quelle: Eurostat. Berechnung und Darstellung: IHS.



F2 Ökonomischer Ertrag von Bildung

Bildungs- und Beschäftigungsstrukturen sind in wirtschaftlich entwickelten Ländern eng miteinander verknüpft. Bildungsabschlüsse sind sowohl mit unterschiedlichen Zugangschancen zu beruflichen Positionen als auch mit unterschiedlichen Arbeitslosigkeitsrisiken verbunden. Höhere Bildung wirkt sich nicht nur vorteilhaft auf die individuellen Beschäftigungschancen, sondern auch auf die Höhe des Erwerbseinkommens aus, das Individuen auf dem Arbeitsmarkt erzielen können.

Die Chancen und Risiken sind aber auch ungleich verteilt, weil es durch die knappen Positionen zu einem Prozess der Verdrängung gering Qualifizierter kommt. In dieser Situation verbessern sich die Chancen auf Beschäftigung und höheres Gehalt durch Höherqualifizierung, eine Bildungsexpansion birgt aber auch die Gefahr der (relativen) Entwertung von Abschlüssen. Hält die Nachfragestruktur mit der Entwicklung der Angebotsstruktur nicht Schritt (beispielsweise durch wirtschaftliche Stagnation), haben auch formal qualifizierte Personen zunehmend Schwierigkeiten, adäquate berufliche Positionen zu besetzen.

Die Kennzahlen F2.1 bis F2.3 stellen den Zusammenhang zwischen der erreichten formalen Qualifikation und den Beschäftigungschancen dar. F2.1 zeigt die relative Stellung der einzelnen Bildungsebenen sowie Geschlechterdifferenzen im internationalen Vergleich. Für F2.2 und F2.3 liegt der Schwerpunkt auf den Unterschieden der Beschäftigungschancen zwischen den Bildungsebenen, Fachrichtungen und Geschlechtern in Österreich. Die Kennzahlen F2.4 und F2.5 betrachten Unterschiede des mittleren Einkommens bei unterschiedlichen Bildungsabschlüssen.

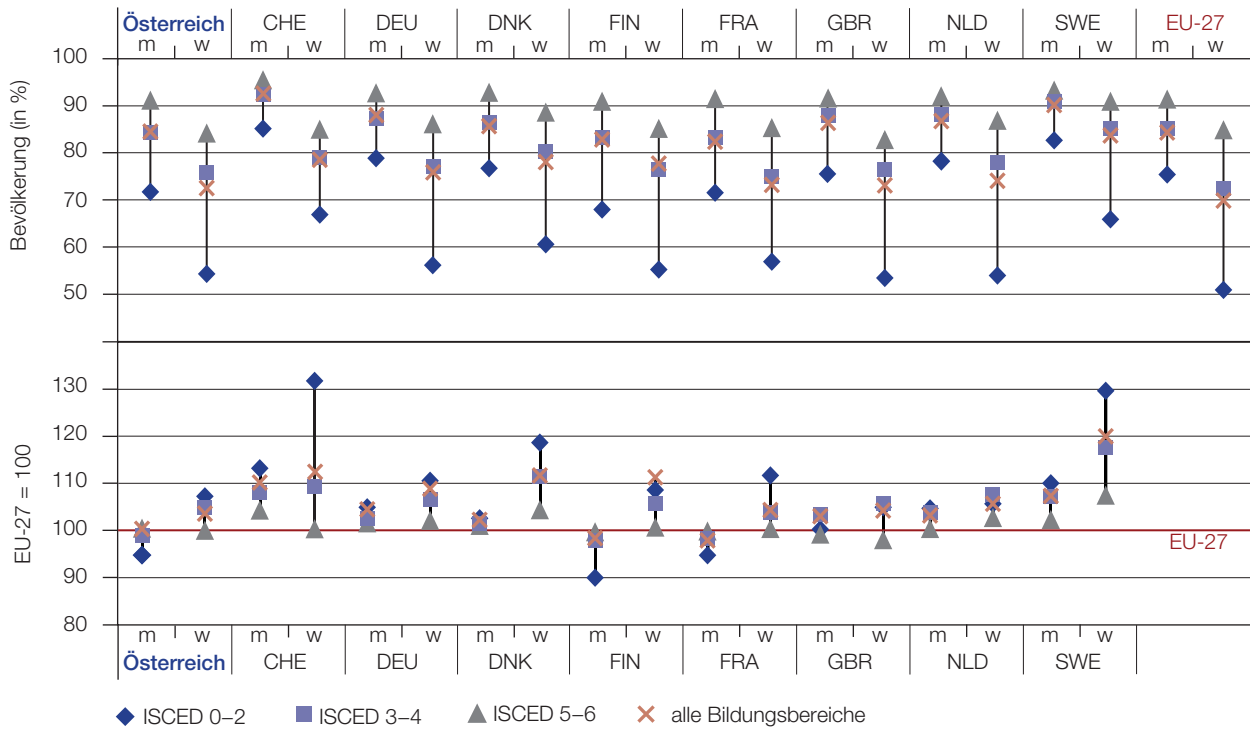
F2.1 Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit nach Bildungsebenen im Vergleich mit ausgewählten Ländern (25 bis 64 Jahre)

Erwerbsquoten in Österreich nahe am EU-Durchschnitt ...

Die Erwerbsquote stellt die Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Arbeitslose) der Bevölkerung gegenüber und gibt Auskunft, wie viele Personen sich am Erwerbsleben beteiligen (können und wollen). Die Arbeitslosenquote gibt den Anteil derjenigen wieder, denen eine Teilnahme am Erwerbsleben nicht gelingt, obwohl sie dies aktiv versuchen. Sie wird gemessen am Anteil der Arbeitslosen an den Erwerbspersonen.

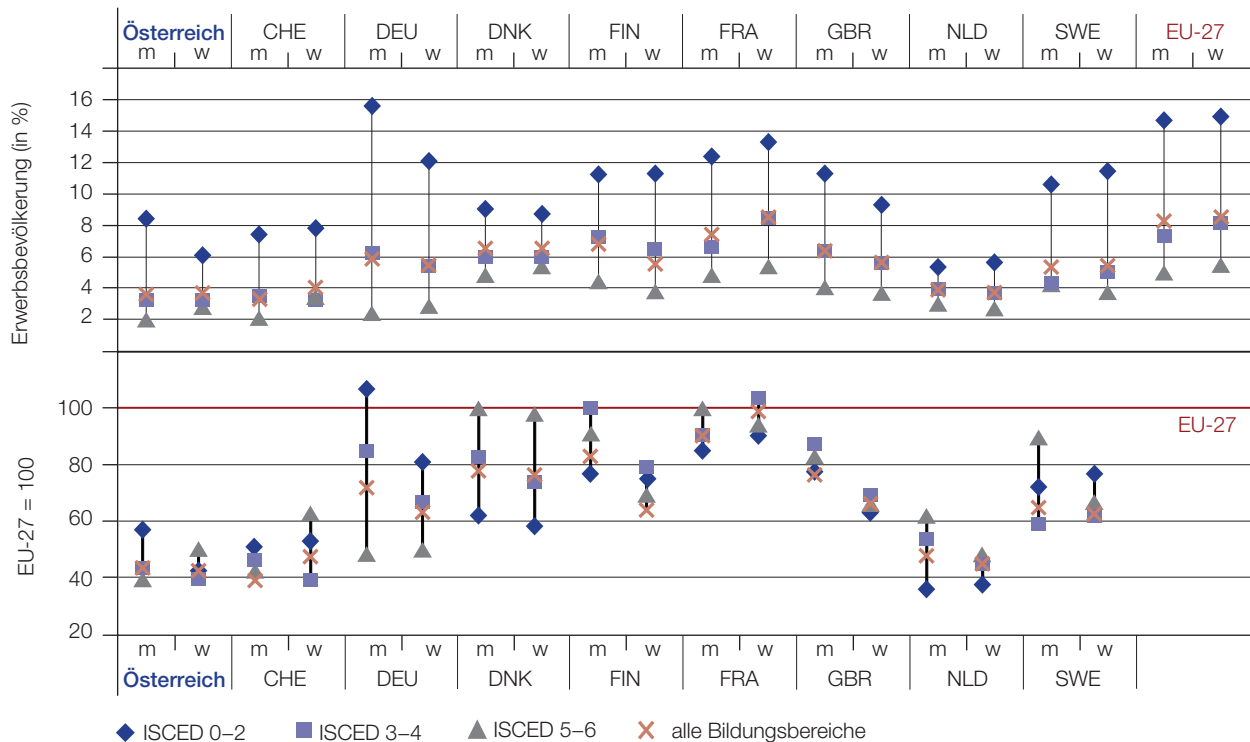
In Abbildung F2.a ist ersichtlich, dass die Erwerbsquoten mit zunehmender Bildungsebene in allen Vergleichsländern und im EU-Durchschnitt steigen und dass in den höheren Bildungsebenen die Geschlechterdifferenz niedriger ist als in den unteren Bildungsebenen. Das bedeutet, dass die Ungleichheit in der Erwerbsbeteiligung nach Bildung bei Frauen zum Teil deutlich größer ist als bei Männern. Insbesondere Frauen ohne weiterführende Bildung weisen eine geringe Erwerbsbeteiligung auf: Mit Ausnahme der Schweiz, Dänemarks und Schwedens stehen in den Vergleichsländern weniger als 60 % der Frauen mit Pflichtschulbildung im Erwerbsleben. Im EU-27-Durchschnitt liegt die Erwerbsquote von Männern mit Pflichtschulbildung bei 76 % (Frauen: 51 %) und sie steigt bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf 92 % bei Männern bzw. 85 % bei Frauen an; d. h. die Differenz zwischen Männern mit niedrigstem und höchstem Abschluss beträgt 16 Prozentpunkte, während diese Differenz bei Frauen mit 34 Prozentpunkten mehr als doppelt so hoch ist. Die geringsten Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt es in dieser Hinsicht in Finnland, der Schweiz und Frankreich (7–9 Prozentpunkte) und die größten in den Niederlanden und in Deutschland (20 bzw. 16 Prozentpunkte). Österreich liegt nahe bei Frankreich am unteren Ende der Unterschiede der geschlechtsspezifischen Spreizung der Erwerbsquoten.

