

Indikatoren C: Prozess

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

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

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

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

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.

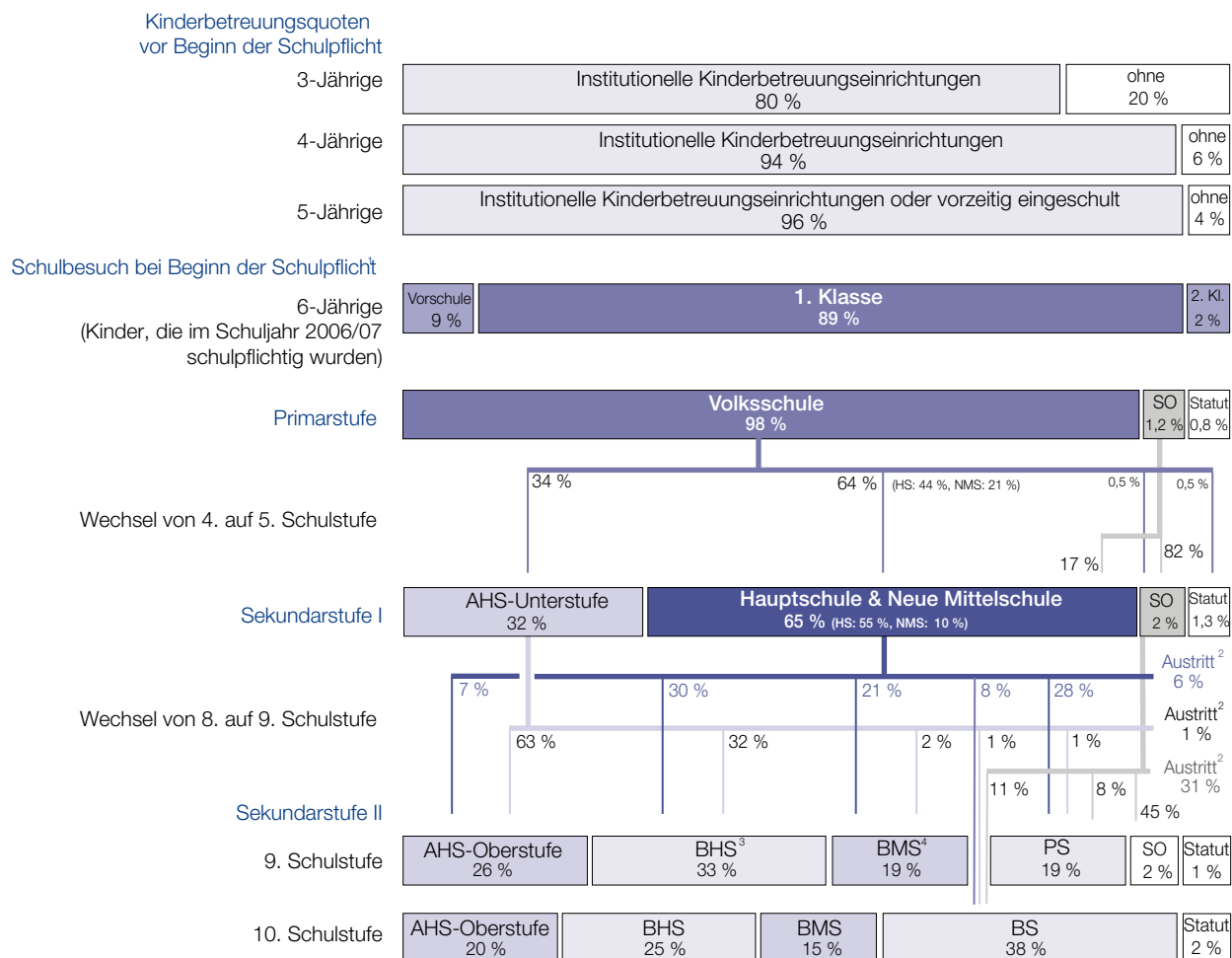
Dieser Indikator stellt zuerst die verschiedenen Bildungsströme im österreichischen Schulsystem im Überblick dar und fokussiert anschließend einzelne Schnittstellen, wobei insbesondere Unterschiede zwischen Geschlechtern, Bundesländern und Wohnorten beleuchtet werden. Abschließend werden Schulwahlentscheidungen 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

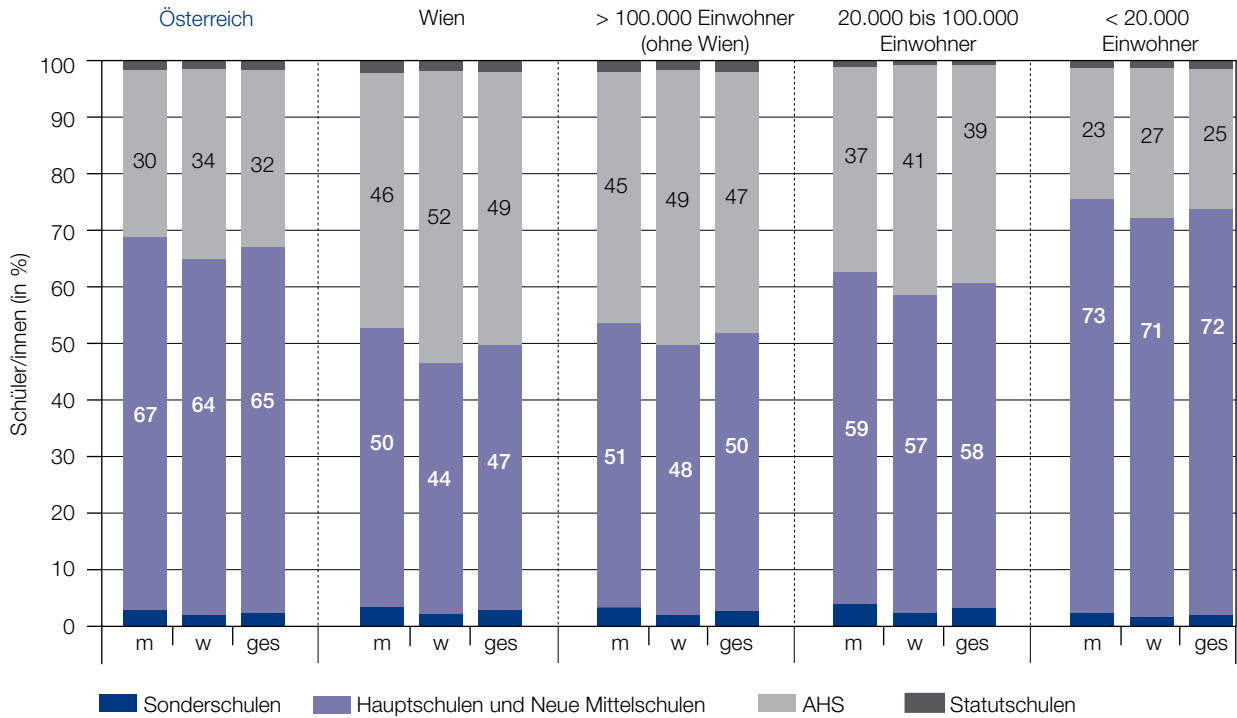
Je größer der Wohnort, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, nach der Volksschule in die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule überzutreten. In Wien sind das knapp die Hälfte aller Schüler/innen, in Städten mit einer Bevölkerung von mehr als 100.000 (Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck) 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

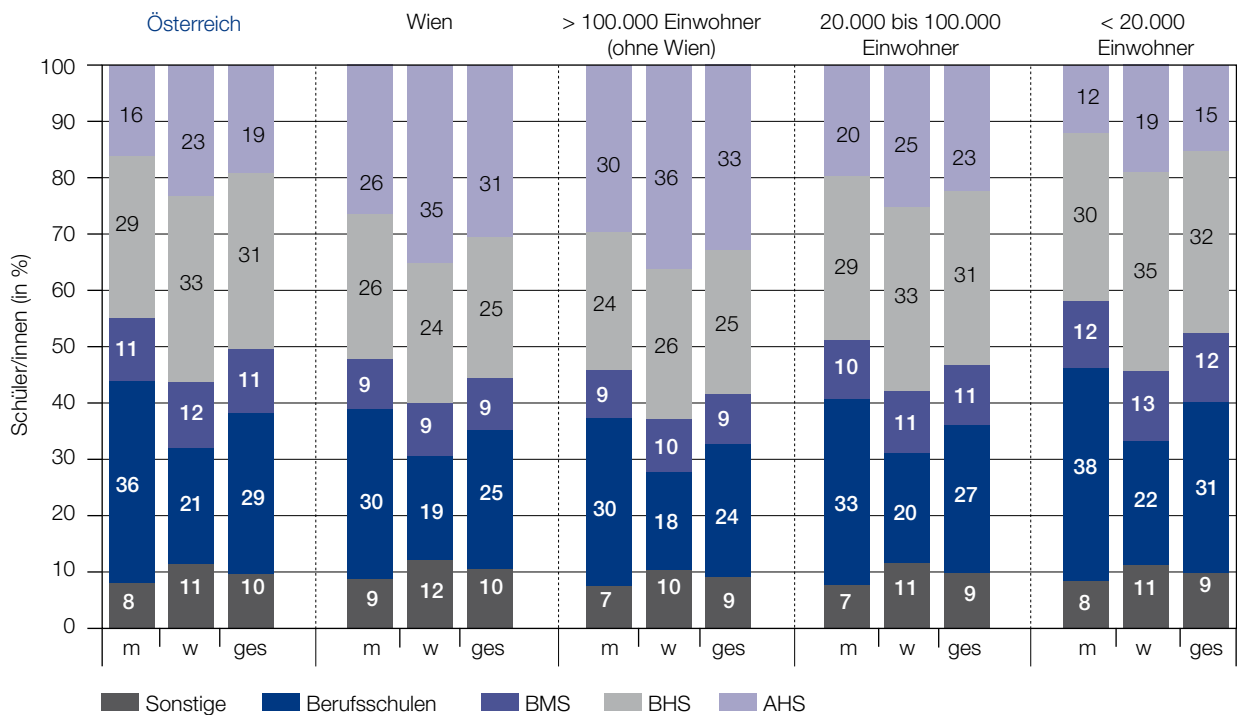
Im oberen Sekundarbereich sind die regionalen Unterschiede bei der Schulwahl ebenfalls klar ersichtlich, wobei die BHS, die sich mehrheitlich aus Hauptschulabgängerinnen und -gängern rekrutieren, zu einem Ausgleich im Hinblick auf den Besuch einer höheren Schule beitragen. Abbildung C1.c zeigt, dass 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 ...

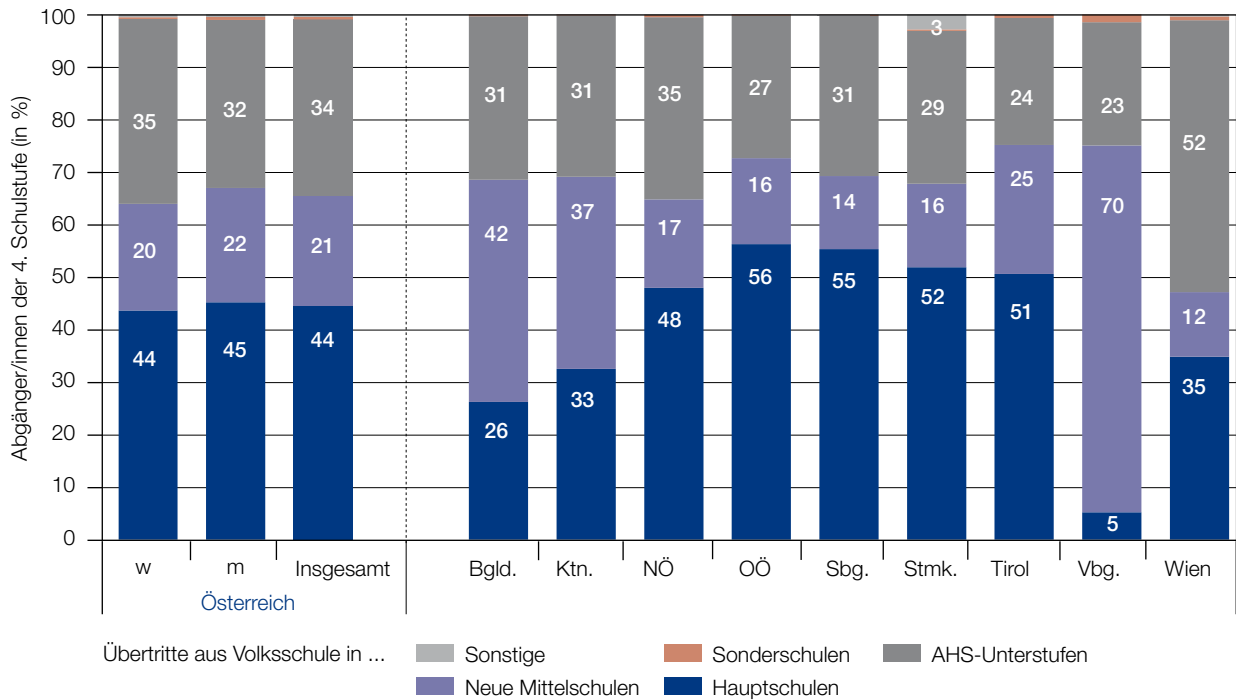
Abbildung C1.d zeigt den aktuellen Schulbesuch von Schüler/innen, die im Schuljahr davor die 4. Klasse einer Volksschule verlassen haben. Im Bundesdurchschnitt tritt ein Drittel nach der vierten Klasse in eine AHS über und knapp zwei Drittel verteilen sich auf HS (44 %) und NMS (21 %). Bei den Mädchen 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.

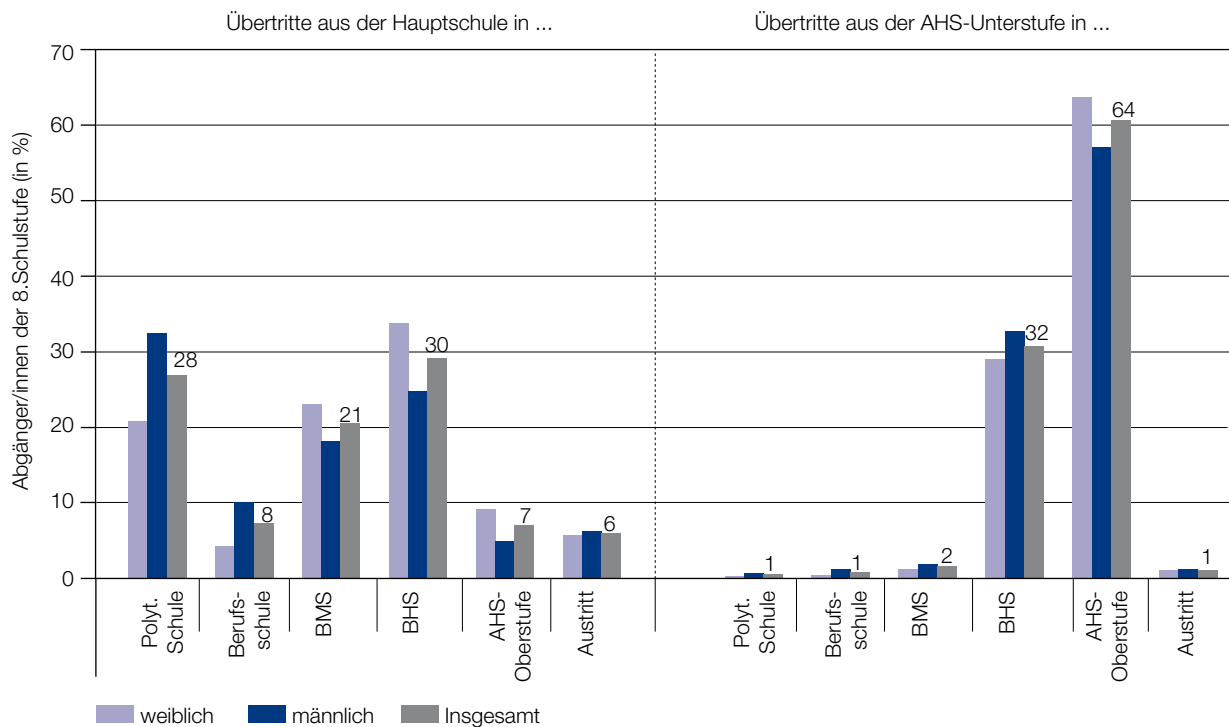
Abb. C1.d: Übertritt von der Volksschule in die Sekundarstufe I (2010)



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 Fachhochschulsektor in den 2000er Jahren durch abgeschwächte Zuwächse beim Uni-Zugang bemerkbar.

