

Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems

Lisa Mayrhofer, Konrad Oberwimmer, Bettina Toferer, Maria Neubacher, Roman Freunberger, Stefan Vogtenhuber & David Baumegger

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. Diese Indikatoren 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 Indikator bietet einen Überblick über alle Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, von der Selektion am Beginn der Volksschule bis hin zur beruflichen Bildung und Hochschulbildung. Indikator C2 stellt diese Übergänge im Hinblick auf Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Schul- und Ausbildungswahlverhalten dar.

Indikator C3 beschreibt den Umgang der Schulen mit Leistungsheterogenität sowie Prozesse des Unterrichts zur differenzierten und individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern. Indikator C4 widmet sich den Betreuungsangeboten durch ganztägige Schulformen. Indikator C5 umfasst Kennzahlen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Ein Aspekt der schulischen Prozesse ist das Wohlbefinden der dem System anvertrauten Schüler/innen. Die Frage, inwieweit sich die Beteiligten im sozialen Umfeld Schule wohlfühlen, wird in Indikator C6 untersucht. Indikator C7 beschreibt, wie sehr es den Schulen gelingt, die Schüler/innen in der Ausbildung zu halten, ohne Verzögerung zum Abschluss zu bringen und vergleichbar zu beurteilen.

Indikator C8 ist neu und widmet sich Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung. Wir danken an dieser Stelle unseren Kolleginnen und Kollegen vom BIFIE-Standort Graz, besonders Herrn HR Mag. Erich Svecnik, für die Unterstützung in der Aufbereitung der Kennzahl C8.1.

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

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1-C-dat>

Kapitel C: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1-C>

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

Schülerströme und ihre Einflussfaktoren

Das österreichische Schulsystem ist durch ein relativ hohes Maß an Schnittstellen und Selektionsmechanismen gekennzeichnet. Obwohl der Bildungsbereich bundesrechtlich verfasst ist, zeigen sich in deren Wirkung deutliche regionale Unterschiede:

- Am Beginn der Schullaufbahn mit 6 Jahren erfolgt die Feststellung der allgemeinen Schulfähigkeit. Liegt diese nicht vor, erfolgt die Einstufung in die Vorschulstufe im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase. Österreichweit waren 2016/17 etwa 11 % der Kinder der Schuleingangskohorte davon betroffen. Während dieser Anteil in der Steiermark bei unter 1 % liegt, erreicht er in Salzburg beinahe 23 %. Die Differenz der Bundesländer ist im Vergleich mit 2006/07 weiter gestiegen (Kennzahl C1.2).
- Ungebrochen ist der Trend zur gymnasialen Unterstufe. Im NBB 2009 (Wintersteller, 2009: Indikator C1) wurde für 2006/07 berichtet, dass 33 % der Abgänger/innen der Volksschule in diesen Schultyp wechseln. Im vorliegenden Band liegt der Anteil für das Jahr 2016/17 bei bereits 38 %. Dabei hat sich die Spannweite zwischen den Bundesländern kaum verändert und liegt bei 31 Prozentpunkten (Vorarlberg: 24 %, Wien: 55 %; Kennzahl C1.3).
- In der Sekundarstufe II führt das Angebot von BHS zu einer gewissen Kompensation der regionalen Unterschiede im Hinblick auf den Besuch höherer Schulen. In Gemeinden unter 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern stellen die BHS den häufigsten Schultyp der Sekundarstufe II dar und ihre Schüler/innen haben zuvor zu zwei Dritteln eine Haupt- oder Neue Mittelschule besucht. Demgegenüber ist die AHS-Oberstufe (inkl. Langform) der häufigste Schultyp der Sekundarstufe II in dicht besiedelten Gemeinden (Wien, Graz, Linz, Salzburg, Klagenfurt und Innsbruck) und ihre Schüler/innen stammen zu fast drei Vierteln aus der AHS-Unterstufe (Kennzahlen C1.4 und C1.5).

Neben regionale Unterschiede treten ab der Sekundarstufe II wesentliche Differenzen hinsichtlich des Geschlechts. Maturaführende Schulen (dabei besonders AHS), Universitäten und Pädagogische Hochschulen werden mehrheitlich von Frauen besucht. Unter den Studienanfängerinnen und -anfängern an Fachhochschulen finden sich neuerdings auch mehr Frauen als Männer. Berufsbildung über Berufsschule und Lehre ist hingegen männlich assoziiert (Kennzahlen C1.6 und C1.7).

Die Übertritte an den beiden großen Schnittstellen zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I sowie zwischen Sekundarstufe I und II orientieren sich entgegen der leistungsorientierten Begründung der Differenzierung nur wenig an den tatsächlichen Leistungen und Noten der Schüler/innen, sondern wesentlich an den sozialen Herkunftsmerkmalen in Kombination mit dem vor Ort verfügbaren Angebot an verschiedenen Schulformen sowie dem Geschlecht.

Kinder bzw. Jugendliche mit deutscher Alltagssprache und höher gebildeten Eltern wechseln überdurchschnittlich häufig in höhere Schulen (Kennzahlen C2.1 und C2.2). Dass diese Differenzen nicht allein auf eine unterschiedliche Leistungsfähigkeit der betroffenen Schülergruppen zurückzuführen sind, kann eindrucksvoll in Kennzahl C2.4 gezeigt werden. Betrachtet man die Schüler/innen der 4. Klasse Volksschule, welche bei der Bildungsstandardüberprüfung 2015 ein Leseverständnis am Mittelwert (523 Punkte) zeigen, so unterscheiden sich die Kinder von Eltern mit Berufsbildung (Lehre/BMS) mit ca. 24 % Aspiration für einen Wechsel in die AHS-Unterstufe deutlich von jenen mit Eltern mit einem tertiären Bildungsabschluss (Uni/FH/Akad.), deren Anteilswert bei ca. 60 % liegt.

Mehr als die Hälfte der Schüler/innen der 10. Schulstufe besucht eine geschlechtstypische Schulform, d. h. eine Schulform, die zu mehr als zwei Dritteln von Schülerinnen und Schülern einer Geschlechtsgruppe besucht wird (Kennzahl C2.6). Besonders von dieser Segregation der Geschlechter betroffen sind die Schüler/innen in Berufsschulen (70 % in geschlechtstypischen Schulformen) und BHS (60 % in geschlechtstypischen Schulformen).

Weder in Bezug auf den Einfluss der sozialen Herkunftsmerkmale auf Schulwegentscheidungen noch auf die präferierten Ausbildungswege nach Geschlecht zeigen sich im Vergleich der Ausgaben des NBB seit 2012 bedeutsame Veränderungen. Allenfalls kann angeführt werden, dass der Anteil an geschlechtstypischen Schulformen von 71 % (NBB 2012, Kennzahl C1.6) auf 62 % gesunken ist. Damit befinden sich heute weniger Schüler/innen der 10. Schulstufe als noch vor sechs Jahren in Ausbildungen, die von einem Geschlecht dominiert sind.

Die wenigen zu ganztägigen Schulformen vorliegenden Daten legen nahe, dass diese eher an Standorten mit einer günstigeren Zusammensetzung der Schülerschaft (mehr Eltern mit Matura, mehr Kinder mit deutscher Alltagssprache) angeboten werden sowie dass die Angebote eher von Kindern mit besser gebildeten und beruflich höher gestellten Eltern genutzt werden (Kennzahl C4.2). Unter diesen Voraussetzungen können schulische Nachmittags-/Tagesbetreuung bzw. Ganztagschule bislang vermutlich nicht kompensatorisch zu den oben genannten Effekten sozialer Herkunft wirken.

Heterogenität, äußere Differenzierung, Schulerfolg und Beurteilung

Trotz der starken Betonung der äußeren Differenzierung im österreichischen Schulsystem zeigen sich die Schulklassen – auch in der 8. Schulstufe nach Auftrennung in APS (NMS/HS) und AHS – sehr leistungsheterogen, was sich aber kaum auf die Praxis der Notengebung auswirkt. Das heißt, dass die verfügbaren Notengrade v. a. klassenbezogen und unabhängig vom Leistungsspektrum vergeben werden (Kennzahl C3.1). Es gibt zudem breite Überlappungsbereiche zwischen den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus vermeintlich unterschiedlichen Leistungsgruppen. So übertreffen 2017 etwa 24 % der Schüler/innen der verbliebenen Hauptschulen und 16 % der Schüler/innen der Neuen Mittelschulen die mittleren Leistungen der AHS-Schüler/innen bei der Bildungsstandardüberprüfung Mathematik in der 8. Schulstufe (Kennzahl C3.2).

Die jährlichen Schulerfolgsquoten, also der Anteil der Schüler/innen, welcher die Berechtigung zum Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe erwirbt, liegen in der Sekundarstufe I bei über 95 % und in der Sekundarstufe II je nach Schultyp um die 90 %. Die Quoten sind für Mädchen/Frauen sowie für Kinder/Jugendliche mit deutscher Alltagssprache höher (Kennzahlen C7.1 und C7.2).

Wenngleich die jährlichen Schulerfolgsquoten hoch sind, ergibt sich kumulativ betrachtet ein nicht unwesentliches Ausmaß an Laufbahnverlusten bzw. -wechseln, wie in Kennzahl C7.3 für die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II gezeigt wird: Von den Neueinsteigerinnen und Neueinsteigern in die AHS-Oberstufe befinden sich zwei Jahre später noch 78 % in der gleichen Ausbildung ohne Klassenwiederholung, in den BHS liegt dieser Wert bei 68 % und in den BMS bei nur 55 % (3-jährige BMS) bzw. 53 % (4-jährige BMS). In allen Schulsparten kumulieren die Klassenwiederholungen bis zu diesem Zeitpunkt auf 7–9 %. Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen verlieren nach der 9. Schulstufe, welche häufig mit der Erfüllung der Schulpflicht und der Berechtigung zum Beginn einer Lehre einhergeht, zwischen 14 und 25 % der Schüler/innen durch Wechsel in eine andere Ausbildung. Bei der BHS betrifft dies vermehrt Schüler/innen, die aus der Haupt- oder Neuen Mittelschule stammen (Kennzahl C7.4).

Die Befunde zu Schulerfolgsquoten und Retention decken sich ohne bedeutsame Veränderungen mit den Befunden im NBB 2015 (Indikator C5) und – sofern damals berichtet – mit jenen im NBB 2012 (Indikator C5). Eine Veränderung in diesem Bereich durch die Einführung der Neuen Oberstufe ist für die AHS nicht abzulesen.

Was die Beurteilungspraxis im numerischen Notensystem betrifft, kann übereinstimmend mit früheren Ausgaben des NBB (2015: Kennzahl C5.5; 2012: Kennzahl C5.4) ein unter

der Erwartung liegender Zusammenhang zwischen extern gemessenen Kompetenzen und individueller Fachnote festgestellt werden. Es existieren einerseits breite Überlappungsbereiche zwischen den Leistungsspektren von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Noten und andererseits deutliche Unterschiede in der zentralen Tendenz der Leistungsverteilungen von Schülerinnen und Schülern mit als gleich definierten Noten. So liegen 2017 die mittleren Kompetenzen in Mathematik in der 8. Schulstufe von AHS-Schülerinnen und -Schülern mit Befriedigend (Semesternote) um 76 Punkte (= ca. drei Viertel der theoretischen Standardabweichung des Testinstruments) über der mittleren Leistung von NMS-Schülerinnen und -Schülern, die ein Befriedigend mit Vermerk „vertiefte Allgemeinbildung“ im Halbjahreszeugnis hatten (Kennzahl C7.5).

Zur privat organisierten und finanzierten Nachhilfe – exemplarisch für das Fach Mathematik in der Sekundarstufe I – kann erstmalig eine Kennzahl präsentiert werden, welche die etwas höhere Bedeutung für die Schüler/innen der AHS-Unterstufe zur Abwendung einer drohenden Negativ-Beurteilung im Fach aufzeigt. Zudem deutet sich für die Pflichtschulen der Sekundarstufe I an, dass regelmäßige Nachhilfe bei vergleichsweise schlechten Kompetenzen vermehrt von Kindern mit Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen in Anspruch genommen wird (Kennzahl C7.6).

Das Befinden der Schüler/innen in der Schule

Zum Befinden der Schüler/innen in der Schule werden in Indikator C6 empirische Fakten zusammengetragen, die sich mit der Zufriedenheit mit der Schule und Klasse, der Unterrichtsdisziplin und der durch Lehrpersonen erfahrenen Unterstützung beschäftigen. Folgende Befunde stechen hervor:

- Die Volksschüler/innen (4. Klasse, 2015) gehen mehrheitlich gerne zur Schule, 36 % sogar sehr gern. Lediglich etwa 5 % der Mädchen und 16 % der Burschen geben an, ungerne oder sehr ungerne in die Schule zu gehen. Diese Geschlechterdifferenz stellt auch die stärkste Differenzierung zwischen Schülergruppen bei diesem Merkmal dar. Entgegen der Erwartung äußern die Schüler/innen mit Migrationshintergrund sowie jene in dicht besiedelten Gemeinden und in Schulen mit einem höheren Index der sozialen Benachteiligung eine noch höhere Freude am Schulbesuch (Kennzahl C6.1).
- In der 8. Schulstufe (2016) geben die Schüler/innen in HS, NMS und AHS nicht mehr im selben Ausmaß an, sehr gerne in die Schule zu gehen (17 %), wie in der Volksschule. Auch das Gesamtausmaß der Schüler/innen, welche (sehr) ungerne in die Schule gehen, liegt mit 14 % etwas höher. Bis auf die Geschlechterdifferenz (zugunsten der Mädchen) zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede nach diversen Schülergruppen, wie das in der 4. Schulstufe der Fall ist (Kennzahl C6.1).
- Die Zufriedenheit mit der Klasse liegt im Allgemeinen noch höher als die Freude am Schulbesuch. In der Volksschule (4. Klasse, 2015) geben 53 % der Schüler/innen an, sehr zufrieden mit ihrer Klasse zu sein und nur 5 % sind (sehr) unzufrieden. Dabei zeigen sich weder nach Geschlecht noch nach anderen Merkmalen nennenswerte Unterschiede. Die Anteilswerte liegen in der 8. Schulstufe etwas ungünstiger, doch weniger drastisch reduziert als im Bereich der Schulfreude (Kennzahl C6.2).
- Internationale Vergleichsdaten legen nahe, dass Schulschwänzen und weitere Disziplinprobleme in Österreich ein geringeres Ausmaß annehmen als im Schnitt der OECD und in ausgewählten Vergleichsländern. Dennoch berichten 29 % der 15-/16-jährigen Schüler/innen, dass die Lehrperson in jeder oder den meisten Stunden lange warten muss, bis Ruhe eintritt und ein ebenso hoher Prozentsatz gibt an, dass die Schüler/innen nicht auf das hören, was die Lehrperson sagt (Kennzahl C6.3).

- Was die Unterstützung der Schüler/innen durch Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Unterricht betrifft, so nimmt Österreich im internationalen Vergleich den unrühmlichen letzten Platz der OECD-Länder ein. Besonders an höheren Schulen empfinden die Schüler/innen nur sehr wenig Unterstützung (Kennzahl C6.4).

Sofern in den bisherigen Ausgaben des Nationalen Bildungsberichts vergleichbare Zahlen vorliegen, unterscheiden sich die Befunde in Ausmaß und Struktur nicht so deutlich, dass von einem Trend in der Entwicklung des Befindens der Schüler/innen an der Schule zu sprechen wäre.

Sonderpädagogische Förderung

Dem sonderpädagogischen Unterrichtswesen ist Indikator C5 gewidmet. Dieser stützt sich auf die Definitionen, die in Indikator C3 im NBB 2015 etabliert wurden. Die Ergebnisse zeigen kaum Veränderungen im Vergleich zur letzten Ausgabe:

- Rund 2 % der jährlich in die Primarstufe neu aufgenommenen Schüler/innen hat einen bescheidmäßig festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) oder wird nach Sonderschullehrplan unterrichtet. Dieser Anteilswert steigt über 5 % der Schüler/innen in der 8. Schulstufe. Der Anstieg betrifft überproportional häufig Schüler/innen ohne deutsche Alltagssprache oder eine Staatsbürgerschaft außerhalb der EU bzw. des EWR. Die Vermutung liegt nahe, dass der SPF im Verlauf der Schulstufen zu einem allgemeinen Etikett mangelnder Voraussetzung für die Erfüllung der schulischen Erwartungen wird und immer weniger ein Merkmal grundlegender körperlicher oder geistiger Beeinträchtigung darstellt (Kennzahl C5.1).
- Die Inklusionsquoten, also die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit SPF, welche in Klassen unterrichtet werden, in der nur die Minderheit der Schüler/innen einen SPF aufweist, liegen 2016/17 in der Primarstufe bei 65 % und in der Sekundarstufe I bei 64 %. Diese Werte sind zu 2013/14 praktisch unverändert und weisen nach wie vor starke regionale Unterschiede von bis zu 35 Prozentpunkten auf (Inklusionsquote aller Schüler/innen der 0.–9. Schulstufe: 46 % in Niederösterreich, 81 % in Kärnten; Kennzahl C5.2).
- An den Nichtsonderschulen mit mehreren Klassen pro Schulstufe verteilen sich die Schüler/innen mit SPF zumeist nicht gleichmäßig über alle Klassen, sondern finden sich in dezidierten Integrationsklassen wieder. Österreichweit haben etwa 15 % der Schüler/innen der 0.–9. Schulstufe ohne SPF Mitschüler/innen, die einen SPF aufweisen. Dabei wirken sich die unterschiedlichen Schulgrößen so aus, dass der Anteilswert in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden bei 11 % und in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden bei 20 % liegt (Kennzahl C5.3).

Qualitätsentwicklung an Schulen

Zum immer wichtiger werdenden Themenbereich der Qualitätssicherung und -entwicklung an den Schulen gibt der neue Indikator C8 Auskunft. Während interne Maßnahmen und Instrumente in der Mehrheit der Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I zur Anwendung kommen, haben externe Evaluationen bislang einen geringeren Stellenwert. Sie kommen 2015 bei etwa einem Fünftel der Volksschulen und 2016 bei etwa einem Viertel der APS und AHS der Sekundarstufe I vor. Durch die Initiative SQA sind Schulentwicklungspläne sowie Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche mit Schulaufsichtsbehörden seit 2014/15 Usus an Österreichs allgemeinbildenden Schulen.

C1 Bildungsströme und Schulwegentscheidungen

Für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, besteht nach Vollendung des 6. Lebensjahrs eine allgemeine Schulpflicht. Vor Beginn der Schulpflicht werden großteils Kinderbetreuungseinrichtungen genutzt, wobei der Besuch einer institutionellen Einrichtung im Kindergartenjahr nach dem 5. Geburtstag verpflichtend ist. Nach Absolvierung des Kindergartens wird das österreichische Bildungssystem von fünf entscheidenden Schnittstellen geprägt: (1) Eine wesentliche Weichenstellung findet am Anfang der Pflichtschulzeit statt, die ein Teil der Schüler/innen mit dem Besuch der Vorschulstufe oder mit der Einschulung in die Sonderschule beginnt. (2) Die zentrale Schnittstelle im Bildungsweg ist der Wechsel von der Primar- auf die Sekundarstufe I mit der Entscheidung zwischen der Neuen Mittelschule (NMS) bzw. der Hauptschule¹ (HS; zusammen: APS) und der AHS-Unterstufe. Diese Schulwahlentscheidung ist ein entscheidender Faktor für die weitere Bildungslaufbahn, da sich die Schüler/innen der AHS von jenen der APS in der Wahl weiterführender Schultypen deutlich unterscheiden. (3) Eine erneute Differenzierung der Schultypen an der Schnittstelle zwischen Sekundarstufe I und II erfordert abermals Laufbahnentscheidungen, wobei zwischen maturaführenden und nichtmaturaführenden Schulen gewählt werden kann. (4) Nach Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht stellt sich schließlich die Frage, ob die Schullaufbahn fortgesetzt werden soll oder eine Berufsausbildung begonnen wird. (5) Die letzte Schnittstelle im Schulwesen ergibt sich für Maturantinnen und Maturanten mit der Wahl zwischen verschiedenen tertiären Bildungsangeboten und dem Einstieg in die Berufswelt. Über den Weg der Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfungen sind die tertiären Bildungsangebote auch Personen ohne Matura zugänglich.

Dieser Indikator gibt zuerst einen Gesamtüberblick über die verschiedenen Bildungsströme in Österreich und fokussiert anschließend auf einzelne Schnittstellen, wobei insbesondere regionale und soziodemographische Unterschiede beleuchtet werden. Merkmale wie Geschlecht, Alltagssprache, Bundesland, Urbanisierungsgrad und Vorbildung spielen in der Schul- und Ausbildungswahl eine bedeutende Rolle.

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

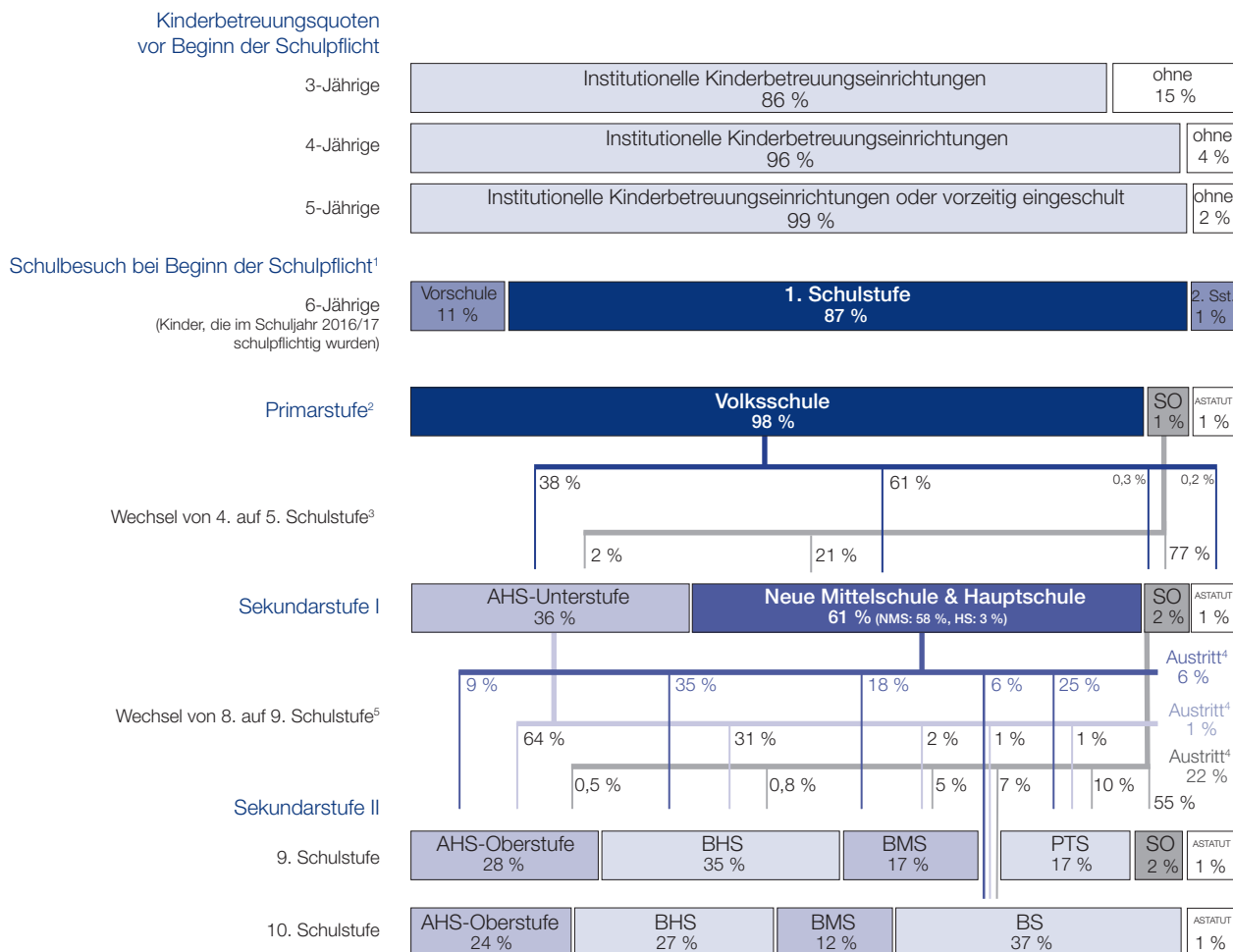
C1.1 Bildungsströme an den Schnittstellen des Schulsystems im Überblick

Nahezu universelle
Beteiligung der 5-Jährigen
an der Elementarbildung

Abbildung C1.a zeigt einen Überblick über die Bildungsströme im österreichischen Bildungssystem bis zum Ende der Pflichtschulzeit für das Jahr 2016. Nahezu alle Kinder besuchen schon vor der Pflichtschule eine institutionelle Betreuungseinrichtung. So gehen 86 % der dreijährigen Kinder in einen Kindergarten oder in eine ähnliche Institution. Seit 2010 ist der halbtägige Kindergartenbesuch für 5-jährige Kinder verpflichtend. Mit 99 % Beteiligung ist die Elementarbildung für diese Altersgruppe nahezu universell, zumal einige der Fünfjährigen schon frühzeitig die Volksschule besuchen. Die Schulpflicht beginnt für 11 % der Sechsjährigen in der Vorschulstufe, während 87 % die 1. Schulstufe der Volksschule und 1 % aufgrund

1 Die letzten Eintritte in die 5. Schulstufe an der Hauptschule erfolgten im Schuljahr 2014/15.

Abb. C1.a: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2016)



Anmerkungen: Schülerzahlen beziehen sich auf das Schuljahr 2016/17, Übertritte beziehen sich auf die Übergänge von 2015/16 auf 2016/17. 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. Durch Rundung addieren sich nicht alle Abschnitte auf 100 %.