Abb. F2.a: Erwerbsquoten nach ISCED-Bildungsebenen und Geschlecht im europäischen Vergleich (2011)



Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.

Abb. F2.b: Arbeitslosigkeit nach ISCED-Bildungsebenen und Geschlecht im europäischen Vergleich (2011)



Quelle: Eurostat, Berechnung und Darstellung: IHS.



... Arbeitslosenquoten
dagegen weit darunter

Analog dazu ist das Arbeitslosigkeitsrisiko für Personen, die nur über Pflichtschulbildung verfügen, zum Teil deutlich erhöht (Abbildung F2.b). Die Ungleichheit nach Bildung ist hier bei Männern tendenziell größer als bei Frauen. Das liegt auch daran, dass von Arbeitslosigkeit betroffene Frauen mit geringer Bildung in Ländern wie Österreich dazu neigen, sich aus dem Erwerbsleben zurückzuziehen. Generell ist die Arbeitslosigkeit in Österreich im internationalen Vergleich sehr niedrig, einzig Männer mit niedriger Bildung haben etwa im Vergleich mit den Niederlanden ein deutlich erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko.

F2.2 Erwerbstätigkeit nach Fachrichtung und Geschlecht

In diesem Abschnitt wird die Erwerbsbeteiligung der 15- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung Österreichs, die sich nicht mehr in formaler Schul- bzw. Hochschulbildung befindet, nach der nationalen Klassifikation der Bildungsebenen dargestellt und beschrieben. Die Datengrundlage stellt die abgestimmte Erwerbsstatistik dar, die aufgrund der Integration verschiedener Administrativ- bzw. Registerdaten eine systematische Beobachtung des Arbeitsmarkts unter Einbeziehung von Informationen zur höchsten abgeschlossenen Bildung (Ebene und Fachrichtung) ermöglicht. Die Darstellung erfolgt jeweils getrennt nach Geschlecht.

Integration in den
Arbeitsmarkt und ...

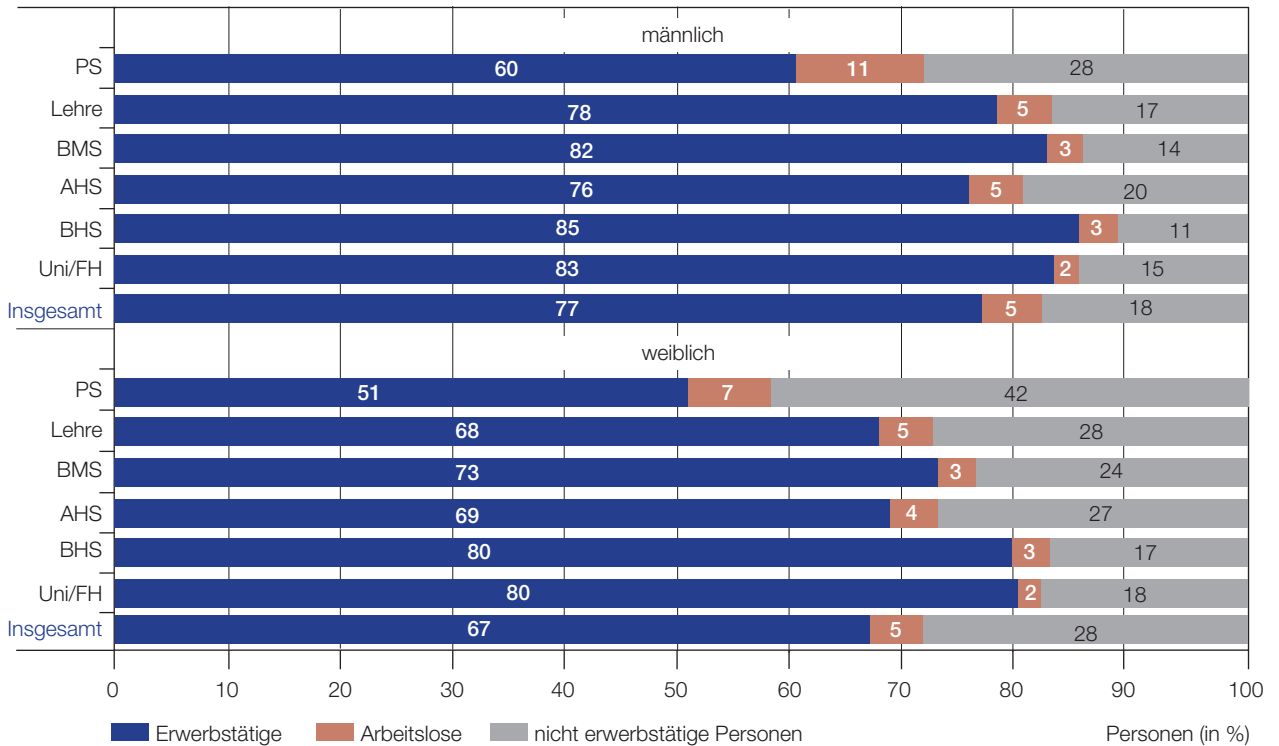
In der männlichen Bevölkerung ohne Personen in formaler Bildung zwischen 15 und 64 Jahren waren zum Stichtag 31. 10. 2009 insgesamt 77 % erwerbstätig, 5 % arbeitslos und 18 % gehörten den Nichterwerbspersonen an (Abbildung F2.c). Bei den Frauen ist der Anteil der Arbeitslosen an der Bevölkerung mit 5 % gleich hoch wie bei den Männern, die Erwerbstätigenquote ist mit 67 % dagegen um 10 Prozentpunkte niedriger, weshalb der Anteil der Nichterwerbspersonen um 10 Prozentpunkte höher ist. Gemeinsam stellen die Erwerbstätigen und die Arbeitslosen die Erwerbspersonen, deren Anteil an der Gesamtbevölkerung jene Erwerbsquote ergibt. Diese betrug 2009 bei Männern 82 % und bei Frauen 72 %.

Ein Blick auf die wichtigsten Ebenen der nationalen Bildungsklassifikation zeigt, dass das Ausmaß der Erwerbsintegration stark mit dem erreichten Bildungsniveau zusammenhängt. Insbesondere Personen ohne weiterführenden Bildungsabschluss haben sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen eine stark unterdurchschnittliche Beteiligung am Erwerbsleben. Trotz der niedrigen Erwerbsquoten ist die Arbeitslosigkeit überdurchschnittlich. Absolventinnen und Absolventen einer Lehre sind dagegen deutlich besser ins Erwerbsleben integriert, wobei die Werte etwa dem männlichen bzw. weiblichen Gesamtdurchschnitt aller Bildungsebenen entsprechen. Personen mit BMS-Abschluss weisen eine noch höhere Erwerbsbeteiligung bei geringerer Arbeitslosigkeit auf. Männer mit AHS-Matura sind im Durchschnitt weniger erwerbstätig als Männer mit berufsbildenden Abschlüssen, bei den Frauen liegen AHS- und Lehrabschluss gleich auf. Die höchsten Erwerbsquoten weisen bei beiden Geschlechtern BHS- und Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf. Mit zunehmender Bildung nehmen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern ab: Frauen mit Hochschulabschluss haben ein ähnlich hohes Ausmaß der Erwerbsintegration wie Männer.

... berufliche Stellung
korrelieren mit dem
Bildungsabschluss

In Abbildung F2.d ist die berufliche Stellung der Erwerbstätigen dargestellt. 40 % der männlichen Erwerbstätigen sind Arbeiter, 33 % Angestellte, 11 % Beamte bzw. Vertragsbedienstete, 14 % Selbstständige und der Rest verteilt sich auf freie Dienstnehmer, Präsenz- bzw. Zivildienstler und andere. Bei den Frauen ist im Vergleich zu den Männern der Anteil der Angestellten deutlich größer, jene der Arbeiterinnen und Selbstständigen kleiner. Mit zunehmender Bildungsebene nimmt der Anteil der Arbeiter/innen zugunsten von Angestellten und Beamten/Vertragsbediensteten ab. Mit Blick auf die Selbstständigen zeigt sich kein eindeutiger Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss, bei Frauen gibt es hier mit Ausnahme der BHS kaum Abweichungen vom Gesamtdurchschnitt.