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

Kaum alternative Hochschulzugänge

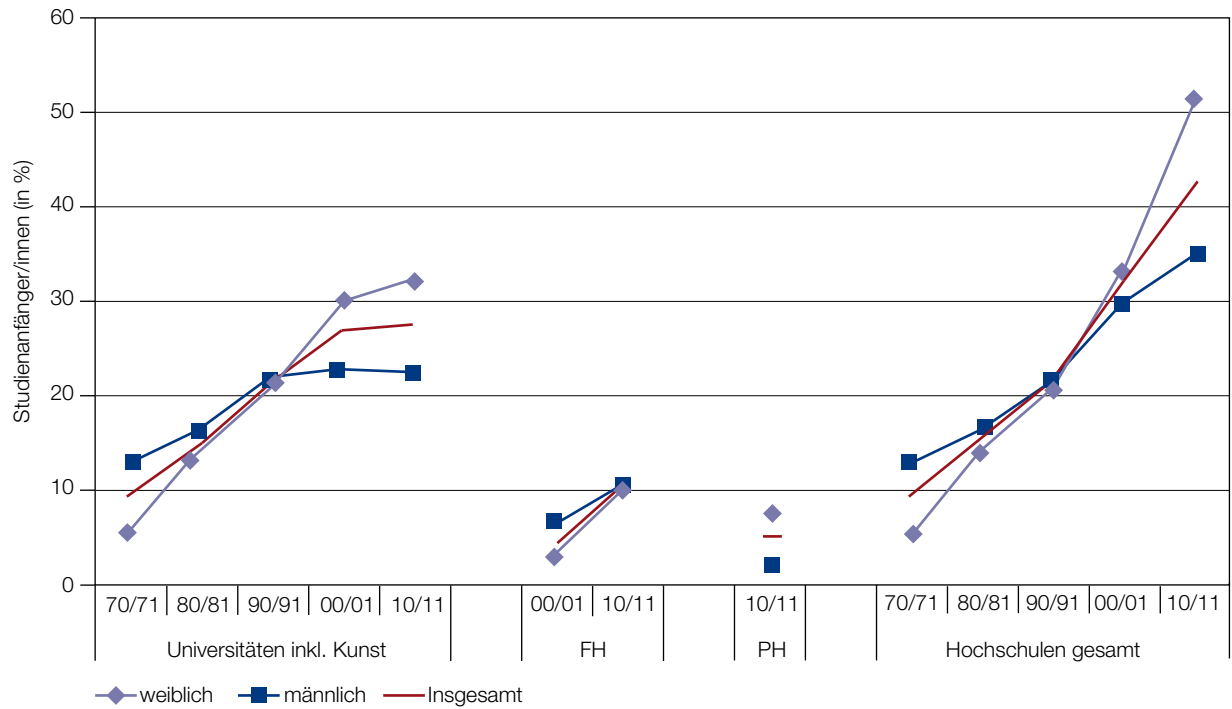
Der Zugang zum Hochschulwesen hängt aufgrund des vorherrschenden Berechtigungssystems stark vom vorangegangenen Schulbesuch bzw. -erfolg ab. In Abbildung C1.g ist die Vorbildung der inländischen Studienanfänger/innen im Zeitverlauf dargestellt. Trotz der theoretisch bestehenden Möglichkeiten alternativer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

C1.5 Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund

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

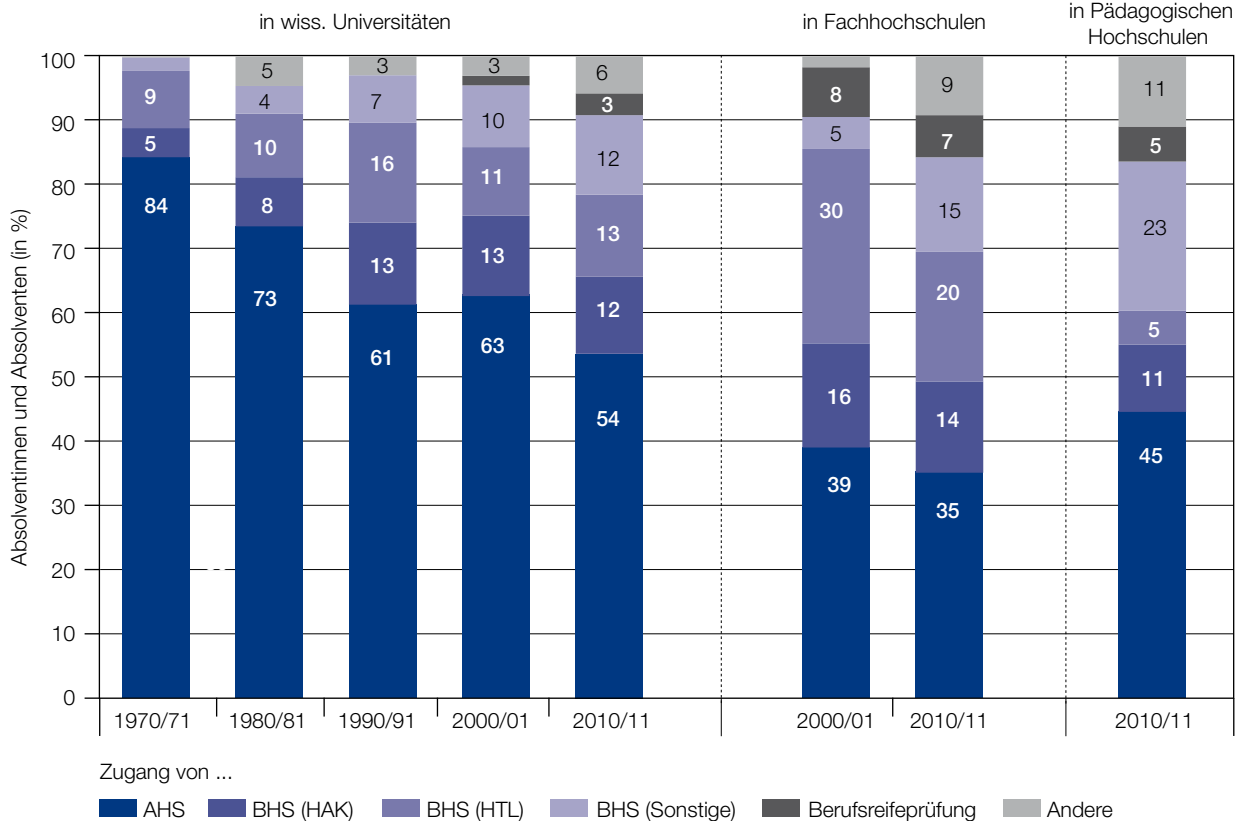
Abbildung C1.h vergleicht im oberen Teil für Schüler/innen, die nach der Volksschule eine AHS, eine Hauptschule oder eine Neue Mittelschule/Kooperative Mittelschule (NMS/KMS)

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 substantziell geringere AHS-Anmeldequoten aufweisen als Klassen gleicher Leistungen in größeren Gemeinden.

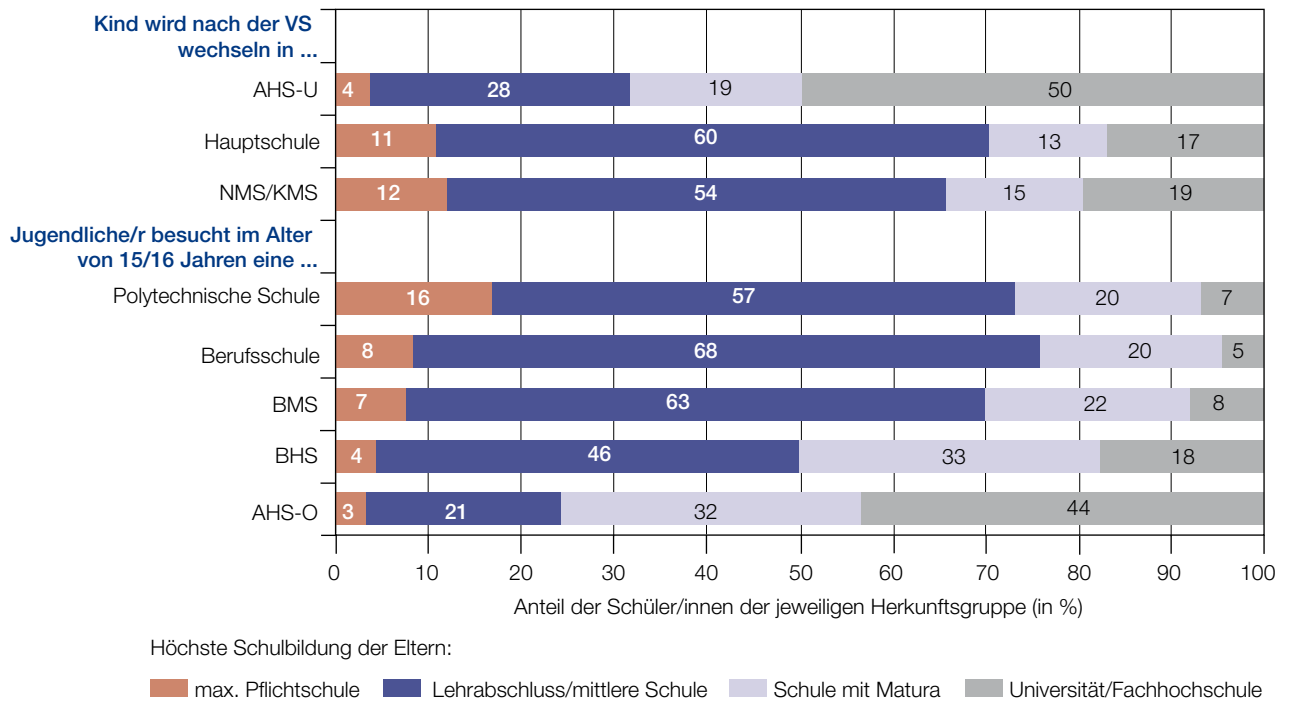
C1.6 Segregationsindex der Geschlechter bei der Ausbildungswahl

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

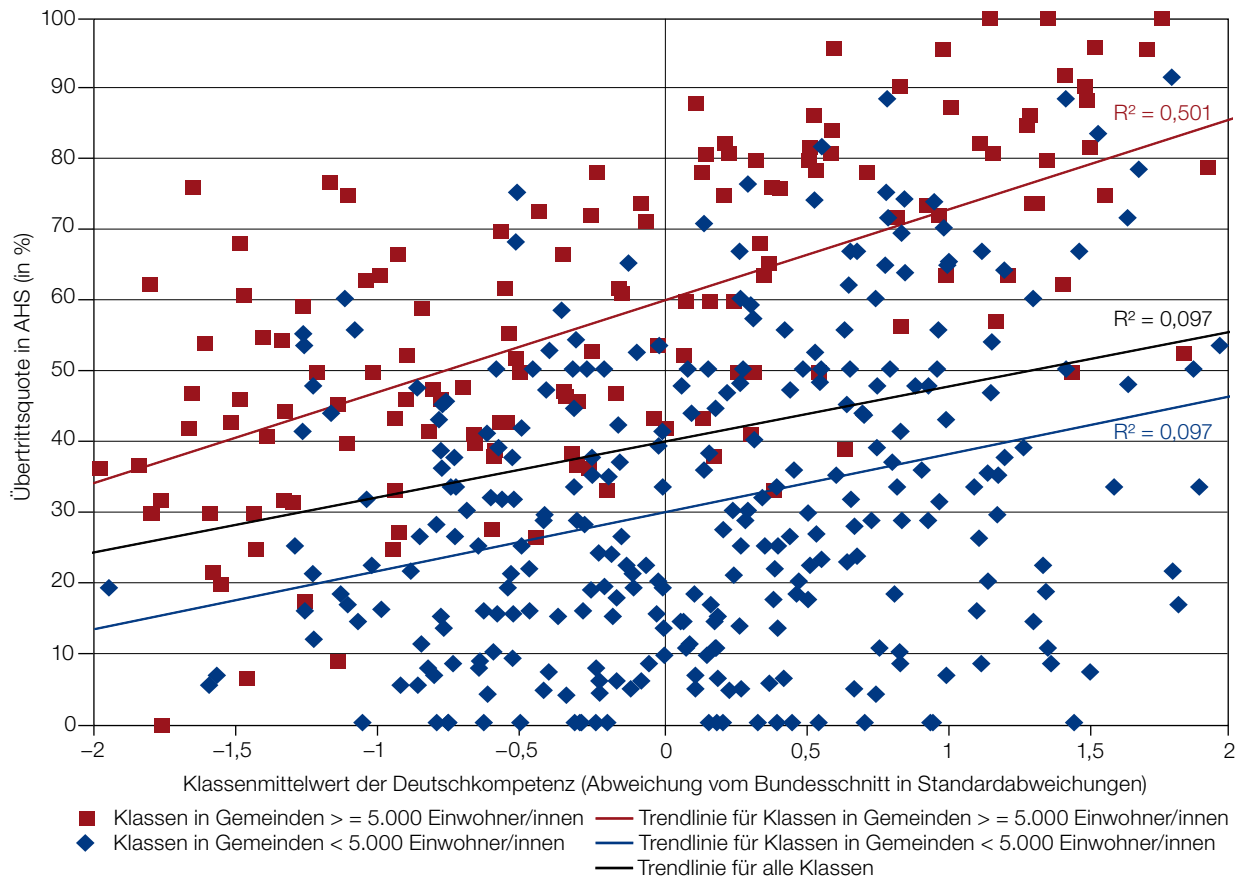
Wie aus Abbildung C1.j hervorgeht, ist die Geschlechtersegregation im oberen Sekundarbereich erheblich, wobei Unterschiede zwischen den Schultypen und Fachrichtungen bestehen. Insgesamt befinden sich nur 29 % der Schüler/innen in im Hinblick auf die Geschlechterverteilung relativ ausgeglichenen Schulformen. 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.

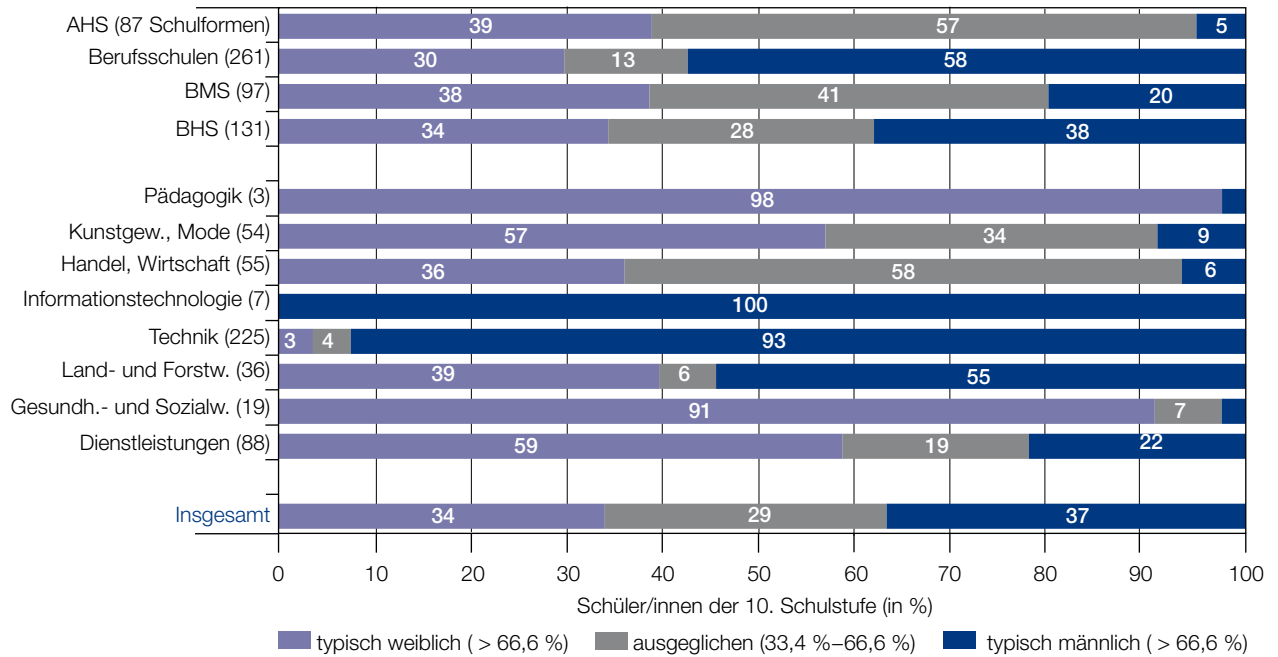
C1.7 Schulische Vorbildung der Lehranfänger/innen

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.