- 1) vorzeitig Eingeschulte, die die 1. Schulstufe vor Erreichung der Schulpflicht absolviert haben, finden sich in der zweiten Klasse;
- 2) inkl. Vorschulstufe;
- 3) ohne unbekannte Übertritte;
- 4) „Austritt“ beinhaltet Schüler/innen, zu deren Übertritt es keine Angaben gibt. Sie haben entweder die schulische Ausbildung verlassen, sind ins Ausland verzogen oder können in den Daten nicht zugeordnet werden. Die Abbruchquoten sind dadurch leicht überschätzt;
- 5) Übertrittsquote in AHS-O beinhaltet allgemeinbildende Statutschulen.

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

vorzeitiger Einschulung bereits die 2. Schulstufe besuchen. Im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase ist in diesem Bereich auch eine unterjährige Umstufung möglich.

In der Primarstufe gehen 98 % aller Schüler/innen in eine Volksschule, der Rest verteilt sich auf Sonderschulen und allgemeinbildende Statutschulen. Von den Schülerinnen und Schülern, die die Volksschule im Schuljahr 2015/16 verließen, wechselten 38 % in die AHS-Unterstufe und 61 % in eine NMS. Der Rest verteilt sich auf Sonderschulen und allgemeinbildende Statutschulen (0,5 %). In Sonderschulen führt mit 77 % der Großteil der Schüler/innen die Ausbildung nach der 4. Schulstufe in einer Sonderschule fort, 21 % treten in eine NMS über und 2 % wechseln in die AHS-Unterstufe. In der Sekundarstufe I besuchen im Schuljahr 2016/17 schließlich 36 % eine AHS-Unterstufe, 61 % eine NMS bzw. HS (nur mehr 7./8. Schulstufe) und 2 % eine Sonderschule.

C
Großteil der Schüler/innen aus der AHS-Unterstufe tritt in maturaführende Schulen über, bei jenen aus HS/NMS sind es nur halb so viele

Beim Übertritt in die Sekundarstufe II unterscheiden sich die Schüler/innen aus der AHS-Unterstufe deutlich von jenen aus einer NMS bzw. HS. Während von den AHS-Schülerinnen und -schülern 95 % eine maturaführende Schule wählen (AHS-O: 64 %, BHS: 31 %), treten mit 44 % nur etwa halb so viele aus einer NMS bzw. HS in eine AHS-Oberstufe (9 %) oder eine BHS (35 %) über. Diese Zahl überschätzt allerdings den Zugang zur Matura, da für viele die 9. Schulstufe in der BHS einen Übergang zur Lehre darstellt (siehe unten). In eine BMS wechseln 18 % der ehemaligen Schüler/innen einer NMS bzw. HS, in eine Polytechnische Schule (PTS) treten 25 % über. Bereits 6 % haben mit Abschluss der NMS bzw. HS ihre neunjährige Pflichtschulzeit erfüllt und beginnen eine Berufsausbildung. Weitere 6 % treten nach der 8. Schulstufe keine weitere Ausbildung an oder verlassen das österreichische Schulsystem. Bei den Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen setzen nach der 8. Schulstufe etwas mehr als die Hälfte (55 %) ihre schulische Laufbahn in einer solchen fort, 22 % verlassen die schulische Ausbildung. In der 9. Schulstufe besuchen 63 % der im Bildungssystem verbleibenden Schüler/innen eine maturaführende Schule, jeweils 17 % gehen in eine BMS bzw. PTS, 2 % in eine Sonderschule und 1 % in eine Statutschule. In der 10. Schulstufe reduziert sich der Anteil der Schüler/innen an maturaführenden Schulen um 12 Prozentpunkte, da viele ihrer Schüler/innen in eine Lehrausbildung wechseln. Lehrlinge machen im Schuljahr 2016/17 37 % der Schüler/innen der 10. Schulstufe aus.

C1.2 Vorschulbesuch und flexible Schuleingangsphase

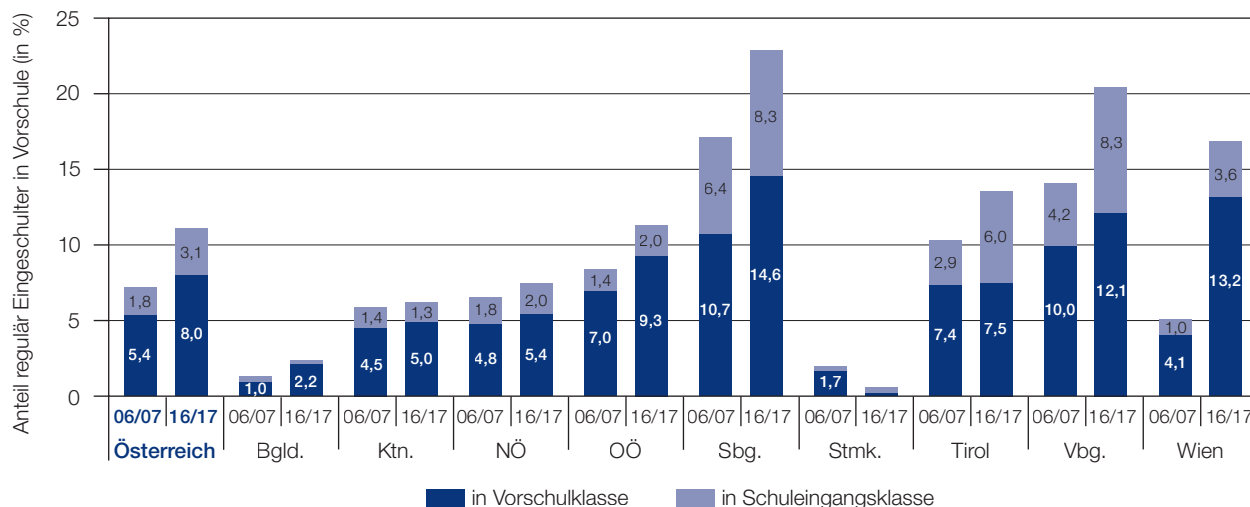
Kinder werden mit der Vollendung des 6. Lebensjahrs schulpflichtig und müssen im darauffolgenden Schuljahr die Schule besuchen², indem sie altersregulär eingeschult werden. Zudem werden 1,4 % der Kinder vorzeitig in die 1. Schulstufe aufgenommen. Diese Kinder vollenden das 6. Lebensjahr erst bis zum 1. März des kommenden Kalenderjahrs, sind jedoch schulreif und verfügen somit auch über die für den Schulbesuch erforderliche soziale Kompetenz (vgl. Abbildung C1.a: Anteil 6-Jähriger in der 2. Schulstufe).

Steigender Vorschulbesuch

Jene Kinder, die zu Beginn der Schulpflicht als nicht schulreif eingestuft werden, werden in die Vorschulstufe einer Volksschule oder Sonderschule aufgenommen. Das Vorschuljahr wird für die Erfüllung der 9-jährigen Schulpflicht angerechnet. Der Besuch der Vorschulstufe kann in organisatorisch getrennt geführten Vorschulklassen erfolgen oder gemeinsam mit Schüler/innen der 1. Schulstufe oder der 1. und 2. Schulstufe in Schuleingangsklassen. Zwischen dem Schuljahr 2006/07 und dem Schuljahr 2016/17 stieg der Anteil der altersregulär eingeschulerten Kinder, die aufgrund ihrer Schulpflicht, aber fehlender Schulreife in der Vorschulstufe beginnen, österreichweit von 7,2 % auf 11,1 % (Abbildung C1.b).

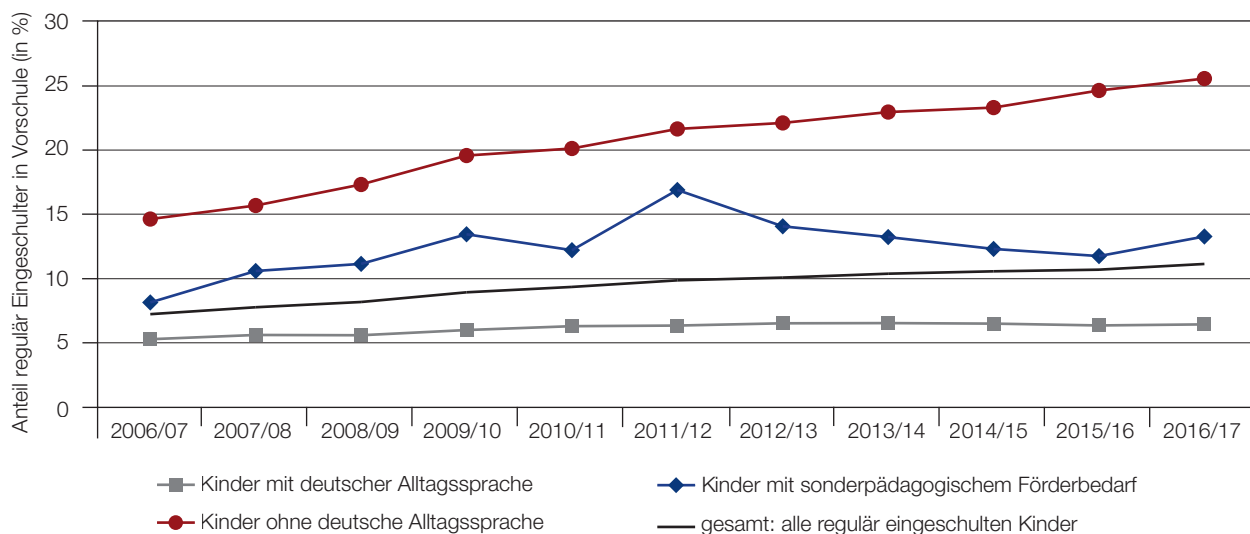
² Die Schulpflicht kann in Österreich auch durch Teilnahme an häuslichem Unterricht erfüllt werden, sofern der Unterricht solchem der jeweiligen Regelschule gleichwertig ist.

Abb. C1.b: Anteil regulär in der Vorschulstufe eingeschulter Kinder (Jahrgänge 2006/07 und 2016/17)



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

Abb. C1.c: Einschulung in die Vorschulstufe nach Alltagssprache und SPF (Zeitverlauf 2006/07 bis 2016/17)



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

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



Erhebliche
Bundeslandunterschiede
im Vorschulbesuch

Hinsichtlich des Niveaus der Vorschulbesuchsrate wie auch der Entwicklung seit 2006/07 zeigen sich beträchtliche Unterschiede nach Bundesländern. Niedrige Vorschulraten haben die Steiermark mit nur 0,6 % und das Burgenland mit 2,4 %. Markante Raten sind in Tirol und Wien mit bis zu 16,8 % zu verzeichnen, wobei der Wiener Wert seit dem Schuljahr 2006/07 bundesweit am stärksten gestiegen ist (11,7 Prozentpunkte). Salzburg und Vorarlberg waren bereits 2006/07 Spitzenreiter (17,1 % bzw. 14,2 %) und verzeichnen nach Wien die höchsten Anstiege, sodass sie sich 2016/17 mit Anteilswerten von 22,9 % und 20,4 % deutlich von den anderen Bundesländern abheben.

Dominanz von
Vorschulklassen gegenüber
Schuleingangsklassen

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

Erhöhte Vorschulbesuchs-
raten für Kinder ohne
deutsche Alltagssprache
und Kinder mit SPF

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und Kinder ohne deutsche Alltagssprache besuchen besonders häufig eine Vorschule (Abbildung C1.c). Die kleine Gruppe mit früher Feststellung eines SPF (0,9 % der regulären Schulanfänger/innen³) besucht 2016/17 mit einem Anteil von 13,3 % die Vorschule vergleichsweise öfter, während es in der Population aller Kinder nur 11,1 % sind. Noch wahrscheinlicher wird die Vorschuleinstufung für Kinder ohne deutsche Alltagssprache. Sie beginnen zu 25,5 % in der Vorschulstufe ihre Schullaufbahn. Der überproportionale Anstieg der Kinder ohne deutsche Alltagssprache in Vorschulen seit 2006/07 lässt vermuten, dass für die Vorschulstufe verstärkt eine besondere Förderwirkung für Kinder, welche dem Unterricht u. U. aufgrund sprachlicher Hürden nicht folgen können, erwartet wird.

Im Rahmen der flexiblen Schuleingangsphase ist es sowohl möglich, dass Kinder während des Schuljahrs von der Vorschulstufe in die 1. Schulstufe aufgestuft als auch von der 1. Schulstufe in die Vorschulstufe abgestuft werden. Im Schuljahr 2014/15 wurden 8,0 % der Schulanfänger der Vorschulstufe im Laufe des Jahrs auf- und 6,3 % der Schulanfänger der 1. Schulstufe abgestuft⁴. Insgesamt betrachtet erhält jedes sechste Kind durch Vorschulbesuch (11,1 %) oder Abstufung (6,3 %) ein zusätzliches Jahr Zeit für die Schuleingangsphase.

C1.3 Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I

Österreich ist eines der wenigen Länder, dessen Schulsystem eine Trennung der Kinder auf unterschiedliche Schultypen bereits im Alter von zehn Jahren vorsieht. Spätestens in der 4. Schulstufe muss eine Entscheidung über den weiteren Bildungsweg in der AHS-Unterstufe oder in einer Neuen Mittelschule getroffen werden. Dabei ist die Entscheidung über die weitere Bildungslaufbahn das Ergebnis eines Zusammenwirkens von Fremdselektion (Schulen bzw. Lehrpersonen) und Selbstselektion (Familien, Umfeld). Obwohl für die frühe Differenzierung mit unterschiedlichen Begabungen und einer diesen Begabungen entsprechenden Förderung argumentiert wird, spielen neben Begabungs- und Leistungsunterschieden auch die soziale (vgl. Indikator C2) und regionale Herkunft eine entscheidende Rolle.

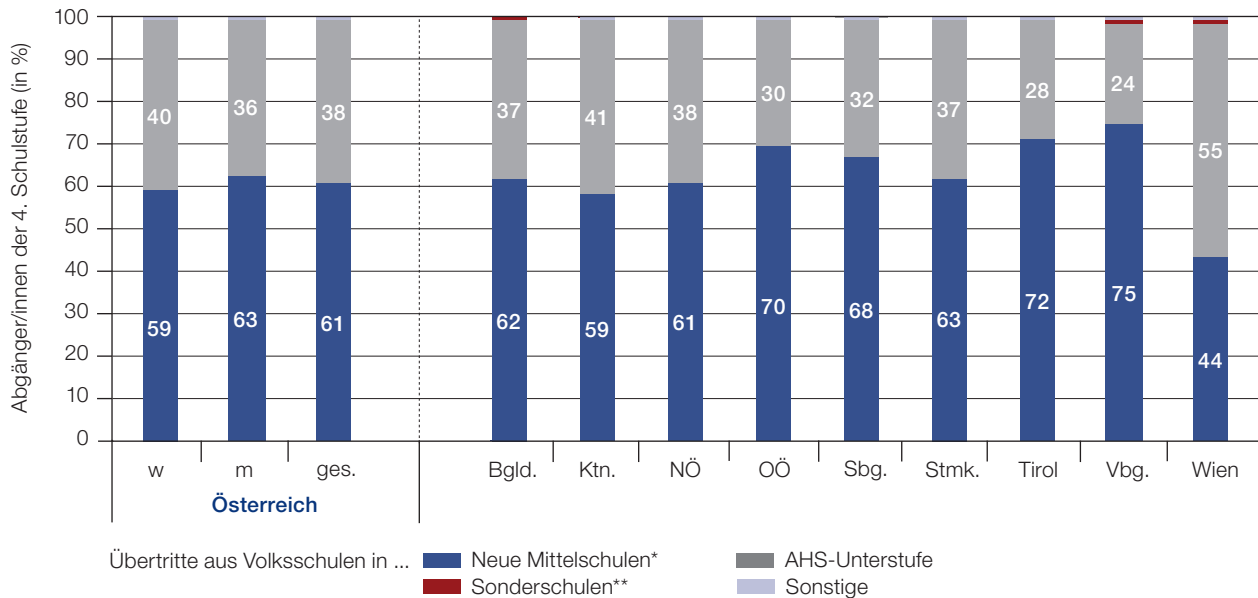
Übertrittsraten in
AHS-Unterstufen
steigen weiter an

Abbildung C1.d zeigt die Übertrittsraten von den Volksschulen in die Schulformen der Sekundarstufe I, d. h. den Schulbesuch der Schüler/innen des Schuljahrs 2016/17, die im vorigen Schuljahr die vierte Klasse einer Volksschule absolviert haben. Bundesweit wechselten 38 % von der Volksschule in die Unterstufe einer AHS, 61 % in eine Neue Mittelschule. Relativ

³ Nicht dargestellt; vgl. dazu das Online-Datenmaterial.

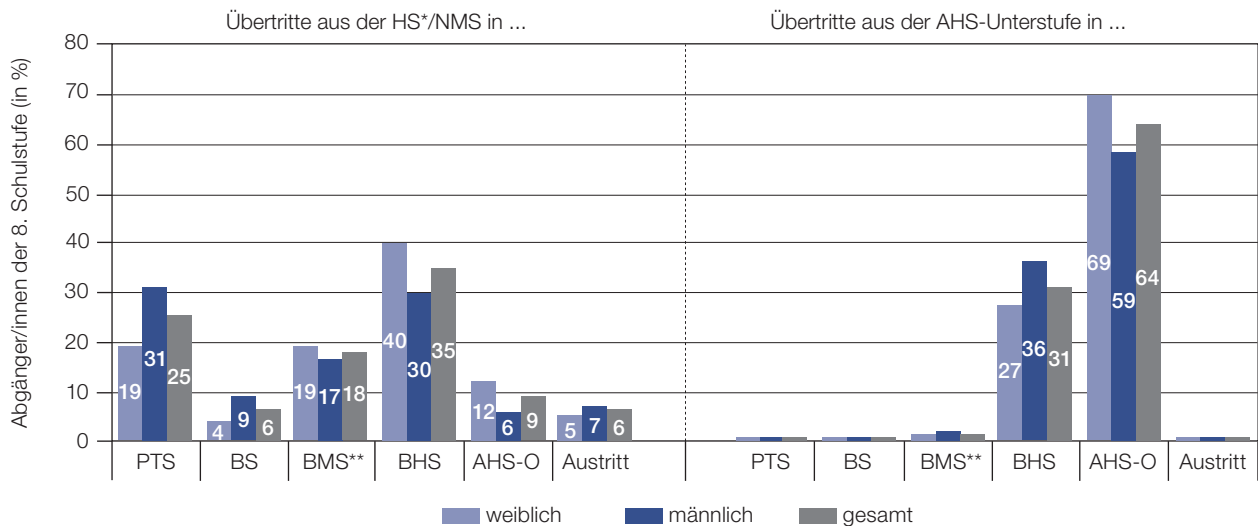
⁴ Nicht dargestellt; vgl. dazu das Online-Datenmaterial.

Abb. C1.d: Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Bundesland und Geschlecht (2015/16 auf 2016/17)



Anmerkungen: Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h., nur Schüler/innen, die im Schuljahr 2015/16 die letzte Schulstufe verlassen haben, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet. *inkl. Oberstufe der Volksschule. **inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C1.e: Übertritte von der NMS/HS oder AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II (2015/16 auf 2016/17)



Anmerkungen: Siehe Abbildung C1.d. Fehlende Werte auf 100 %: Sonderschulen, allgemeinbildende Statutschulen; Austritt ohne weitere Ausbildung (inkl. unbekannt, Wegzug ins Ausland), *inkl. Oberstufe der Volksschule, **inkl. berufsbildender Statutschulen.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

große Unterschiede gibt es zwischen den Bundesländern, wobei das Stadt-Land-Gefälle bedeutsam ist. In Wien tritt mit 55 % mehr als die Hälfte der Viertklässler in eine AHS über. In den westlichen Bundesländern Vorarlberg und Tirol wechselt dagegen nur etwa ein Viertel in eine AHS und in den anderen Bundesländern liegen die Anteile bei etwa einem Drittel. In allen Bundesländern haben sich die AHS-Übertrittsraten in den vergangenen Jahren erhöht⁵. Insbesondere in Kärnten stieg der Anteil relativ stark von 31 % im Schuljahr 2010/11 auf 39 % im Jahr 2013/14. Ein derartiger Anstieg innerhalb von drei Jahren ist mit einem Anteil von 41 % im Schuljahr 2016/17 zwar nicht mehr zu verzeichnen, der Trend bleibt allerdings erhalten. Die Steiermark folgt mit dem zweitstärksten Anstieg von 29 % auf 34 % und weiter auf 37 % im Schuljahr 2016/17.

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

Trend zu höherer Bildung auch in der Sekundarstufe II

Mit etwa 14 Jahren erfolgt mit dem Übergang in die Sekundarstufe II die nächste Bildungsentscheidung, die zum einen von den vorangegangenen Bildungsentscheidungen abhängig ist und andererseits den zu erwartenden Bildungsabschluss vorbestimmt. Abbildung C1.e zeigt für den Übertritt aus den Haupt- und Neuen Mittelschulen (im Gegensatz zur AHS) eine relativ große Streuung der Wahl. Nach einer AHS-Unterstufe setzen 95 % der Übertretenden ihren Schulbesuch in einer zur Matura führenden Schulform fort, 64 % treten in eine AHS-Oberstufe über und 31 % in eine BHS. Im Gegensatz dazu treten deutlich weniger Schüler/innen aus einer HS/NMS in eine höhere Schule über, obwohl dieser Anteil über die Jahre ansteigend ist (2010/11: 37 %; 2013/14: 41 %)⁶ und inzwischen bei 44 % liegt (35 % BHS und 9 % AHS). Relativ stabil ist der Anteil von 25 %, die nach der HS/NMS eine Polytechnische Schule besuchen und der Anteil von 18 %, die in eine berufsbildende mittlere Schule übertreten. Von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern einer HS/NMS beenden 6 % ihre Bildungslaufbahn ohne weiterführende Ausbildung bzw. verlassen das österreichische Schulsystem (zum frühen Bildungsabbruch vgl. Kennzahl D1.2).

Insgesamt gehen deutlich mehr weibliche als männliche Schüler/innen nach einer HS/NMS in eine BHS oder AHS, während sich die Burschen häufiger für eine Polytechnische Schule bzw. Lehre entscheiden. Auch nach dem Besuch einer AHS-Unterstufe zeigen sich Geschlechterunterschiede in den Übertritten: Burschen streben häufiger eine Berufsbildung in einer BHS an, während Mädchen ihre Bildung häufiger in einer AHS-Oberstufe fortsetzen (vgl. Kennzahl C2.5).

An den Schnittstellen des Schulsystems ist die Vorbildung der Kinder, die in einen bestimmten Schultyp eintreten, von besonderem Interesse (Abbildung C1.f). So kommen in der AHS-Oberstufe fast drei Viertel der Schüler/innen aus einer AHS-Unterstufe. An den BHS hingegen besucht der Großteil der Schüler/innen zuvor eine HS (22 %) bzw. eine NMS (43 %), nur 29 % kommen aus einer AHS-Unterstufe. Insgesamt zeigt sich für die Sekundarstufe II, dass das Schulsystem zwar offen für den Übergang von APS zu maturaführenden Schulen ist, es jedoch trotz ansteigendem Trend zu höheren Schulen noch immer nicht zu einer weitgehenden Durchmischung der Schülerschaft nach den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I kommt.

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

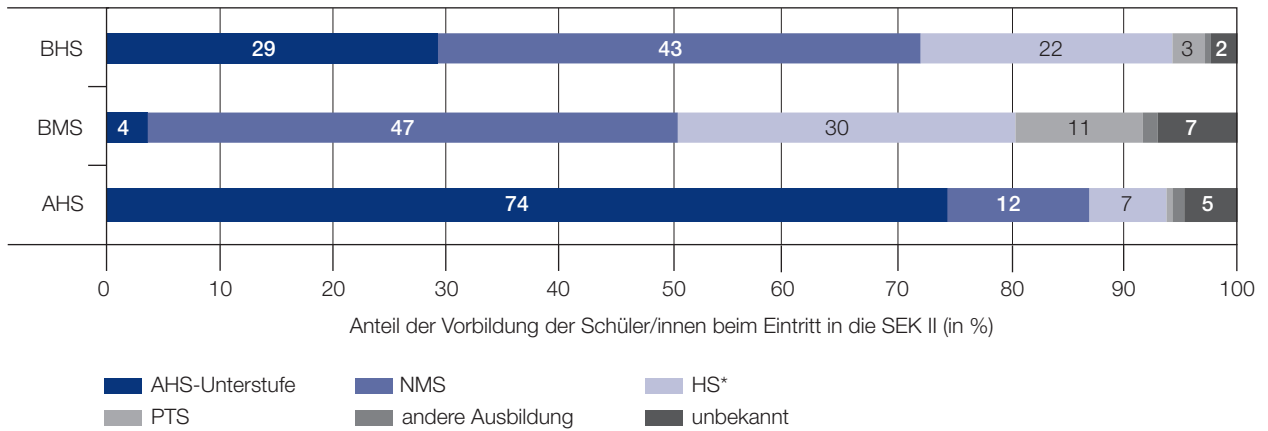
Schüler/innen aus städtischen Gemeinden besuchen häufiger eine AHS

Die regionale Herkunft der Schüler/innen, gemessen an der Größe ihres Wohnorts, beeinflusst das Bildungsverhalten. So stellen die von den regionalen Schulstandorten abhängigen Bildungsmöglichkeiten die Grundlage für die Entscheidung für einen bestimmten Schultyp dar. Abbildungen C1.g und C1.h zeigen, wie sich die auf den entsprechenden Schulstufen

⁵ Nicht dargestellt; vgl. dazu das Online-Datenmaterial.