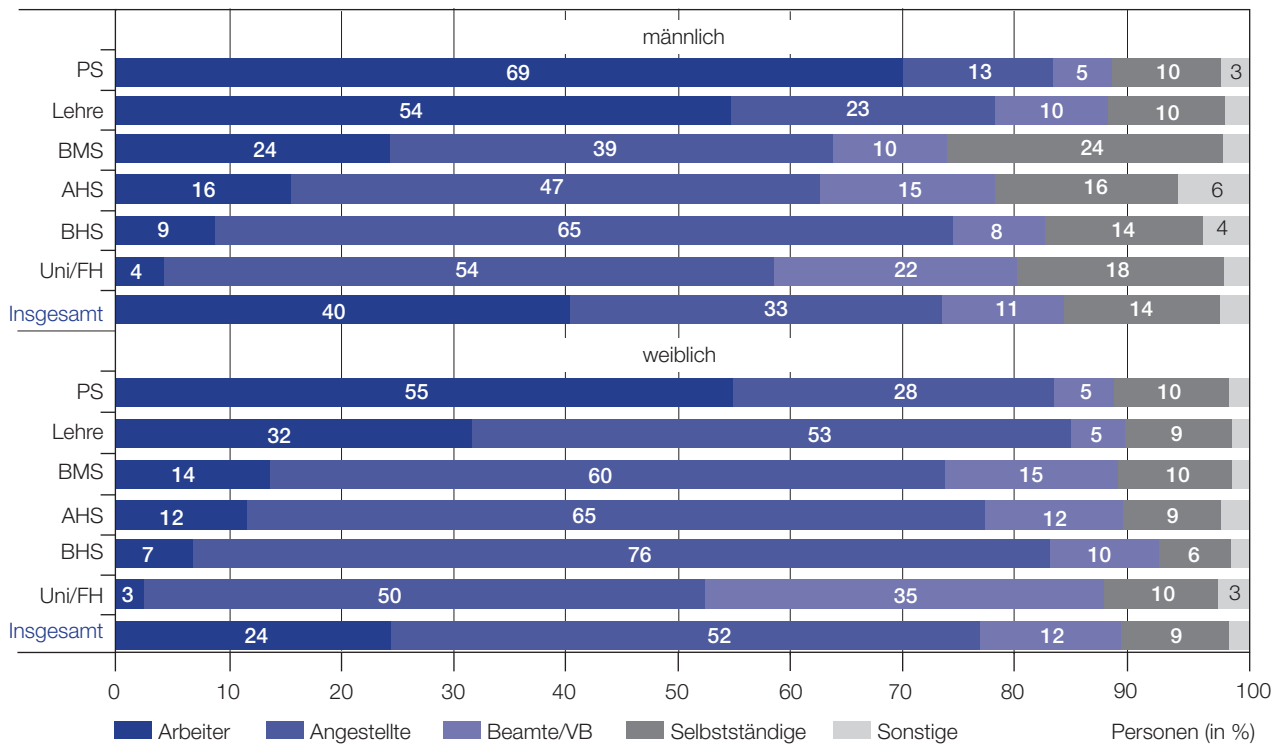
Abb. F2.c: Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Nichterwerbspersonen nach Bildungsebene (2009)



Anmerkung: Bevölkerung nicht in formaler Bildung im Alter von 15 bis 64 Jahre. Stichtag 31. 10. 2009.

Quelle: Statistik Austria, abgestimmte Erwerbsstatistik.

Abb. F2.d: Berufliche Stellung der Erwerbstätigen nach Bildungsebene (2009)



Anmerkung: Bevölkerung nicht in formaler Bildung im Alter von 15 bis 64 Jahre. Stichtag 31. 10. 2009.

Quelle: Statistik Austria, abgestimmte Erwerbsstatistik.



F2.3 Arbeitslosigkeit nach Fachrichtung und Geschlecht

Innerhalb der berufsbildenden und hochschulischen Bildungsebenen zeigen sich zum Teil erhebliche Unterschiede in der Erwerbsintegration nach der Fachrichtung und der höchsten abgeschlossenen Ausbildung. Wobei tendenziell Frauen bei gleicher Bildungsebene und Fachrichtung geringere Erwerbstätigenquote aufweisen als Männer (Abbildung F2.e).

Fachrichtungen mit
geschlechtsspezifischer
Erwerbsintegration

Lehrabschlüsse in der Landwirtschaft sowie im Gesundheits- und Sozialwesen hängen mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Erwerbstätigen zusammen. Bei Frauen trifft dies auch auf Lehrabsolventinnen in den Bereichen Kunstgewerbe, Handel und Büro sowie Dienstleistungen zu. Eine unterdurchschnittliche Erwerbsbeteiligung weisen Frauen mit einem gewerblichen Abschluss auf: bei durchschnittlicher Arbeitslosigkeit waren zum Stichtag 31. 10. 2009 nur 60 % erwerbstätig und 35 % gehörten den Nichterwerbspersonen an. Bei Männern ist eine unterdurchschnittliche Erwerbsbeteiligung mit einem Abschluss im Kunstgewerbe verbunden.

Bei den BMS-Abschlüssen zeigt sich mit einem geringen Niveauunterschied im Vergleich zur Lehre ein ähnliches Bild zwischen den Fachrichtungen. Eine hohe Integration ins Erwerbsleben haben Absolventinnen und Absolventen des Fachbereichs Gesundheits- und Sozialwesen (hier sind auch die Krankenpflegeschulen zugeordnet). Bei den Männern ist die Erwerbsbeteiligung unter landwirtschaftlichen BMS-Absolventen und jene von Absolventen einer gewerblichen bzw. technischen Fachschule überdurchschnittlich. Dagegen sind Männer mit Abschlüssen in Erziehung sowie Kunstgewerbe häufiger erwerbsfern, während im Dienstleistungsbereich der Anteil an Arbeitslosen innerhalb der Bildungsebene am höchsten ist. Bei den Frauen sind die BMS-Kategorien Erziehung mit einer überdurchschnittlichen und Gewerbe bzw. Technik mit einer unterdurchschnittlichen Erwerbsintegration verbunden.

Die Fachrichtung Erziehung ist auch bei männlichen BHS-Absolventen (Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik) mit einem sehr hohen Anteil an Nichterwerbspersonen verbunden, während Frauen mit einem Abschluss in diesem Bereich überdurchschnittlich häufig erwerbstätig sind. Bei Männern hängen die Kategorien Wirtschaft, Technik sowie Landwirtschaft mit einer sehr hohen Erwerbsbeteiligung zusammen, bei den Frauen sind es neben der Landwirtschaft auch die Bereiche Wirtschaft und Dienstleistungen.

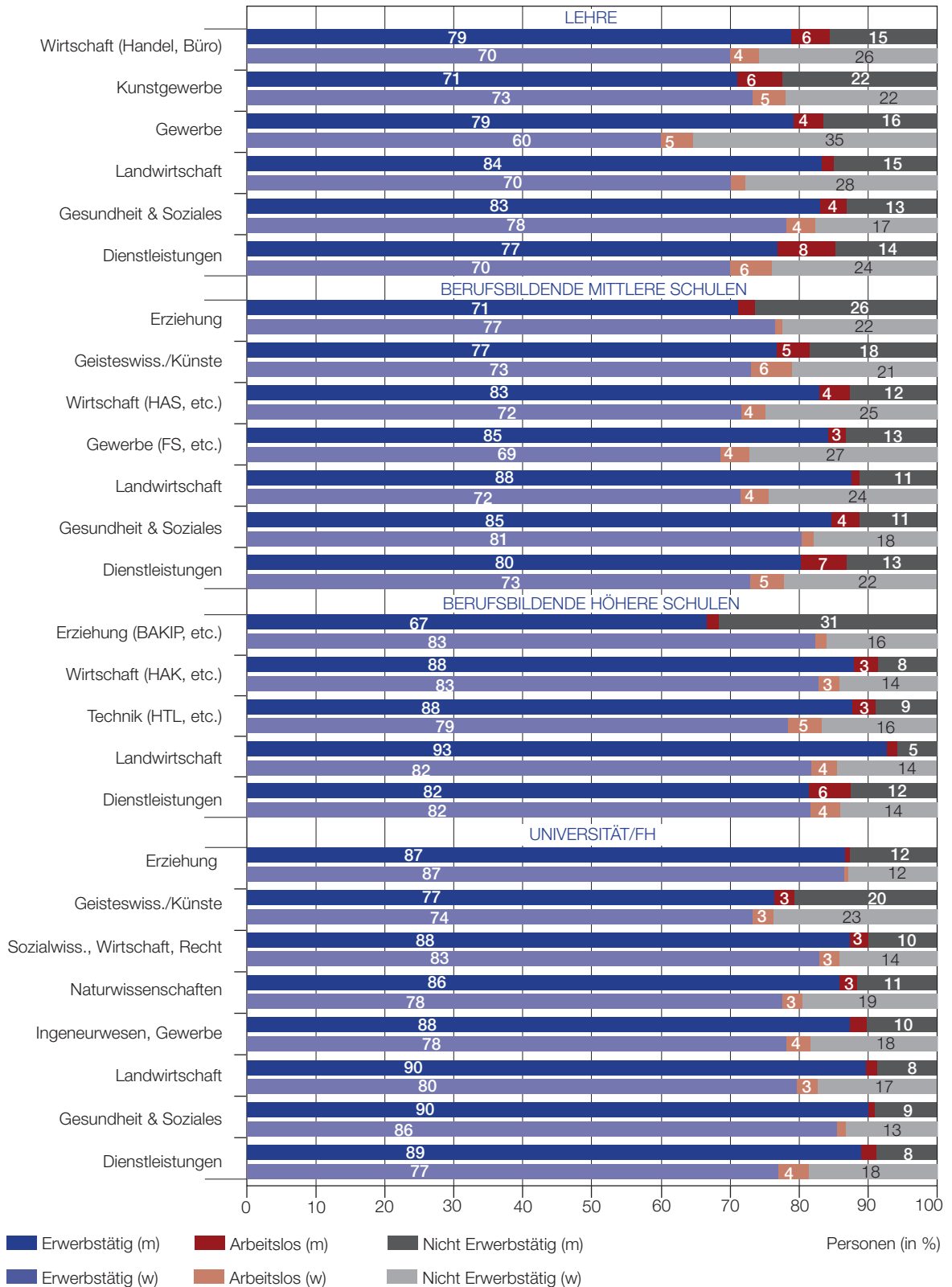
Hohe Erwerbstätigkeit von
männlichen und weiblichen
Lehrkräften

Im hochschulischen und hochschulverwandten Bereich sind insbesondere Absolventinnen und Absolventen der Geisteswissenschaften und Künste von vergleichsweise ungünstigen Erwerbschancen betroffen. Fast ein Fünftel der Frauen mit Abschlüssen in Naturwissenschaften, Technik sowie Dienstleistungen sind nicht erwerbsaktiv, was einem höheren Anteil an Nichterwerbspersonen entspricht als unter BHS-Absolventinnen und -absolventen. In diesen Fachrichtungen und in der Landwirtschaft sind die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Hochschulabsolventinnen und -absolventen am größten. Keine Geschlechterdifferenzen gibt es hingegen in der Fachrichtung Erziehung, die aufgrund der Mitberücksichtigung der pädagogischen Akademien das gesamte schulische Lehrpersonal umfasst. 87 % der Bevölkerung im Haupterwerbsalter mit einem Abschluss in dieser Kategorie waren 2009 erwerbstätig, nur 1 % arbeitslos und 12 % erwerbsfern.