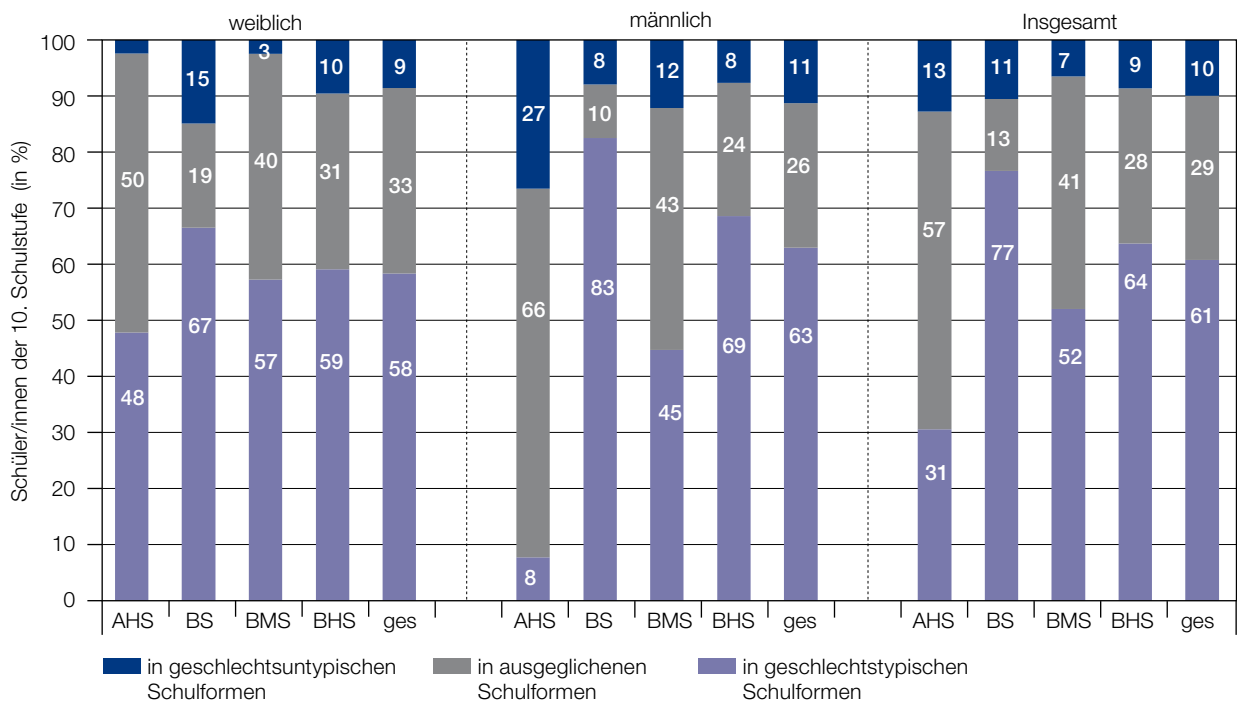
Abb. C1.j: Schüler/innen in geschlechtsspezifischen bzw. ausgeglichenen Schulformen als Anteil aller Schüler/innen



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 Lehrlinge 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).

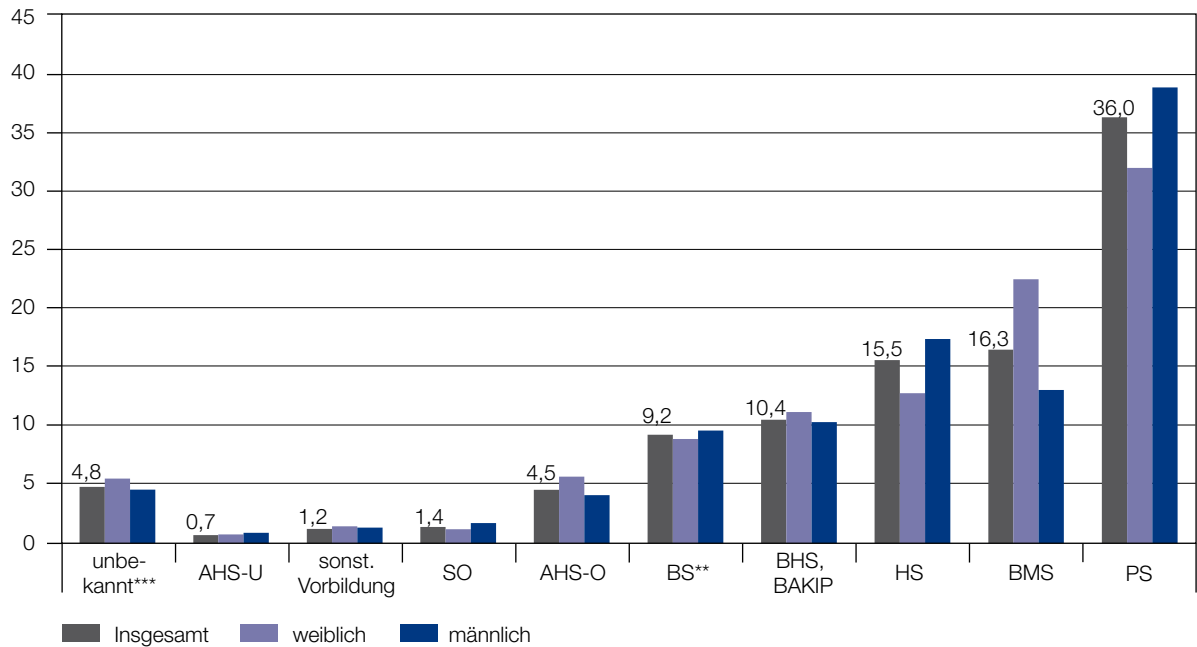
In den nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009 wurde diese Übereinstimmung auf zwei Arten gemessen: Zur Erfassung der Interessenkongruenz bearbeiteten die Schüler/innen den Allgemeinen Interessen-Struktur-Test (AIST-R) von Bergmann & Eder (2005). Aus früheren Untersuchungen liegen bereits „Zielprofile“ 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

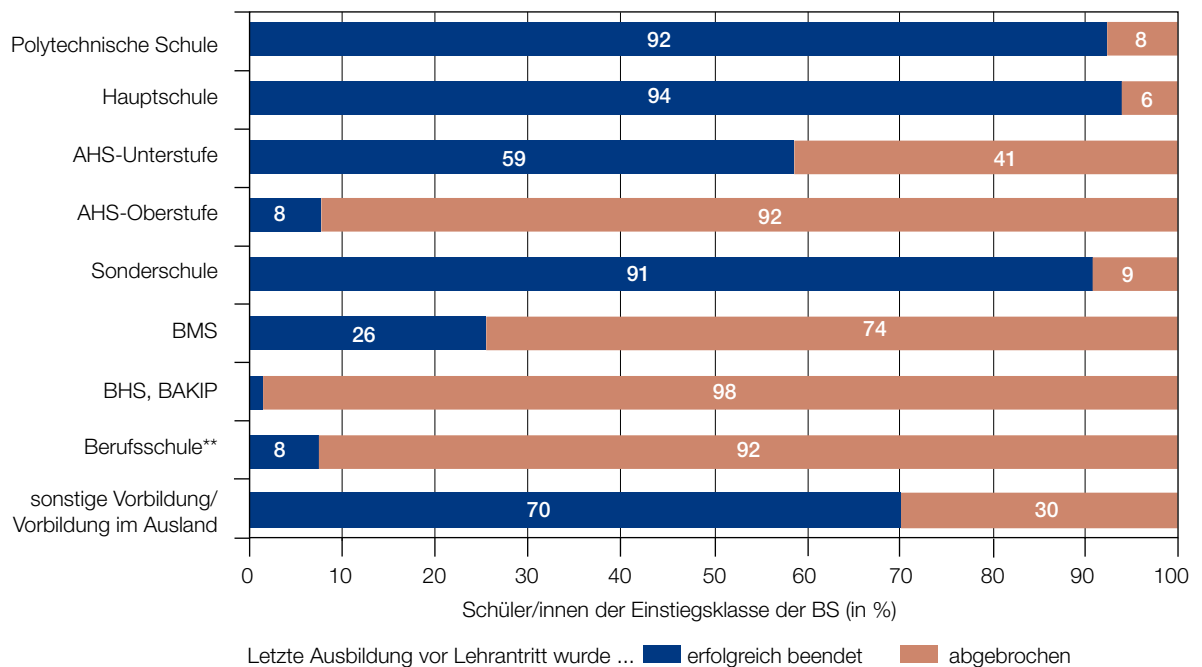
Abb. C1.i: Vorbildung* der Schüler/innen in den ersten Berufsschulklassen nach Geschlecht (2010/11)



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.

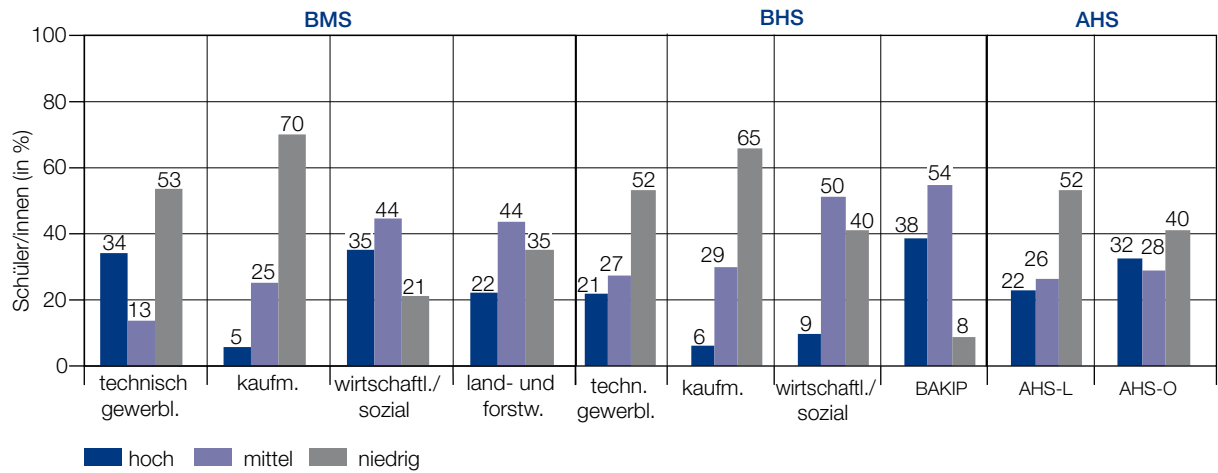
Abbildung C1.o (oben) bringt einen Vergleich der Interessenkongruenz zwischen PISA 2003 und PISA 2009, Abbildung C1.o (unten) den Vergleich der subjektiven Passung, ebenfalls zwischen 2003 und 2009. Für fast alle Schultypen zeigen sich im Zeitvergleich knappe Verbesserungen in diesen Merkmalen, besonders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



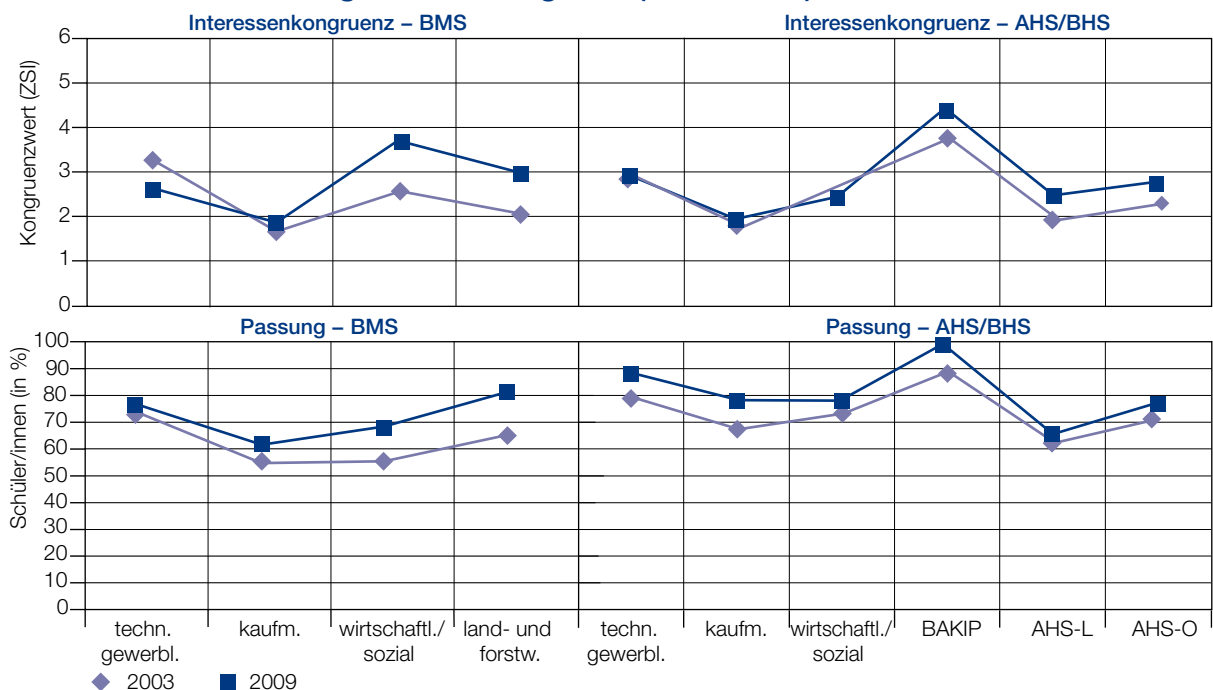
Quelle: Nationalen Zusatzerhebungen zu PISA 2009, Eder, F. (2012).

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.

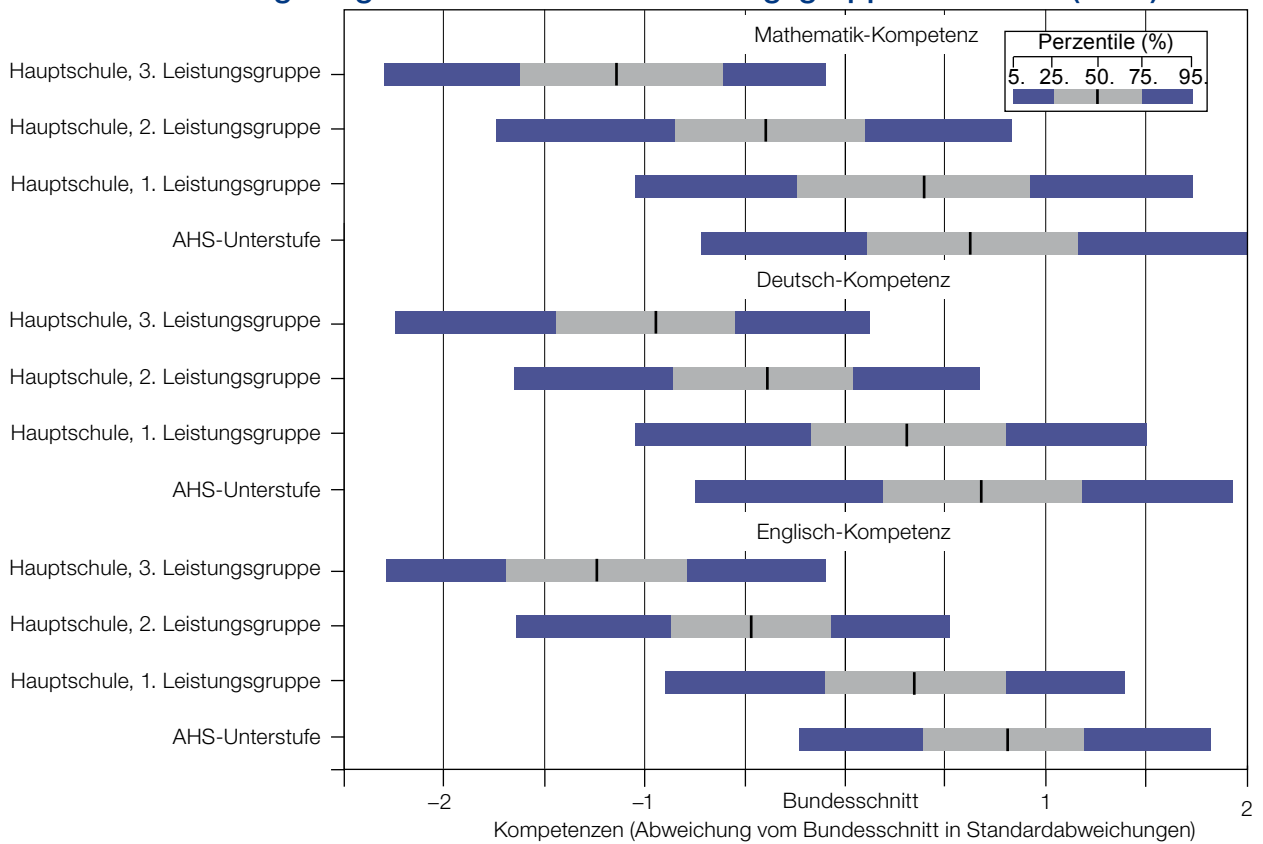
Tabelle C2.b verdeutlicht die Überlappung der Leistungsgruppen, indem für jede Gruppe der Anteil der Schüler/innen angezeigt wird, der über der Medianleistung der anderen Gruppen liegt. AHS und 1. Leistungsgruppe überlappen sich, wie erwartet, stark: In Mathematik schneiden 45 % der Schüler/innen der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