⁶ Nicht dargestellt; vgl. dazu das Online-Datenmaterial.

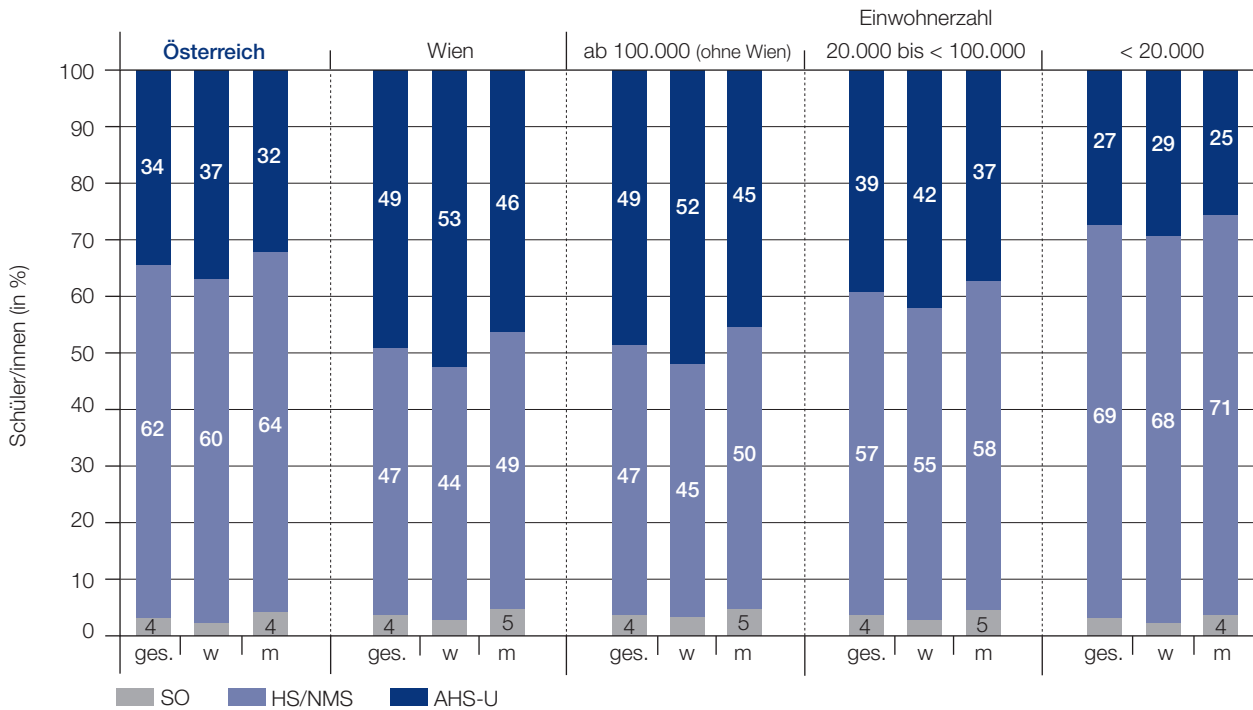
Abb. C1.f: Vorbildung beim Eintritt in die Sekundarstufe II (2016/17)



Anmerkung: *inkl. Oberstufe der Volksschule.

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

Abb. C1.g: Beteiligung im Sekundarbereich I (5. bis 8. Schulstufe) nach Größe des Wohnorts der Schüler/innen und Geschlecht (2016)



Anmerkung: Daten zum Stichtag 31.10.2016.

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



befindlichen Schüler/innen auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I und II verteilen – und zwar getrennt nach Einwohnerzahl des Wohnorts der Schüler/innen. Dabei werden nicht die Übertritte (vgl. dazu Kennzahl C1.4), sondern alle Schüler/innen der 5. bis 8. Schulstufe berücksichtigt.

Hohe Anteile der AHS-Unterstufe sind nicht vorrangig eine Frage des Bundeslandes und von Unterschieden in der Bildungspolitik, sondern finden sich in allen Bundesländern in städtischen Gebieten. In Wien und in Städten mit einer Einwohnerzahl von mehr als 100.000 (Graz, Linz, Salzburg und Innsbruck) besucht fast die Hälfte der Schüler/innen der Sekundarstufe I eine AHS. In Gemeinden mit 20.000 bis unter 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern befindet sich mit 39 % ein deutlich kleinerer Anteil an Kindern in einer AHS, während 57 % der Kinder eine NMS oder HS besuchen. In kleineren Gemeinden (weniger als 20.000 Einwohner/innen) werden nur etwas über ein Viertel der Kinder in einer AHS unterrichtet, wogegen 69 % der Kinder eine NMS oder HS besuchen. Der Anteil an Kindern, die sich in einer AHS befinden, ist demnach in überwiegend ländlichen Wohngemeinden nur etwa halb so groß wie bei jenen Kindern, die in städtischen Gebieten wohnen. Hinsichtlich Geschlechterunterschieden lassen sich in Wien und anderen Großstädten die größten Differenzen feststellen: mit 53 % besuchen in Wien deutlich mehr Mädchen als Burschen (46 %) eine AHS-Unterstufe. Österreichweit unterscheiden sich die Anteile von Mädchen und Burschen im Hinblick auf den Besuch einer AHS um 5 Prozentpunkte, beim NMS- bzw. HS-Besuch um 4 Prozentpunkte.

C

Deutliche Geschlechterunterschiede in der Sekundarstufe II vor allem bei der Lehrlingsausbildung und bei maturaführenden Schulen

In der Sekundarstufe II bleiben die regionalen Unterschiede bestehen. Die BHS, welche sich mehrheitlich aus ehemaligen Schülerinnen und Schülern aus Haupt- und Neuen Mittelschulen zusammensetzt (vgl. Kennzahl C1.4), tragen zumindest zu einem regionalen Ausgleich der Anteile hinsichtlich des Besuchs einer höheren Schule bei. Durch die relativ hohe BHS-Beteiligung in ländlichen Gemeinden besuchen dort etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen maturaführende Schulen. Österreichweit liegt der Anteil mit 57 % um nur 2 Prozentpunkte höher. In Wien und anderen Großstädten sind dagegen fast zwei Drittel der Schüler/innen in einer AHS-Oberstufe oder BHS. In der Sekundarstufe II sind besonders beim Schulbesuch von zur Matura führenden Schulen große Geschlechterunterschiede erkennbar – vor allem in ländlichen Gebieten mit weniger als 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Während dort 63 % der Mädchen eine AHS oder BHS besuchen, sind es bei den Burschen nur 45 %. Der BHS-Anteil bei den Burschen ist auf dem Land mit 32 % zwar gleich hoch bzw. höher als in anderen Regionen, allerdings ist ihr Anteil in den AHS-Oberstufen mit 13 % substantiell geringer. Die größten Geschlechterdifferenzen sind bei der Lehrausbildung zu verzeichnen. In allen Regionen – besonders in ländlichen Gemeinden – entscheiden sich deutlich mehr junge Männer als Frauen für diese Ausbildungsform. So absolvieren österreichweit 34 % der Burschen eine Lehrausbildung, während dies nur 18 % der Mädchen tun.

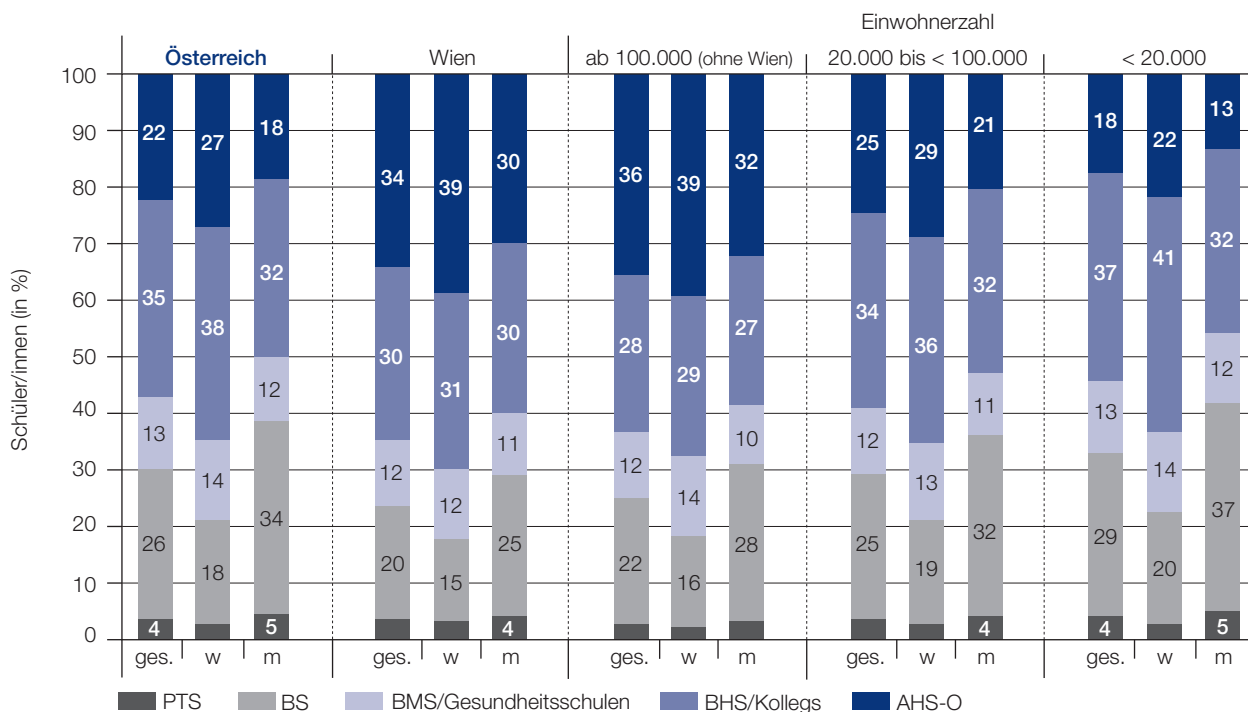
C1.6 Schulische Vorbildung der Lehrafänger/innen

Mehr als zwei Drittel der Berufsschüler/innen absolvierten vor dem Beginn der Lehre keine Polytechnische Schule

Abbildung C1.i zeigt die Vorbildung der Schüler/innen in den ersten Klassen der Berufsschulen nach Geschlecht. Insgesamt besuchten im Schuljahr 2016/17 rund 35.000 Schüler/innen die erste Klasse einer Berufsschule. Fast 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. 13,6 % der Schüler/innen kamen direkt aus Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen, da sie – meist aufgrund von Klassenwiederholungen oder Vorschulbesuch – dort bereits ihre Schulpflicht erfüllt hatten.

In den ersten Berufsschulklassen befindet sich nahezu ein Drittel der Schüler/innen, die aus weiterführenden Schulen (BMS, BHS, AHS-Oberstufe) gewechselt sind. So besuchten vor dem Wechsel in die erste Klasse der Berufsschule 15,0 % eine BMS, 12,0 % eine BHS und 5,9 % eine AHS. Ein beachtlich großer Anteil von 9,6 % besuchte vor dem Schuljahr 2016/17 bereits eine Berufsschule. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Schüler/innen, die die erste Klasse wiederholen mussten oder den Lehrberuf wechselten.

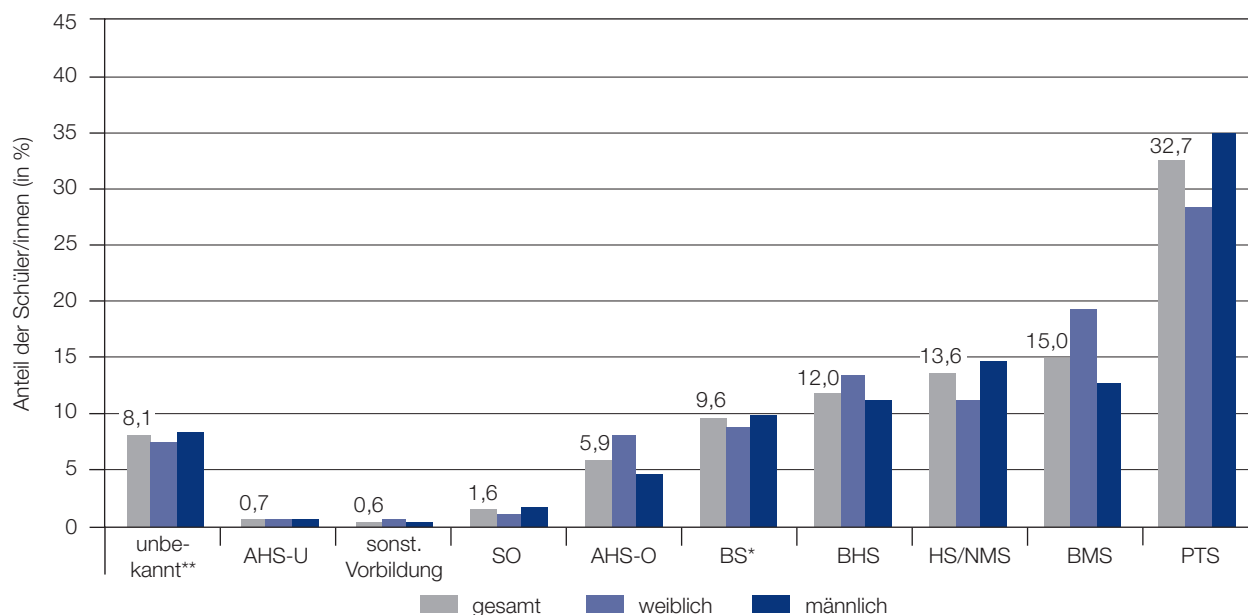
Abb. C1.h: Beteiligung im Sekundarbereich II (ab der 9. Schulstufe) nach Größe des Wohnorts der Schüler/innen und Geschlecht (2016)



Anmerkung: Daten zum Stichtag 31.10.2016.

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

Abb. C1.i: Vorbildung der Schüler/innen der ersten Berufsschulklassen nach Geschlecht (2016/17)



Anmerkungen: Unter Vorbildung ist die im Schuljahr 2015/16 besuchte schulische Ausbildung mit oder ohne vorhergehenden Abschluss einer (weiterführenden) Ausbildung zu verstehen. Wenn für 2015/16 keine Ausbildung gemeldet wurde, wurde die Ausbildung 2014/15 bzw. 2013/14 herangezogen. *hauptsächlich Wiederholungen bzw. Lehrberufswechsel, **inkl. Zuzügen aus dem Ausland bzw. vorheriger Schulbesuch im Ausland.

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

Eine Betrachtung der Vorbildung der Berufsschulanfänger/innen nach Geschlecht zeigt, dass 28,5 % der Mädchen und 34,9 % der Burschen aus einer Polytechnischen Schule kamen. Dieser Weg der Lehrlingsausbildung wird somit von Burschen öfter gewählt als von Mädchen, ist aber bei beiden Geschlechtern die mit Abstand häufigste Vorbildung. 19,4 % der Mädchen und 12,7 % ihrer männlichen Mitschüler besuchten vor dem Beginn der Lehre eine BMS. Direkt von Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen traten 14,8 % der Burschen und mit 11,3 % verhältnismäßig etwas weniger Mädchen in eine Berufsschule über.

Fast ein Drittel der Lehranfänger/innen hat einen BMS-Abschluss

Abbildung C1.j zeigt den Anteil an Schülerinnen und Schülern in den ersten Berufsschulklassen des Schuljahrs 2016/17 getrennt nach erfolgreicher Beendigung und Abbruch der zuvor besuchten Ausbildung. Von den Schülerinnen und Schülern, die aus einer BHS in die erste Berufsschulklasse wechselten, haben 4 % die Ausbildung und damit die Reifeprüfung erfolgreich abgeschlossen, alle anderen haben diese Ausbildung vorzeitig abgebrochen. Bei Schülerinnen und Schülern aus der AHS-Oberstufe haben zuvor 13 % die Reifeprüfung erfolgreich abgelegt. Der Anteil an Lehranfängerinnen und Lehranfängern mit erfolgreichem Abschluss einer maturaführenden Schule ist damit verhältnismäßig gering. Dagegen hat zumindest fast ein Drittel der Schüler/innen, die aus (ein- oder mehrjährigen) BMS übertraten, die Ausbildung an ihrer Vorgängerschule erfolgreich abgeschlossen, die restlichen zwei Drittel haben ihre Ausbildung abgebrochen. Die Ursache für den hohen Anteil an Abbrecherinnen und Abbrechern weiterführender Schulen (BMS, BHS, AHS-Oberstufe), die eine erste Berufsschulklasse besuchen, liegt hauptsächlich darin, dass relativ viele Schüler/innen die 9. Schulstufe, also ihr letztes Jahr der Schulpflicht, vor Beginn der Lehrausbildung in berufsbildenden Schulen anstatt in Polytechnischen Schulen erfüllen. Aus diesem Grund kommt es besonders in BMS immer wieder vor, dass Jugendliche ihren Schulbesuch abbrechen, obwohl sie die besuchte Klasse eigentlich erfolgreich abgeschlossen haben. Der hohe Anteil an Abbrüchen bei Schülerinnen und Schülern, die vor der ersten Berufsschulklasse bereits eine Berufsschule besucht haben (87 %), setzt sich vor allem aus Klassenwiederholungen und Lehrberufswechsel zusammen.

C1.7 Hochschulzugangsquote und Vorbildung der Studienanfänger/innen

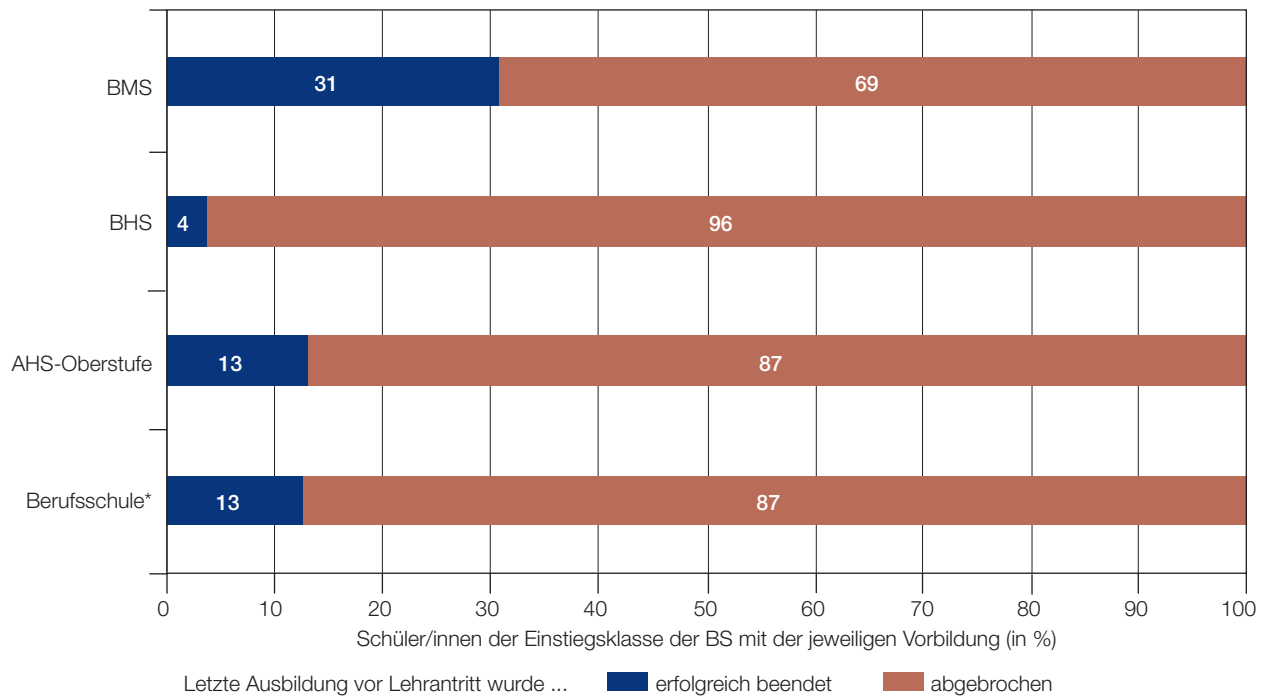
Der weitere (Aus-)Bildungsverlauf von Alterskohorten nach Abschluss der Sekundarstufe II kann nicht mehr über die amtlichen Statistiken verfolgt werden. Für den Zugang zu Hochschulen wechselt daher die Perspektive hin zur Frage, wie viele Personen gemessen am typischen Zugangsalter ein Hochschulstudium aufnehmen, in welchem Alter sie das tun und welche Vorbildung (im Sinne der Studienberechtigung) sie dabei vorweisen.

Verschiedene Phasen der Expansion der Hochschulbildung seit 1970

Die Hochschulzugangsquote, wie sie in Abbildung C1.k dargestellt wird, ergibt sich aus der Anzahl der inländischen ordentlichen Studienanfänger/innen (jeden Alters) geteilt durch den Mittelwert der inländischen Wohnbevölkerung im Alter von 18–21 Jahren. Nach der Expansion des universitären Hochschulsektors ab den 1970er Jahren (Anstieg um 17,5 Prozentpunkte bis zum Jahr 2000/01) ließen ab 2000/01 vor allem die neuen Typen von Hochschulen die Quote weiter steigen: zunächst der Ausbau der Fachhochschulen (10,4 % bis zum Jahr 2010/11), danach die Erhebung der ehemaligen Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen (4,8 % im Jahr 2010/11). Vor allem bedingt durch die öffentlichen Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen sind die 2000er Jahre auch dadurch gekennzeichnet, dass die gesamte Hochschulzugangsquote der Frauen jene der Männer deutlich übersteigt (etwa +15 Prozentpunkte seit 2010/11).

Anfang der 2010er Jahre verharrte die Hochschulzugangsquote gesamt und ohne erkennbaren Trend in einem einzelnen Hochschultyp auf gleichbleibendem Niveau. In den letzten Jahren ist wiederum eine weitere Steigerung erkennbar, die sich sowohl aus einem Anstieg der absoluten Anzahl der Studienanfänger/innen, besonders an öffentlichen Universitäten (+2.363 zwischen 2013/14 und 2016/17), als auch einem Rückgang der inländischen Wohnbevölkerung im typischen Zugangsalter (etwa –6.500 zwischen Jahresbeginn 2014 und Jahresbeginn 2017) ergibt.

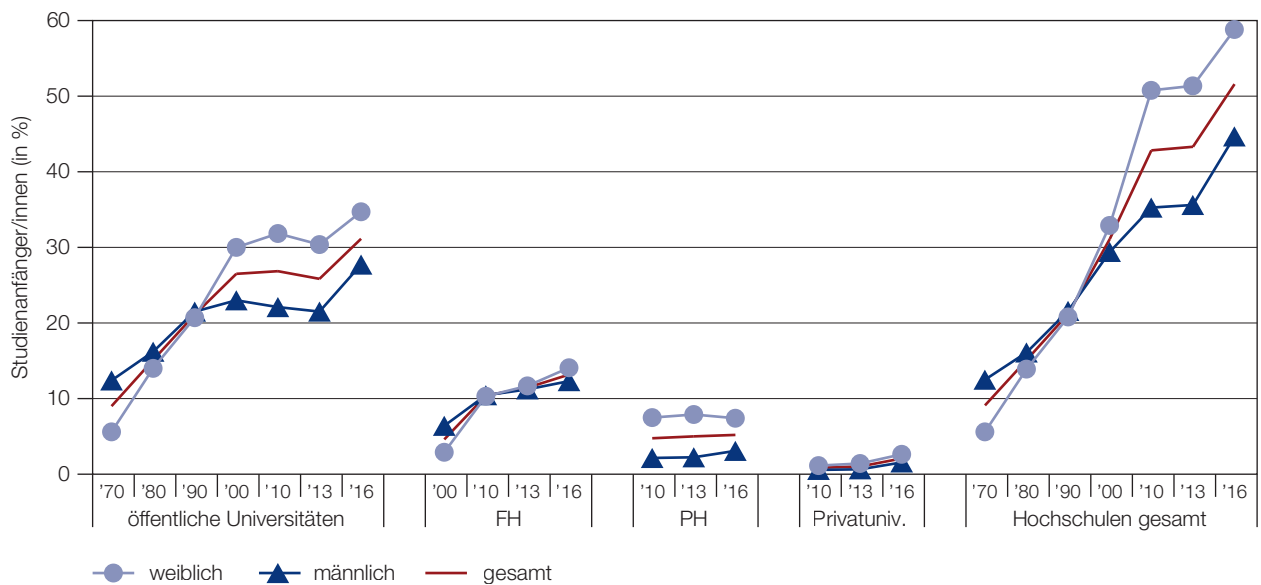
Abb. C1.j: Vorbildung der Schüler/innen der ersten Berufsschulklassen nach Abschluss bzw. Abbruch (2016/17)



Anmerkungen: Unter Vorbildung ist die im Schuljahr 2015/16 besuchte schulische Ausbildung mit oder ohne vorhergehenden Abschluss einer (weiterführenden) Ausbildung zu verstehen. Wenn für 2015/16 keine Ausbildung gemeldet wurde, wurde die Ausbildung 2014/15 bzw. 2013/14 herangezogen. *siehe Anmerkungen zu Abbildung C1.i.

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

Abb. C1.k: Entwicklung der Hochschulzugangquote (1970/71 bis 2016/17)



Anmerkung: Inländische ordentliche Studienanfänger/innen zum jeweiligen Wintersemester in Prozent der inländischen Wohnbevölkerung im typischen Zugangsalter (18–21 Jahre).