F2.4 Erwerbseinkommen im EU-Vergleich nach Geschlecht und Bildungsebene im Jahr 2005

Höhere Bildung wirkt sich nicht nur vorteilhaft auf die individuellen Beschäftigungschancen aus, sondern im Durchschnitt werden auch höhere Einkommen erzielt. In Abbildung F2.f ist der Median des auf dem Haushaltseinkommen basierenden Nettoäquivalenzeinkommens nach ISCED-Bildungsebenen für die Vergleichsländer dargestellt, im oberen Bereich der Abbildung in kaufkraftbereinigten Absolutbeträgen (Kaufkraftstandard, KKS), im unteren Bereich relativ im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (= 100). Die Einkommensdifferenziale

Abb. F2.e: Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Nichterwerbspersonen nach Bildungsebene und Fachrichtung (2009)



Anmerkung: Bevölkerung nicht in formaler Bildung im Alter von 15 bis 64 Jahre. Stichtag 31. 10. 2009
 Quelle: Statistik Austria, abgestimmte Erwerbsstatistik, Stichtag 31. 10. 2009.



zwischen den verschiedenen Bildungsebenen sind in allen Vergleichsländern beträchtlich. Im Durchschnitt der EU-27 tritt der Unterschied zwischen Personen, die höchstens die Sekundarstufe I abgeschlossen haben (max. ISCED-Niveau 2) und Personen, die über einen hochschulischen Abschluss verfügen, am deutlichsten hervor. Auch im Vereinigten Königreich, in der Schweiz, sowie in Deutschland und in Österreich profitieren Personen mit höherer Bildung sehr stark. Ein deutlich geringerer Stellenwert in der Einkommens-Ungleichheit kommt der Bildung insbesondere in Schweden, aber auch in Dänemark zu. Tendenziell ist der durchschnittliche Einkommensvorsprung von Personen mit Tertiärbildung (ISCED 5–6) auf Personen im mittleren Bildungssegment (ISCED 3–4) größer als der Abstand dieser zu Personen auf der niedrigsten Bildungsstufe. In Österreich hingegen ist das mediane Äquivalenzeinkommen von Personen im mittleren Qualifikationssegment etwas höher als in der Gesamtbevölkerung und der durchschnittliche Rückstand zu Personen mit tertiären Abschlüssen ist nicht so groß wie in der Mehrzahl der Vergleichsländer, die Zusammensetzung dieser Kategorie ist aber durch BHS und Lehre heterogener.

Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen hängen kaum mit Bildungsebene zusammen

Die Differenz zwischen dem jährlichen Einkommen, das Frauen bei ganzjähriger Vollzeitbeschäftigung im Vergleich zu jenem von Männern durchschnittlich erwirtschaften, ist in Abbildung F2.g dargestellt. Zugrunde liegen hier die individuellen Einkommen aus unselbstständiger Beschäftigung. Im EU-Durchschnitt und über alle Vergleichsländer hinweg erreicht das jährliche Vollzeit-/Vollbeschäftigungseinkommen von Frauen über alle Bildungsebenen hinweg zwischen 76 % und 80 % des entsprechenden männlichen Jahreseinkommens. Die Unterschiede zwischen den Bildungsebenen sind uneinheitlich und bewegen sich in einem relativ engen Bereich. In Schweden, dem Land mit der geringsten Bildungsungleichheit im Hinblick auf Beschäftigungschancen und Einkommen, ist die Geschlechterdifferenz im niedrigen und mittleren Bildungssegment deutlich geringer als im höchsten Bildungsbereich. In Österreich lukrieren Frauen zwischen 73 % und 78 % des männlichen Jahreseinkommens, wobei die geringste Geschlechterdifferenz im mittleren Qualifikationssegment besteht.

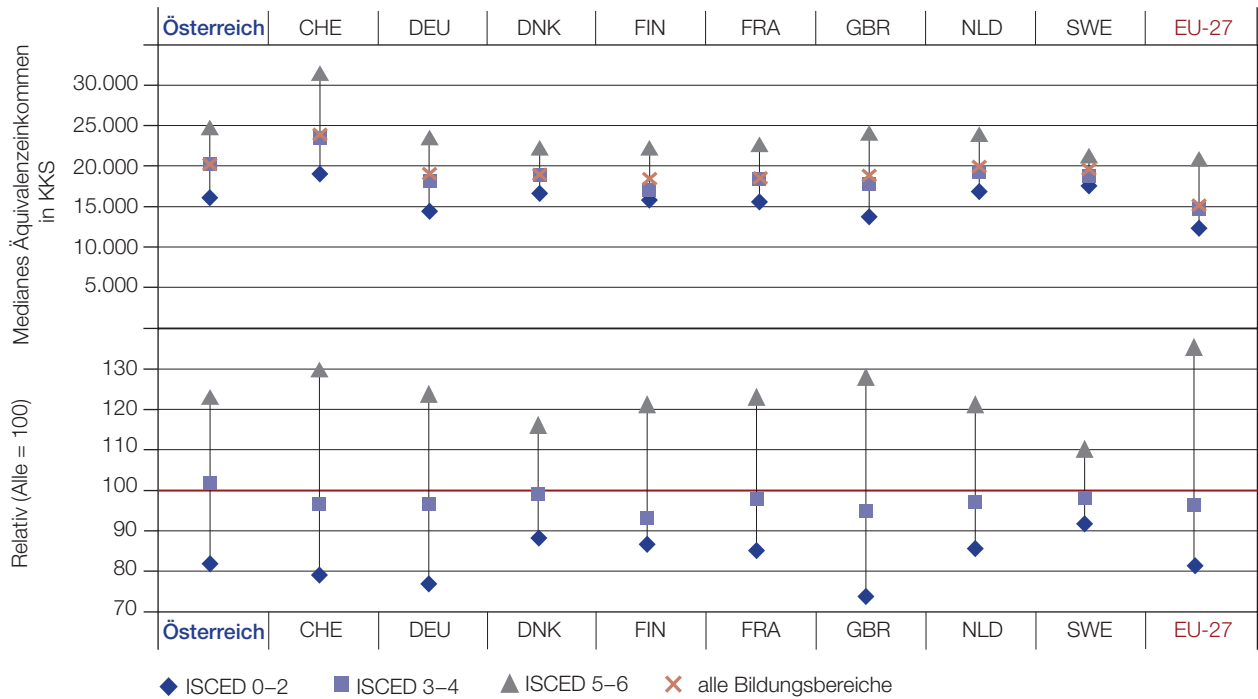
F2.5 Bildungserträge

Die durchschnittlichen Einkommensunterschiede hängen neben den Qualifikationen bzw. Bildungsabschlüssen mit mehreren Faktoren zusammen, etwa mit dem Alter, der Berufserfahrung oder dem Beschäftigungsausmaß. Bei der Schätzung von Bildungserträgen wird versucht, diese Unterschiede zu kontrollieren, um den Effekt, der tatsächlich auf Bildungsunterschiede zurückzuführen ist, weitgehend zu isolieren. Obwohl aufgrund von individuellen Merkmalen wie Motivation, allgemeinen Fähigkeiten sowie der Konfiguration und der Dynamik von Arbeitsmarktbeziehungen die geschätzten Erträge nicht kausal interpretierbar sind, stellt Abbildung F2.h eine Annäherung an die Rendite von Bildungsinvestitionen dar, die als eine wichtige Informationsgrundlage für rationale private Bildungsentscheidungen gilt. Die Kennzahl stellt Unterschiede im Nettostundenlohn von Männern und Frauen mit weiterführenden Bildungsabschlüssen jeweils im Vergleich zu Personen mit Pflichtschulbildung dar, wobei zusätzlich zur erreichten Bildungsebene auch die Fachrichtung der Bildung berücksichtigt wird.