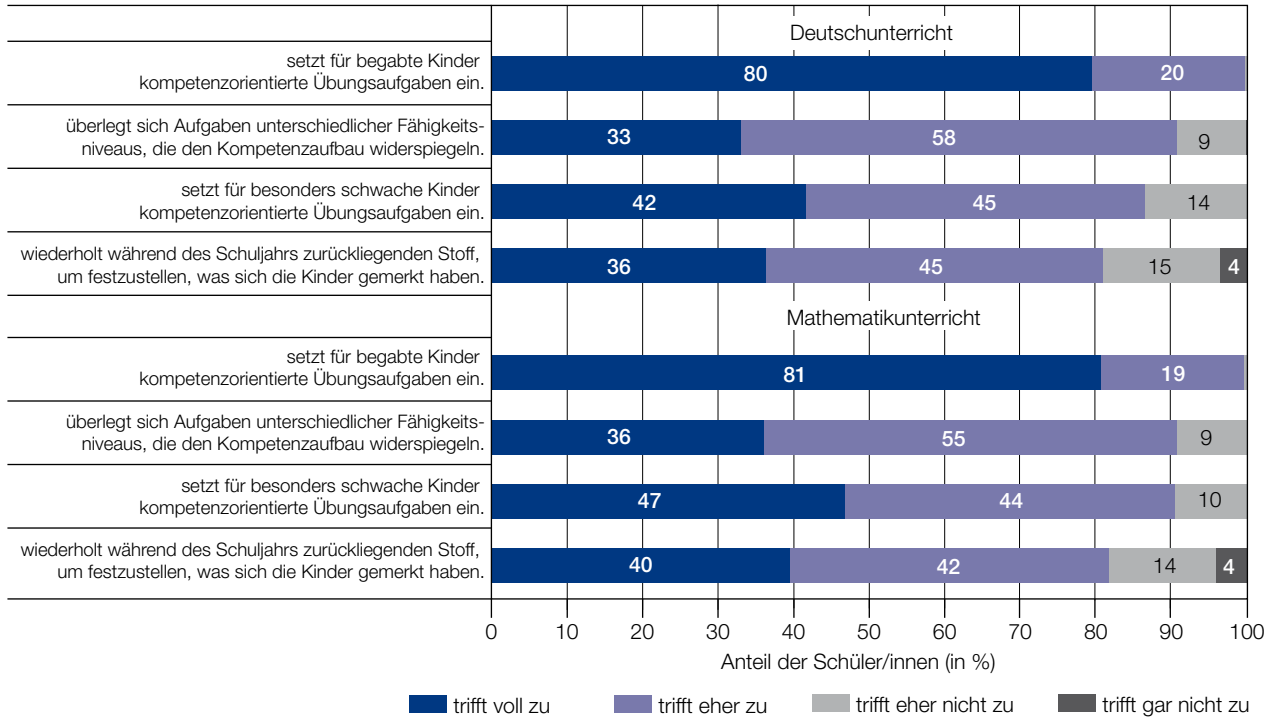
Unterricht in der Gesamtgruppe rückläufig

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 berichtet, dass sie jede Stunde Aufgaben erhalten, die ihren Fähigkeiten entsprechen. Die Hälfte der Schüler/innen befand sich in Klassen, deren Lehrer/innen die Kinder nie aus Lernzielen wählen und selbstständig auf diese hinarbeiten ließen. Wesentlich häufiger wurden Maßnahmen des förderlichen Feedbacks, der Stärkung der sozial-emotionalen Lernumgebung und der Wiederholung eingesetzt. Die Hausaufgaben wurden in den meisten oder allen Stunden für 70 % der Schüler/innen besprochen, Wiederholung des Grundwissens fand für 80 % in fast allen Stunden statt.

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

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

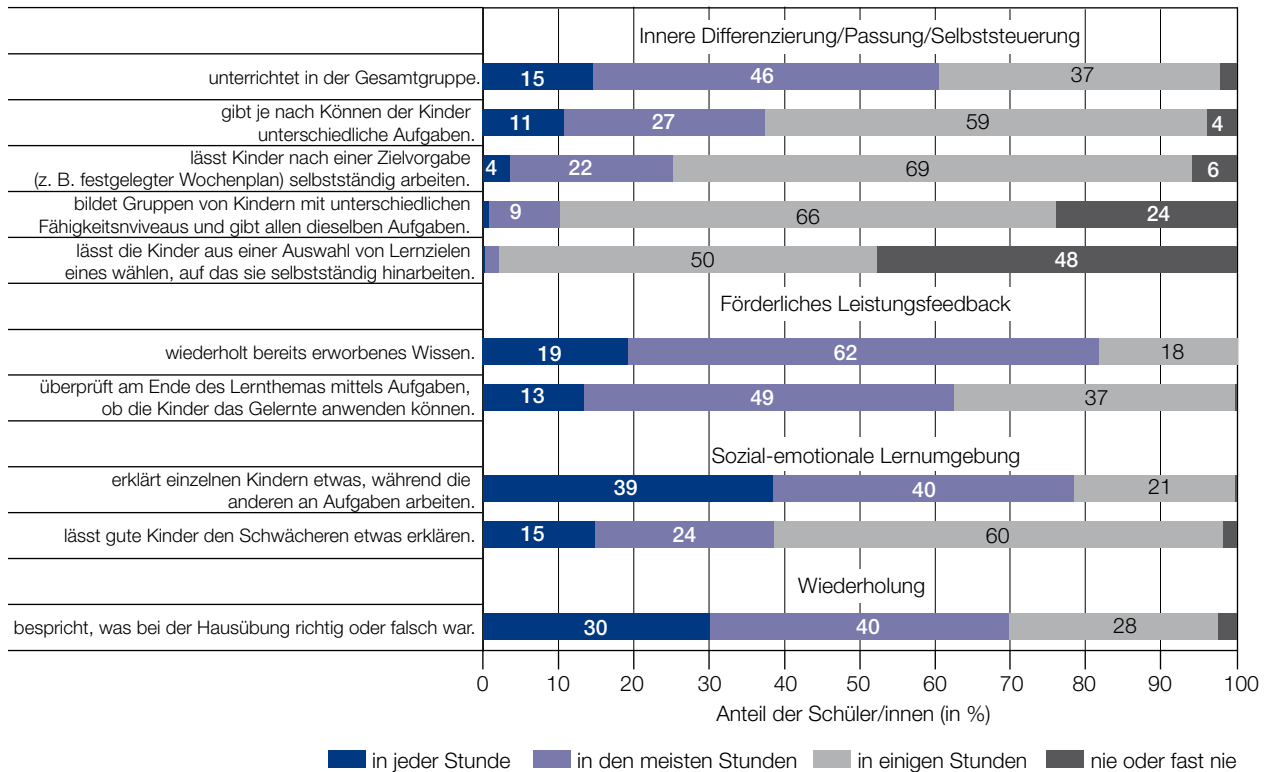
Die Lehrerin/der Lehrer ...



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

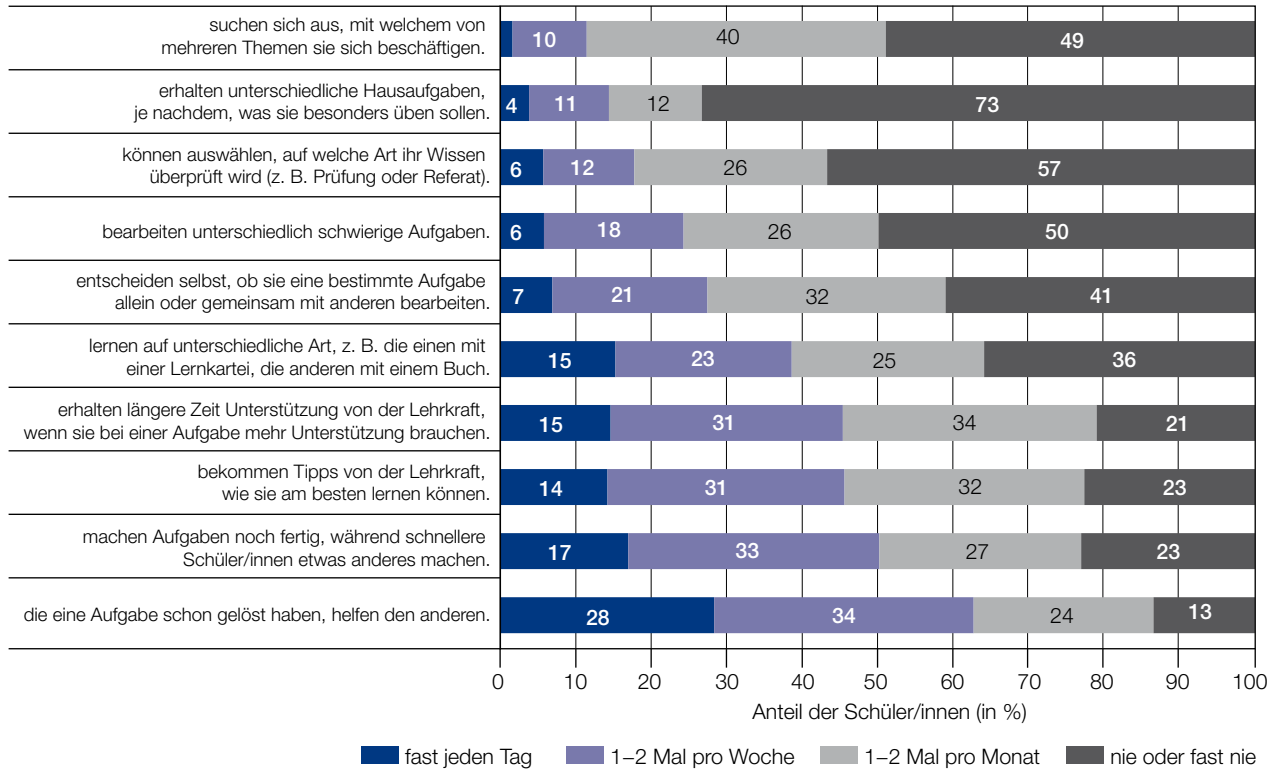
Abbildung C2.e zeigt abschließend für die Schulformen der Sekundarstufe II im Vergleich den Anteil der Schüler/innen, die angeben, dass die einzelnen Differenzierungsmaßnahmen zumindest wöchentlich in ihrem Unterricht vorkommen. Auffällig ist, dass Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen (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)

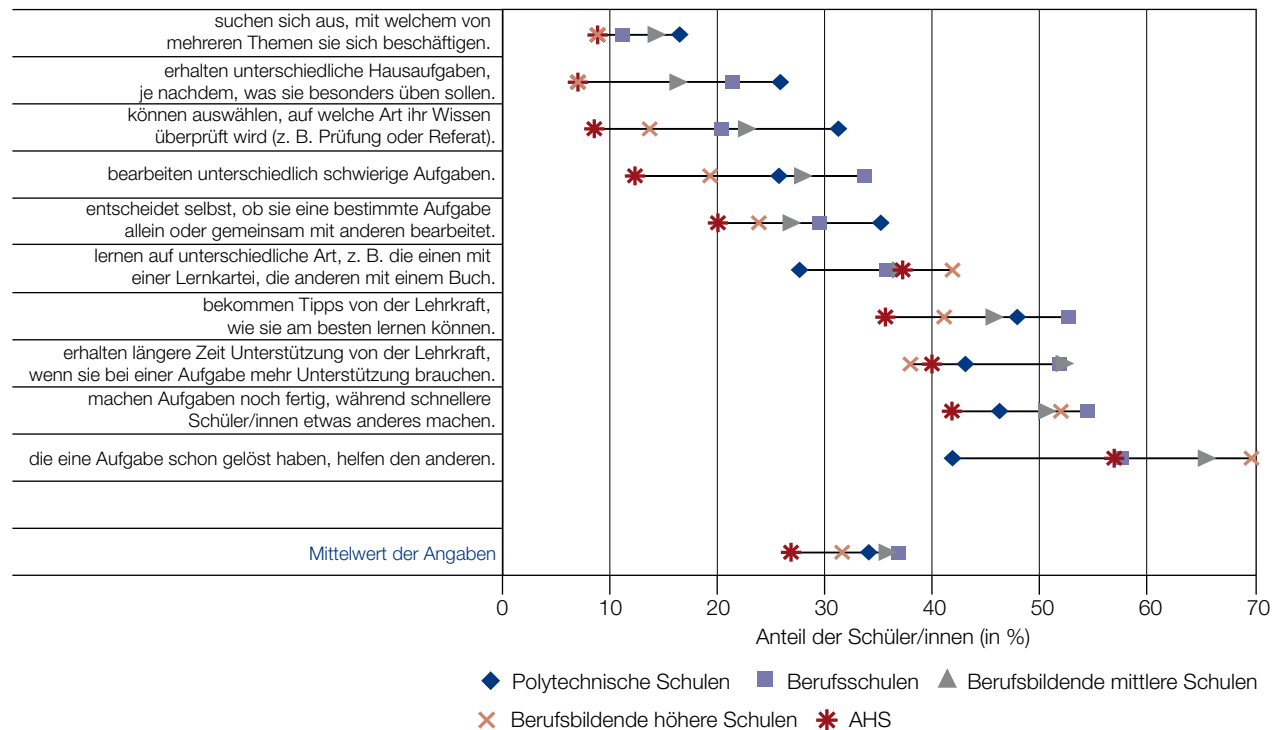
Die Schülerinnen/die Schüler ...



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.

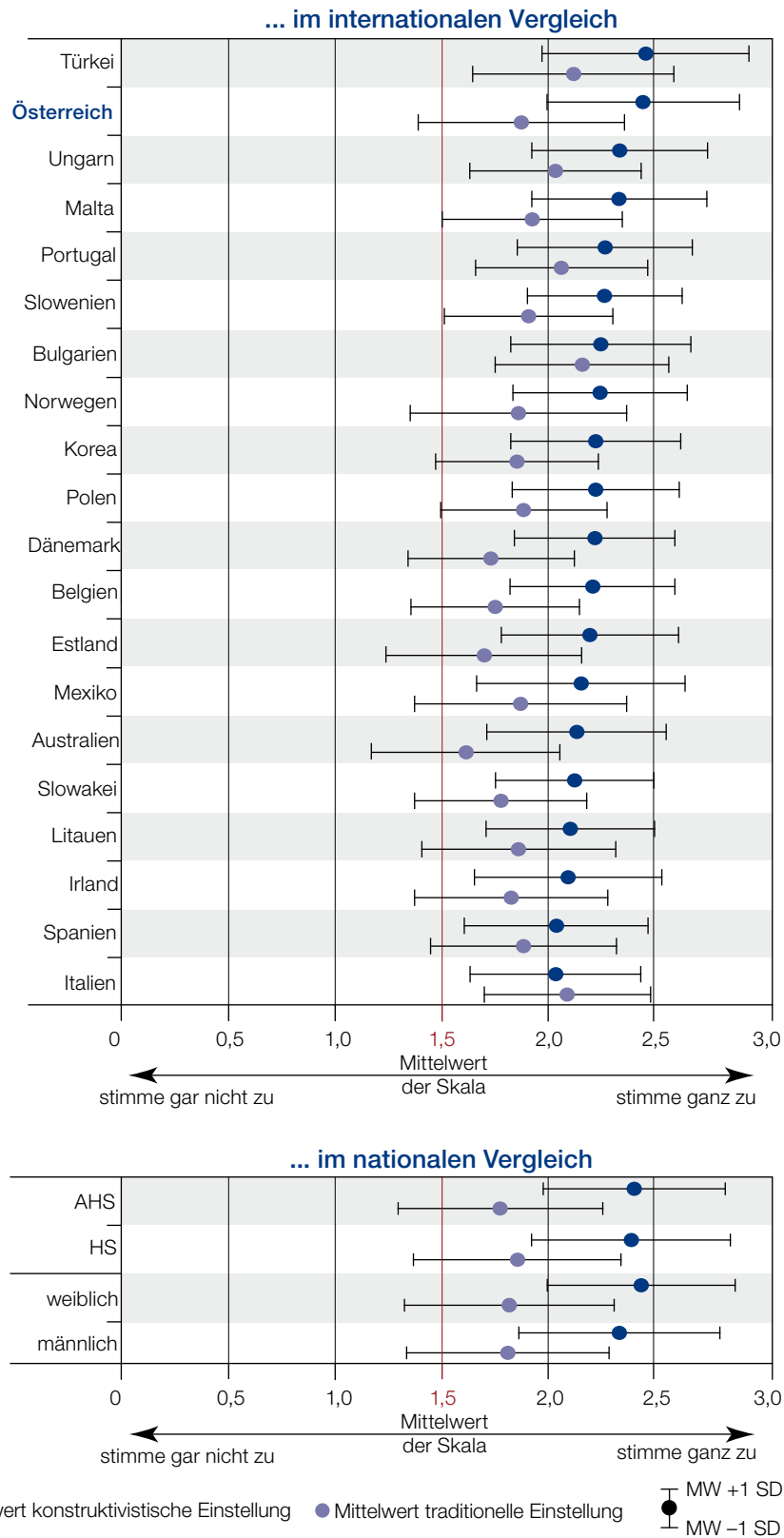
Wie heterogen die Einstellungen der Lehrkräfte in den Ländern sind, zeigt die Streuung, die für Österreich auf eher heterogene Ansichten in der Lehrerschaft hinweist. Insbesondere bezüglich der Aussagen zur traditionellen Einstellung gehört Österreich (mit Norwegen und Mexiko) zu den Ländern mit der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