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

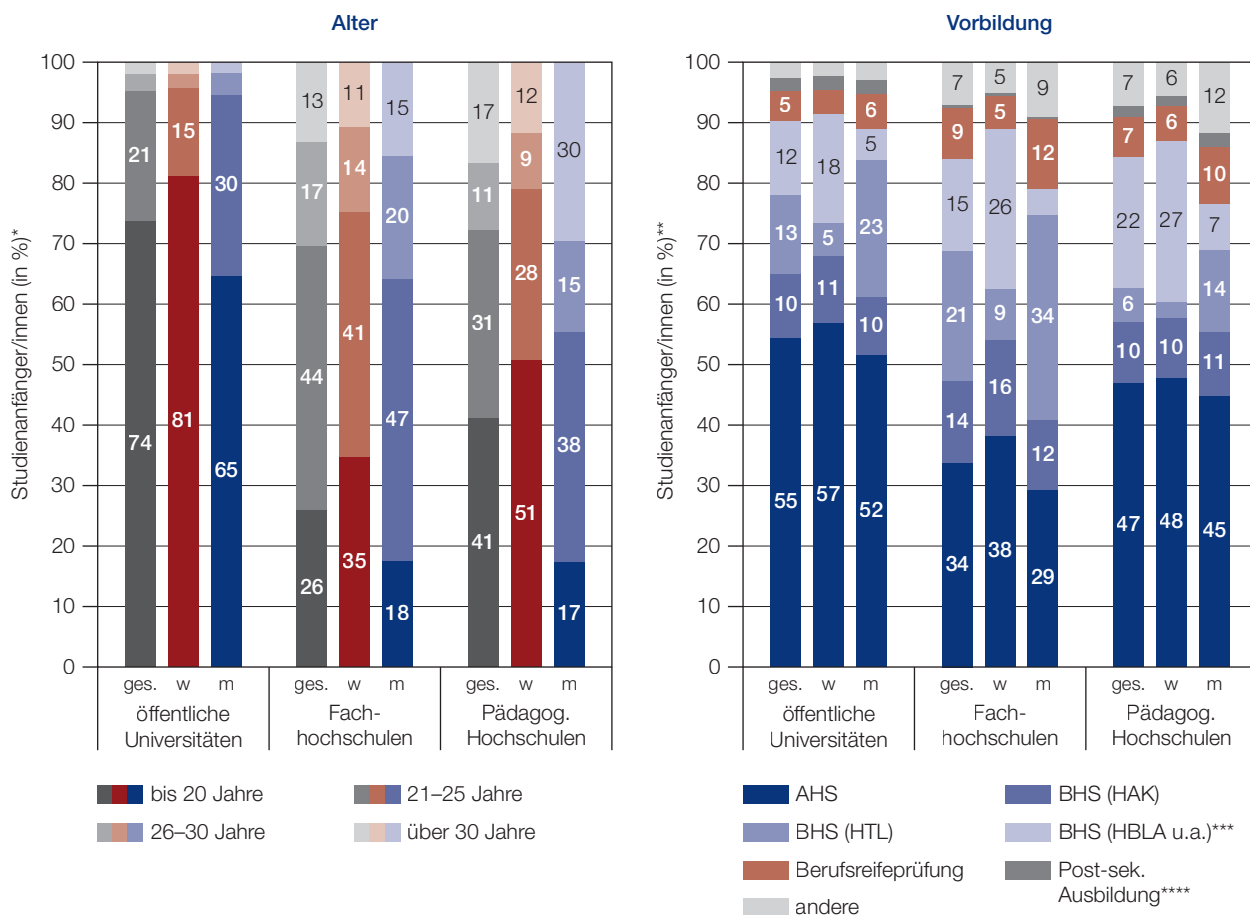
Studien an öffentlichen Universitäten werden mehrheitlich direkt im Anschluss an die Matura begonnen, Studien an FH und PH auch später und über andere Zugangswege

Abbildung C1.1 stellt das Alter und die Vorbildung von inländischen ordentlichen Studienanfängerinnen und -anfängern dar. Die Studienanfänger/innen an öffentlichen Universitäten sind mehrheitlich maximal 20 Jahre alt. Bei den Männern liegt dieser Anteil mit 65 % niedriger als bei den Frauen (81 %), was sich u. a. aus der Absolvierung von Präsenz-/Zivildienst nach Abschluss der Sekundarstufe II ergibt. Nur 5 % der Studienanfänger/innen an öffentlichen Universitäten sind älter als 25 Jahre. Die zum Studium berechtigende Vorbildung der Studienanfänger/innen an öffentlichen Universitäten ist mehrheitlich die AHS-Matura (55 %), weitere 35 % bringen eine BHS-Matura mit, wobei sich die dargestellten Fachrichtungen der BHS etwa gleich verteilen.

Anders das Bild an Fachhochschulen: Nur insgesamt 26 % der Studienanfänger/innen sind hier bis zu 20 Jahre alt, die relative Mehrheit stellen die Studienanfänger/innen im Alter von 21–25 Jahren (44 %). Weitere 30 % sind zum Studienbeginn noch älter. Die Studienberechtigung hat unter den FH-Anfängerinnen und -Anfängern die Hälfte über die BHS erworben, wobei der HTL mit 34 % bei den Männern und den weiteren BHS außer HAK und HTL mit 26 % bei den Frauen die jeweils größte Bedeutung zukommt. Da diese Schulen zumeist 5-jährig sind, erklärt dies das spätere Eintrittsalter mit. Auch weitere Berechtigungsformen (Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung etc.) haben für die FH mit einem Anteil von 16 % eine entscheidende Bedeutung.

Die Pädagogischen Hochschulen weisen schließlich die größte Varianz beim Alter der Studienanfänger/innen auf, da ein vergleichsweise hoher Anteil von Personen bis zu 20 Jahren (41 %) und auch viele Personen über 30 Jahren (17 %) zu verzeichnen sind. Bei den Frauen ist der Anteil von Studienanfängerinnen bis zu 20 Jahren mit 51 % besonders hoch, während bei den männlichen Studienanfängern vergleichsweise viele über 30 Jahre sind (30 %). Bezüglich der Vorbildung liegen die Daten nur für alle Studierenden an PH-Bachelorstudien gesamt vor, es kann aber aufgrund der kurzen Ausbildungsdauer von sechs Semestern angenommen werden, dass dies für die einzelnen Kohorten und damit auch für die Studienanfänger/innen repräsentativ ist. Die so erfasste Vorbildung ist durch die typisch weiblichen Abschlüsse AHS-Matura (47 %) und nichtkaufmännische und nichttechnische BHS (22 %) wesentlich bestimmt. Dazu kommt ein Anteil von 16 % mit sonstigen Studienberechtigungen, was dem Anteilswert der Fachhochschulen entspricht.

Abb. C1.I: Alter und Vorbildung von Studienanfängerinnen und -anfängern an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (2016/17)



Anmerkungen: *Nur inländische ordentliche Studienanfänger/innen. An öffentlichen Universitäten sind das Erstmatrikulierte zum WS 2016/17, an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen Anfänger/innen von Bachelor-Studiengängen zum WS 2016/17. **siehe Anmerkung 1; die Zahlen der Pädagogischen Hochschulen beziehen sich mangels öffentlich verfügbarer Daten auf alle Studierenden in Bachelorstudiengängen im WS 2016/17, nicht nur auf Anfänger/innen. ***Umfasst alle BHS-Schultypen außer HAK und HTL, also insbesondere wirtschaftsberufliche, touristische, land- und forstwirtschaftliche und pädagogische Schulen. ****inkl. tertiärer Abschlüsse (Uni, FH).
 Quelle: Statistik Austria (Hochschulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.



C2 Segregation bei Schulwegentscheidungen

Schulwegentscheidungen haben wesentlichen Einfluss auf zukünftige Bildungschancen und berufliche Karrieren einer Person. Ein systematischer Zusammenhang zwischen den Bildungswegentscheidungen und der sozialen, der schulischen, aber auch der regionalen Herkunft bzw. dem Geschlecht der Kinder und Jugendlichen ist ein Zeichen für bestehende Bildungsungleichheiten. Diese Unterschiede im Bildungsverhalten und in erzielten Bildungsabschlüssen können sozialer Art sein und etwa mit dem sozioökonomischen Status oder der Bildung der Eltern zusammenhängen, sie können mit dem Migrationshintergrund und damit mit der im Alltag gesprochenen Sprache in Verbindung stehen, aber auch von Faktoren wie Geschlecht und Stadt-Land-Unterschieden abhängen.

C2.1 Schulwegentscheidungen und Alltagssprache

Kinder mit deutscher Alltagssprache wechseln in Österreich häufiger in die AHS-Unterstufe als jene mit nichtdeutscher Alltagssprache

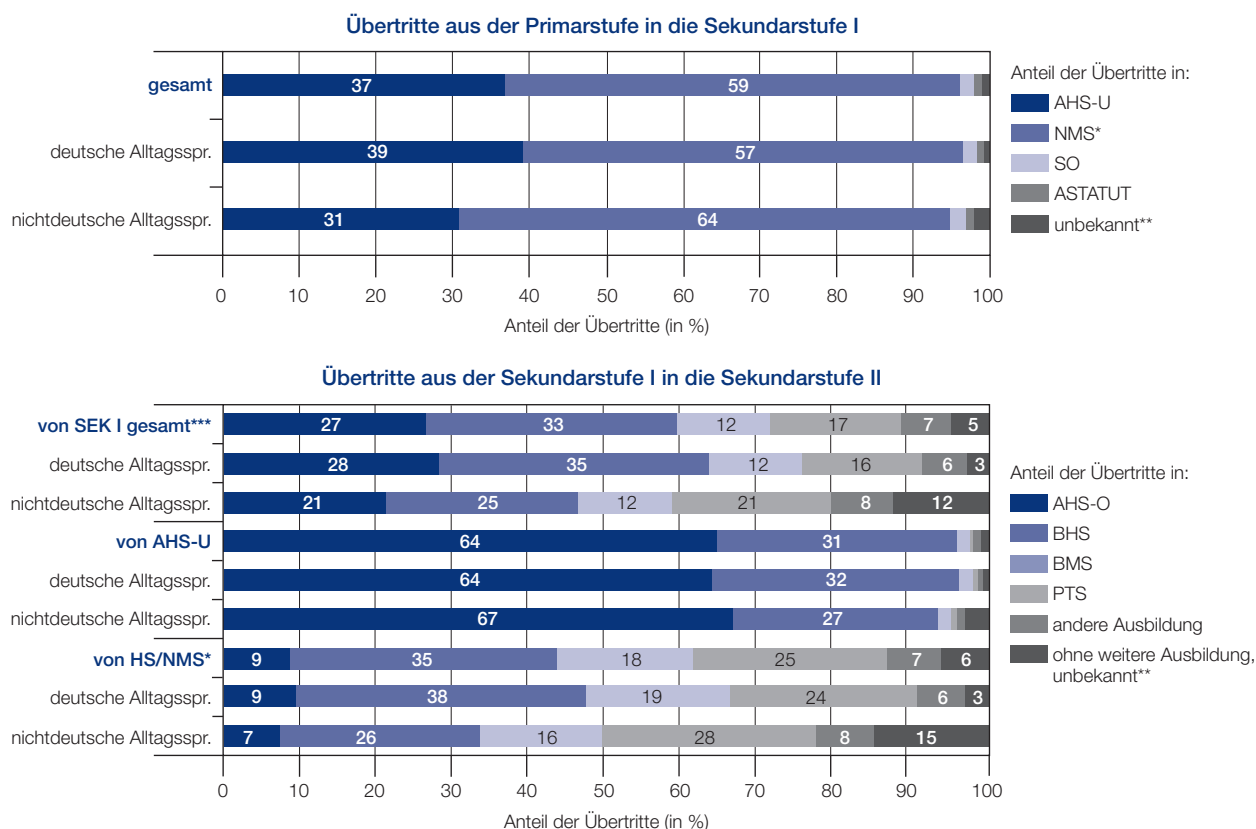
Beim Schulwahlverhalten spielen neben dem regionalen Bildungsangebot und dem sozialen Umfeld gegebenenfalls auch ein Migrationshintergrund und die im täglichen Umgang gesprochene Sprache der Schüler/innen eine Rolle. So wechseln in Österreich Kinder mit deutscher Alltagssprache häufiger von der Primar- auf die AHS-Unterstufe als jene mit nichtdeutscher Alltagssprache (39 % zu 31 %; vgl. Abbildung C2.a). Diese auf den ersten Blick moderate Abweichung von 8 Prozentpunkten verdeckt jedoch Unterschiede, die mit dem Wohnort der Kinder konfundiert sind. Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache leben häufiger in Gebieten mit hohen AHS-Quoten als Kinder mit deutscher Alltagssprache, d. h., wenn Kinder mit deutscher und Kinder ohne deutsche Alltagssprache an ähnlichen Standorten verglichen werden, zeigen sich in der Regel größere Unterschiede. So wechseln in Wien 73 % der Volksschulabgänger/innen mit deutscher Alltagssprache auf die AHS-Unterstufe, aber nur 41 % mit nichtdeutscher Alltagssprache; in Niederösterreich sind es 41 % der Volksschulabgänger/innen mit deutscher Alltagssprache, verglichen mit 24 % mit nichtdeutscher Alltagssprache.⁷

Geringe Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen beim Wechsel von der AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II, stärkere Unterschiede beim Wechsel von einer NMS/HS

Auch bei der Schul- und Ausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe I zeigen sich für die Gesamtheit aller Schulformen substantielle Unterschiede zwischen Jugendlichen mit deutscher und jenen mit nichtdeutscher Alltagssprache. Allerdings beeinflusst die schulische Herkunft, also der in der Sekundarstufe I besuchte Schultyp, stark die Wahl der weiteren Ausbildung beim Übertritt in die Sekundarstufe II (vgl. Abbildung C2.a). Dadurch setzen sich oben gezeigte Unterschiede in der Schulwahl beim Übertritt in die Sekundarstufe II fort. Innerhalb derselben Schultypen unterscheiden sich Jugendliche mit deutscher und ohne deutsche Alltagssprache nur marginal. Insbesondere für Jugendliche, die aus der AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II wechseln, zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den beiden Sprachgruppen. Größere Unterschiede zeigen sich bei den Jugendlichen, die aus der Haupt- oder Neuen Mittelschule in eine weiterführende Schule wechseln. So treten Jugendliche mit nichtdeutscher Alltagssprache seltener in maturaführende Schulen, insbesondere in eine BHS, über und häufiger in eine Polytechnische Schule (PTS). 15 % von ihnen sind nicht mehr im österreichischen Schulsystem.

7 Nicht dargestellt; vgl. dazu das Online-Datenmaterial.

Abb. C2.a: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II nach im Alltag gesprochener Sprache (2016)



Anmerkungen: Sonderschulen sind inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Allgemeinbildende Statutschulen sind inkl. Schulen mit ausländischem Lehrplan und sonstiger allgemeinbildender Schulen. BMS sind inkl. sonstiger berufsbildender (Statut-)Schulen. *inkl. Oberstufe der Volksschule, **inkl. Wegzügen ins Ausland und weiterer Schulbesuch im Ausland, ***umfasst auch Schüler/innen, die von anderen Schulformen der Sekundarstufe I wechseln, insbesondere Schüler/innen der Sonderschule.

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



C2.2 Schulwegentscheidungen und schulischer sowie familiärer Hintergrund

Abbildung C2.b vergleicht im oberen Teil den höchsten elterlichen Bildungsabschluss von Schülerinnen und Schülern, die nach der Volksschule eine AHS-Unterstufe oder eine Neue Mittelschule besuchen werden. Der untere Teil zeigt die entsprechende Verteilung für die Schulwegentscheidung Jugendlicher, die von der 8. Schulstufe in die Sekundarstufe II wechseln. Im Gegensatz zu Abbildung C2.a werden hier Daten der Bildungsstandardüberprüfung verwendet, wo Angaben zum sozialen Hintergrund der Schüler/innen erfasst werden. Allerdings werden Übertritte von Schülerinnen und Schülern der Sonderschulen – und teilweise solcher mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder weiteren Ausschlussgründen für die Bildungsstandardüberprüfung – nicht abgebildet.

71 % angehende AHS-Schüler/innen haben Eltern mit Matura oder höherem Abschluss

Die Schülerschaft der AHS-Unterstufe verglichen mit jener von Neuen Mittelschulen unterscheidet sich deutlich in Bezug auf den Bildungshintergrund der Familie. 46 % der angehenden AHS-Schüler/innen weisen zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss und weitere 25 % Eltern mit Matura auf. Bei den Eltern jener Schüler/innen, die die Neue Mittelschule anstreben, besitzt nur rund ein Drittel Matura oder einen tertiären Bildungsabschluss. Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Lehrabschluss oder den Abschluss einer BMS haben, sind in der Entscheidung für die AHS-Unterstufe deutlich unterrepräsentiert (29 %), während diese mit einem Anteil von etwa zwei Drittel der Schüler/innen die Hauptklientel der Neuen Mittelschulen darstellen. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Übergang in die Sekundarstufe II: 77 % der Jugendlichen, die angeben, nach Abschluss der 8. Schulstufe eine AHS-Oberstufe besuchen zu wollen, haben zumindest einen Elternteil mit Matura oder höherer Ausbildung. Bei denjenigen, die in eine BHS übertreten möchten, sind es 55 %, während es bei den Jugendlichen, die vorhaben, auf eine BMS, Berufsschule oder Polytechnische Schule zu wechseln, zwischen 34 % und 28 % sind.

C2.3 Zusammenhang zwischen Leseverständnis und AHS-Anmeldequoten

Die Kennzahl geht der Frage nach, inwieweit sich die aufgezeigten Unterschiede in der Schulwahl durch Leistungsunterschiede erklären lassen. Obwohl beim Zugang zu höheren Schulen generell höhere Leistungen erwartet werden, ist der Zusammenhang zwischen Schulwahl und Leistung insbesondere nach der Volksschule relativ schwach.

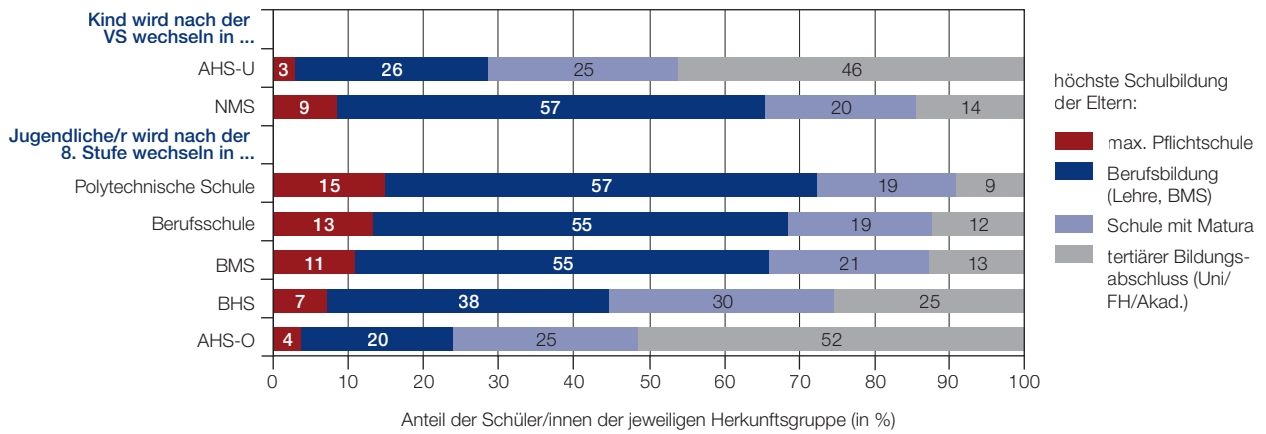
Auf Klassenebene nur sehr geringer Zusammenhang zwischen Leseverständnis und AHS-Anmeldequoten

Abbildung C2.c vergleicht für Volksschulklassen in unterschiedlich dicht besiedelten Gemeinden die mittlere Kompetenz im Leseverständnis am Ende der 4. Schulstufe mit den AHS-Anmeldequoten, wobei jeder Punkt eine Schulklasse repräsentiert. Der Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau der Klassen und dem Zugang zur AHS ist relativ gering. In dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden lassen sich nur 2 % der Varianz in den AHS-Anmeldequoten durch Unterschiede in den Leseleistungen der Klassen erklären. In mittel und dicht besiedelten (überwiegend städtischen) Gemeinden, in denen ein höheres Angebot an AHS besteht, ist der Zusammenhang stärker; hier lassen sich 28 % der Varianz in den AHS-Anmeldequoten durch Leistungsunterschiede erklären. Zudem zeigt sich, dass Klassen in dünn besiedelten Gebieten substanziell geringere AHS-Anmeldequoten aufweisen als Klassen gleicher Leistungen in dichter Besiedlung. Unterschiede in der Schulwahl der Schüler/innen nach Region sind somit weniger durch Leistungen erklärbar, sondern reflektieren vielmehr Unterschiede in den Bedingungen des Schulangebots.

C2.4 Primäre und sekundäre Effekte bei den Schulwegentscheidungen

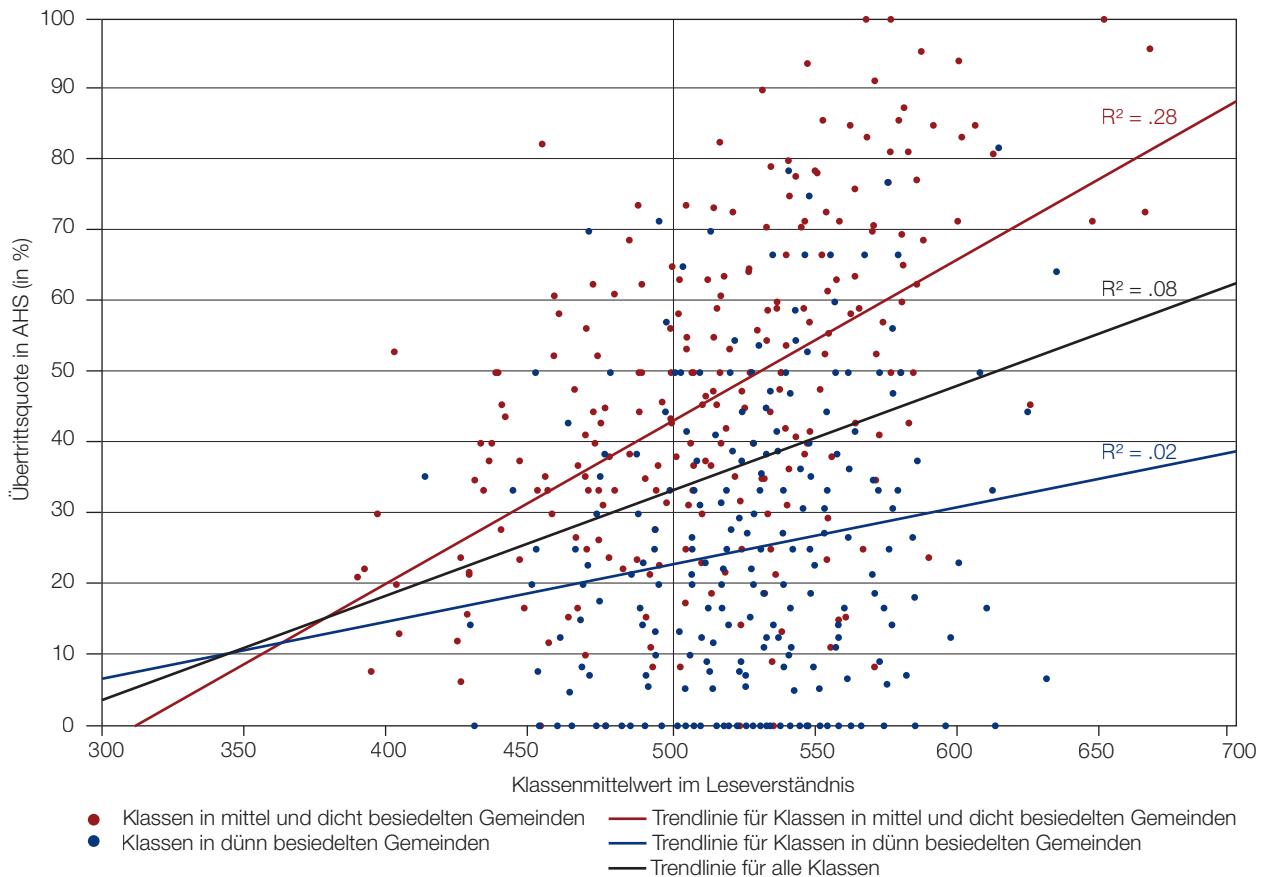
Erklärungen von sozialen Ungleichheiten bei Bildungswegentscheidungen beziehen sich meist auf Boudons (1974) Differenzierung von primären und sekundären Schichteffekten. Primäre Ungleichheitseffekte entstehen dadurch, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten aufgrund tendenziell schlechterer Schulleistungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit Schulen besuchen, die auf den Erwerb formal höherer Abschlüsse ausgerichtet sind (maturaführende Schulen der

Abb. C2.b: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I und II nach Bildung der Eltern (2015, 2017)



Anmerkung: Angaben zur Schulwahl auf Basis von Schüler- bzw. Elternangaben am Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe.
 Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M8 2017).

Abb. C2.c: Leseverständnis und AHS-Anmeldequoten (2015)



Anmerkungen: Die Punktwolke stellt eine Zufallsstichprobe (n = 450) der Volksschulklassen der 4. Schulstufe dar. Die Trendlinien wurden unter Berücksichtigung aller Klassen (N = 4.835) berechnet.
 Quelle, Berechnung, Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015).