Zusätzliches Jahr in Bildung ist mit einem 7 % höheren Stundenlohn verbunden

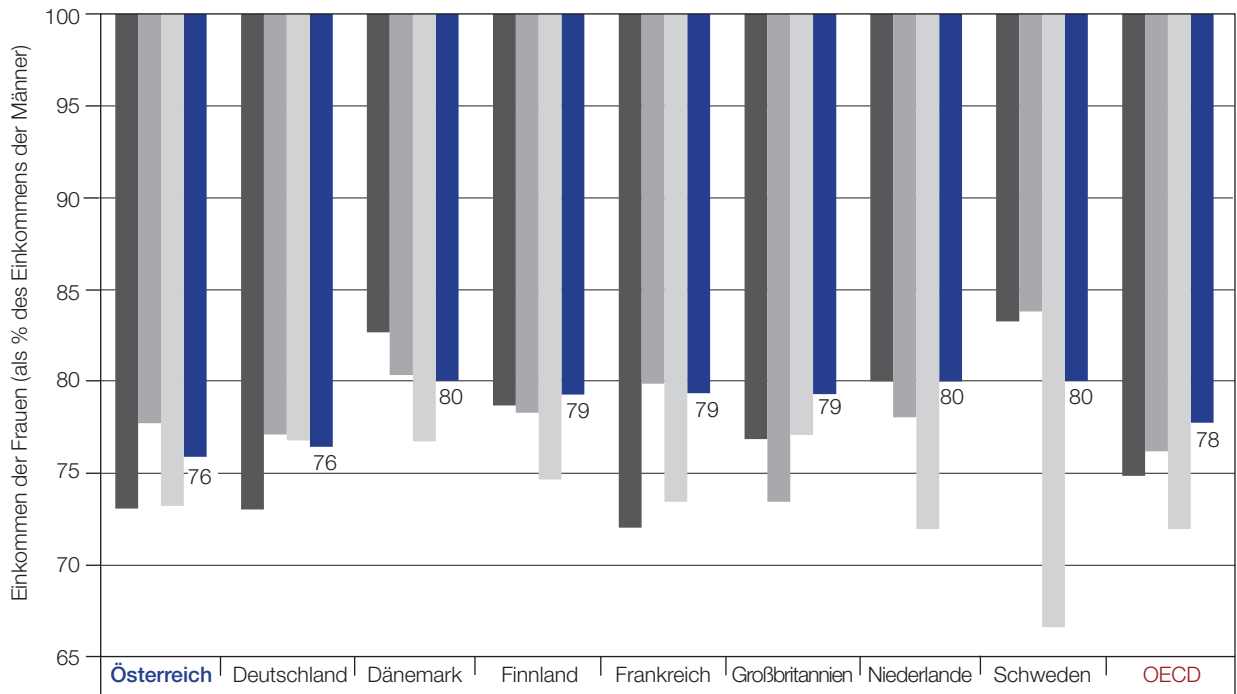
Seit Mitte der 1990er-Jahre hat sich die Bildungsrendite relativ konstant entwickelt, auch die Krisenjahre nach 2008 haben – zumindest bis 2010 – zu keiner Veränderung geführt. Ein zusätzliches Jahr in formaler Bildung ist im Durchschnitt mit einem rund 7 % höheren Nettostundenlohn verbunden. Vergleicht man die verschiedenen Bildungsebenen, so ist die klare Hierarchie ersichtlich. Absolventinnen und Absolventen einer Lehrausbildung haben einen rund 15 % höheren Nettostundenlohn als Personen ohne weiterführenden Bildungsabschluss. Bei Männern beträgt der durchschnittliche Einkommensvorsprung zur Pflichtschulcategory bei Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule 26 %, einer AHS 30 %, einer BHS 48 % und einer Hochschule 67 %. Die Rendite von Frauen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen liegt zwischen 34 % (BMS) und 42 % bzw. 43 % (AHS bzw. BHS) und steigt mit einem Hochschulabschluss auf 75 % an. Die BHS bringen deutlich

Abb. F2.f: Medianes Äquivalenzgesamtnettoeinkommen nach ISCED-Bildungsebenen im europäischen Vergleich (2010)



Anmerkung: Bevölkerung der 18- bis 64-Jährigen in ausgewählten Ländern, Angaben in Kaufkraftstandards (KKS) im Jahr 2010.
 Quelle: Eurostat (EU-SILC).

Abb. F2.g: Einkommensdifferenz zwischen Frauen und Männern nach Bildungsebenen (2009)



Anmerkung: Angaben basieren auf jährlichen Einkommen aus ganzjähriger Vollzeitbeschäftigung
 Quelle: OECD 2011.



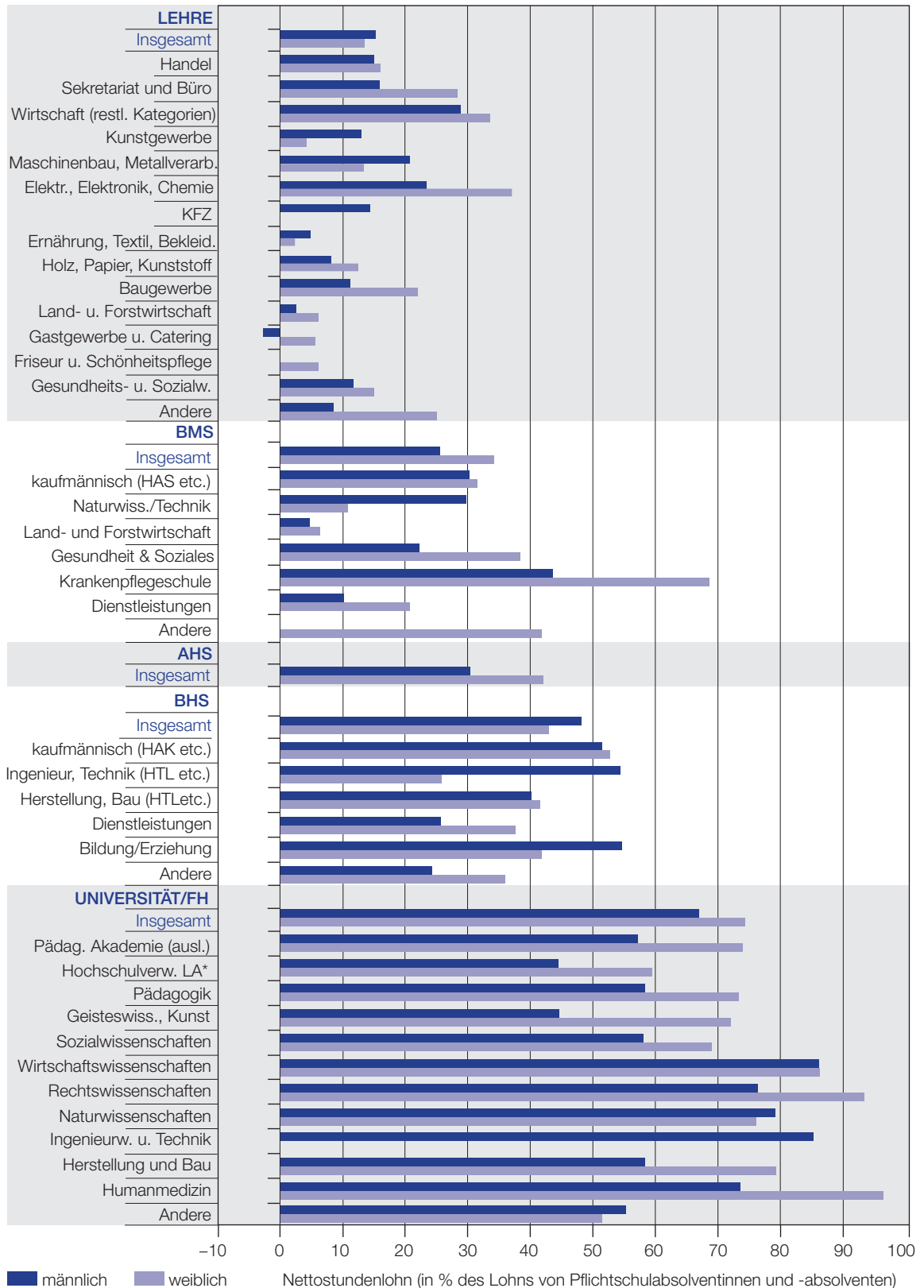
niedrigere Erträge als die Hochschulen. Bei Frauen sind die BMS, AHS und Hochschulerrträge gegenüber den Männern relativ erhöht, nicht aber die BHS.

Die Unterschiede zwischen den Fachrichtungen innerhalb der Bildungsebenen sind zum Teil erheblich. Überdurchschnittliche Erträge erzielen Personen mit einer Lehrausbildung in Wirtschaft (Versicherungskaufmann/-frau, Steuer-, Verwaltungsassistent/in) sowie Elektrotechnik, bei Frauen auch in Sekretariat und Büro sowie im Baugewerbe, bei Männern in Maschinenbau und Metallverarbeitung. Unterdurchschnittliche Erträge sind dagegen mit Ausbildungen im Bereich Ernährung, Textil und Bekleidung, in Land- und Forstwirtschaft, im Gastgewerbe sowie in Friseur- und Schönheitspflege verbunden.

Hierarchie der
Bildungsebenen innerhalb
der Fachrichtungen

Im berufsbildenden mittleren Schulbereich stechen Ausbildungen in Land- und Forstwirtschaft sowie in Dienstleistungen mit unterdurchschnittlichen Erträgen hervor. Bei Frauen auch die Kategorie Naturwissenschaft und Technik, hauptsächlich aufgrund des großen Anteils an Textil- und Bekleidungstechnik. Krankenpfleger/innen haben dagegen überdurchschnittliche Erträge, insbesondere weibliche, die im Durchschnitt höher sind als die Erträge von BHS-Absolventinnen und -absolventen. Im BHS-Bereich erzielen die HAK-Absolventinnen und -absolventen ohne Geschlechterunterschied die höchsten Erträge. Bei den Männern sind die Erträge von HAK, HTL und Bildung/Erziehung ähnlich hoch (50–55 % über Pflichtschule), sie liegen aber deutlich unter den entsprechenden Hochschulstudien (diese sind um 85–90 % erhöht gegenüber PS). Hochschulische Abschlüsse versprechen einen markanten Einkommenszugewinn, wobei Wirtschafts-, Rechts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie Humanmedizin im Durchschnitt die höchsten Erträge abwerfen. Im Hochschulbereich sind die weiblichen Renditen unter der Voraussetzung gleicher Beschäftigungsbedingungen in vielen Bereichen deutlich höher als die männlichen, Ausnahmen sind aber die Kernfächer Wirtschaftswissenschaften, Naturwissenschaften sowie Technik- und Ingenieurwissenschaften.