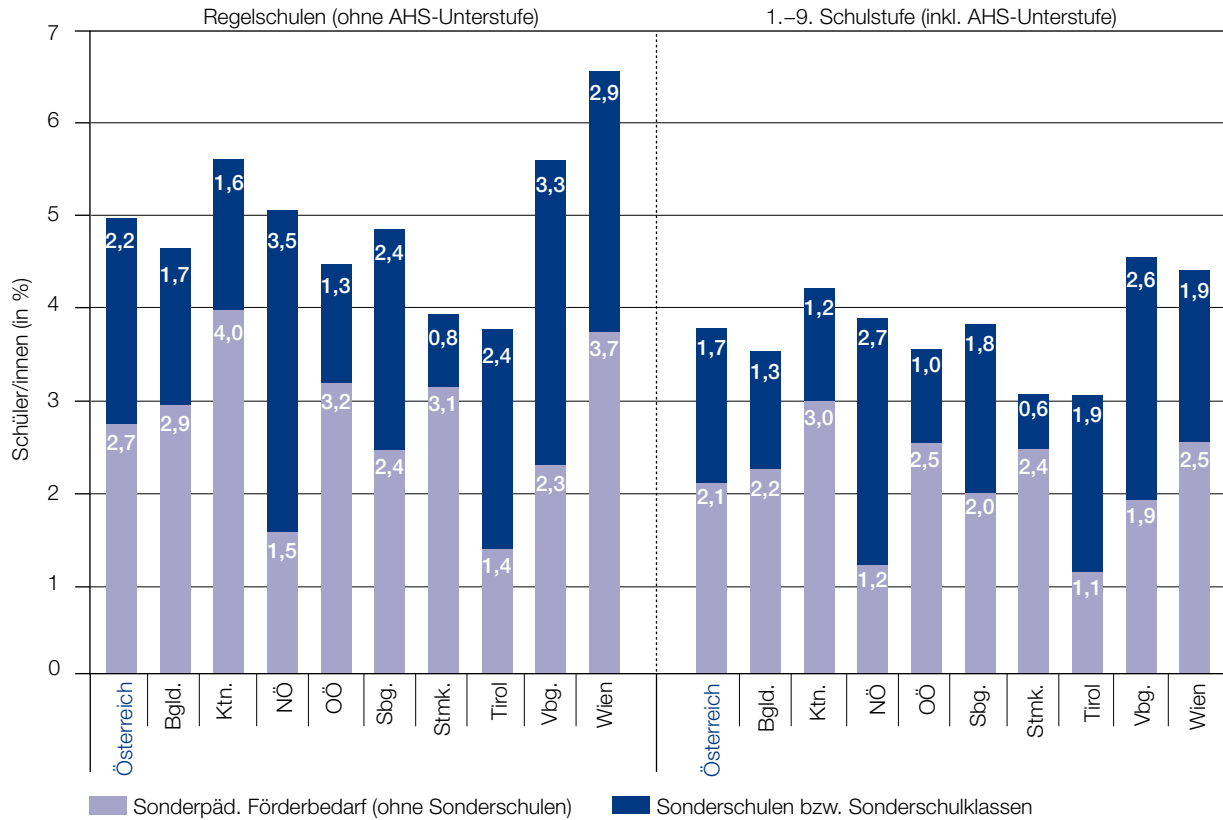
Ein Blick auf die Anteile jener Schüler/innen mit SPF, die nicht im Regelschulwesen, sondern in Sonderschulen unterrichtet werden, zeigt folgenden Zusammenhang: je mehr SPF-Schüler/innen in das Regelschulwesen integriert werden, desto geringer ist tendenziell der Anteil an Sonderschüler/innen. Dies trifft 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 ...

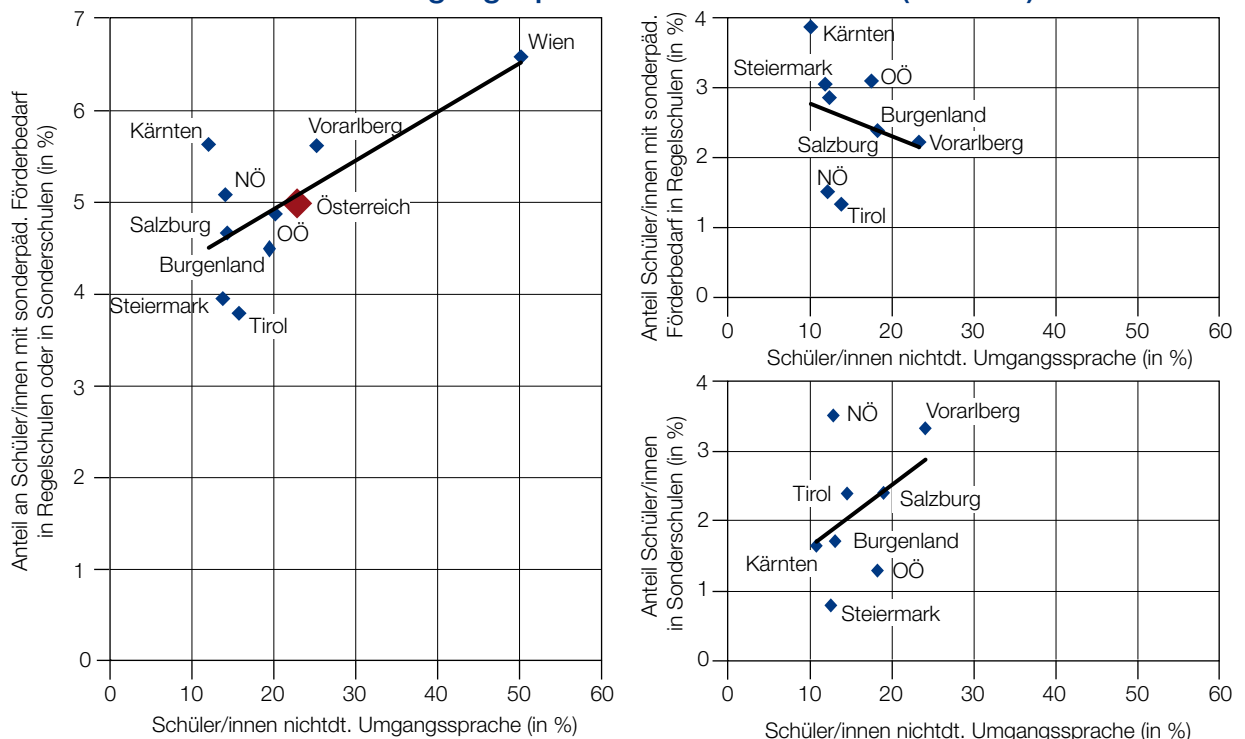
Stellt man die Anteile jener Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit den Anteilen an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache nach Bundesland gegenüber, so zeigt sich für die Gesamtheit der Sonderpädagogik (SPF in Regelschulen und in Sonderschulen) eine positive Beziehung: 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.

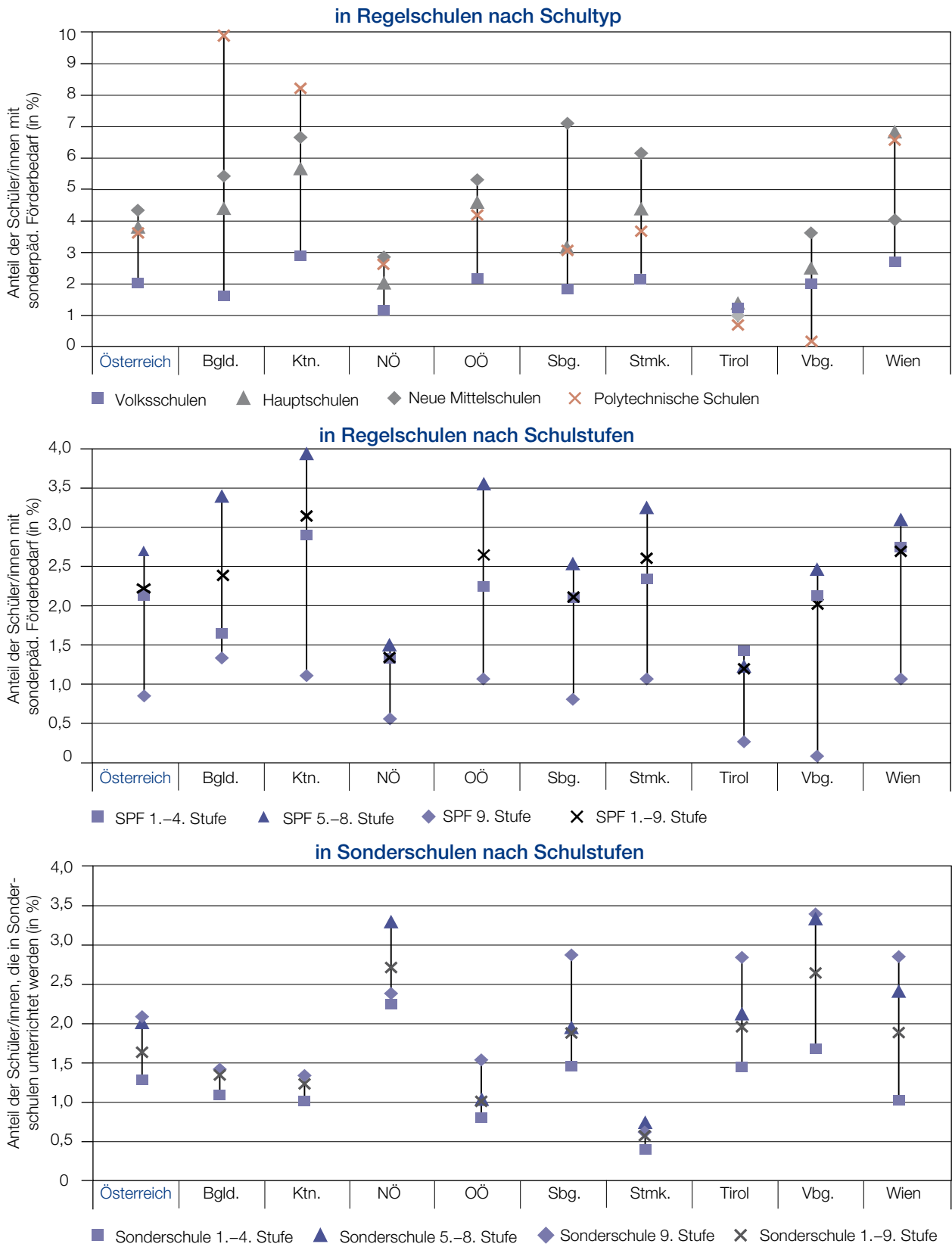
C3.2 Sonderpädagogische Förderung in Regelschulen und in Sonderschulen

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.

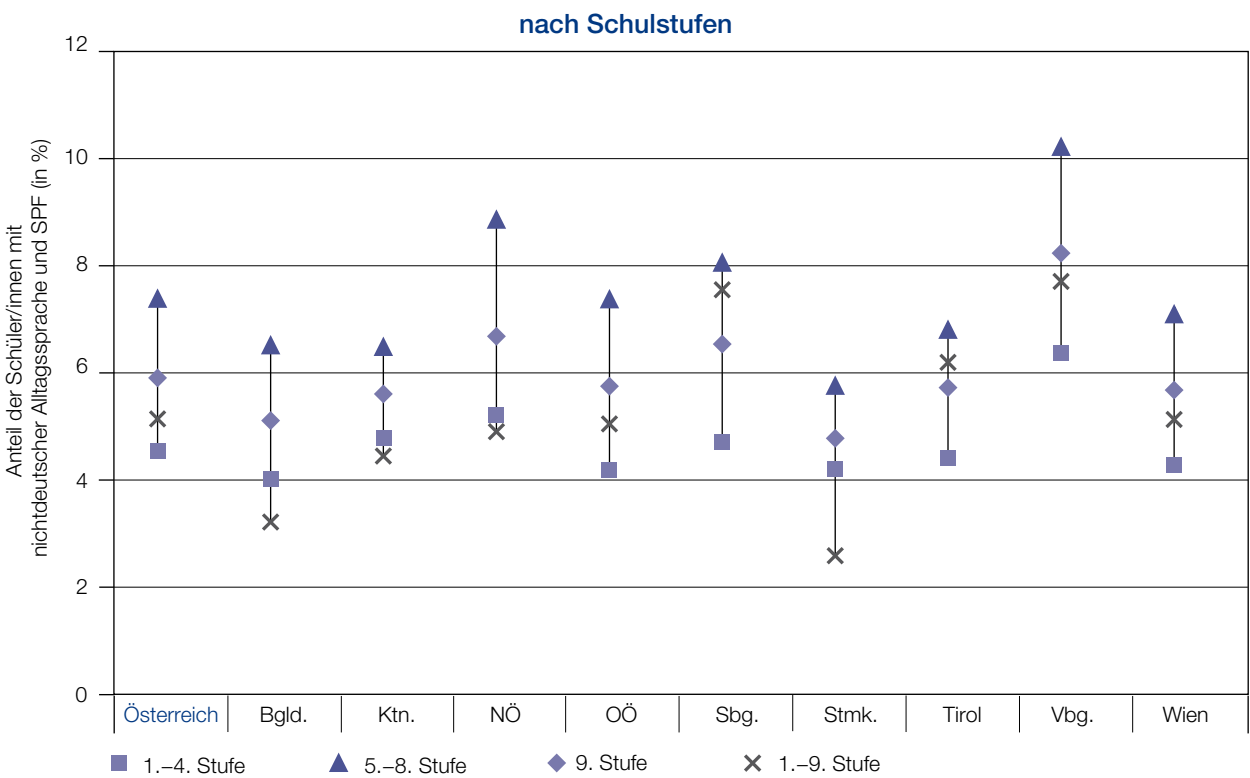
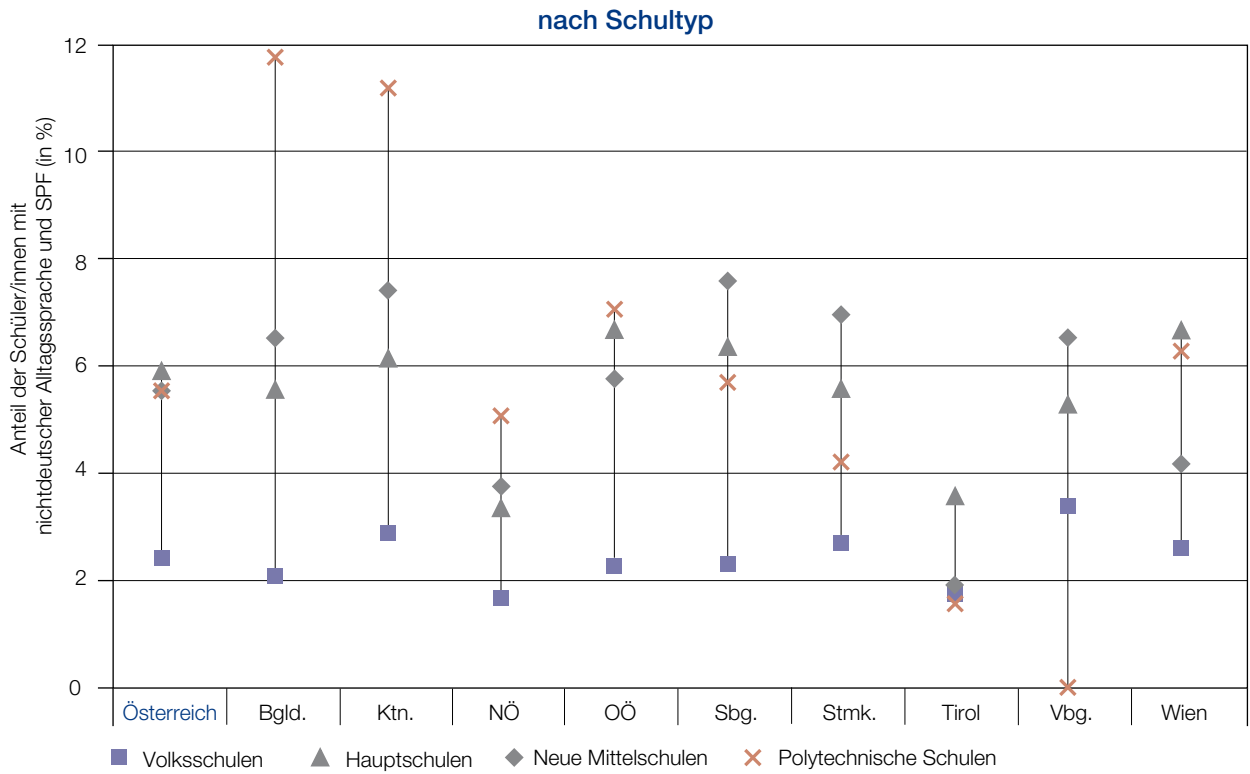
C3.3 Sonderpädagogische Förderung und Sprache