Sekundarstufe II sowie die Unterstufe der AHS, die durch die Oberstufe ohne weiteren Übergang zur Matura führen kann). Sekundäre Ungleichheitseffekte liegen vor, wenn sich Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Gruppen trotz gleicher Kompetenzen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit für eine formal höhere Schule entscheiden. Mögliche Gründe für diese Unterschiede sind: Die Kosten des Schulbesuchs werden subjektiv unterschiedlich bewertet, die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Besuch einer formal höheren Schule wird geringer eingestuft und/oder der Bildung wird ein geringerer Wert zugesprochen (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 195).

Soziale Ungleichheiten bei der Schulwahl der Sekundarstufe I sind nur zu einem Drittel durch Leistungsunterschiede erklärbar

In Tabelle C2.a werden primäre und sekundäre Effekte beim Übergang auf die Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II anhand der Kompetenz im Leseverständnis dargestellt. Dabei zeigen sich deutliche sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Bildung und sozioökonomischer Status der Familie) bei der Wahl der Schulform der Sekundarstufe I. Die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des angestrebten Besuchs der AHS-Unterstufe sind zu etwa zwei Dritteln durch die leistungsunabhängige Wahlentscheidung erklärbar und nur zu etwa einem Drittel durch tatsächliche Leistungsunterschiede. Der Migrationshintergrund hat auf die Wahl der Schulform dagegen nur geringe Effekte, wobei die primären und sekundären Effekte in der 2. Generation gegenläufig sind.⁸ Sehr deutliche leistungsunabhängige Effekte zeigen sich wiederum nach Schulstandort für dicht als auch dünn besiedelte Gemeinden, wo der zukünftige AHS-Besuch zu über 90 % durch leistungsunabhängige Schulwahlentscheidungen bzw. das vorhandene Angebot erklärt werden kann. Insgesamt ergibt sich für Kinder aus dicht besiedelten Gemeinden ein positiver, für jene aus dünn besiedelten Gemeinden ein negativer Gesamteffekt. Demnach treten Kinder aus dicht besiedelten Gemeinden eher in eine AHS über als Kinder aus dünn besiedelten Gemeinden. Beim Übergang in die Sekundarstufe II zeigen sich etwas geringere sekundäre Effekte der sozialen Herkunft als bei der Wahl der Schulform der Sekundarstufe I. Dabei lassen sich die Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II sowohl im Zusammenhang mit der höchsten Bildung der Eltern als auch mit dem sozioökonomischen Status der Familie zu jeweils 40 % durch Unterschiede im Leseverständnis erklären.

Akademikerkinder treten bei gleicher Leistung öfter in eine AHS über

Abbildung C2.d veranschaulicht das Ausmaß primärer und sekundärer Effekte für Kinder gruppiert nach den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ihrer Eltern. Dabei wird die Quote der AHS-Übertritte in den mittleren 60 % der Leistungsverteilung der jeweiligen Gruppen dargestellt. Es zeigt sich in allen Gruppen ein klarer Zusammenhang zwischen dem Leseverständnis und dem Anteil der Schüler/innen, die angeben, nach der Volksschule in eine AHS überzutreten. Kinder, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, weisen tendenziell ein schwächeres Leseverständnis auf und treten daher auch seltener in eine AHS über (primärer Effekt). Vergleicht man allerdings die AHS-Übertrittsquoten der Gruppen jeweils für Kinder mit gleichem Leseverständnis (d. h. gleiche Position auf der horizontalen Achse), zeigen sich starke leistungsunabhängige Unterschiede in der Schulwahl (sekundäre Effekte). So treten Akademikerkinder, deren Leistungen nahe am Österreichschnitt von 523 Punkten liegen, zu 60 % in eine AHS über. Um über die Hälfte weniger (28 %) treten Kinder mit gleichen Leistungen aus Familien, deren Eltern maximal eine Pflichtschule abgeschlossen haben, in eine AHS über. Bei Kindern mit Eltern, die eine Berufsausbildung haben, ist der Anteil noch geringer (23 %). Auch zwischen Familien mit Matura als höchstem Abschluss und Akademikerfamilien zeigen sich bei gleichen Leistungen noch große Unterschiede in der Schulwahl: Akademikerkinder haben über das gesamte gemeinsame Leistungsspektrum eine um mehr als 15 Prozentpunkte höhere AHS-Übertrittsquote als Kinder von Eltern mit Matura.

⁸ In dieser gleichen die sekundären die negativen primären Effekte, d. h. geringere Schulleistungen aus.

Tabelle C2.a: Primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen anhand des Leseverständnisses (2015, 2016)

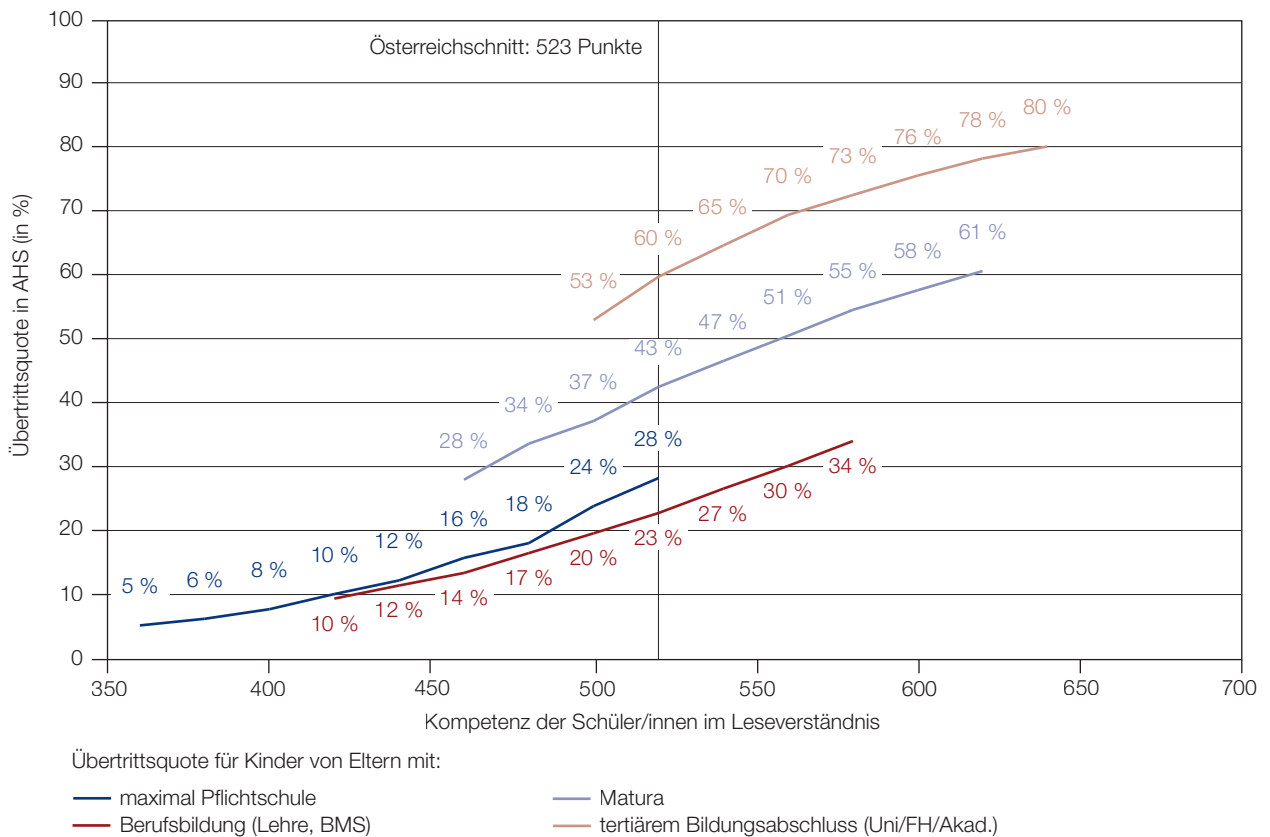
	4. Schulstufe			8. Schulstufe		
	gesamt	primär	sekundär	gesamt	primär	sekundär
höchste Bildung der Eltern	.26	.08 (30 %)	.18 (70 %)	.18	.07 (40 %)	.11 (60 %)
sozioökonomischer Status der Familie (HISEI)	.18	.06 (35 %)	.12 (65 %)	.20	.08 (40 %)	.12 (60 %)
Migrationshintergrund (2. Generation)	-.01	-.05 (58 %)	.04 (42 %)	.05	-.06 (36 %)	.10 (64 %)
Migrationshintergrund (1. Generation)	-.05	-.04 (90 %)	-.00 (10 %)	-.01	-.08 (55 %)	.06 (45 %)
Geschlecht (weiblich)	.04	.05 (79 %)	-.01 (21 %)	.12	.06 (51 %)	.06 (49 %)
Urbanisierungsgrad: dicht besiedelt (überw. städtisch)	.13	-.00 (2 %)	.13 (98 %)	.01	.00 (3 %)	.01 (97 %)
Urbanisierungsgrad: dünn besiedelt (überw. ländlich)	-.13	.01 (8 %)	-.15 (92 %)	-.08	-.00 (0 %)	-.08 (100 %)

Anmerkungen: Dargestellt sind die Koeffizienten eines linearen Pfadmodells mit der AHS-U-Wahl in der 4. Schulstufe bzw. der AHS-O-/BHS-Wahl in der 8. Schulstufe als abhängiger Variable. Gesamteffekte sind die partiellen Effekte unter Kontrolle aller hier aufgeführten Merkmale. Der primäre Effekt ergibt sich als Gesamteffekt minus sekundärem Effekt. Für den sekundären Effekt werden die erzielten Testleistungen kontrolliert. Wenn primäre und sekundäre Effekte ein umgekehrtes Vorzeichen haben, wurde, um eine Vorstellung von der relativen Stärke der beiden Effekte zu erhalten, mit Absolutbeträgen gerechnet.

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-D8 2016).

C

Abb. C2.d: AHS-Übertrittsquoten nach Bildung der Eltern und Leseverständnis (2015)



Lesehinweis: Schüler/innen, deren Eltern maximal Pflichtschule haben und die im Leseverständnis nahe am Österreichschnitt von 523 Punkten liegen, geben zu 28 % an, nach der Volksschule in eine AHS überzutreten.

Anmerkung: Dargestellt sind die Übertrittsquoten für Schüler/innen mit einer Leistung zwischen dem 20. und 80. Perzentil der Leistungsbeurteilung in der jeweiligen Gruppe.

Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015).

C2.5 Schulwegentscheidungen und Geschlecht

In Abbildung C2.e werden Schulwegentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I sowie in die Sekundarstufe II getrennt nach Geschlecht veranschaulicht. Beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I sind nur moderate Geschlechterunterschiede im Schulwahlverhalten festzustellen. Mädchen entscheiden sich mit 39 % etwas häufiger für die AHS-Unterstufe als Burschen mit 35 %.

Gering sind auch die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Schulwahlverhalten der Abgänger/innen der AHS-Unterstufe. Der Großteil der Jugendlichen beiderlei Geschlechts entscheidet sich nach der AHS-Unterstufe für eine maturaführende Schule (Mädchen: 96 %; Burschen: 95 %). Allerdings verbleiben Mädchen häufiger in der AHS, während sich Burschen etwas öfter für eine BHS entscheiden.

Beim Übertritt von der HS/NMS in die Sekundarstufe II zeigen sich größere Differenzen: 52 % der Mädchen, aber nur 36 % der Burschen wechseln nach einer HS/NMS in eine maturaführende Schule. Dabei sind die Übertritte in eine BHS bei beiden Geschlechtern klar dominierend. Markante Unterschiede zeigen sich auch bei den Übertrittsraten von HS/NMS in Polytechnische Schulen. So treten Burschen mit 31 % wesentlich häufiger in eine Polytechnische Schule über als Mädchen (19 %). Etwa gleich hohe Übertrittsraten zeigen sich für Schüler/innen aus HS/NMS, die an eine BMS wechseln, während Mädchen mit 12 % doppelt so oft an eine AHS-Oberstufe übertreten wie Burschen.

Diese aufgezeigten Unterschiede beim Übergang in die Sekundarstufe II lassen sich allerdings nur zu 51 % durch Leistungsunterschiede erklären (vgl. Tabelle C2.a). Geschlechterunterschiede in der Schulwahl sind zudem in dünn besiedelten Gemeinden mit weniger als 20.000 Einwohnerinnen und Einwohnern stärker ausgeprägt als in städtischen Gemeinden ab 100.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. So besuchen in dünn besiedelten Gemeinden 63 % der Mädchen, aber nur 45 % der Burschen eine maturaführende Schule (vgl. Kennzahl C1.5).

C2.6 Geschlechtersegregation in der Sekundarstufe II

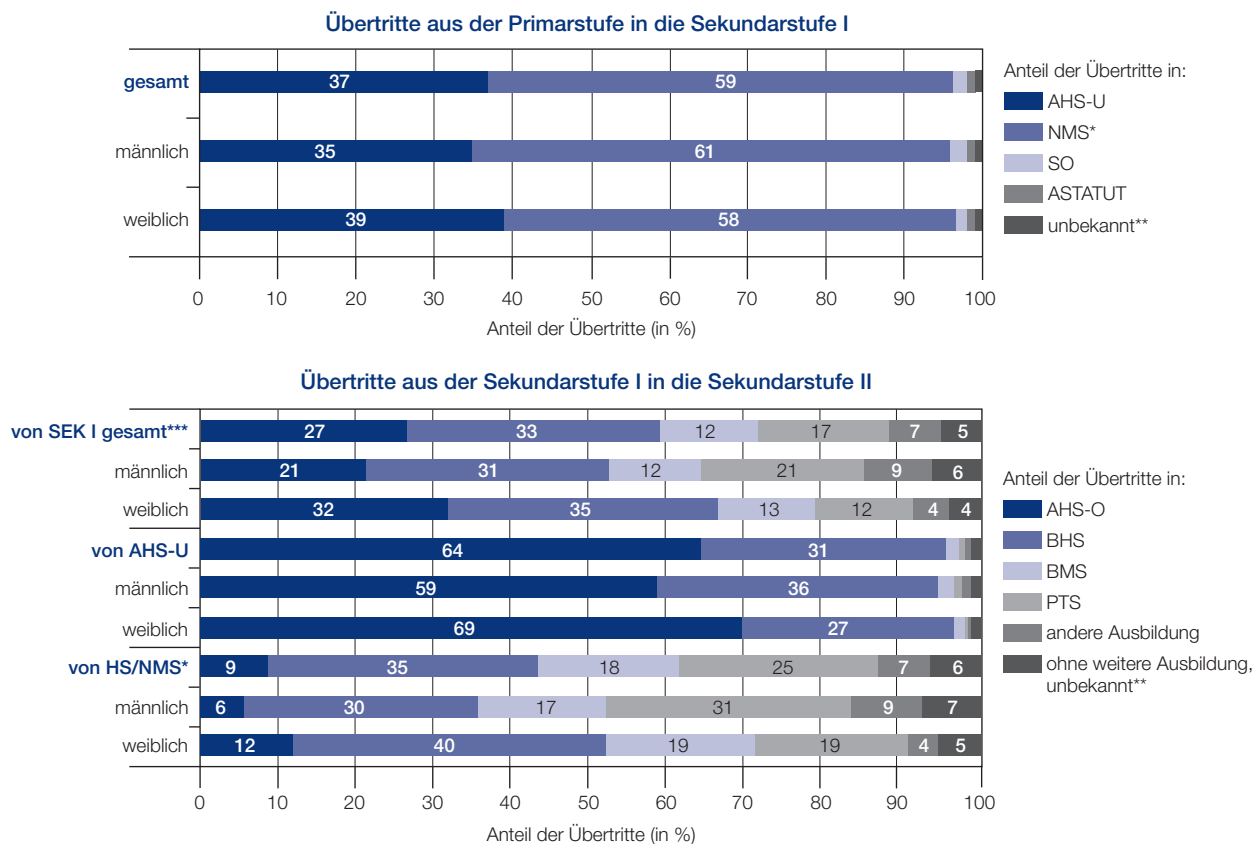
Abbildung C2.f zeigt die geschlechterspezifische Segregation der rund 99.000 Schüler/innen der 10. Schulstufe. Sie verteilen sich auf 548 unterschiedliche Schulformen, die jeweils einem spezifischen Schultyp zugeordnet werden können: Allgemeinbildende höhere Schulen (85 Schulformen), Berufsschulen (274 Schulformen) sowie berufsbildende mittlere Schulen (59 Schulformen) und höhere Schulen (130 Schulformen). Diese Schulformen werden auf Basis ihres Geschlechterverhältnisses als typisch weiblich (über 66,6 % Frauenanteil), typisch männlich (über 66,6 % Männeranteil) oder ausgeglichen (Frauen- bzw. Männeranteil zwischen 33,3 % und 66,6 %) bezeichnet.

Die Geschlechtersegregation in der 10. Schulstufe ist stark ausgeprägt und unterscheidet sich zwischen den Schultypen und Fachrichtungen. Insgesamt befinden sich 38 % der Schüler/innen in ausgeglichenen Schulformen sowie 33 % in typisch männlichen und 29 % in typisch weiblichen Schulformen. Somit befinden sich 62 % der Schüler/innen in nach Geschlechtern segregierten Schulformen, unabhängig davon, ob sie sich in für sie selbst typischen Formen befinden oder nicht.

C
Unterschiedliches
Schulwahlverhalten bei
Mädchen und Burschen
aus NMS/HS

Zwei Drittel aller Schüler/
innen befinden sich in
segregierten Schulformen

Abb. C2.e: Übertritte in Schulformen der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II nach Geschlecht (2016)



Anmerkungen: Sonderschulen sind inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. Allgemeinbildende Statutschulen sind inkl. Schulen mit ausländischem Lehrplan und sonstiger allgemeinbildender Schulen. BMS sind inkl. sonstiger berufsbildender (Statut-)Schulen. *inkl. Oberstufe der Volksschule, **inkl. Wegzügen ins Ausland und weiterer Schulbesuch im Ausland, ***umfasst auch Schüler/innen, die von anderen Schulformen der Sekundarstufe I wechseln, insbesondere Schüler/innen der Sonderschule.

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



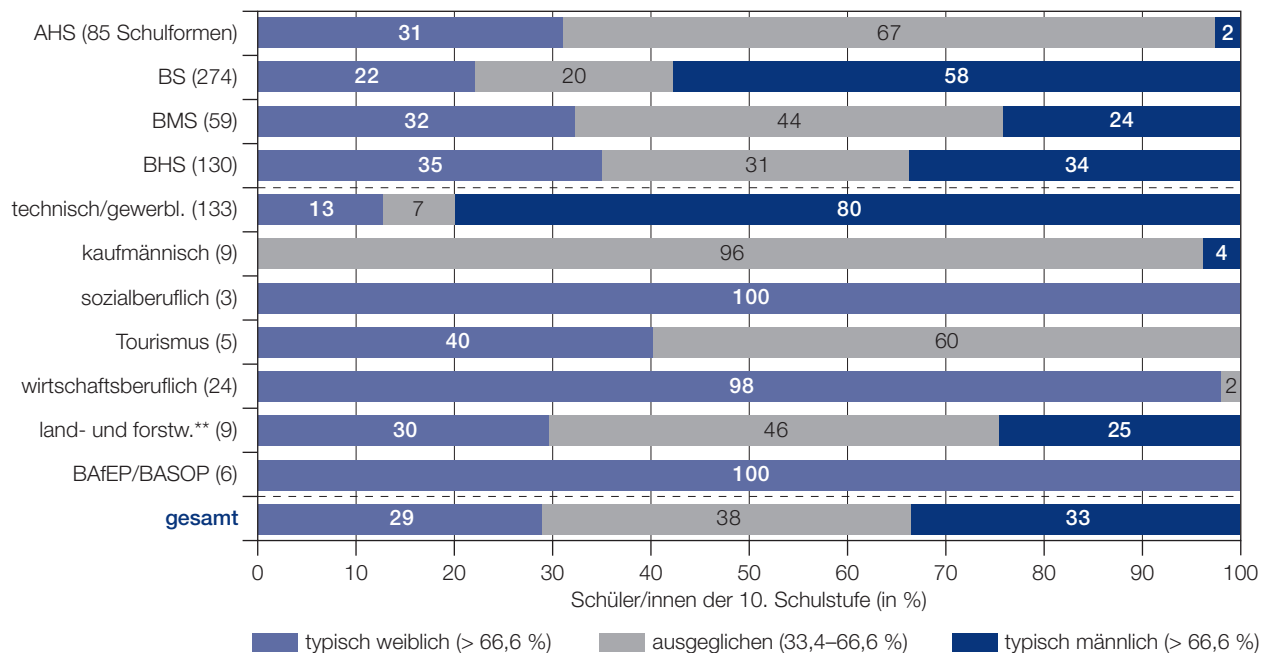
In der AHS fällt die Segregation nach Schultypen am geringsten aus: 67 % der AHS-Schüler/innen befinden sich in relativ ausgeglichenen, knapp 31 % in typisch weiblichen Schulformen und nur rund 2 % in männlich dominierten Formen der AHS. Demgegenüber steht die Berufsschule als der am stärksten segregierte Schultyp. Grundsätzlich entsprechen die Berufsschulformen den Lehrberufen, wobei es je Lehrberuf mehrere Formen geben kann. 58 % der Berufsschüler/innen absolvieren einen typisch männlichen und 22 % einen typisch weiblichen Lehrberuf. Nur 20 % der Schüler/innen haben einen Lehrberuf gewählt, der hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses relativ ausgeglichen ist.

Auch in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist die Segregation hoch, jedoch nicht so stark ausgeprägt wie in den Berufsschulen. Legt man in diesen Schulen jedoch den Fokus auf die Geschlechtersegregation nach Fachrichtung, so offenbaren sich auch hier hohe Segregationstendenzen. Sozialberufliche mittlere Schulen sowie BAfEP/BASOP sind zur Gänze weiblich dominiert, wirtschaftsberufliche Schulen fast zur Gänze (98 %). Demgegenüber stehen die technisch/gewerblichen mittleren und höheren Schulen, in denen 80 % der Schüler/innen in typisch männlichen Schulformen verortet sind. Am geringsten ist die Segregation im berufsbildenden Schulwesen in den kaufmännischen Fachrichtungen, 96 % der Schüler/innen sind hier in ausgeglichenen Schulformen.

Geschlechtsuntypische
Zugänge sind selten

Abbildung C2.g zeigt den Anteil der Schüler/innen in für sie geschlechts(un)typischen bzw. ausgeglichenen Schulformen nach Schultyp und Geschlecht. Insgesamt zeigt sich, dass sich 53 % aller Schüler/innen in für sie geschlechtstypischen Schulformen befinden. Nach Geschlecht befinden sich 50 % der Schülerinnen in typisch weiblichen und 55 % der Schüler in typisch männlichen Schulformen. Am stärksten ist die Segregation bei den männlichen Berufsschülern, wo 79 % eine für sie geschlechtstypische Schulform besuchen. Den höchsten Anteil in geschlechtsuntypischen Schulformen weisen AHS-Schüler auf: Rund 20 % besuchen Schulformen mit einem Frauenanteil von mehr als zwei Dritteln. Bei den Frauen befindet sich der höchste Anteil in geschlechtsuntypischen Formen in den Berufsschulen: Immerhin 17 % der Berufsschülerinnen absolvieren einen männlich dominierten Lehrberuf.

Abb. C2.f: Schüler/innen der 10. Schulstufe* in geschlechtsspezifischen bzw. ausgeglichenen Schulformen (2016/17)

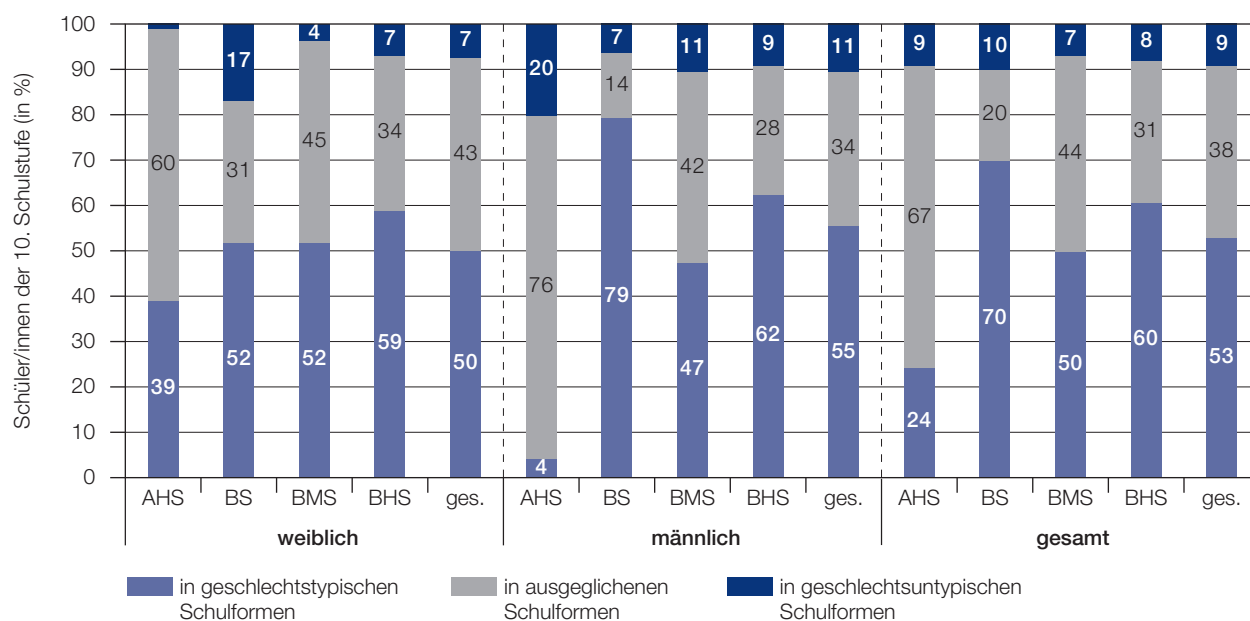


Lesebeispiel: In den 85 Schulformen an AHS befinden sich 31 % der Schüler/innen in einer typisch weiblichen Schulform, d. h., mehr als zwei Drittel der Schüler/innen dieser Schulformen sind weiblich. 2 % der Schüler/innen besuchen typisch männliche Schulformen (Männeranteil höher als zwei Drittel). 67 % besuchen eine relativ ausgeglichene AHS-Schulform, d. h., dass der Frauen- bzw. Männeranteil in diesen Schulformen unter zwei Dritteln liegt.