Abb. F2.h: Vergleich der Einkommen von Personen mittlerer und höherer Bildung mit Personen mit Pflichtschulbildung, nach Bildungsabschluss (2010)



*Hochschulverwandte Lehranstalten

Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung (inkl. Einkommen), Berechnung und Darstellung: IHS.

F3 Zufriedenheit der Bevölkerung mit dem Schulsystem

Vor dem Hintergrund der geplanten und in Umsetzung befindlichen Reformmaßnahmen im österreichischen Schulsystem nimmt die Zufriedenheit der Bevölkerung als Qualitätsindikator einen wichtigen Stellenwert ein. Besonders für die Akteure aus Politik und Verwaltung ist die Akzeptanz und Zustimmung der Bevölkerung mit dem System insgesamt, im Besonderen jedoch in Bezug auf Veränderungsprozesse, von Bedeutung.

Die vom BMUKK in Auftrag gegebene und vom IFES durchgeführte repräsentative Bevölkerungsbefragung enthält bis 2009 allgemeine Fragen zum Image des Schul- und Bildungswesens. Die Bewertungen erfolgten dabei anhand von Schulnoten. Das Säulendiagramm in Abbildung F3.a zeigt die Notenverteilungen über die Beurteilung des Schul- und Bildungswesens bis einschließlich 2009. Die Linien in der Grafik fassen für die Kategorien „Image des Schul- und Bildungswesens“ und „Image der Lehrer/innen“ die Noten zu Mittelwerten zusammen (rechte Achse).

Hohe Unzufriedenheit der Bevölkerung

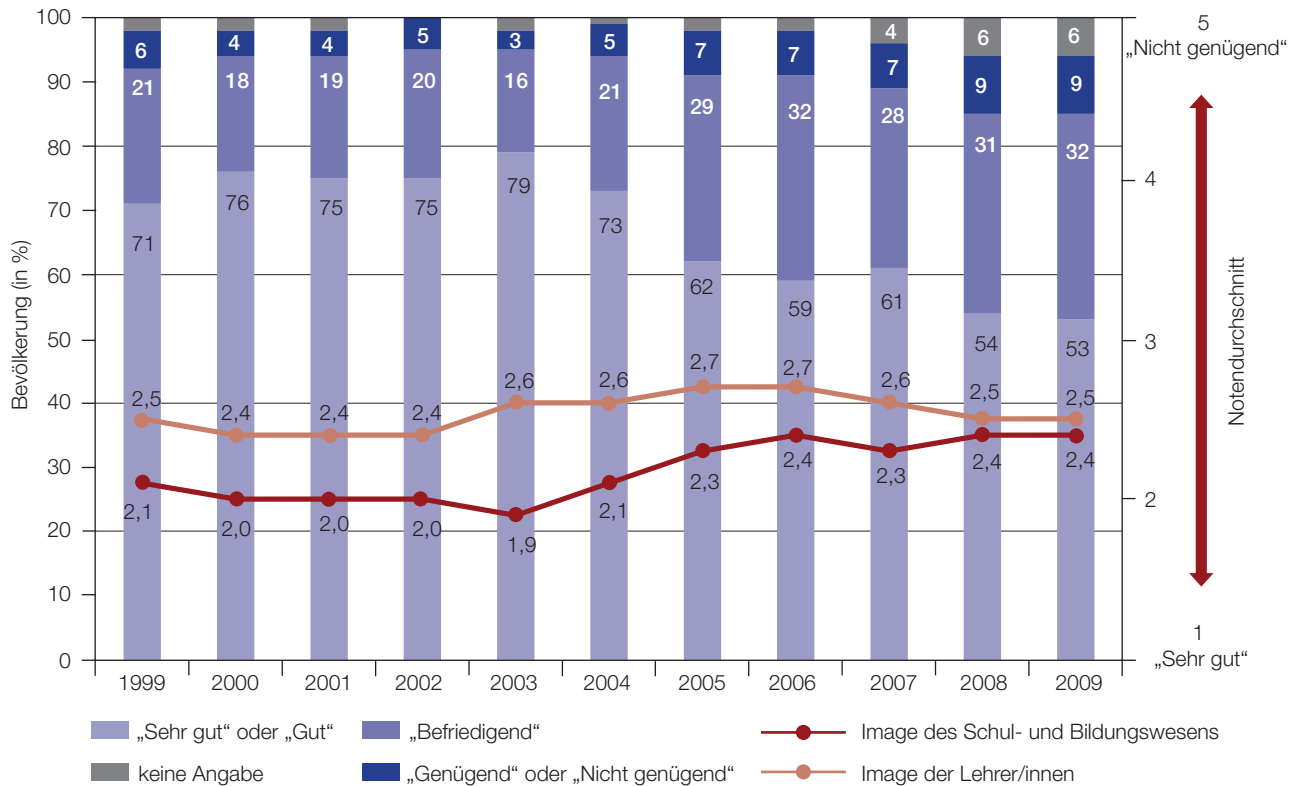
Der seit 2004 zu verzeichnende Abwärtstrend in der allgemeinen Beurteilung des Schulsystems setzte sich 2009 nicht wesentlich fort, doch lassen die Werte im zeitlichen Vergleich auf eine weiterhin hohe Unzufriedenheit der Bevölkerung schließen: Im Jahr 2009 vergaben nur 53 % der Befragten ein „Sehr gut“ oder „Gut“, womit der niedrigste Wert im 10-Jahres-Zeitraum erreicht ist. Der Anteil jener, welche ein „Genügend“ oder „Nicht genügend“ vergeben, ist im Vergleich zum Jahr 2008 unverändert hoch (9 %), ebenso der Anteil jener, die keine Beurteilung abgeben (6 %). Die insgesamt eher mittelmäßige Zufriedenheit drückt sich auch im Mittelwert aus: Seit 2005 hat sich die durchschnittliche Bewertung des Schul- und Bildungswesens bei 2,3 und 2,4 eingependelt, ein Wert unter 2,0 wurde lediglich im Jahr 2003 festgestellt (1,9). Die Imagewerte der Lehrer/innen verweisen ebenso auf ein eher mittelmäßiges Ansehen der Berufsgruppe, wenngleich hier seit 2007 ein leichter Positivtrend zu erkennen ist.

Durchschnittlich etwa ein Drittel der Bevölkerung schätzt die Entwicklung der Schulqualität nach einzelnen Aspekten als „gleich bleibend“ ein (2007 bis 2009; vgl. Abbildung F3.b). Im Jahr 2009 sehen 27 % (und damit mehr als ein Viertel) der Befragten eine Verbesserung in der Entwicklung der Unterrichtsqualität; diese Einschätzung teilt auch beinahe jede/r Vierte in Bezug auf die Schulpartnerschaft und die Qualität der Lehrer/innen (jeweils 23 % in 2009). Damit ist der Anteil jener, die eine positive Entwicklung hinsichtlich der Professionalität der Lehrkräfte wahrnehmen, gegenüber 2008 (16 %) deutlich gestiegen. Eine Verschlechterung in der Qualität des „Lebensraums Schule“ sehen 26 % der Befragten (2009) – was im Vergleich zu den übrigen Aspekten der Schulqualität einen relativ hohen Anteil ausmacht. Ebenso hoch ist der Anteil jener, die keine Einschätzung abgeben („weiß nicht“; jeweils zwischen 20 % und 28 % in den Jahren 2007–2009).

Reformen durch die österreichische Bevölkerung weitgehend begrüßt

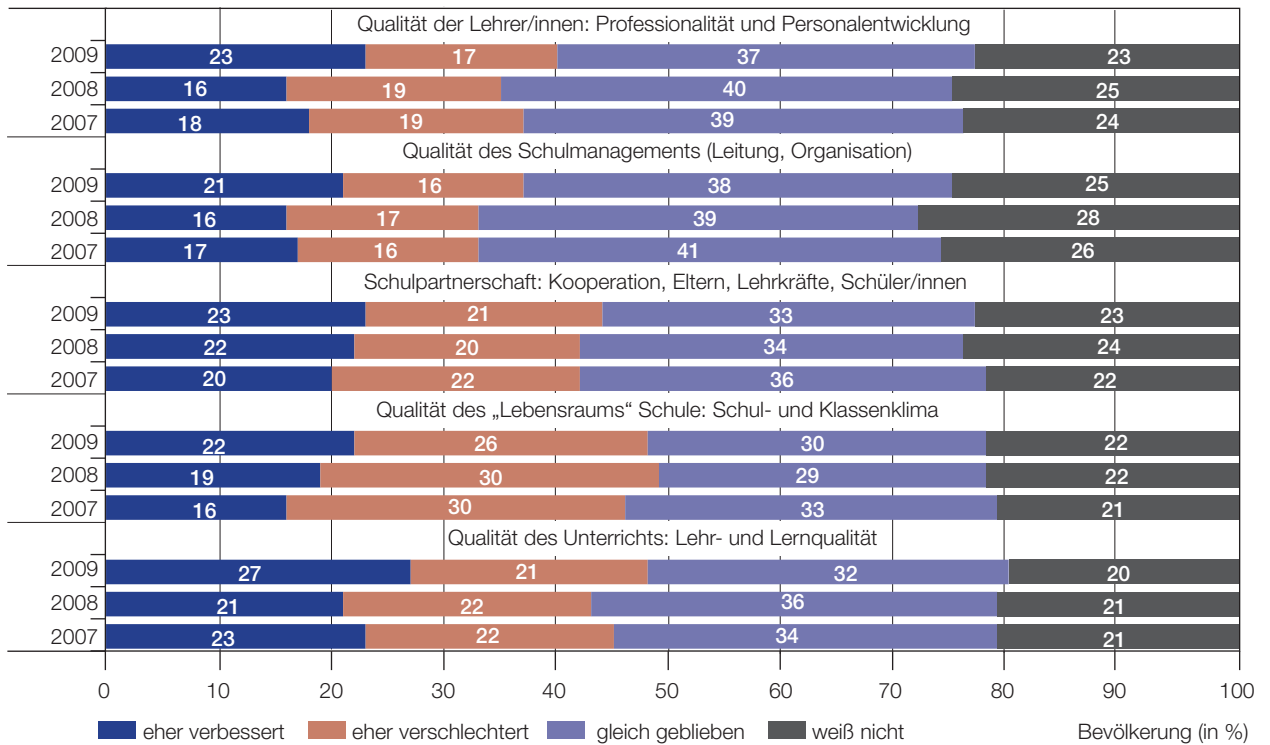
Im Jahr 2011 erfolgte eine IFES-Erhebung mit Fokus auf einige bereits gesetzte und geplante Reformmaßnahmen im schulischen Bereich. Hier zeigt sich, dass die Reformen durch die österreichische Bevölkerung weitgehend begrüßt werden. Hohe Zustimmungswerte sind vor allem bezüglich der Verkleinerung der Klassengrößen und der Abhaltung von Deutschförderkursen für alle Kinder mit Sprachdefiziten (jeweils über 90 %), aber auch bei den Themen Berufsorientierung und Bildungsberatung, Sprachförderung für zugewanderte Kinder, „Lehre mit Matura“ oder die bauliche Ausstattung der Schulen (jeweils über 80 %) festzustellen (IFES, 2011).