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

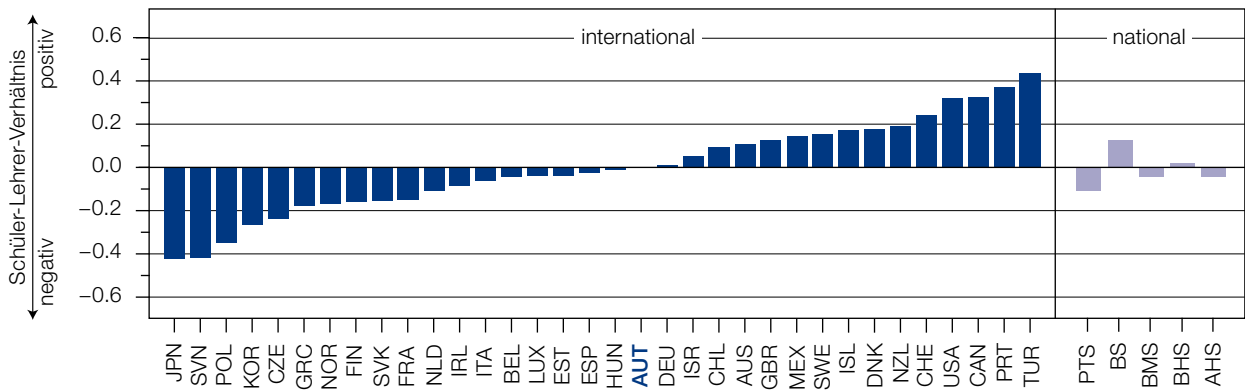
Die drei Konstrukte „Schüler-Lehrer-Verhältnis“, „Erlebter Nutzen von Schule“ und „Unterrichtsdziplin“ bilden den Indikator Schul- und Unterrichtsklima. Die ersten beiden Indizes ergeben sich aus je vier bzw. fünf Items, zu welchen die Schüler/innen bei PISA 2009 auf einer vierstufigen Skala ihre Zustimmung 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

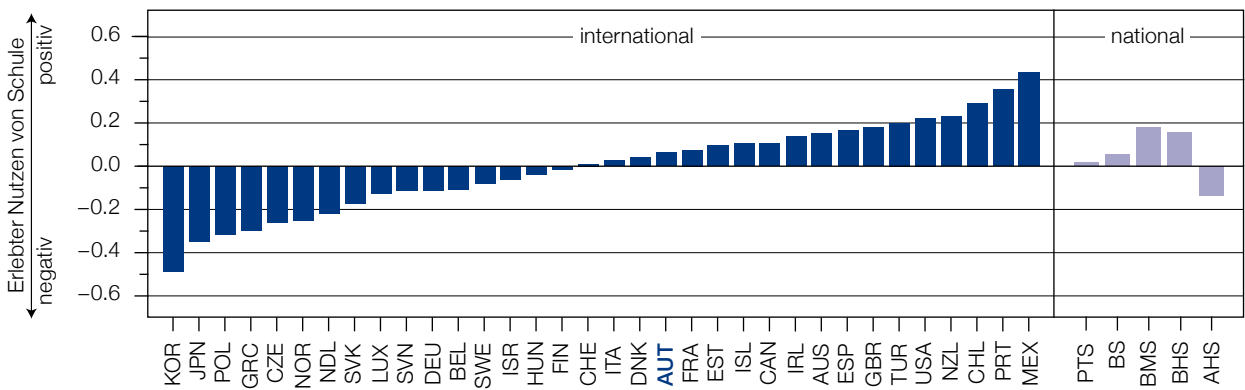
Abbildung C4.a zeigt das „Schüler-Lehrer-Verhältnis“ im internationalen Vergleich. Österreich liegt exakt im Mittelwert aller OECD-Länder. In den österreichischen Berufsschulen gibt es eine positivere Beziehung zwischen 15-/16-Jährigen und ihren Lehrerinnen und Lehrern als in den anderen Schulsparten. 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)



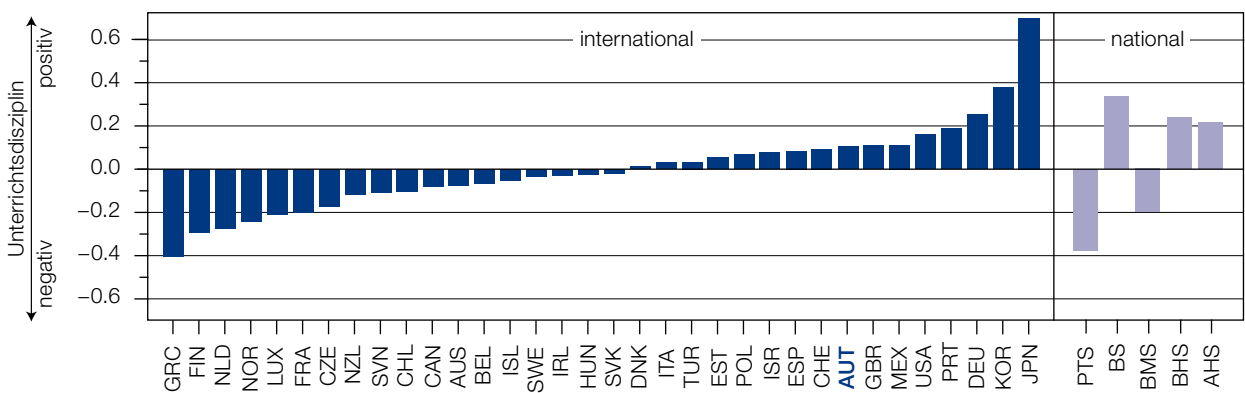
Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

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.

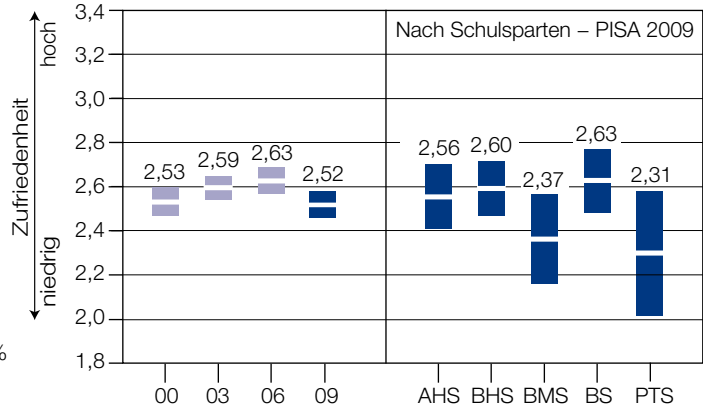
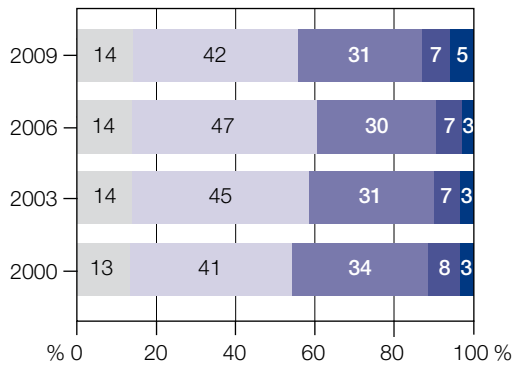
Österreichs Schüler/innen mit dem Klassenklima am zufriedensten

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.

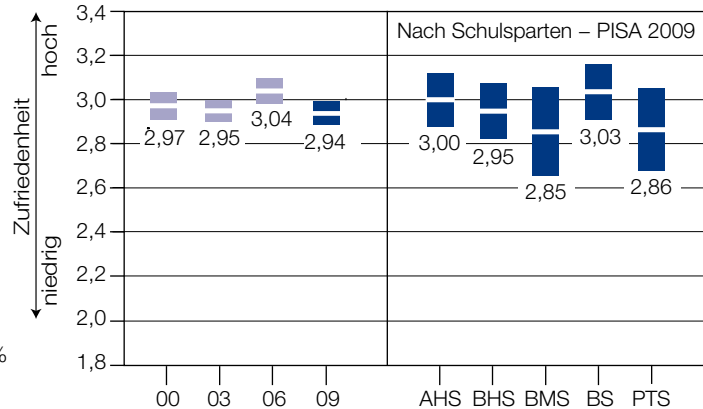
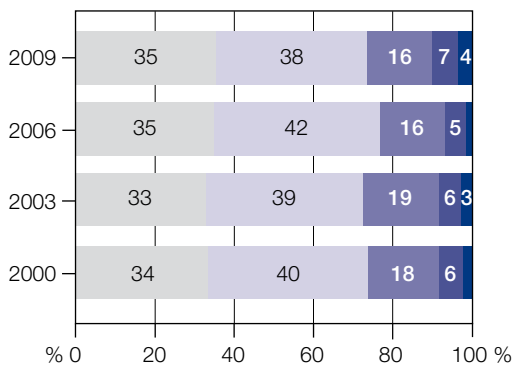
Analysiert man die Mittelwerte der vier Erhebungszeitpunkte, so ist ein leichter Rückgang gegenüber 2006 in zwei Bereichen erkennbar: die Zufriedenheit der österreichischen Jugendlichen sowohl mit ihren Lehrpersonen als auch mit dem Klassenklima ist bei PISA 2009 rückläufig und nicht mehr so hoch wie 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)

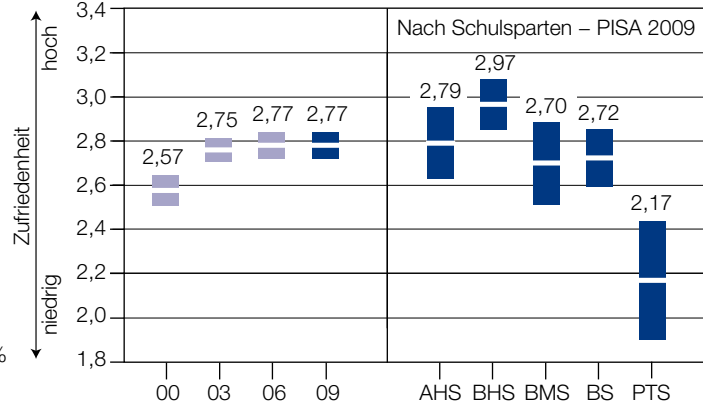
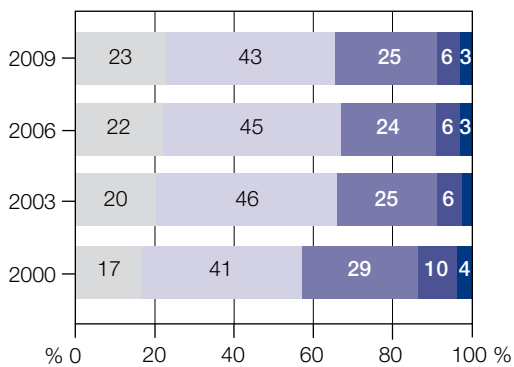
„Wie zufrieden bist du mit deinen Lehrerinnen und Lehrern insgesamt?“



„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.

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.

- AHS Allgemeinbildende höhere Schule
 - BHS Berufsbildende höhere Schule
 - BMS Berufsbildende mittlere Schule
 - BS Berufsschule
 - PTS Polytechnische Schule
- Mittelwert → Konfidenzintervall (+/- 1.96 SE)

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

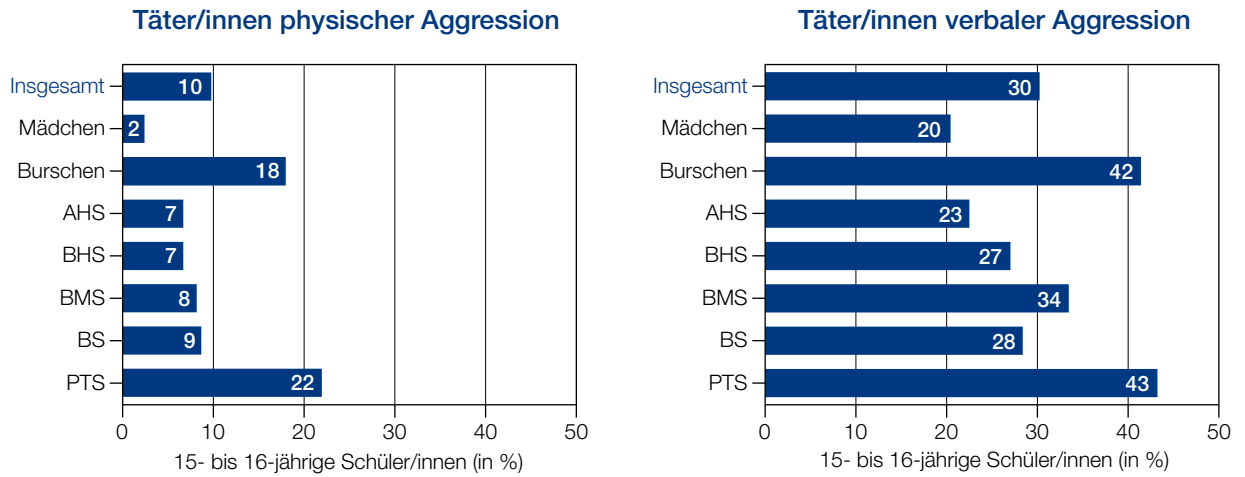
Abbildung C4.e zeigt, dass jede/r zehnte Schüler/in angab, innerhalb des Monats vor der Befragung Täter/in physischer Aggression gewesen zu sein. Sie haben andere körperlich angegriffen, geschlagen oder verletzt. Dabei herrscht jedoch eine große Geschlechterdiskrepanz: Während 18 % der Burschen eine 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

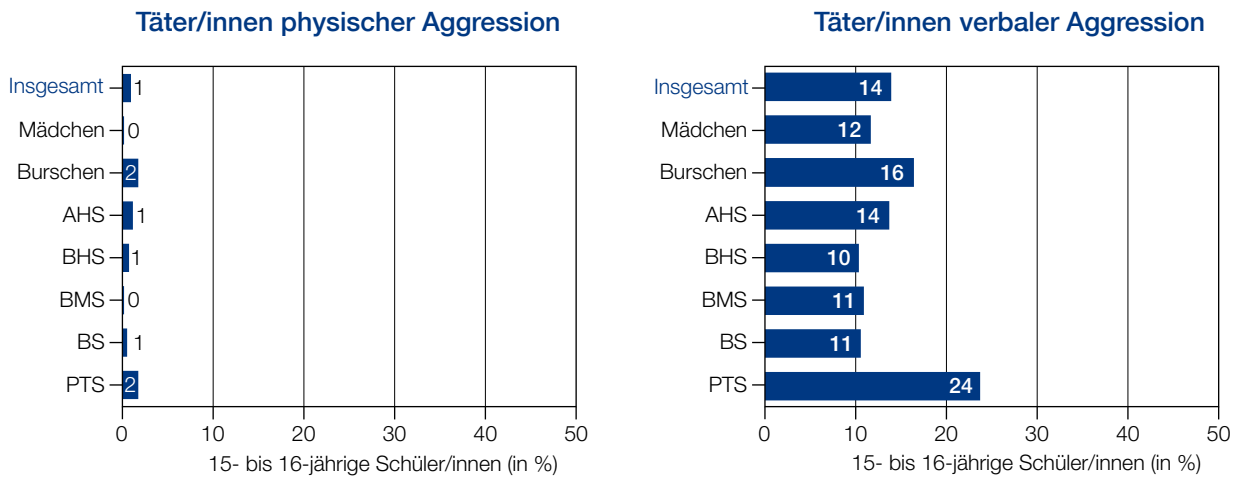
Abbildungen C4.g und C4.h zeigen Auftrittshäufigkeiten von Gewalt aus der Opferperspektive. Von körperlichen Übergriffen durch ihre Mitschüler/innen berichten 10 % der Schüler/innen, d. h. sie sagen aus, innerhalb des Monats vor der Befragung zumindest einmal körperlich angegriffen, geschlagen oder verletzt 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 %).