Anmerkungen: *ohne Statutschulen und Lehrgänge zur Ausbildung von Sportwarten, Trainer/innen u. Ä., **Schulen in der Zuständigkeit des BMBWF.

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

Abb. C2.g: Anteil der Schüler/innen der 10. Schulstufe in geschlechts-(un-)typischen und ausgeglichenen Schulformen* nach Schultyp und Geschlecht (2016/17)



Anmerkungen: Siehe C2.f.

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

C3 Leistungsheterogenität, Differenzierung und Individualisierung

Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ihre schulische Leistungsfähigkeit und wie damit im Unterricht umgegangen werden soll, ist Inhalt didaktischer und bildungspolitischer Diskussionen. In diesem Indikator wird zunächst die Leistungsheterogenität in Schulklassen der 4. und 8. Schulstufe in Lesen⁹ und Mathematik anhand der Bildungsstandardüberprüfungen dargestellt. Danach werden empirische Befunde zur äußeren Differenzierung (Aufteilung der Schüler/innen in vermeintlich leistungshomogenere Untergruppen) und zur inneren Differenzierung sowie Individualisierung im Unterricht berichtet.

C3.1 Leistungsheterogenität in Schulklassen

Kaum leistungshomogene Volksschulklassen

Die Volksschule wird von 98 % der Kinder einer Alterskohorte in der Primarstufe besucht (vgl. Kennzahl C1.1). Im jeweiligen räumlichen Einzugsgebiet befinden sich dabei Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Bis zur 4. Schulstufe bleiben diese Unterschiede bestehen, indem es kaum Klassen mit einer sehr niedrigen Leistungsstreuung (bis zu 150 Punkte) gibt (Abbildung C3.a). Die Mehrheit der Klassen liegt im Bereich von 201–300 Punkten, was 1,5 bis 2,5 theoretischen Standardabweichungen¹⁰ entspricht (nach Urbanisierungsgrad zwischen 71 % und 77 % der Klassen in Lesen sowie zwischen 68 % und 75 % in Mathematik). Dies kann als mittlere Leistungsstreuung bezeichnet werden. Demgegenüber hat etwa ein Drittel der Volksschulklassen sowohl in Lesen als auch in Mathematik eine Leistungsstreuung von über 251 Punkten, was bezüglich der Messskala bedeutet, dass sich Schüler/innen mit sehr verschiedenen Kompetenzen in diesen Klassen befinden.

Höhere Leistungshomogenität in der Sekundarstufe I mit deutlichen Unterschieden nach Urbanisierungsgrad

Im Bereich der Sekundarstufe I wirkt sich die Aufteilung der Schüler/innen in die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) und allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS)¹¹ aus: hier ist die Leistungshomogenität der Schulklassen höher als in den Volksschulen. Niedrige Leistungsstreuung bis 150 Punkte bleibt allerdings selten, v. a. beim Lesen (max. 11 % bei AHS in dünn besiedelten Gemeinden). In Mathematik stechen die APS in dicht besiedelten Gemeinden mit einem Anteilswert von 32 % hervor, wobei diese Homogenität mit einem niedrigen Leistungsniveau zusammenfällt (vgl. Kennzahl D4.1).

Deutlich höher als in der Volksschule sind die Anteilswerte der beiden mittleren Kategorien (151–250 Punkte), sodass es auch nur wenige Klassen mit hoher Leistungsstreuung gibt. Das breiteste Spektrum bilden die APS in dünn besiedelten (überwiegend ländlichen) Gemeinden ab (23 % der Klassen mit Streuung über 250 Punkten beim Lesen), die oft auch für leistungsstarke Schüler/innen aufgrund regionaler Gegebenheiten die einzig praktisch erreichbaren Schulen der Sekundarstufe I sind. Die AHS sind in Summe etwas leistungshomogener als die APS und unterscheiden sich weniger nach Urbanisierungsgrad.

Zusammenhang zwischen Leistungsheterogenität und Heterogenität bei der Notenvergabe fällt geringer aus, als zu erwarten wäre

Im Hinblick auf die Aussagekraft der in der Schule erworbenen Qualifikationen wäre zu erwarten, dass sich eine höhere Leistungsheterogenität in Schulklassen auch deutlich in einer höheren Heterogenität der Schulnoten niederschlägt. Um diese Vermutung zu prüfen, werden in Abbildung C3.b die Standardabweichungen in den BIST-Ü in Mathematik jenen der Noten im Halbjahreszeugnis¹² gegenübergestellt. Es zeigen sich für die Schulklassen in dicht bzw.

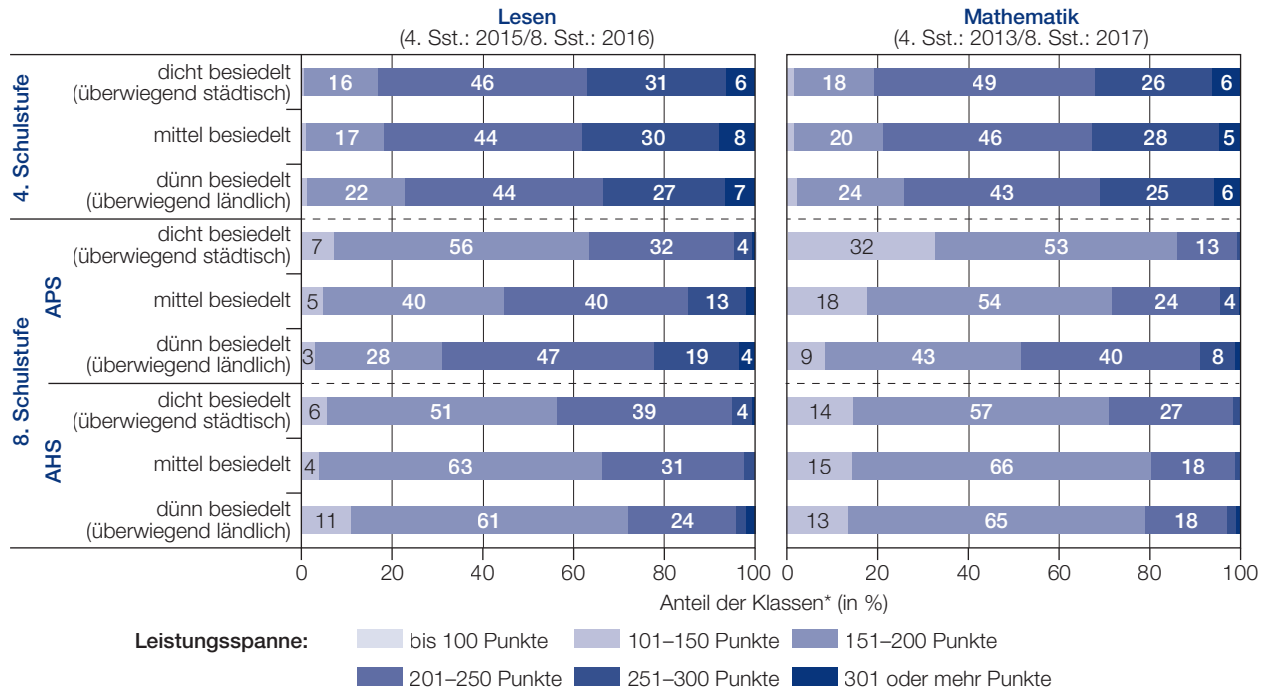
9 In der 4. Schulstufe ist damit der BIST-Kompetenzbereich „Leseverständnis“ gemeint.

10 Damit ist die Standardabweichung gemeint, die für die Skalierung des Tests herangezogen wird.

11 Sonderschulen sind in der Darstellung sowohl in der Primarstufe als auch der Sekundarstufe I ausgenommen.

12 Die Notenwerte bei Vermerk „grundlegende Allgemeinbildung“ in der NMS bzw. 2. Leistungsgruppe in der HS wurden um zwei erhöht, die Notenwerte der 3. Leistungsgruppe der HS um vier.

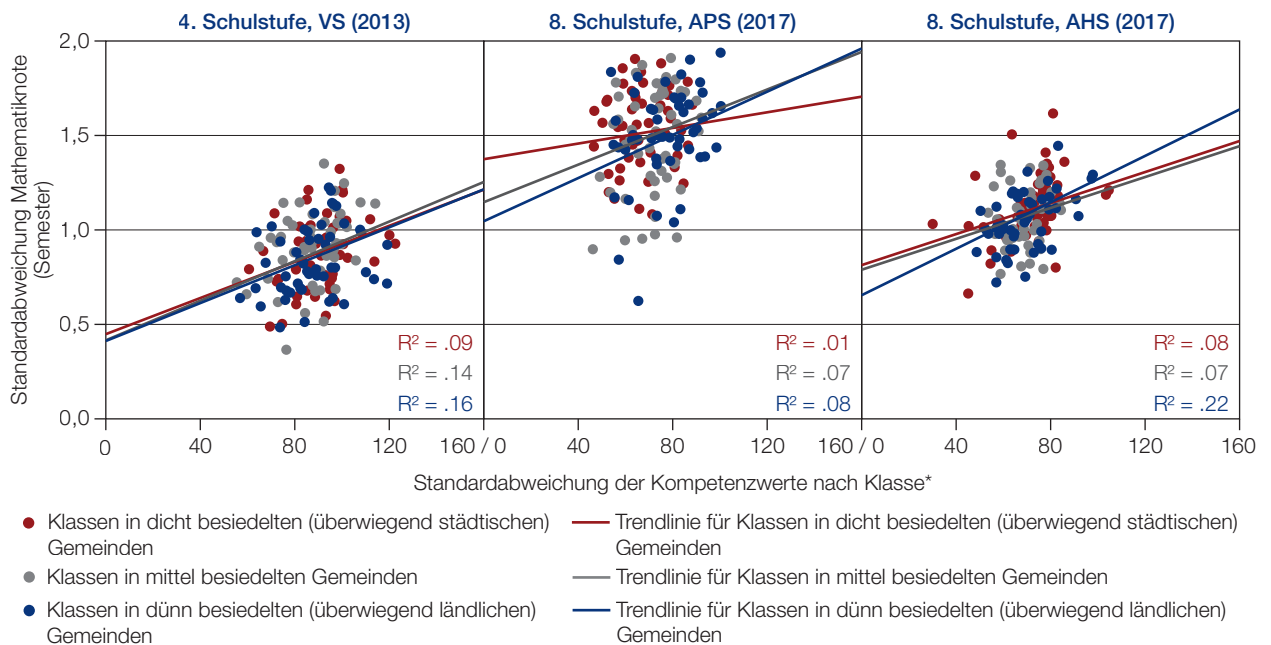
Abb. C3.a: Leistungsheterogenität in Schulklassen der 4. und 8. Schulstufe nach Urbanisierungsgrad (2013 bis 2017)



Anmerkungen: Die Leistungsstreuung wurde als Abstand zwischen dem 10%- und dem 90%-Perzentil der Schülerleistungen in der Klasse definiert. Ausreißer mit besonders hohen oder besonders niedrigen Werten sind demnach ausgenommen. *nur Klassen mit 10 oder mehr Schülerinnen und Schülern.

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-D8 2016, BIST-Ü-M8 2017).

Abb. C3.b: Zusammenhang zwischen Leistungsheterogenität und Heterogenität bei den Noten (Mathematik) in Klassen der 4. und 8. Schulstufe nach Urbanisierungsgrad (2013, 2017)



Anmerkung: *nur Klassen mit 10 oder mehr Schülerinnen und Schülern.

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M4 2013, BIST-Ü-M8 2017).

mittel besiedelten Gemeinden Zusammenhänge bis $R^2 = .14$, was deutlich unter der Erwartung liegt. Ein breiteres Leistungsspektrum in der Schulklasse geht hier nicht durchgängig mit einer breiteren Notenvergabe einher. Etwas deutlicher fällt der Zusammenhang in den Volksschulen und AHS in dünn besiedelten Gemeinden aus ($R^2 = .16$ bzw. $R^2 = .22$).

C3.2 Äußere und innere Differenzierung

Eine Möglichkeit, Leistungshomogenität herbeizuführen, ist die äußere Differenzierung. Darunter versteht man eine nach außen sichtbare Aufteilung der Schüler/innen in möglichst homogene Lerngruppen. Während dies – mit Ausnahme der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen – in Österreich in der Primarstufe nicht praktiziert wird, findet äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I durch das Angebot der zwei Schulsparten APS und AHS statt. Die ehemaligen Hauptschulen kannten innerhalb noch ein System von drei Leistungsgruppen Deutsch, Mathematik und Englisch. An den Neuen Mittelschulen gibt es diese getrennt voneinander unterrichteten Leistungsgruppen nicht mehr. Als ein nach außen sichtbares Merkmal der Einteilung von Schülerinnen und Schülern kann allerdings die Beurteilung nach „grundlegender Allgemeinbildung“ und „vertiefter Allgemeinbildung“ (entspricht der Beurteilung der AHS-Unterstufe) bei diesem Schultyp angesehen werden.

Leistungsüberlappungen
auch bei außen-
differenzierten Gruppen

Tabelle C3.a listet den Anteil an Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe einer bestimmten Schulart und Leistungsgruppe auf, welcher die mittlere Leistung (als Median) der jeweiligen Vergleichsgruppe übertrifft. Von Interesse sind dabei die Vergleiche zwischen Gruppen mit vermeintlich verschiedenem Leistungsniveau. So übertreffen etwa bei der Bildungsstandardüberprüfung in Lesen (2016) 19 % der Hauptschüler/innen der 3. Leistungsgruppe die mittlere Leistung der 2. Leistungsgruppe. Von dieser wiederum übertreffen 11 % die mittlere Leistung der 1. Leistungsgruppe. Ein ähnliches Bild zeigt sich für Mathematik (getestet 2017), wobei hier erwähnt werden muss, dass nur mehr wenige Schüler/innen im System der Hauptschul-Leistungsgruppen sind. In der NMS übertreffen auch 13 % (Lesen) bzw. 10 % (Mathematik) der Schüler/innen mit dem Vermerk „grundlegende Allgemeinbildung“ im Halbjahreszeugnis jene mit „vertiefter Allgemeinbildung“, wobei ihre Zuteilung erst über die Notenvergabe sichtbar wird und sich vermutlich leichter anhand der tatsächlich gezeigten Leistungen adaptieren lässt als die Zugehörigkeit zu einer dauerhaft eingerichteten Leistungsgruppe.

Im Fach Mathematik an
APS höheres Ausmaß
an differenzierenden
Unterrichtsmaßnahmen
als an AHS

Eine andere Form, der Leistungsheterogenität in Schulklassen Rechnung zu tragen, sind innendifferenzierende und individualisierende Unterrichtsmaßnahmen. Diese sind schwieriger zu erfassen als formale Zuteilungen und wurden in Österreich bisweilen nicht vertieft flächendeckend erforscht. Einige Aussagen zum Mathematikunterricht im Rahmen der BIST-Ü in Mathematik, 8. Schulstufe (2017), geben Aufschluss über das Ausmaß, in dem solche Unterrichtsmaßnahmen in der Sekundarstufe I vorkommen (Abbildung C3.c).

Am häufigsten berichten die Schüler/innen der 8. Schulstufe, dass wenigstens in den meisten Mathematik-Stunden die Lehrerin bzw. der Lehrer verschiedene Lösungswege für eine Aufgabe angeboten hat (72 %), dass die Reihenfolge der Aufgabenbearbeitung frei wählbar war (59 %) und dass diese Aufgabe individuell passend war (59 %). Selten kommt es hingegen vor, dass zumindest in den meisten Stunden nicht alle Schüler/innen die prinzipiell gleichen Aufgaben bearbeiten (14 %), dass sich die Schüler/innen aussuchen konnten, ob sie Aufgaben allein, zu zweit oder in Gruppen bearbeiteten (26 %) oder dass die Lehrerin bzw. der Lehrer mit der Schülerin bzw. dem Schüler bespricht, was diese bzw. dieser bereits gut kann und was noch mehr geübt werden sollte (28 %). Bei allen Aussagen liegen die Anteilswerte für häufiges Vorkommen (zumindest in den meisten Stunden) bei den Schülerinnen und Schülern der APS über jenen der AHS, wobei die Unterschiede bis zu 31 Prozentpunkte (Angebot von Pflicht- und Zusatzaufgaben) ausmachen.

Tabelle C3.a: Leistungsüberlappung zwischen Schularten und Leistungsgruppen (2016 bzw. 2017)

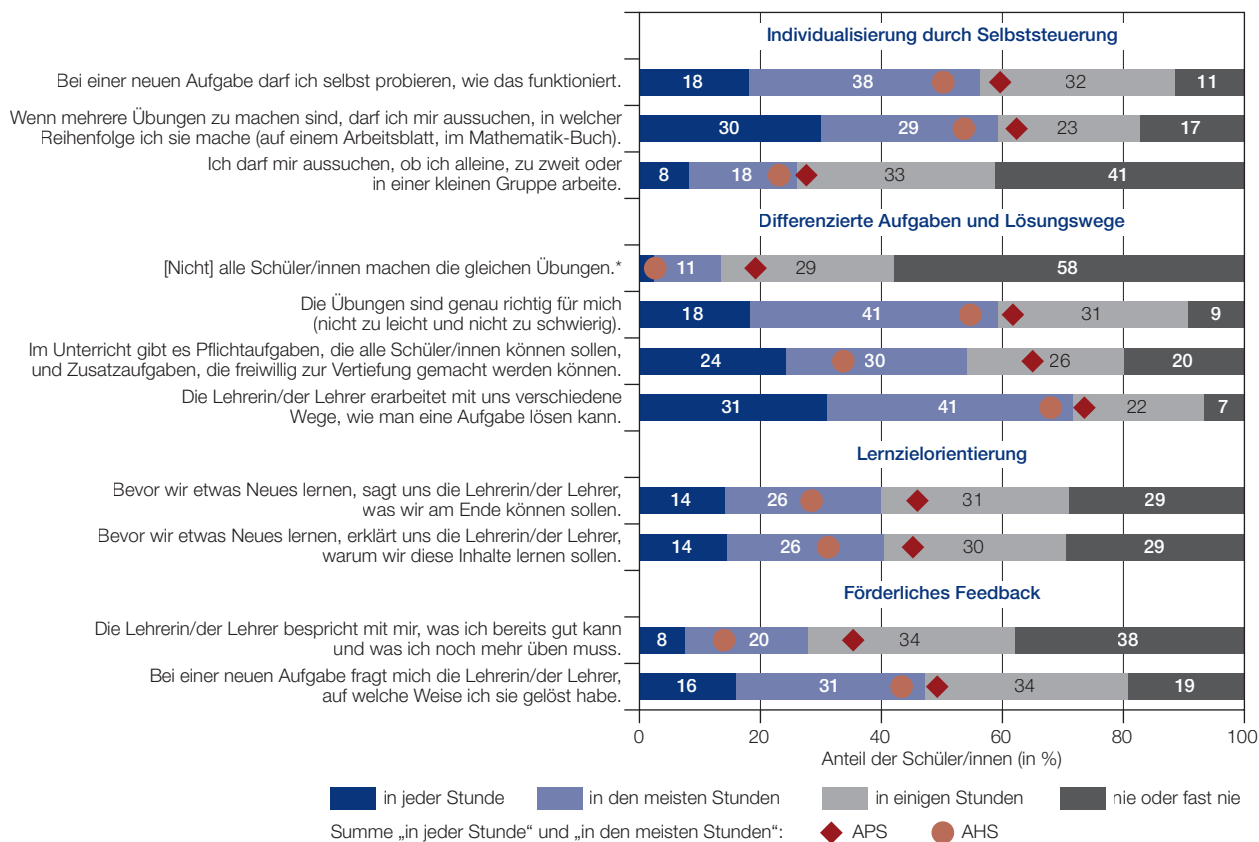
Anteile über der Median-Leistung von ...																	
Schüler/innen der ...	Lesen (Deutsch, 2016)									Mathematik (2017)							
		Hauptschule				NMS			AHS	Hauptschule				NMS			AHS
	3	2	1	ges.	G	V	ges.		3	2	1	ges.	G	V	ges.		
Hauptschule, Leistungsgruppe	3.	–	19	2	11	39	7	11	1	–	22	3	7	39	7	13	2
	2.	81	–	11	36	72	27	37	4	78	–	6	22	68	22	35	4
	1.	95	85	–	77	93	70	78	32	96	89	–	75	94	75	83	42
	ges.	82	60	27	–	75	43	50	16	87	70	29	–	81	50	60	24
NMS	G	61	28	5	18	–	13	18	2	62	31	2	10	–	10	19	1
	V	89	69	31	58	84	–	59	18	90	73	27	50	84	–	62	21
	ges.	83	60	25	50	77	42	–	15	82	61	20	39	75	39	–	16
AHS		98	93	67	88	97	83	88	–	98	94	57	81	97	81	88	–

Lesehinweis: 19 % der Schüler/innen der 3. Leistungsgruppe der Hauptschule übertreffen mit ihren Leistungen die mittlere Leistung (Median) der Schüler/innen der 2. Leistungsgruppe der Hauptschule (erste Zeile, zweite Spalte).

Anmerkungen: G = Beurteilung nach den Bildungszielen einer grundlegenden Allgemeinbildung, V = Beurteilung nach den Bildungszielen einer vertieften Allgemeinbildung (entspricht Beurteilung an der AHS-Unterstufe).

Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D8 2016, BIST-Ü-M8 2017).

Abb. C3.c: Schülerangaben (8. Schulstufe) zu differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsmaßnahmen in Mathematik (2017)



Anmerkung: *Die gegenteilig gestellte Frage wurde für die Darstellung umgepolt.

Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8 2017).

C4 Ganztägige Schulformen

Ganztägigen Schulformen wird im bildungspolitischen Diskurs immer wieder große Bedeutung zugesprochen. Die hohen Erwartungen in pädagogischer, familien- und gesellschaftspolitischer Hinsicht wurden im Beitrag von Hörl, Dämon, Popp, Bacher und Lachmayr (2012) zusammengefasst. Auch in diesem Nationalen Bildungsbericht widmet sich ein Kapitel im Band 2 den Gelingensbedingungen ganztägiger Schulformen (Scheipl, Leeb, Wetzel, Rollett & Kielblock, 2019). Die Erfassung der konkreten Ausprägung von ganztägigen schulischen Angeboten in der amtlichen Statistik (Schulstatistik) hinkt der Aufmerksamkeit, die das Thema genießt, hinterher. Für eine österreichweite Berichterstattung im Sinn dieses Bands können zwei Kennzahlen präsentiert werden: eine behandelt die Angebote schulischer Nachmittags- und Tagesbetreuung, wie sie in der Schulstatistik erfasst werden, und versucht eine Schätzung von Lücken in der Betreuung von Schulkindern; die andere behandelt die Nutzung von Nachmittagsbetreuung unter soziodemografischen Aspekten und widmet sich so der Erwartung, dass ganztägige schulische Angebote einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit leisten können.

C4.1 Angebote schulischer Nachmittags- und Tagesbetreuung und Betreuungslücken

Text in Überarbeitung

Abbildungen in Überarbeitung

C

Die meisten Haushalte mit Betreuungslücken sind in Salzburg zu finden

Um abschätzen zu können, wie viele Haushalte es in Österreich gibt, in denen mindestens ein Kind wenigstens zeitweise unbetreut ist, wurden auf Grundlage der Elternangaben im Rahmen der EU-SILC-Befragung im Jahr 2016 statistische Betreuungslücken ermittelt. Eine Betreuungslücke wurde dann angenommen, wenn im jeweiligen Haushalt a) beide Elternteile/Hauptverantwortliche bzw. in Einelternfamilien der Elternteil/Hauptverantwortliche, bei dem das Kind lebt bzw. die Kinder leben, in Vollzeit erwerbstätig sind bzw. ist und b) mindestens ein Kind keine außerfamiliäre¹³ Betreuung in Anspruch nimmt. Österreichweit kann nach dieser Berechnung für 2,2 % der Haushalte zumindest stundenweise eine Betreuungslücke angenommen werden (Tabelle C4.a). Salzburg liegt mit einem Anteil von 6,0 % an Haushalten, in denen mindestens ein Kind im Alter von 6 bis 12 Jahren mit Betreuungslücke lebt, deutlich über dem Österreichschnitt, während in Niederösterreich und Kärnten die wenigsten Haushalte mit Lücken zu finden sind (0,9 % bzw. 1,0 %). In den restlichen Bundesländern liegt der Anteil an Haushalten mit Betreuungslücken zwischen 1,6 % und 3,8 %.

C4.2 Nutzung von Nachmittagsbetreuung unter soziodemografischen Aspekten

Mit ganztägigen schulischen Angeboten werden Hoffnungen im Hinblick auf einen Chancenausgleich innerhalb der Gesellschaft verbunden. Diese Erwartung ist zwar vor allem mit Ganztagschulen in verschränkter Form verknüpft, betrifft aber bis zu einem gewissen Grad auch die schulische Nachmittagsbetreuung, wenn Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft dadurch eine Gelegenheit erhalten, sich im Freizeitbereich zu begegnen. Voraussetzung für diese erhoffte Wirkung wäre, dass die Angebote ganztägiger Schulformen unabhängig von sozialen Merkmalen genutzt werden.