Abb. F3.a: Beurteilung der Qualität des Schulsystems durch die Bevölkerung (1999–2009)



Quelle: IFES Schul-Monitoring 2009. Darstellung: BIFIE.

Abb. F3.b: Einschätzung der Entwicklung der Schulqualität durch die Bevölkerung (2007–2009)



Quelle: IFES Schul-Monitoring 2009. Darstellung: BIFIE.



Literatur

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2009). *Schul-Monitoring 2009. Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht*. Zugriff am 10. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19455/sm2009.pdf>

Institut für Empirische Sozialforschung (IFES). (2011). *Thema: Schulreformen. Bevölkerungsbefragung 2011. Studienbericht*. Zugriff am 10. 10. 2012 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20732/schulreformenbb2011.pdf>

Baethge, M., Solga, H. & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autorenverzeichnis

DI Christian Auer

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Statistik Austria, Direktion Bevölkerung, Bereich Wissenschaft, Technologie, Bildung. Arbeitsschwerpunkt: Bildungsstatistik.

Erstellte Kennzahlen: B4.1, B4.2

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silvia Bergmüller

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Erstellte Kennzahlen: C4.3

Michael Bruneforth, MA

Researcher am Zentrum Salzburg des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Konsulent beim UNESCO Institute for Statistics.

Erstellte Kennzahlen: A2.1, A2.2, A2.3, A2.4, B2.1, B2.2, B2.3, C1.1, C1.5, C2.1, D3.1, D7.1, D7.2, D7.3, E1.1, E1.2

Univ.-Prof. Dr. Ferdinand Eder

Leiter des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg. Vorsitzender der „Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ (ÖFEB).

Erstellte Kennzahlen: C1.8, D6.1

Harald Gumpoldsberger

Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Statistik Austria, Direktion Bevölkerung, Bereich Wissenschaft, Technologie, Bildung. Arbeitsschwerpunkt: Bildungsstatistik.

Erstellte Kennzahlen: B1.1, B1.2, C1.7, C5.1, C5.2, C5.3, D1.2, D2.1, D8.1

Mag.^a Saya Maria Gurtner-Reinthaler

Junior Researcher am Zentrum Salzburg des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Erstellte Kennzahlen: F3

Mag.^a Barbara Herzog-Punzenberger

Forschungsprogrammleitung Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Migration am Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Migrations- und Mehrsprachigkeitsforschung mit den Schwerpunkten Ländervergleiche und Bildung, Nationale Bildungsberichterstattung.

Erstellte Kennzahlen: B2.1, B2.2, B2.3, D7.1, D7.2, D7.3

Mag.^a Käthe Knittler

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Statistik Austria, Direktion Bevölkerung, Bereich Demografie, Gesundheit, Arbeitsmarkt. Arbeitsschwerpunkt: Arbeitsmarktstatistik.

Erstellte Kennzahlen: E1.3, E1.4

Dr. Lorenz Lassnigg

Senior Researcher am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien; Leiter der Forschungsgruppe „equi (employment – qualification – innovation)“.

Erstellte Kennzahlen: A1.1, A1.2, A1.3, A3.1, A3.2, B3.1, B3.2, B3.3, B3.4, B5.1, B5.2, B5.3, C1.2, C1.3, C1.4, C1.6, C3.1, C3.2, C3.3, C6, D2.2, D2.3, D2.4, D3.2, D3.3, E2.1, E2.2, F1.2, F2.1, F2.2, F2.3, F2.4, F2.5

Mag.^a Regina Radinger

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Statistik Austria, Direktion Bevölkerung, Bereich Wissenschaft, Technologie, Bildung. Arbeitsschwerpunkt: Bildungsstatistik.

Erstellte Kennzahlen: D1.1, F1.1

MMag.^a Cornelia Rieß

Researcher am Zentrum Salzburg des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Erstellte Kennzahlen: D6.2

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Juliane Schmich

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Nationale Projektleiterin für TALIS 2008.

Erstellte Kennzahlen: B4.3, B5.4, C2.3

Mag.^a Ursula Schwantner

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Projektleiterin PISA 2009.

Erstellte Kennzahlen: C2.2, D5.1, D5.2, D5.3, D5.4, D6.2

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Birgit Suchan

Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE); Projektleiterin PIRLS und TIMSS; Lektorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.

Erstellte Kennzahlen: D4.1, D4.2, D4.3

Bettina Toferer, MA

Junior Researcher am Zentrum Salzburg (Bildungsmonitoring & Bildungsstandards) des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Erstellte Kennzahlen: C4.1, C4.2

Mag. Stefan Vogtenhuber

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Höhere Studien (IHS) in Wien, Forschungsgruppe „equi (employment – qualification – innovation)“. Arbeits-/Forschungsschwerpunkte: Bildungs- und Weiterbildungsforschung, insbesondere mit Fokus auf das Zusammenspiel und die Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung, Bildungserträge am Arbeitsmarkt, Lernergebnis- und Kompetenzforschung.

Erstellte Kennzahlen: A1.1, A1.2, A1.3, A3.1, A3.2, B3.1, B3.2, B3.3, B3.4, B5.1, B5.2, B5.3, C1.2, C1.3, C1.4, C1.6, C3.1, C3.2, C3.3, C6, D2.2, D2.3, D2.4, D3.2, D3.3, E2.1, E2.2, F1.2, F2.1, F2.2, F2.3, F2.4, F2.5

Mag.^a Christina Wallner-Paschon

Researcher am Zentrum Salzburg des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

Erstellte Kennzahlen: D8.2

Glossar

Allgemeine Abkürzungen

AMS	Arbeitsmarktservice
BAG	Berufsbildungsgesetz
BIP	Bruttoinlandsprodukt
BKS	Bosnisch – Kroatisch – Serbisch
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
EU	Europäische Union
IBA	Integrative Berufsausbildung
ISCED	International Standard Classification of Education
JASG	Jugendausbildungs- Sicherungsgesetz
KKS	Kaufkraftstandard
LLL:2020	Mit der Strategie für Lebensbegleitendes Lernen 2020 werden in Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik insgesamt 10 Aktionslinien in konsequenter Weise aufeinander abgestimmt.
NEET	Not in Employment, Education or Training (Personen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind)
SES	Social Economic Status (sozioökonomischer Status)
SPF	Bescheidmäßig festgestellter Sonderpädagogischer Förderbedarf (abgeschlossenes Verfahren)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ÜBA	Überbetriebliche Ausbildung
VGR	Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung
VZÄ	Vollzeitäquivalente bzw. Vollbeschäftigungsäquivalente

Datengrundlagen

EUROSTAT	Statistisches Amt der Europäischen Union (http://epp.eurostat.ec.europa.eu)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (http://www.iea.nl/)
IFES	Institut für empirische Sozialforschung (www.ifes.at)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (http://www.oecd.org/)
PIRLS	IEA - Progress in International Reading Literacy Study (https://www.bifie.at/pirls)
PISA	OECD - Programme for International Student Assessment (https://www.bifie.at/pisa)
TALIS	OECD - Teaching and Learning International Survey (https://www.bifie.at/talis)
TIMSS	IEA - Trends in International Mathematics and Science Study (https://www.bifie.at/timss)
BIST-BL	Baseline-Erhebung zur Überprüfung der Bildungsstandards im Jahr 2009/10 (https://www.bifie.at/node/67)

Territoriale Kurzbezeichnungen

Staaten

AUS	Australien	ISL	Island
AUT	Österreich	ITA	Italien
BEL	Belgien	JPN	Japan
BEL (fr)	Belgien (franz. Teil)	KOR	Korea
BGR	Bulgarien	LIT	Litauen
CAN	Kanada	LUX	Luxemburg
CHE	Schweiz	LTU	Litauen
CHL	Chile	MEX	Mexiko
CZE	Tschechische Republik	MLT	Malta
DEU	Deutschland	NLD	Niederlande
DNK	Dänemark	NOR	Norwegen
ESP	Spanien	NZL	Neuseeland
EST	Estland	POL	Polen
FIN	Finnland	PRT	Portugal
FRA	Frankreich	ROU	Rumänien
GBR	Großbritannien	RUS	Russland
GBR (E)	Großbritannien (England)	SGP	Singapur
GBR (N)	(Nordirland)	SWE	Schweden
GEO	Georgien	SVK	Slowakei
GRC	Griechenland	SVN	Slowenien
HKG	Hongkong	TUN	Tunesien
HUN	Ungarn	TUR	Türkei
IRL	Irland	UKR	Ukraine
IRN	Iran	USA	Vereinigte Staaten von Amerika
ISR	Israel		