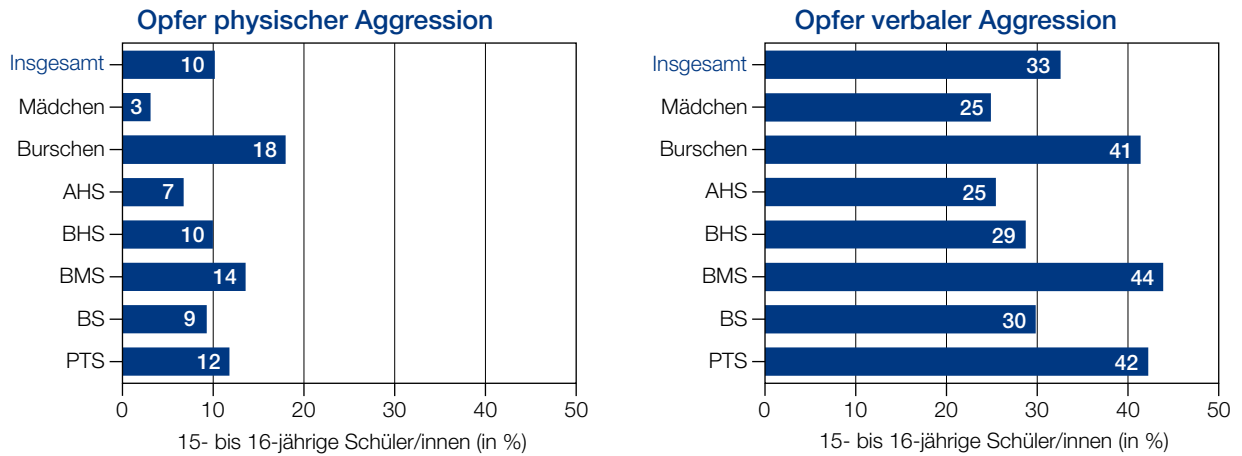
Die Abbildungen decken ausschließlich die Schülerperspektive ab. Darüber hinaus wurden bei PISA 2009 auch die Schulleiter/innen gefragt, ob es im Jahr vor der Erhebung an ihrer Schule körperliche und/oder verbale Übergriffe von Schülerinnen und Schülern gegenüber Lehrpersonen gab. 56 % der Schulleiter/innen 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

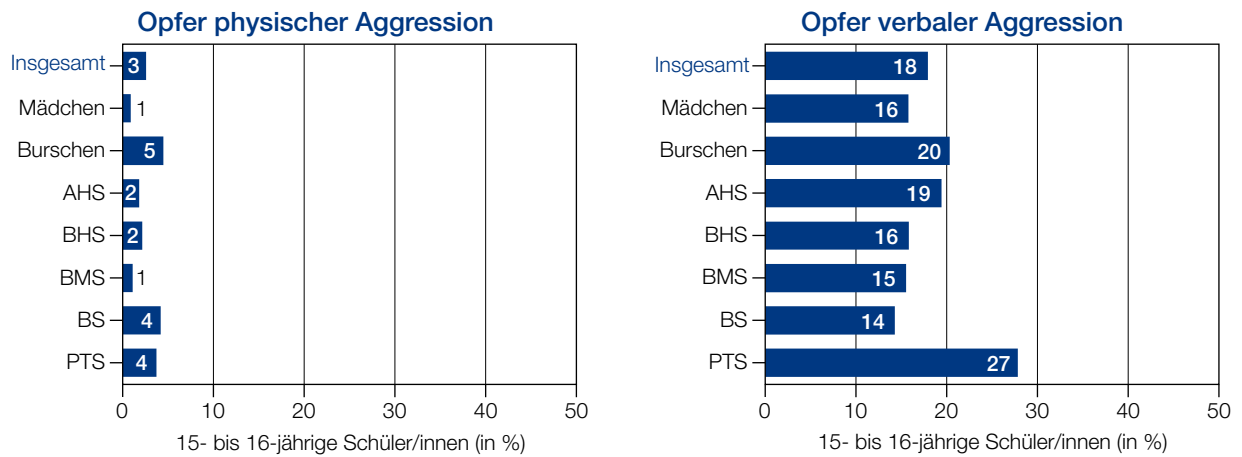
C

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



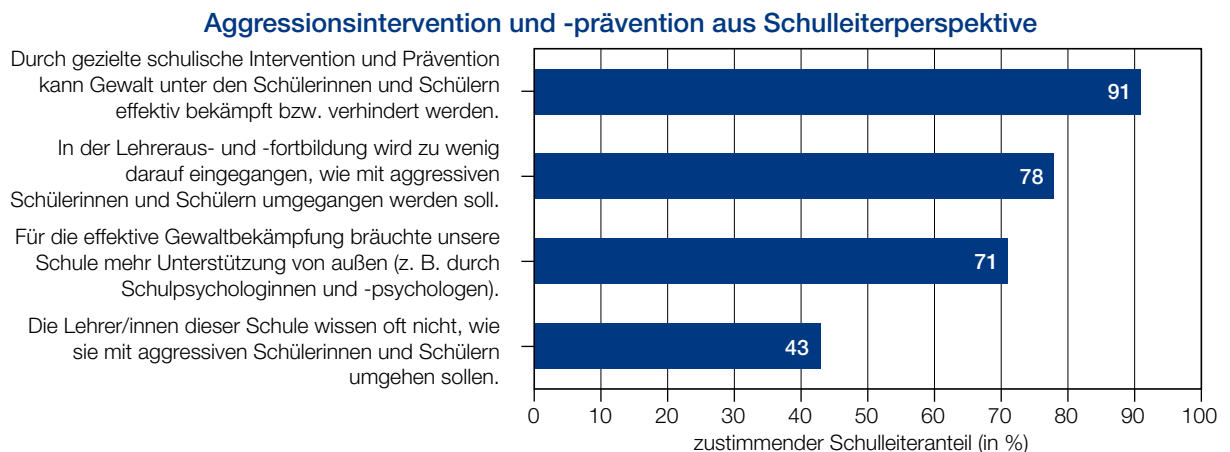
Quelle: PISA 2009. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

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.

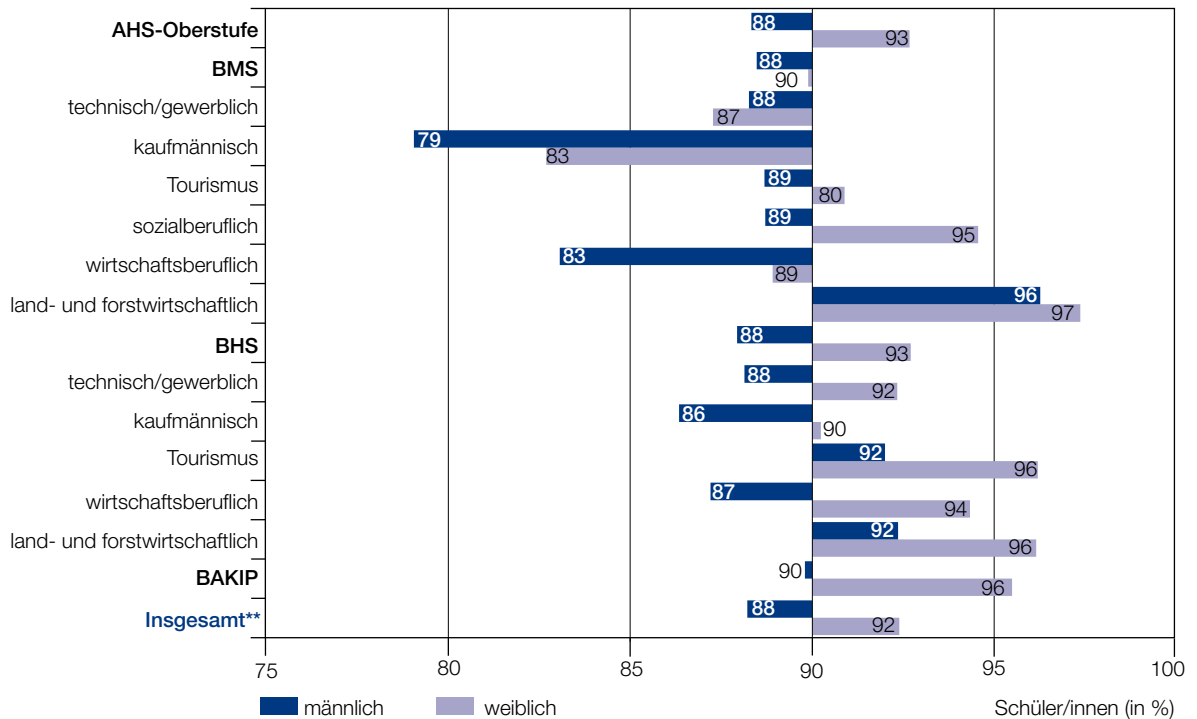
³⁾ ohne Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Kollegs, etc.

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 Repeatingtinnen und Repeatingten), 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.

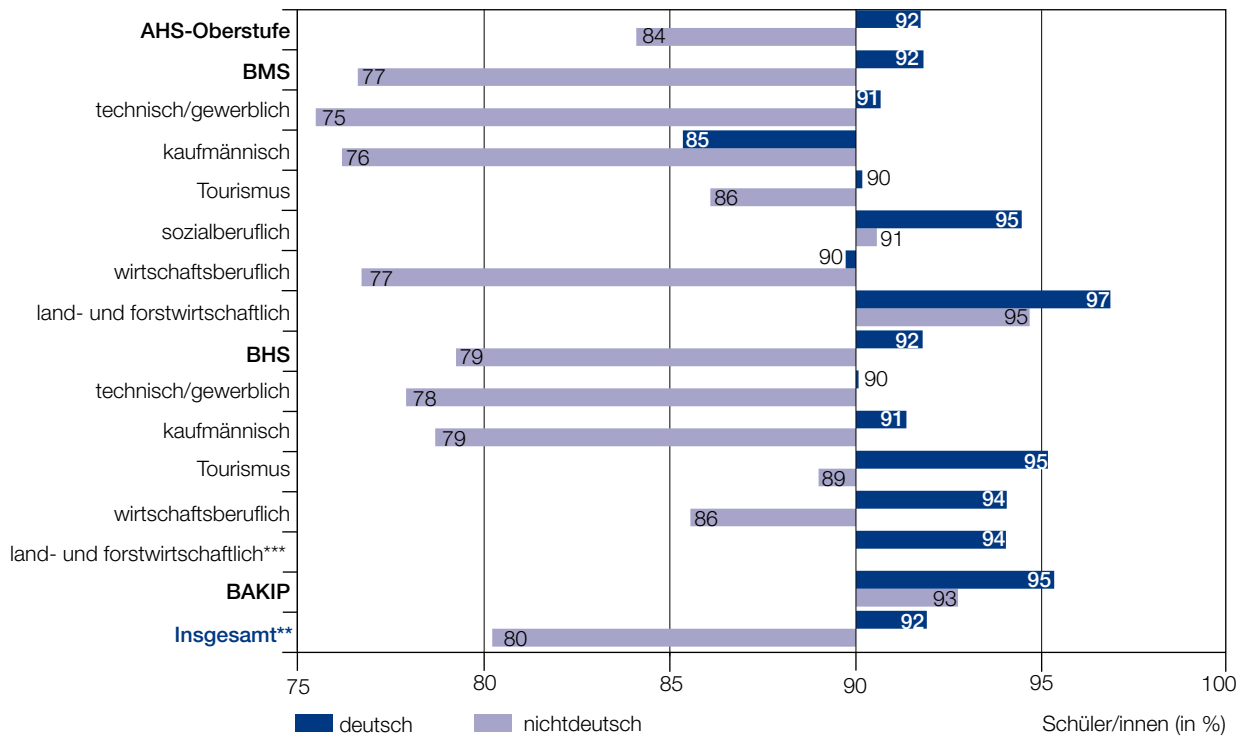
Die Retentionsquote der AHS-Oberstufe ist deutlich höher als jene der BHS

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 %).

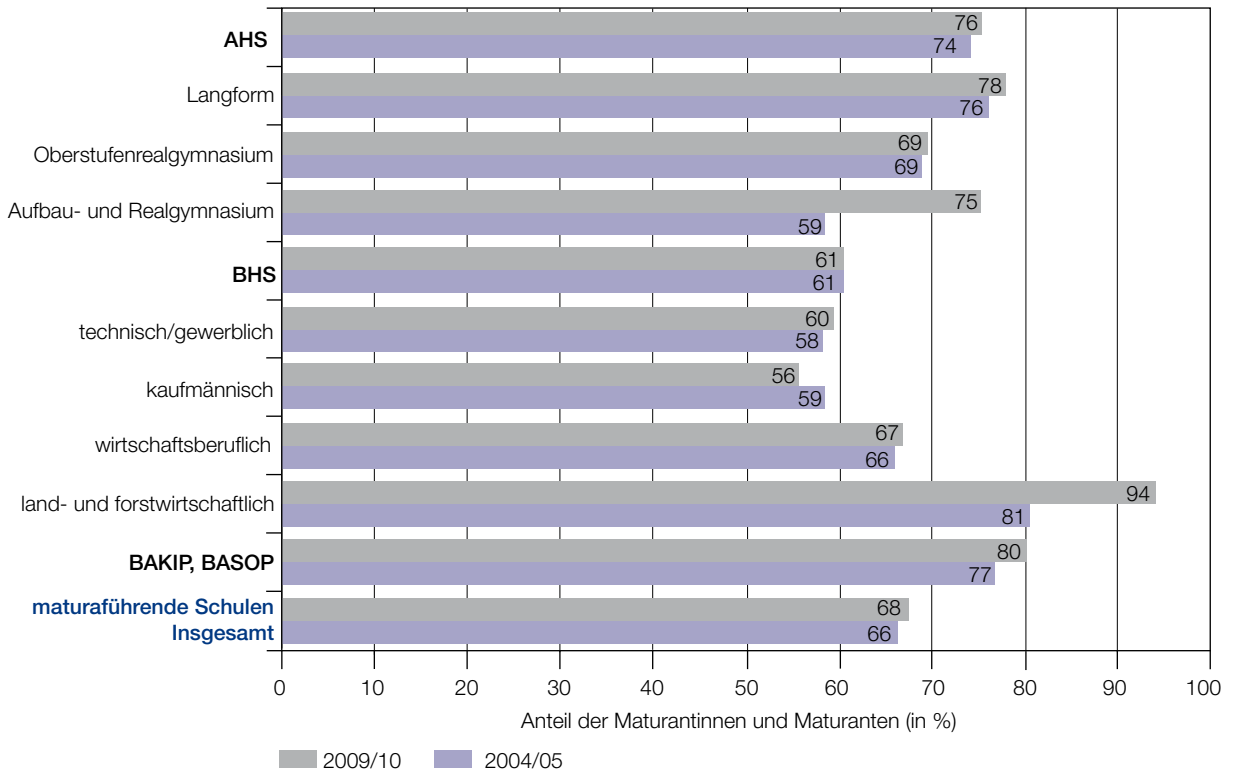
Abb. C5.b: Erfolgsquoten* nach Umgangssprache (2009/10)



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 Bildungsweg 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.