Nutzung von schulischer Nachmittags-/Tagesbetreuung in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden tendenziell segregiert

Abbildung C4.c stellt die Beurteilung von Volksschülerinnen und Volksschülern der 4. Schulstufe in schulischer Nachmittagsbetreuung nach Urbanisierungsgrad und vier sozialen Merkmalen dar. Diese vier sozialen Merkmale werden auch für die Berechnung des Index der sozialen Benachteiligung von Schulen herangezogen (vgl. Einleitung). Dabei zeigt sich im Hinblick auf die Bildungsherkunft, dass sowohl Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss haben (48 %), als auch Schüler/innen, von denen wenigstens ein Elternteil einen tertiären Bildungsabschluss hat (51 %), häufiger in schulischer Nachmittagsbetreuung sind als die beiden mittleren Kategorien der Bildungsherkunft (34 % bzw. 43 %). Dies kann als Hinweis auf soziale Durchmischung gewertet werden. Nach Urbanisierungsgrad zeigt sich allerdings, dass der Befund in dicht besiedelten Gemeinden nicht gilt, sondern dort der Anteil schulischer Nachmittagsbetreuung mit höherer Bildungsherkunft monoton ansteigt. Dieser monotone Anstieg kann für Gemeinden jeglichen Urbanisierungsgrads auch im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der Familie festgestellt werden (gesamt von 37 % bis 49 %).

In Bezug auf die Alltagssprache(n) der Kinder und deren Migrationsstatus zeigt sich für mittel und dünn besiedelte Gemeinden sowie gesamt, dass Kinder ohne ausschließlich deutsche Alltagssprache und mit Migrationshintergrund sogar häufiger in schulischer Nachmittagsbetreuung sind. Nicht aber in den dicht besiedelten Gemeinden: Hier liegen die Kinder, die nur Deutsch als Alltagssprache haben, mit 70 % vor Kindern mit weiteren Alltagssprachen (67 %) bzw. ohne deutsche Alltagssprache (62 %); und einheimische Kinder mit 69 % vor Migrantinnen und Migranten der 2. Generation (63 %) und Migrantinnen und Migranten der 1. Generation (60 %).

In Summe liegt der Anteil an Volksschülerinnen und Volksschülern in schulischer Nachmittagsbetreuung in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden deutlich über den Anteilen in mittel und dünn besiedelten Gemeinden. Dabei scheint schulische Nachmittagsbetreuung

13 Dazu zählen sowohl Betreuungen in Einrichtungen (institutionelle Betreuung) als auch durch Privatpersonen (individuelle Betreuung) einschließlich der unentgeltlichen Betreuung.

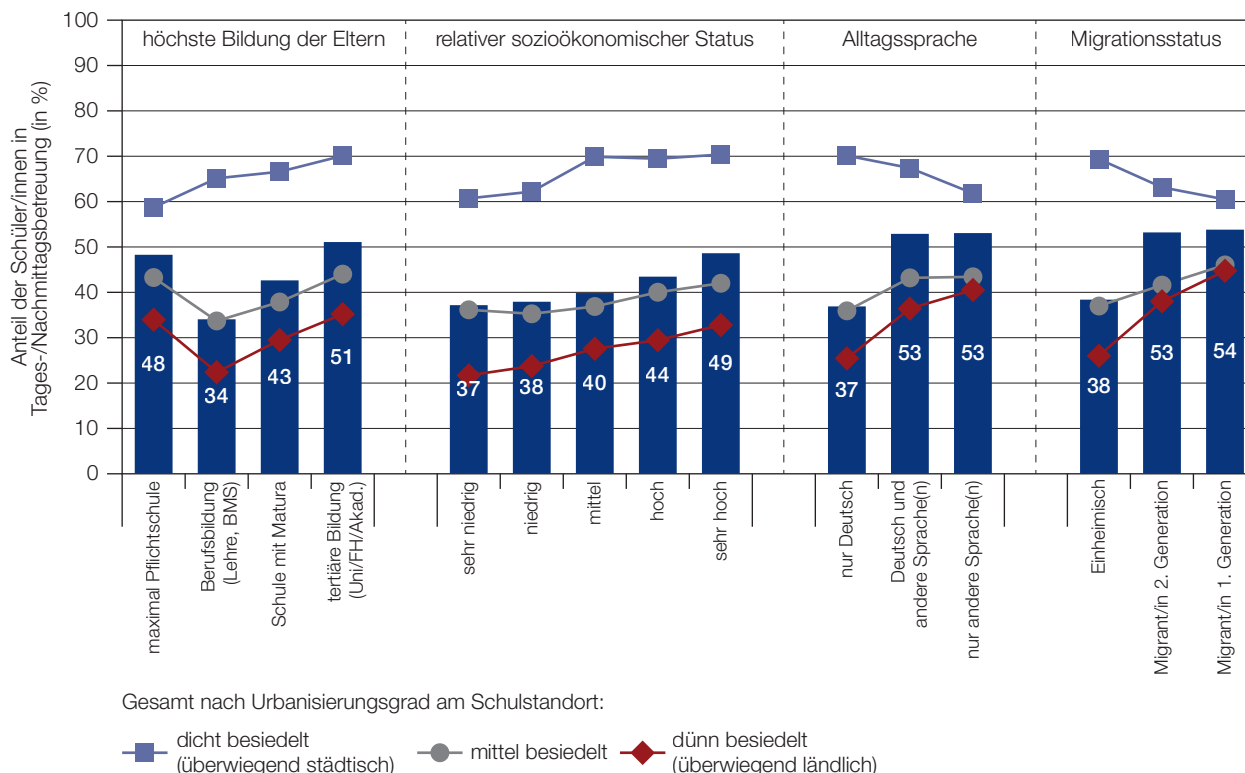
Tabelle C4.a: Betreuungslücken während der Schulzeit nach Bundesland (2016)

Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 6 bis 12 Jahren mit Betreuungslücke										
	Österreich	Bgld.	Ktn.	NÖ	OÖ	Sbg.	Stmk.	Tirol	Vbg.	Wien
Anzahl	9.141	329	260	679	2.145	1.346	903	1.129	482	1.838
in Prozent	2,2 %	3,8 %	1,0 %	0,9 %	2,9 %	6,0 %	1,6 %	2,5 %	1,7 %	2,4 %

Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Haushalte mit einem oder mehreren Kind(ern) im Alter von 6 bis 12 Jahren. Eine Betreuungslücke liegt dann vor, wenn pro Haushalt beide Elternteile/Hauptverantwortliche bzw. in Einelternfamilien der Elternteil/Hauptverantwortliche, bei dem das Kind lebt bzw. die Kinder leben, in Vollzeit erwerbstätig sind bzw. ist und mindestens ein Kind keine außerfamiliäre Betreuung in Anspruch nimmt.

Quelle: EU-SILC (2016). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C4.c: Nutzung von schulischer Nachmittags-/Tagesbetreuung nach sozialen Merkmalen und Urbanisierungsgrad in der 4. Schulstufe (2015)



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015).



besonders in den dicht besiedelten Gemeinden ein Angebot zu sein, das eher besser gestellte Familien anspricht, sodass für diese Gemeinden eine kompensatorische Wirkung angezweifelt werden muss.

Das verschränkte Ganztagsangebot an den APS ergeht tendenziell vermehrt an Schülerinnen und Schüler mit gut gebildeten Eltern und hohem sozioökonomischem Status

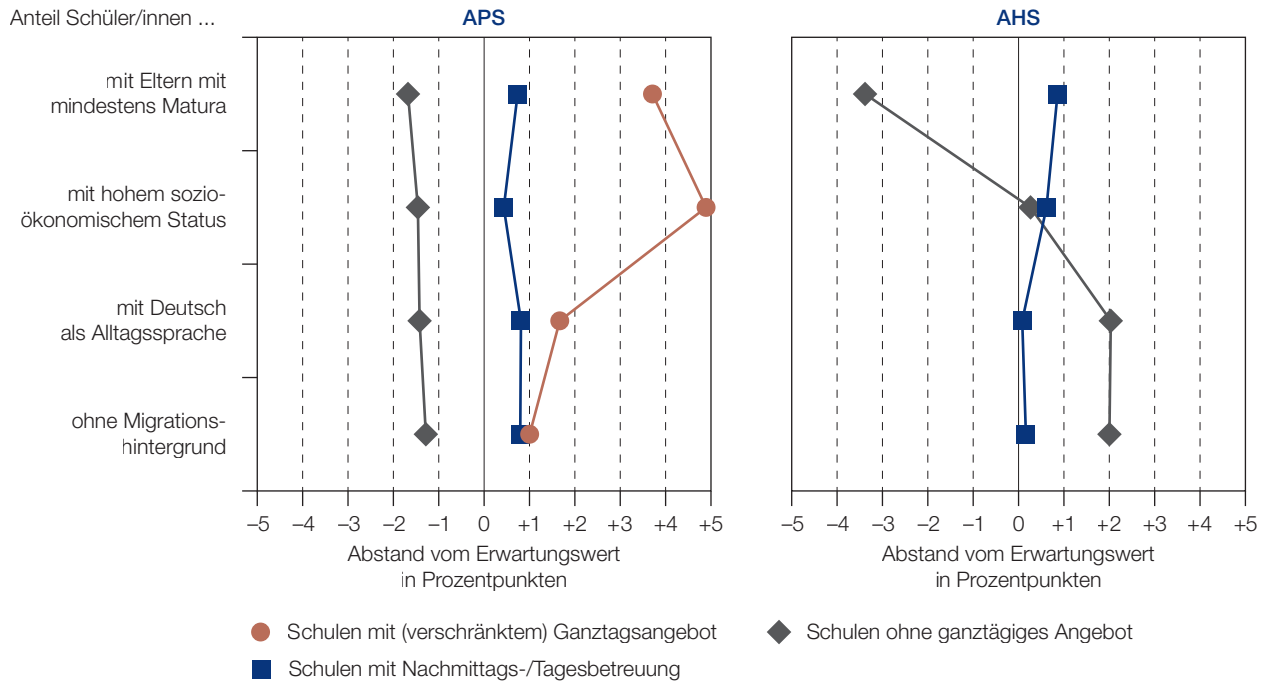
In den Kontextfragebögen für Schulleiter/innen im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen in der 8. Schulstufe wurde nach dem Vorhandensein und der Form eines ganztägigen schulischen Angebots gefragt. Unterschieden wird dabei zwischen einer reinen Nachmittagsbetreuung und einem Angebot in verschränkter Form, bei dem sich über den Tag verteilt Unterrichts-, Lern- und Freizeiten der Schüler/innen abwechseln.

In Abbildung C4.d wird die Schülerschaft (anhand der 8. Schulstufe) in Schulen der Sekundarstufe I (außer Sonderschulen) nach sozialen Merkmalen verglichen, die im Hinblick auf schulischen Output positiv zu werten sind.¹⁴ Angegeben ist die durchschnittliche Differenz zu einem bestimmten Erwartungswert in Prozentpunkten. Der Erwartungswert ergibt sich aus dem durchschnittlichen Anteil des jeweiligen Merkmals pro Urbanisierungsgrad, da manche Merkmale sehr unterschiedlich nach diesem verteilt sind (vgl. Indikator A3). Es zeigt sich für die APS, dass Schulen ohne ein ganztägiges Angebot bei allen Merkmalen der Schülerschaft im Mittel unter der statistischen Erwartung liegen. Das heißt, dass sie tendenziell eine ungünstigere Zusammensetzung der Schülerschaft haben. Schulen mit einem verschränkten ganztägigen Angebot (n = 76) liegen hingegen im Hinblick auf die Bildungsherkunft und den sozioökonomischen Status der Schüler/innen um 3,7 bzw. 4,9 Prozentpunkte über der Erwartung.

Unter den AHS fallen die wenigen Schulen ohne ein ganztägiges Angebot (n = 33) im Bereich der Bildungsherkunft hinter die Schulen mit einem solchen Angebot zurück, haben aber tendenziell mehr Kinder mit deutscher Alltagssprache und ohne Migrationshintergrund, als es der Erwartung nach Urbanisierungsgrad entspricht. Dies könnte ein Artefakt von AHS in Landgemeinden sein (niedriger Bildungsstand der Bevölkerung gepaart mit überwiegend einheimischer Bevölkerung), das nicht vollständig durch den Einbezug des Urbanisierungsgrads aufgelöst wird.

¹⁴ Eltern mit mindestens Matura; hoher sozioökonomischer Status (obere beide Quintile); Deutsch als Alltagssprache; kein Migrationshintergrund.

Abb. C4.d: Soziale Merkmale der Schülerschaft von Schulen mit und ohne ganztägiges Angebot in der Sekundarstufe I nach Schulsparte im Vergleich zum regionalspezifischen Erwartungswert (2017)



Anmerkungen: Der Erwartungswert ergibt sich aus dem durchschnittlichen Anteil des jeweiligen Merkmals pro Urbanisierungsgrad. Die AHS mit verschränktem Ganztagsangebot sind aufgrund der geringen Fallzahl (n = 32) und deutlich verschiedener Schülerschaft nicht dargestellt. Es ist zu erwarten, dass es sich hierbei um standortspezifische Sonderfälle handelt.

Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8 2017).



C5 Sonderpädagogik und außerordentliche Schüler/innen

Im folgenden Indikator wird ein Überblick über die Situation des sonderpädagogischen Unterrichtswesens und über die Beschulung außerordentlicher Schüler/innen gegeben. Für die Darstellungen zur Sonderpädagogik wird eine Kategorisierung der Schüler/innen verwendet, die inhaltlich die Diskussion um Integration besser unterstützt und daher u. U. von amtlichen Statistiken geringfügig abweicht (Definition ist im Online-Datenmaterial des Kapitels C nachzulesen). Da in der Gesamtevidenz der Schüler/innen nach Bildungsdokumentationsgesetz 2002 keine Daten zum sozialen Hintergrund, zur Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) oder zu Lehrplaneinstufungen vorliegen, sind die Analysen auf Förderform (in Sonderschulklassen oder integriert), Förderort (Schulformen), Geschlecht, Nationalität und Alltagssprache beschränkt. Gleiches gilt für die Darstellung der außerordentlichen Schüler/innen im Schulsystem.

C5.1 Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Pflichtschulzeit

Österreichweit haben 2016/17 3,9 % der Schüler/innen der 0.–9. Schulstufe sonderpädagogischen Förderbedarf (Abbildung C5.a). Da die Verteilung von Mädchen und Burschen unter den Pflichtschülerinnen und -schülern etwa gleich ist (nicht abgebildet), wird ersichtlich, dass eher Burschen SPF aufweisen.

Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt im Verlauf der Schulstufen

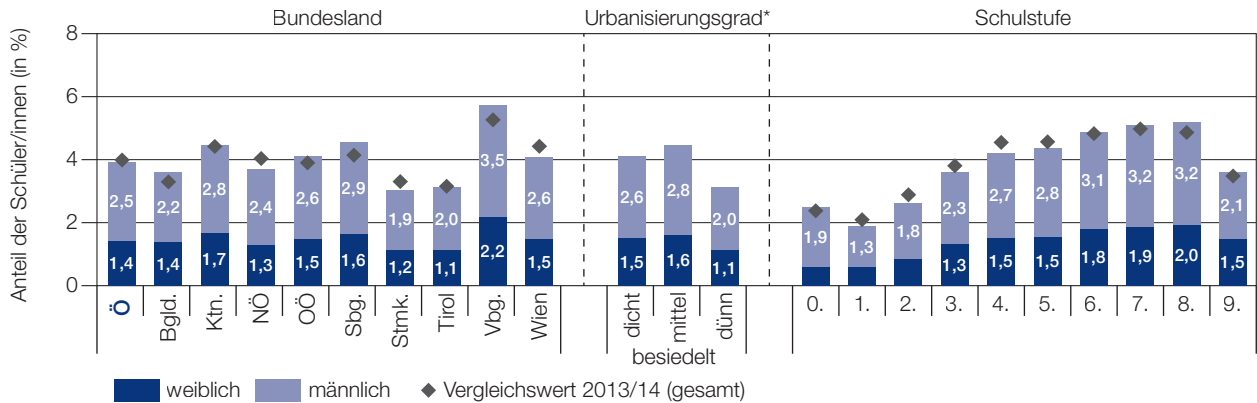
Die Bundesländer streuen im Bereich von 3,1 % (Steiermark, Tirol) und 5,7 % (Vorarlberg). Nach Urbanisierungsgrad fällt auf, dass weniger Schüler/innen in dünn besiedelten (überwiegend ländlichen) Gebieten sonderpädagogischen Förderbedarf haben (3,1 %), als etwa in mittel besiedelten Gebieten (4,4 %). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich nach Schulstufe: Während in der Schuleingangsphase (0. [Vorschulstufe], 1. und 2. Schulstufe) nur bis etwa 2,5 % der Schüler/innen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, steigt der Wert bereits in der 3. Schulstufe auf 3,6 % und danach bis zur 8. Schulstufe um weitere 1,6 Prozentpunkte auf 5,2 %. Das heißt, dass der sonderpädagogische Förderbedarf häufig keine mitgebrachte Eingangsvoraussetzung der Kinder darstellt (wie etwa bei den meisten körperlichen oder geistigen Behinderungen), sondern im Lauf der Schulzeit erst festgestellt wird, wie es etwa bei Verhaltensauffälligkeiten der Fall ist. In der 9. Schulstufe sinkt der Anteil wieder auf 3,6 %, was vermutlich daran liegt, dass viele der betroffenen Kinder ihre 9-jährige Pflichtschulzeit bereits davor vollendet haben und aus der Schulbildung ausscheiden.

Etwa ein Drittel der Schüler/innen mit SPF befindet sich in Sonderschulen

Abbildung C5.b zeigt die Primärschulformen¹⁵ der Schulen, die von den Schülerinnen und Schülern mit SPF in jeder Schulstufe besucht werden. Pauschal betrachtet befindet sich etwa ein Drittel der Schüler/innen mit SPF in Sonderschulen (auch: Sonderpädagogisches Zentrum [SPZ] oder Zentrum für Inklusion & Sonderpädagogik [ZIS]). In der Primarstufe lässt sich beobachten, dass nach aufsteigender Schulstufe anteilig immer mehr der Kinder mit SPF den Regeltyp Volksschule besuchen: von 29 % in der Vorschulstufe (0. Schulstufe), über 55 % in der 1. Schulstufe bis zu 72 % in der 4. Schulstufe. Dies liegt daran, dass es vor allem Schüler/innen aus diesem Schultyp sind, bei denen im Verlauf der Schulzeit ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, wobei sie aber im Regelschultyp Volksschule verbleiben. Der Anteilswert an Schüler/innen mit SPF in Sonderschulen bleibt in den Schulstufen der Sekundarstufe I hingegen konstant. In der 9. Schulstufe ist die Sonderschule mit 59 % die häufigste Primärschulform für Jugendliche mit SPF.

¹⁵ Es handelt sich um die Schulform, die von den meisten der Schüler/innen als Ausbildung verfolgt wird und sich zumeist auch in der Schulbezeichnung widerspiegelt.

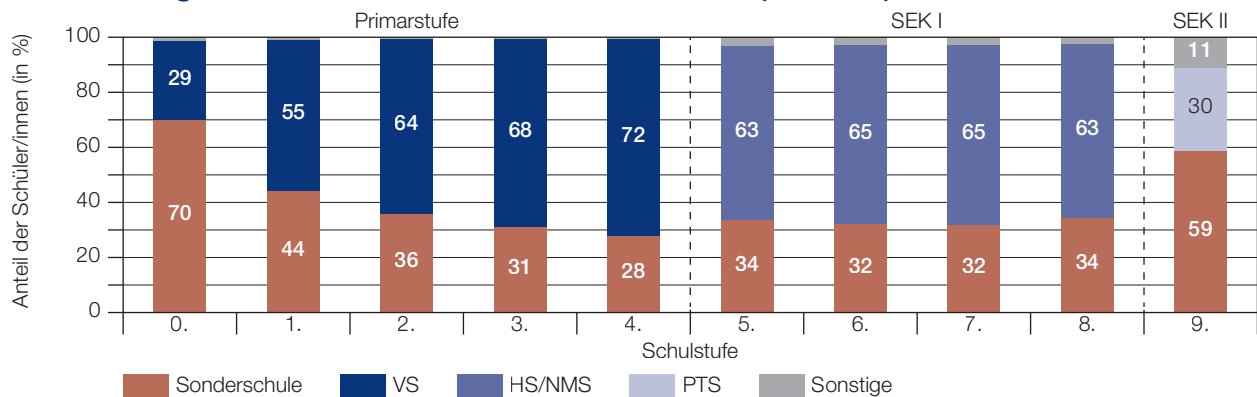
Abb. C5.a: Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesland, Urbanisierungsgrad und Schulstufe (2016/17)



Anmerkung: *Der Urbanisierungsgrad in der Klassifikation von 2015 kann nicht auf die Daten von 2013/14 angelegt werden.

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

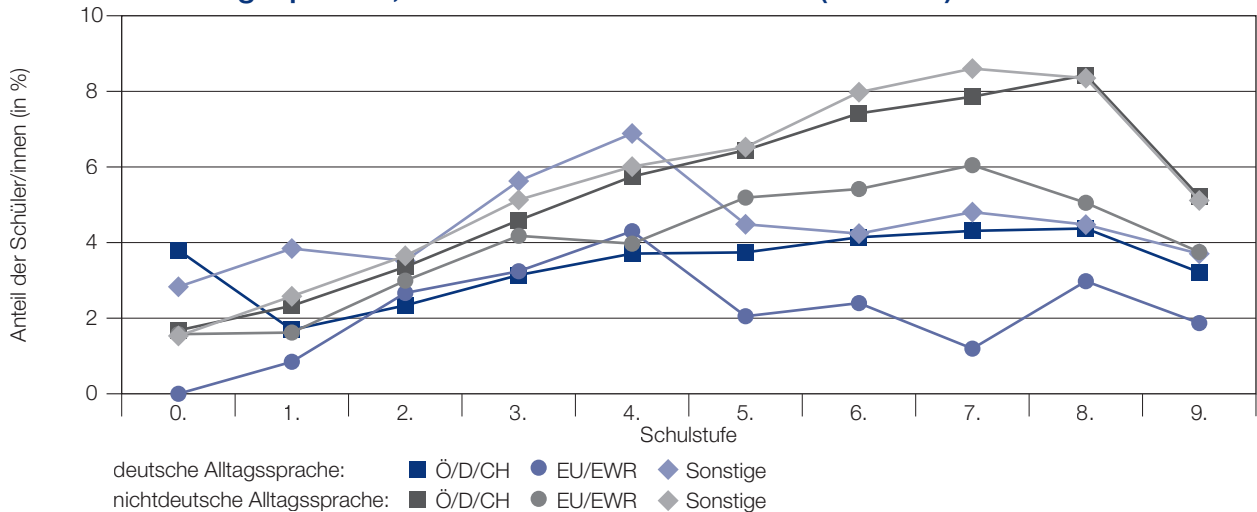
Abb. C5.b: Primärschulform bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Schulstufe (2016/17)



Anmerkung: Primärschulform ist die Schulform, die von den meisten der Schüler/innen als Ausbildung verfolgt wird.

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

Abb. C5.c: Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Alltagssprache, Nationalität und Schulstufe (2016/17)



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



SPF überdurchschnittlich häufig bei Kindern ohne deutsche Alltagssprache und Kindern mit Staatsbürgerschaft außerhalb EU/EWR

Körperliche oder geistige Behinderungen sollten in verschiedenen Bevölkerungsgruppen nahezu gleich verteilt sein. Dementsprechend ist die Wahrscheinlichkeit für SPF am Ende der flexiblen Schuleingangsphase (2. Schulstufe) nach Staatsbürgerschaft (zu drei Gruppen zusammengefasst) und Alltagssprache annähernd gleich (zwischen 2,3 % und 3,7 %; Abbildung C5.c). Auf den weiteren Schulstufen verlaufen die Anteilswerte aber klar in die Richtung, dass SPF unter den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache sowie mit sonstiger Staatsbürgerschaft (außerhalb EU/EWR) immer häufiger wird. In der 4. Schulstufe beträgt die Differenz der Anteilswerte zwischen den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern aus Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie den nichtdeutschsprachigen Schülerinnen und Schülern aus sonstigen Ländern 2,3 Prozentpunkte. In der Sekundarstufe II (9. Schulstufe) liegen die Anteilswerte nach dem Merkmal der deutschen Alltagssprache noch weiter auseinander. Den deutschsprachigen Kindern scheint an diesem Übergang wesentlich häufiger der Wechsel von der Sonderschule weg zu gelingen.

C5.2 Inklusions- und Segregationsquoten

Sowohl in den Sonderschulen als auch den Regelschulen können Kinder mit und ohne SPF gemeinsam unterrichtet werden. Man spricht in dem Fall von Integrationsklassen, sofern nicht die Mehrheit der Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. Aus Sicht der Kinder mit einem solchen Bedarf handelt es sich um Inklusion, wenn sie in einer Integrationsklasse beschult werden.