Bundesländer

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

Ländergruppen

EU-12	EU Mitgliedstaaten, die nach dem April 2004 beigetreten sind
EU-14	EU Mitgliedstaaten bis einschließlich April 2004 ohne Österreich
EU-15	EU Mitgliedstaaten bis einschließlich April 2004
EU-25	EU Mitgliedstaaten bis einschließlich 2006
EU-27	EU Mitgliedstaaten

Schulformbezeichnungen

Allgemeinbildende Schulen

APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen
VS	Volksschulen
VS-Oberstufe	5.–8. Schulstufe an Volksschulen; hier in HS eingeschlossen
NMS	Neue Mittelschulen
KMS	Kooperative Mittelschulen
HS	Hauptschulen
PTS	Polytechnische Schulen
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schulen
AHS-O	Allgemeinbildende Höhere Schulen – Oberstufe
AHS-U	Allgemeinbildende Höhere Schulen – Unterstufe
ORG	Oberstufen Realgymnasium
SO	Sonderschulen

Berufsbildende Schulen

BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BMHS	Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen
BMS	Berufsbildende Mittlere Schulen
HAK	Handelsakademie
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
BS	Berufsschulen

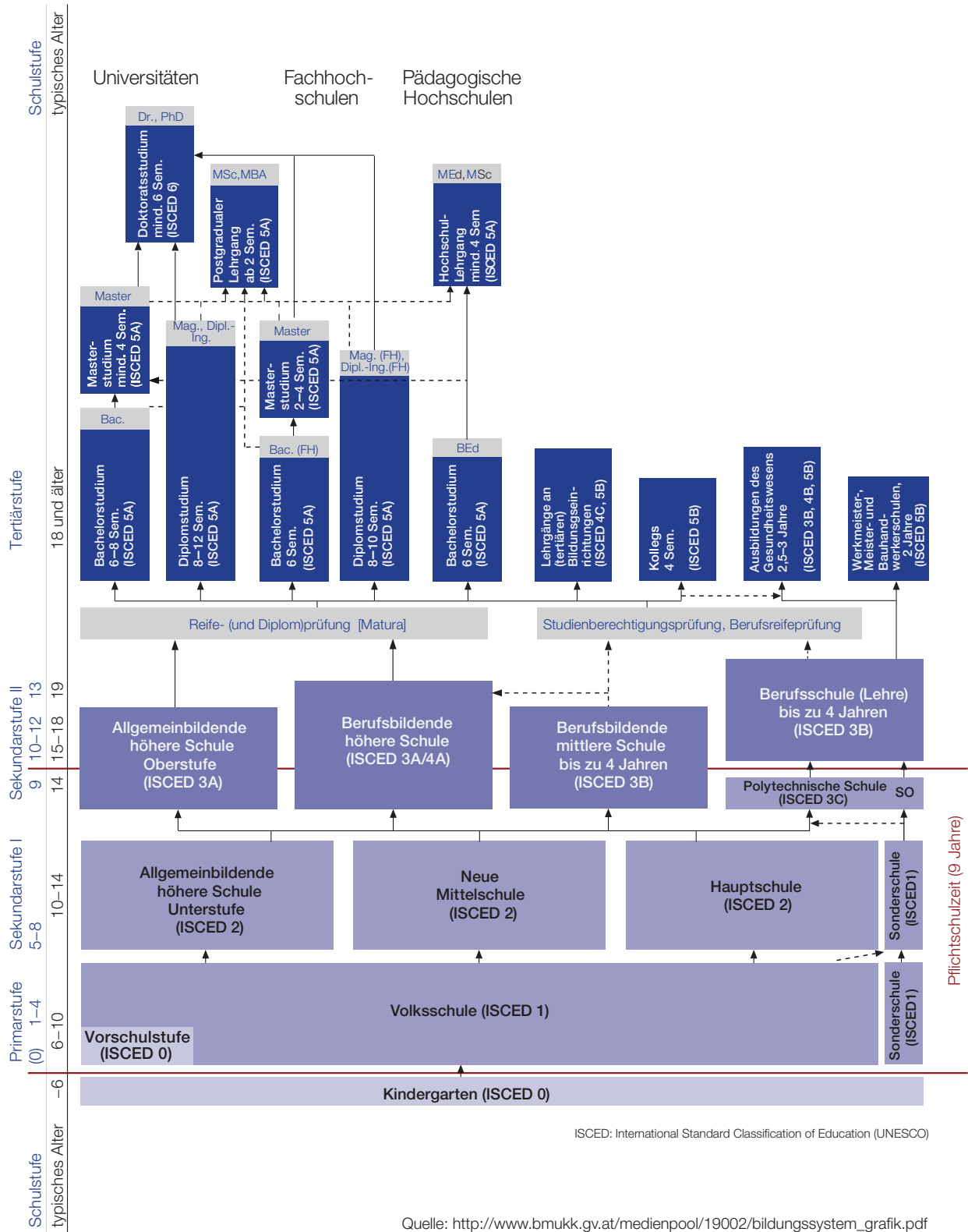
Lehrer- und Erzieherausbildung

BAKIP	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BASOP	Bildungsanstalt für Sozialpädagogik
PH	Pädagogische Hochschulen

Hochschulen

FH	Fachhochschulen
UNI	Universitäten

Österreichisches Bildungssystem



Internationale Bildungsklassifikation

ISCED-Ebene	Bildungsbereich	Bildungseinrichtungen
ISCED 0	Elementarstufe	vorschulische Erziehung ab 3 Jahren in Kindergärten; Vorschulstufe an Volksschulen für schulpflichtige Kinder ohne Schulreife ab 6 Jahren
ISCED 1	Primarstufe 1.–4. Schulstufe	Volksschulen, Sonderschulen
ISCED 2	Sekundarstufe I (unterer Sekundarbereich) 5.–8. Schulstufe	Hauptschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen (Unterstufe), Sonderschulen
ISCED 3A	Sekundarstufe II (oberer Sekundarbereich) ab 9. Schulstufe	Allgemeinbildende Höhere Schulen (Oberstufe), Berufsbildende Höhere Schulen (bis einschließlich 4. Jahrgang)
ISCED 3B	Sekundarstufe II ab 9. Schulstufe bzw. 10. Schulstufe in Berufsschulen	Berufsschulen, Berufsbildende Mittlere Schulen
ISCED 3C	Sekundarstufe II 9. bzw. 10. Schulstufe	Polytechnische Schulen, ein- bis zweijährige Berufsbildende Mittlere Schulen, Sonderschulen
ISCED 4A	Postsekundärer nicht-tertiärer Bereich	Berufsbildende Höhere Schulen (5. Jahrgang), Aufbaulehrgänge für BHS
ISCED 4B	Postsekundärer nicht-tertiärer Bereich	Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst
ISCED 5A,6	Hochschulischer Tertiärbereich	Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen
ISCED 5B	Außerhochschulischer Tertiärbereich	Kollegs; Meister-, Werkmeister- und Bauhandwerkerschulen; Berufsbildende Akademien; Lehrerbildende Akademien; Kurzstudien

Anmerkung 1:

Sämtliche Beträge umfassen die direkten öffentlichen Ausgaben für öffentliche und private Bildungseinrichtungen. Die hier präsentierten Ausgabenbeträge unterscheiden sich von den internationalen Statistiken bzw. Publikationen. In der internationalen UOE-Erhebung (UNESCO, OECD, Eurostat) werden die Gesamtausgaben für unterrichtsbezogene und nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen von öffentlichen und privaten Quellen (private Träger, Haushalte) berücksichtigt. Hier wird für den nationalen Kontext dagegen der öffentlich finanzierte Schulbereich in den Blick genommen. Nicht enthalten sind die Ausgaben für nicht unterrichtsbezogene Dienstleistungen wie Schüler/innen- und Lehrlingsfreifahrt und die Beiträge der privaten Haushalte (z. B. Schulgebühren in privaten Schulen, Schulmahlzeiten, medizinische Versorgung). Außerdem sind die Bildungsausgaben für Schulen und Akademien des Gesundheitswesens in den folgenden Darstellungen nicht inkludiert, da diese nur sehr unvollständig vorliegen. Daten über den überwiegenden Teil der entsprechenden Bildungsausgaben, der von den Krankenanstaltenverbänden getragen wird, ist nicht verfügbar. In den internationalen Daten enthalten die Personalausgaben die Pensionsbeiträge zur Deckung der künftig anfallenden Pensionszahlungen für das derzeit beschäftigte Personal. Deshalb werden in Österreich künftige Pensionszahlungen für das verbeamtete Personal, für das keine Dienstgeberbeiträge anfallen, hinzugerechnet. Ein weiterer Unterschied betrifft die Währungseinheit: Die Darstellungen im nationalen Querschnitt verwenden die verbuchten Ausgaben des Jahres 2010 in Euro. In den internationalen Publikationen werden die Ausgabenbeträge in kaufkraftstandardisierten Euro (Eurostat) oder Dollar (OECD) angegeben.

Der Nationale Bildungsbericht 2012 besteht aus zwei grundsätzlich verschiedenen Bänden. Band 2 bietet 10 Expertisen führender österreichischer Bildungswissenschaftler/innen zu zentralen Entwicklungsthemen und Problemfeldern des Schulwesens.

Lesen Sie dazu mehr im Band 2 des Nationalen Bildungsberichts

NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012

Band 2
Fokussierte Analysen
bildungspolitischer
Schwerpunktthemen

Herausgegeben von
Barbara Herzog-Punzenberger



Bundesinstitut
bifie
Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

bm:uk Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur