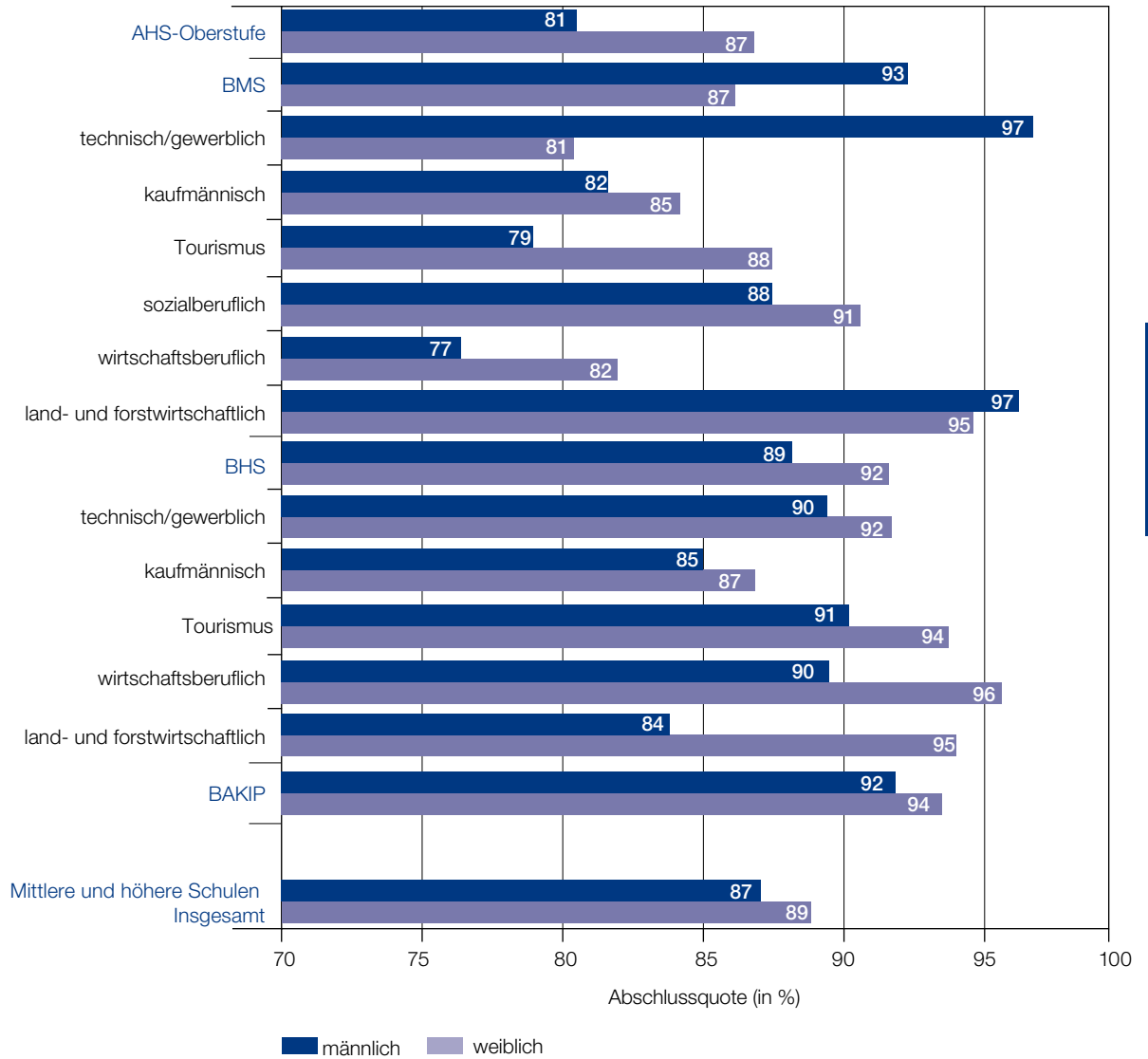
Die einzelnen Fachrichtungen der berufsbildenden höheren Schulen weisen alle eine relativ hohe Abschlussquote auf. Die wirtschaftsberuflichen höheren Schulen haben mit 95,7 % sogar eine um fast 15 Prozentpunkte höhere Abschlussquote als die wirtschaftsberuflichen mittleren Schulen. Ein Grund für die 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).

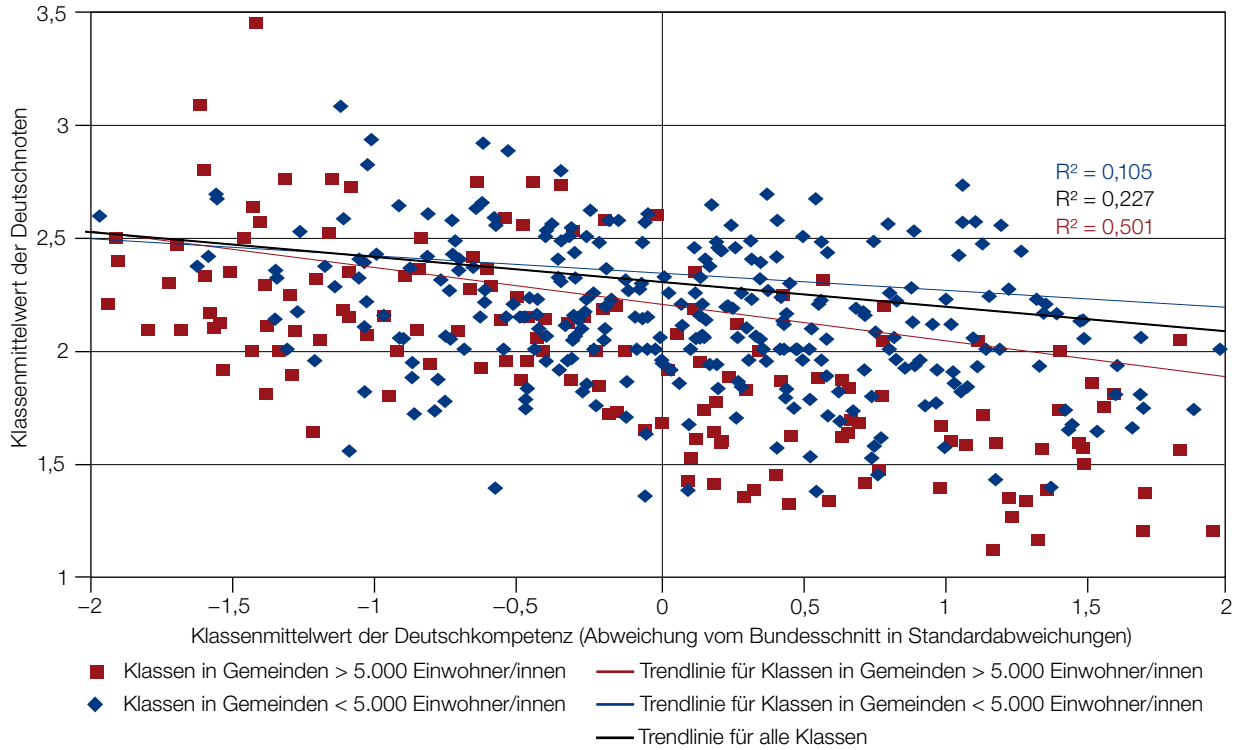
Gemeinden mit mehr bzw. weniger als 5.000 Einwohnerinnen und Einwohnern ist der Mittelwert Deutschkompetenz im Vergleich zum Notenschnitt in der Klasse dargestellt. Die Angaben zur erklärten Varianz (r^2) in den Abbildungen dokumentieren den Zusammenhang zwischen Leistung und vergebener Note. Die Abbildung 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

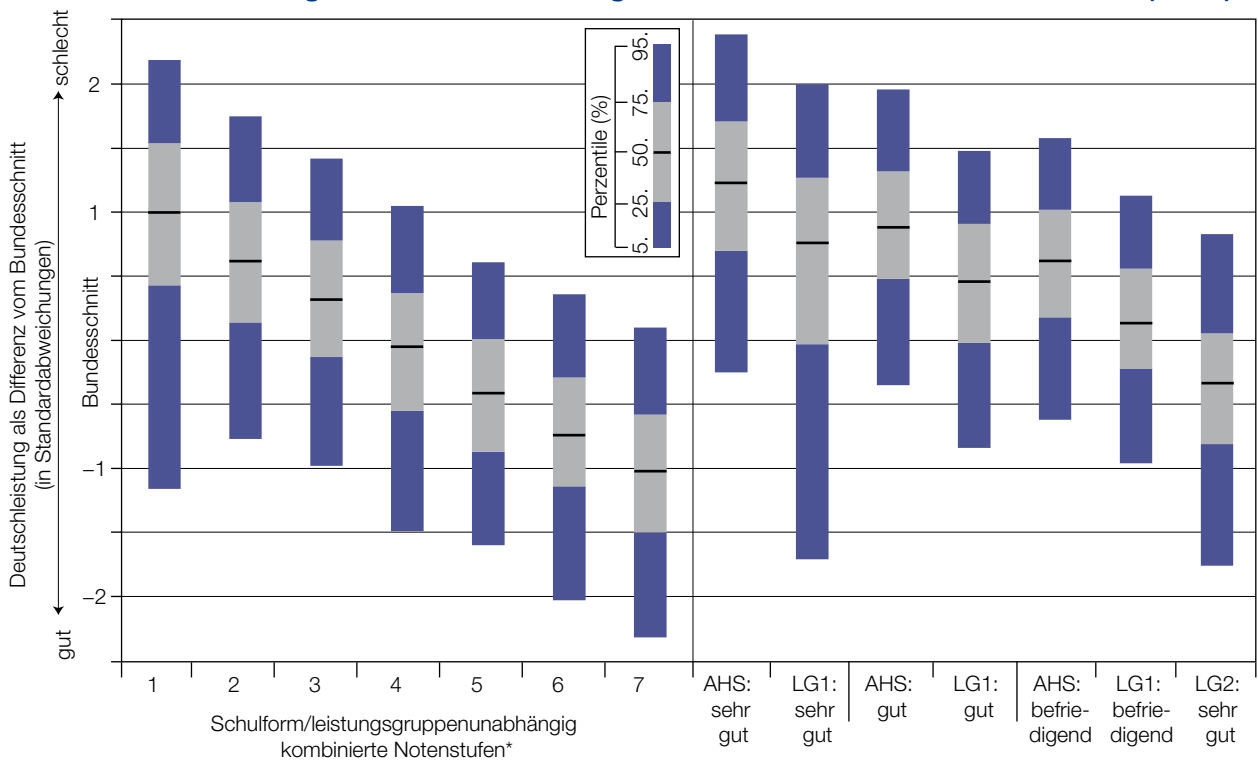
Welche unterschiedlichen Kompetenzen hinter gleichen Beurteilungen und welche ähnlichen Kompetenzen hinter verschiedenen Beurteilungen am Ende der 8. Schulstufe stecken, zeigt Abbildung C5.f für das Fach Deutsch. Zum Vergleich der Noten unterschiedlicher Schulformen und Leistungsgruppen wird ein Umrechnungsschlüssel 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.

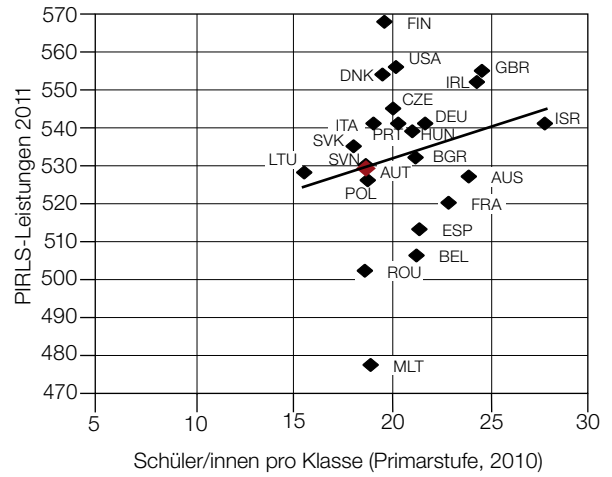
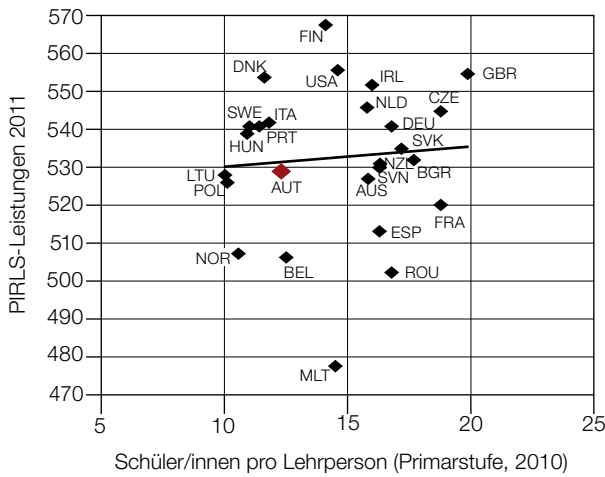
Kein Zusammenhang zwischen Klassengröße und Schülerleistungen

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.

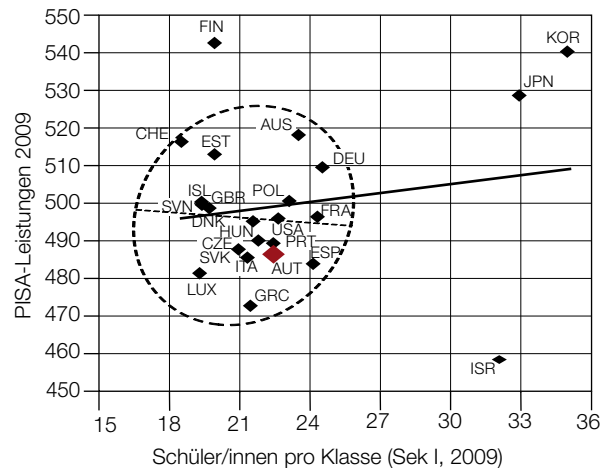
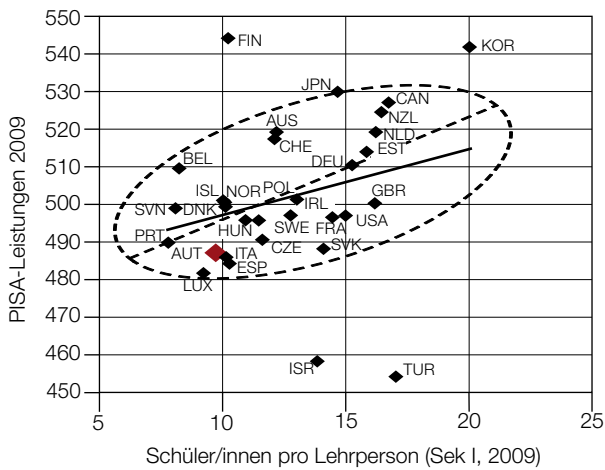
Auf der Ebene der österreichischen Schultypologie ist ein Zusammenhang zwischen der Betreuungsrelation in Bezug auf die Lehrpersonen und den Bildungsausgaben erkennbar (Abbildung C6.b): Je weniger Schüler/innen auf eine Lehrperson kommen, desto höher sind die Pro-Kopf-Ausgaben. In Bezug auf die Klassengröße 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)



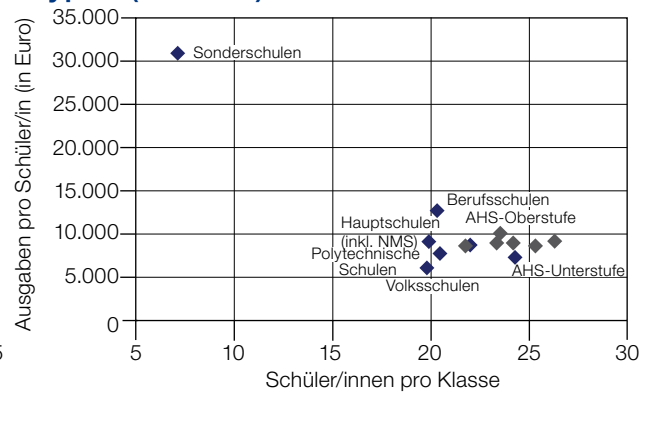
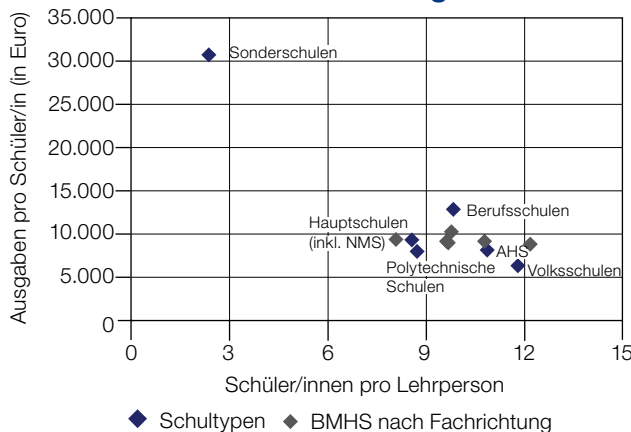
Sekundarstufe (PISA 2009)*



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)



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.