Österreichweit werden 61 % der Schüler/innen mit SPF integriert unterrichtet, allerdings deutliche Unterschiede nach Bundesland

Abbildung C5.d stellt die Anteile der Schüler/innen mit SPF dar, welche in Integrationsklassen (Inklusionsquote) bzw. in Sonderschulklassen (Segregationsquote) unterrichtet werden. Da in beiden Formen ein Auftrag zur besonderen Förderung dieser Schüler/innen besteht, ist auch von der Förderform die Rede. Österreichweit befinden sich 61 % der Schüler/innen mit SPF in Integrationsklassen. Diese können auch an Sonderschulen bestehen, wenn dort die Mehrheit der Schüler/innen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf hat (umgekehrte Integration).¹⁶ Die Spannweite der Inklusionsquote nach Bundesland ist relativ breit: zwischen 46 % in Niederösterreich und 81 % in Kärnten. Ein klares Muster zwischen Merkmalen von Bundesländern und deren Inklusionsquote lässt sich nicht ersehen. Im Hinblick auf den Urbanisierungsgrad ist die relativ hohe Inklusionsquote der dünn besiedelten (überwiegend ländlichen) Gemeinden (73 %) allerdings durch das geringere Angebot an Sonderschulen erklärbar. Im Vergleich zu diesen regionalen Unterschieden fallen die Unterschiede nach sozialen Merkmalen (Geschlecht, Alltagssprache, Nationalität) gering aus.

Die Inklusionsquote steigt in den letzten Jahren leicht an

Im Zeitverlauf seit 2006/07 ist die Inklusionsquote österreichweit bis 2016/17 leicht um 6,1 Prozentpunkte angestiegen (Abbildung C5.e). Auch bei diesem Trend zeigen sich unterschiedliche Verläufe nach Bundesländern: Ein deutlicher Anstieg ist in Vorarlberg (+27,6 Prozentpunkte), Salzburg (+16,8 Prozentpunkte), Kärnten (+13,4 Prozentpunkte) und Tirol (+10,2 Prozentpunkte) zu verzeichnen. Ein deutlicher Rückgang hingegen in der Steiermark (-10,0 Prozentpunkte).

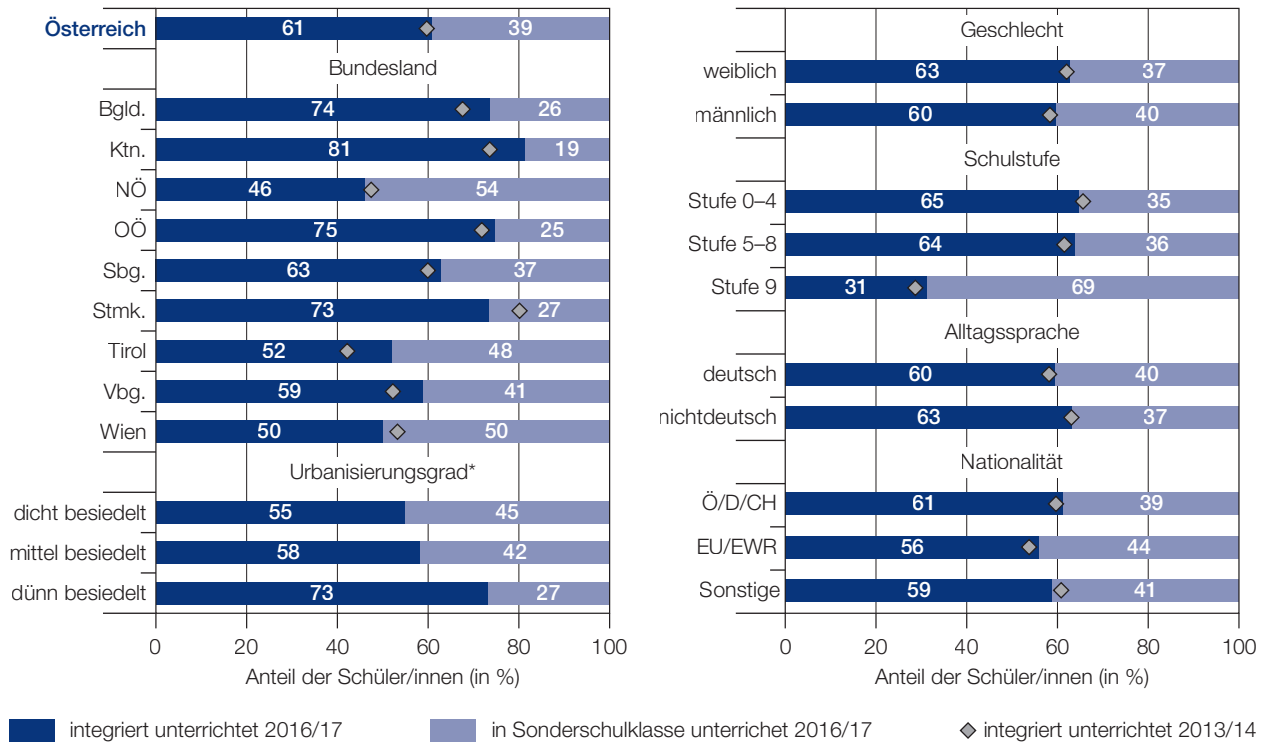
C5.3 Integrationsklassen

Etwa 15 % der Schüler/innen ohne SPF haben in der Klasse Mitschüler/innen mit SPF

Integrationsklassen führen nicht nur dazu, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv unterrichtet werden. Sie unterstützen auch die Begegnung von Kindern ohne SPF mit Kindern mit diversen Formen von Beeinträchtigungen. Aus dieser Perspektive stellt Abbildung C5.f die Anteilswerte der Schüler/innen ohne SPF dar, welche zusammen mit einer bestimmten Anzahl an Mitschülerinnen und Mitschülern mit SPF in der Klasse sind. Österreichweit haben 15,9 % der Schüler/innen ohne SPF Mitschüler/innen mit SPF. Dabei ist die häufigste Form, dass es sich um genau eine Mitschülerin bzw. einen Mitschüler

¹⁶ Für das Schuljahr 2016/17 konnten 110 Integrationsklassen (von 1.679) nach obiger Definition an Sonderschulen (Primärschulform) gezählt werden.

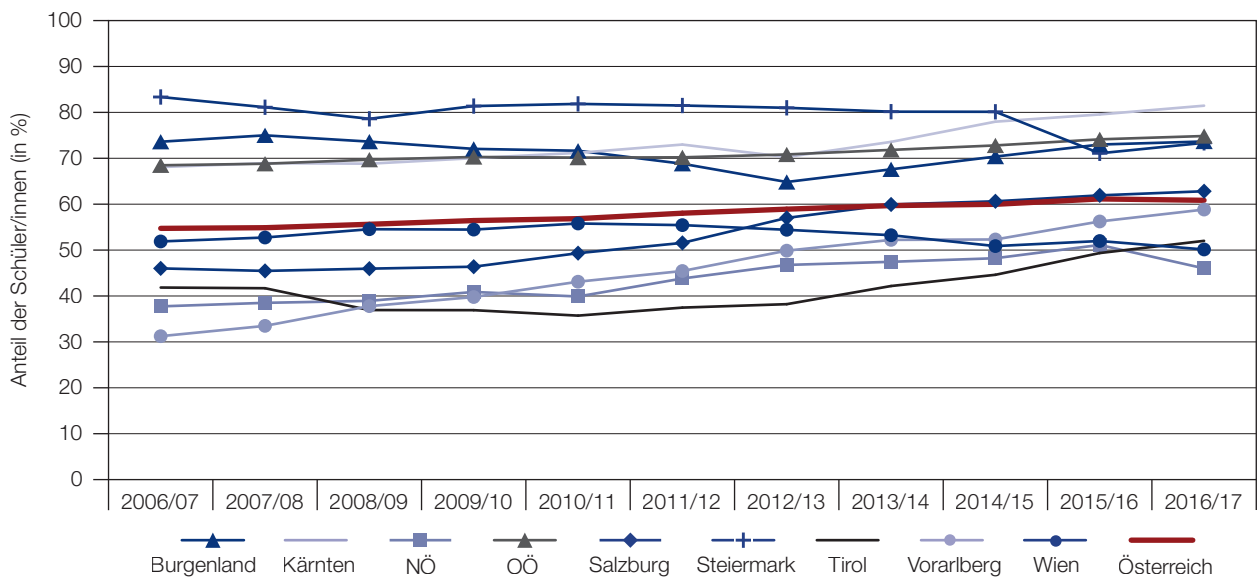
Abb. C5.d: Förderform von Schülerinnen und Schülern der 0.–9. Schulstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach regionalen und sozialen Merkmalen (Inklusions- und Segregationsquoten; 2016/17)



Anmerkung: *Der Urbanisierungsgrad in der Klassifikation von 2015 kann wegen Änderungen der Gemeindestruktur nicht auf die Daten von 2013/14 angelegt werden.

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

Abb. C5.e: Inklusionsquote nach Bundesland im Zeitverlauf (2006/07 bis 2016/17)



Anmerkung: Die Inklusionsquote gibt den Anteil der Schüler/innen mit SPF wieder, welche in Integrationsklassen unterrichtet werden.

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

handelt (7,4 %). Diese Anteile korrespondieren nicht unbedingt mit den Inklusionsquoten im Bundesland (vgl. Abbildung C5.d), weil sich die relativen Anteile von Schülerinnen und Schülern mit SPF in den Bundesländern unterscheiden (vgl. Abbildung C5. a). Die höchste Wahrscheinlichkeit, zusammen mit Schülerinnen und Schülern mit SPF in der Klasse zu sein, ist in Vorarlberg gegeben (25,6 %), die niedrigste in Wien (8,5 %). Aufgrund der in Wien allgemein höheren Klassengrößen handelt es sich dabei mehrheitlich um Klassen mit vier oder mehr Schüler/innen mit SPF (4,4 %).

Sehr deutliche Unterschiede im gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF bestehen nach Schultyp: während in Volksschulen 16,0 % der Schüler/innen ohne SPF Mitschüler/innen mit SPF haben, liegt dieser Wert bei NMS/HS mit 28,3 % schon wesentlich höher. Verantwortlich dafür ist das geringe Ausmaß an Schülerinnen und Schülern mit SPF in der AHS-Unterstufe. In dieser beträgt der oben beschriebene Anteilswert lediglich 0,1 % (nicht dargestellt). Das bedeutet, dass nur etwa eine/einer von Tausend Schülerinnen und Schülern der AHS-Unterstufe Mitschüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse hat.

Betrachtet man die Positionierung der Integrationsklassen innerhalb der jeweiligen Schule, so können vier Typen unterschieden werden (Abbildung C5.g): a) Die Integrationsklasse ist die einzige Klasse, die in der entsprechenden Schulstufe geführt wird; b) die Integrationsklasse ist die einzige Integrationsklasse in der entsprechenden Schulstufe, es gibt aber weitere Klassen; c) die Integrationsklasse ist eine von mehreren Integrationsklassen, es gibt daneben aber noch weitere Klassen in der Schulstufe; d) alle Klassen mit Schüler/innen in der jeweiligen Schulstufe sind Integrationsklassen.

Österreichweit sind 20 % der Integrationsklassen gleichsam die einzige Klasse der betroffenen Schulstufe(n) an der Schule (Typ a). Dieser Anteilswert unterscheidet sich deutlich zwischen den Bundesländern und Urbanisierungsgraden, je nach den dort üblichen Schulstrukturen (vgl. Indikator B3). Der mit 45 % österreichweit häufigste Typus ist, dass es nur eine Integrationsklasse neben weiteren Nichtintegrationsklassen gibt (Typ b). In Schulen, in denen es in den betroffenen Schulstufen mehrere Klassen gibt, stellt diese Variante insgesamt und in allen Bundesländern außer dem Burgenland, Vorarlberg und Wien auch die absolute Mehrheit dar. Die Anteilswerte von Integrationsklassen in mehrklassigen Schulen, in denen alle Klassen Integrationsklassen sind (Typ d), liegen hingegen zwischen 9 % (Tirol) und 16 % (Wien, NÖ und Sbg.). Werden also Integrationsklassen an Schulen mit mehreren Klassen geführt, so handelt es sich dabei häufig um dezidiert dafür vorgesehene Klassen, was wiederum einer Segregation innerhalb der Schulen gleichkommt. Besonders sind davon dünn besiedelte (überwiegend ländliche) Gemeinden und der Schultyp Volksschule betroffen.

C5.4 Außerordentliche Schüler/innen im Schulsystem

Als außerordentliche Schüler/innen werden solche bezeichnet, die zwar ihrem Alter sowie ihrer geistigen und körperlichen Reife nach zum Schulbesuch befähigt sind (im Gegensatz zur mangelnden Schulreife), dem Unterricht aber – zumindest in bestimmten Fächern – aufgrund mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch nicht so weit folgen können, dass eine erfolgreiche Beurteilung möglich wäre (siehe § 4 SchUG). Dieser Umstand betrifft nicht nur, aber besonders Immigrantinnen und Immigranten im schulpflichtigen Alter. Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. Schüler ist für die Dauer von maximal zwei Jahren zulässig.

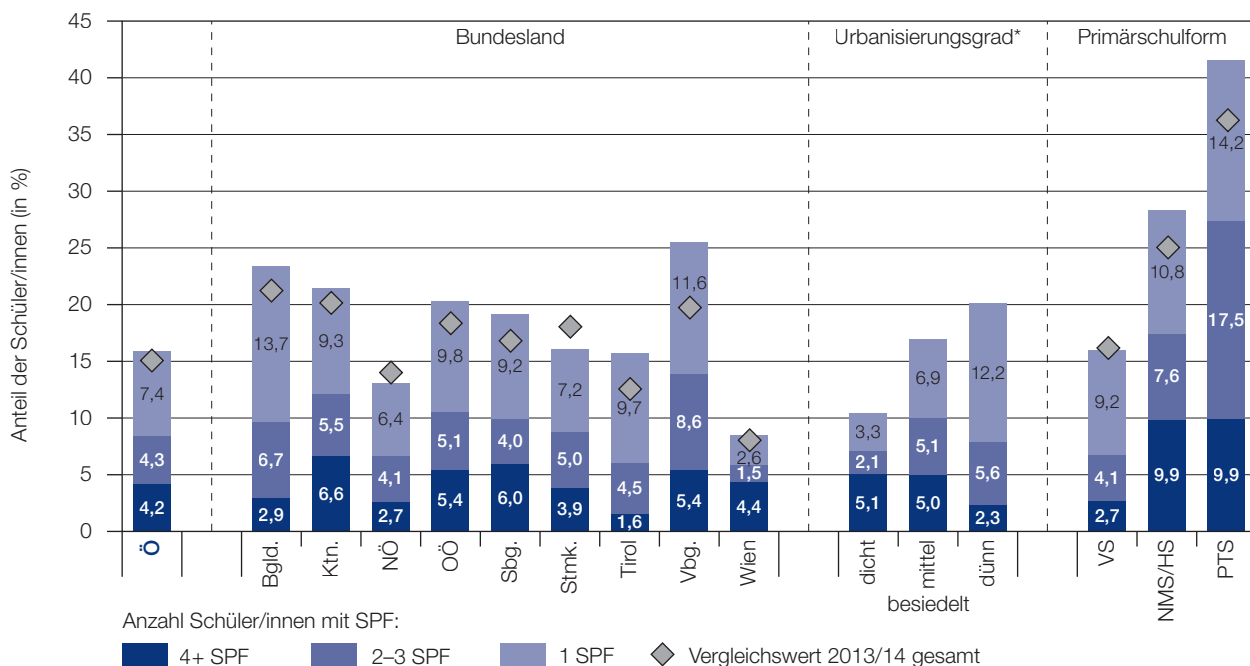
Abbildung C5.h stellt das Ausmaß an außerordentlichen Schülerinnen und Schülern auf den Schulstufen 0 (Vorschulstufe) bis 9 dar. In Summe sind 5,5 % der Schüler/innen auf diesen Schulstufen außerordentlich an ihrer Schule aufgenommen. Der bei weitem größte Anteilswert ist mit 15,4 % in der flexiblen Schuleingangsphase (0.–2. Schulstufe) gegeben. Das entspricht der Erwartung, sollten doch Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen beim Schuleintritt diese im Laufe der Schuleingangsphase so weit verbessern, dass sie danach dem Unterricht folgen können und den Status nicht weiter benötigen.

C

Integrationsklassen sind an den Schulen häufig dezidiert dafür vorgesehene Klassen

Österreichweit 5,6 % außerordentliche Schüler/innen, vor allem in der Schuleingangsphase

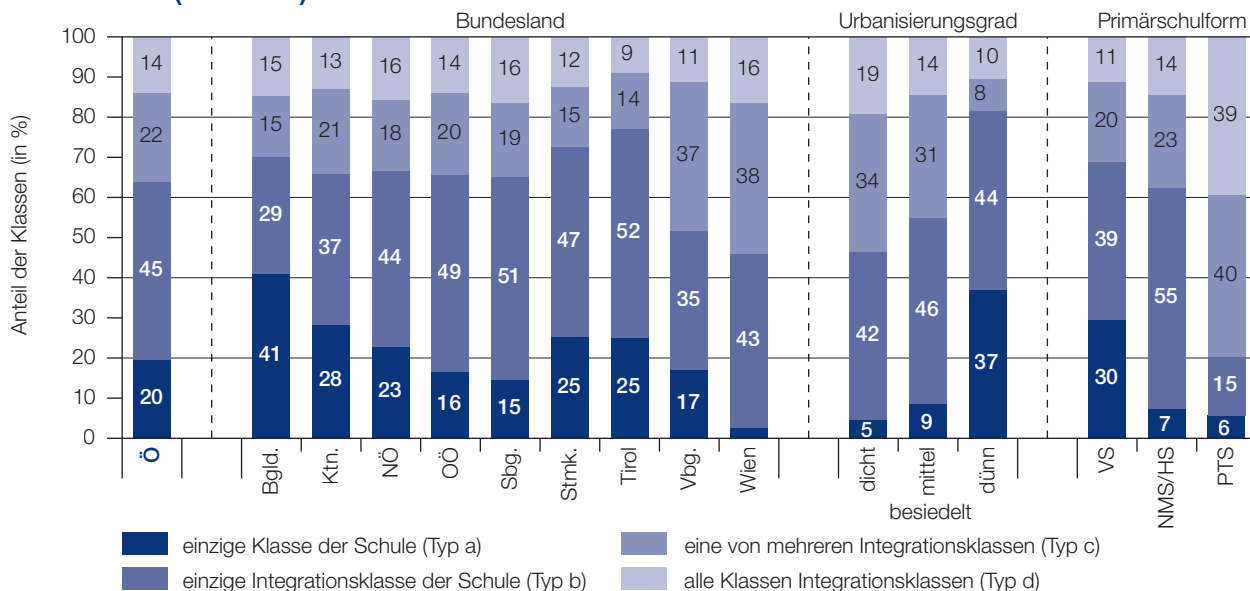
Abb. C5.f: Verteilung der Schüler/innen ohne SPF (0.–9. Schulstufe) auf Klassen mit integriert unterrichteten Schülerinnen und Schülern (2016/17)



Anmerkung: *Der Urbanisierungsgrad in der Kategorisierung von 2015 kann aufgrund von Änderungen der Gemeindestruktur nicht auf die Daten von 2013/14 umgelegt werden.

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

Abb. C5.g: Struktur der Integrationsklassen (0.–9. Schulstufe) innerhalb von Schulen (2016/17)



Lesehilfe: 20 % der Integrationsklassen in Österreich sind zugleich die einzige Klasse der Schule in dieser Schulstufe/diesen Schulstufen (Typ a). Bei 45 % der Integrationsklassen gibt es in dieser Schulstufe/diesen Schulstufen weitere Klassen (ohne Integration) an der Schule (Typ b). Bei 22 % der Integrationsklassen gibt es mindestens eine weitere Integrationsklasse und mindestens eine weitere Klasse ohne Integration in dieser Schulstufe/diesen Schulstufen an der Schule (Typ c). 14 % der Integrationsklassen sind schließlich an Schulen, in denen diese und alle weiteren Klassen in dieser Schulstufe/diesen Schulstufen Integrationsklassen sind (Typ d).

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

Die Unterschiede nach Bundesländern korrelieren nahezu perfekt mit dem unterschiedlichen Ausmaß an Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Abbildung A3.e): Den niedrigsten Anteilswert an außerordentlichen Schülerinnen und Schülern hat Tirol (2,4 %), den höchsten Anteilswert hat Wien (10,1 %). Entsprechend verhält es sich nach Urbanisierungsgrad (2,8 % in dünn besiedelten [überwiegend ländlichen] Gemeinden, 9,1 % in dicht besiedelten [überwiegend städtischen] Gemeinden). Durch die Flüchtlingsbewegungen im Jahr 2015 und 2016 sind im kurzen Vergleichszeitraum seit 2013/14 die Anteilswerte der außerordentlichen Schüler/innen in allen Bundesländern etwas angestiegen, österreichweit um 1,8 Prozentpunkte.

Zeitverlauf der Staatsangehörigkeit außerordentlicher Schüler/innen bildet die Wanderungsbewegungen der jüngeren Zeit ab

Im Zeitverlauf seit 2006/07 zeigt sich eine deutliche Verschiebung der Zusammensetzung der außerordentlichen Schüler/innen nach ihrer Staatsangehörigkeit (Abbildung C5.i). Während der Anteil der außerordentlichen Schüler/innen mit einer österreichischen, deutschen oder Schweizer Staatsbürgerschaft (also aus mehrheitlich deutschsprachigen Ländern) bis 2010/11 kontinuierlich anstieg, geht er seither deutlich zurück. Über den gesamten Zeitraum sinken auch die Anteilswerte der außerordentlichen Schüler/innen mit einer Staatsbürgerschaft aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie aus der Türkei. Dagegen steigen die Anteilswerte über den gesamten Zeitraum betrachtet für außerordentliche Schüler/innen mit einer Staatsbürgerschaft aus dem EU/EWR-Raum und aus sonstigen Ländern (mehrheitlich außerhalb Europas). Diese Entwicklungen entsprechen den Wanderungsbewegungen der letzten Zeit. Sie passen ebenfalls zur kontinuierlichen Integration früherer Gastarbeitergenerationen (Balkan, Türkei), deren Kinder wohl zunächst (bis 2010/11) noch als Migrantinnen und Migranten der 2. Generation im hohen Anteilswert von außerordentlichen Schülerinnen und Schülern mit einer Staatsbürgerschaft aus dem deutschsprachigen Raum enthalten sind.

Über ein Drittel der außerordentlichen Schüler/innen erhält diesen Status auch im Folgejahr

Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler ist zunächst für die Dauer von einem Jahr vorgesehen. Liegen danach die Voraussetzungen für eine Aufnahme als ordentliche Schülerin bzw. als ordentlicher Schüler weiter nicht vor, so ist eine Verlängerung des außerordentlichen Status um ein Jahr möglich. Abbildung C5.j zeigt für alle außerordentlichen Schüler/innen der 0. (Vorschulstufe) bis 9. Schulstufe im Schuljahr 2015/16 sowie für einzelne Schultypen, welcher Status im Folgejahr vorliegt. Dabei können nicht alle Schüler/innen anhand der verfügbaren Daten auch im Folgejahr aufgefunden werden (u. a. aufgrund von Wegzug). Der Anteil dieser Gruppe wird anhand der Kategorie „unbekannt“ abgebildet.

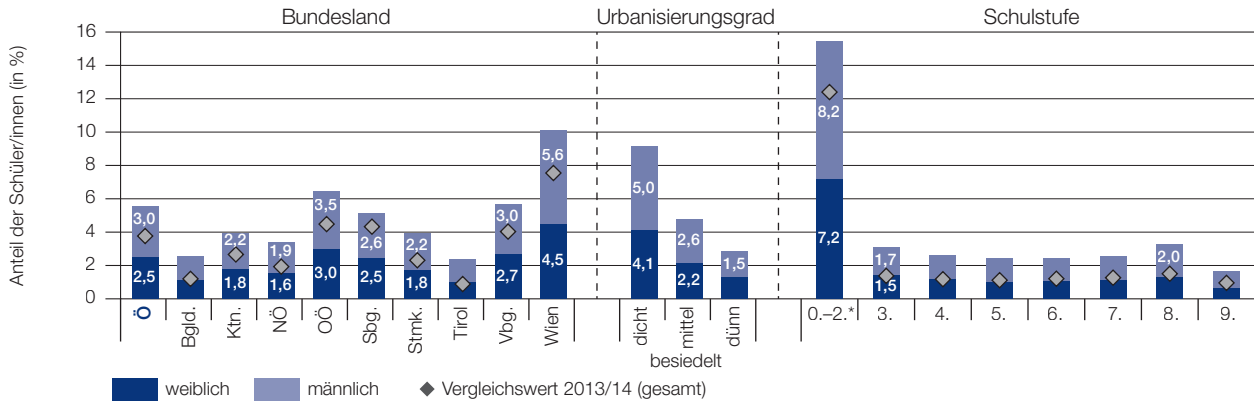
Von den außerordentlichen Schülerinnen und Schülern, die zwar Deutsch als Alltagssprache haben (Angabe im Rahmen der Schuleinschreibung), aber diese offenbar zu wenig beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können, erhalten 35 % auch im Folgejahr den Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler. Erwartungsgemäß liegt dieser Anteil bei Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Alltagssprache mit 44 % noch etwas höher.

Unter den außerordentlichen Schülerinnen und Schülern im Jahr 2015/16 sind auch welche, die diesen Status bereits 2014/15 hatten. Die Aufnahme als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler erfolgt also selten nur für die Dauer eines Jahrs, wie das gesetzlich intendiert wäre.

Der allgemeine Befund spiegelt sich in den Volksschulen wider. Ab der Sekundarstufe I wird die Zuordnung der Schüler/innen im Folgejahr schwieriger. Der Erwartung entsprechend liegt der Anteil derer, die nur 2015/16 den Status als außerordentliche Schülerin bzw. Schüler haben, in den AHS deutlich höher, vor allem, wenn Deutsch als Alltagssprache vorliegt (69 %). Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei vor allem um Schüler/innen handelt, die für einen Einstufungstest (aufgrund von Schulwechsel, längerer Abwesenheit o. Ä.) vorgesehen sind.¹⁷

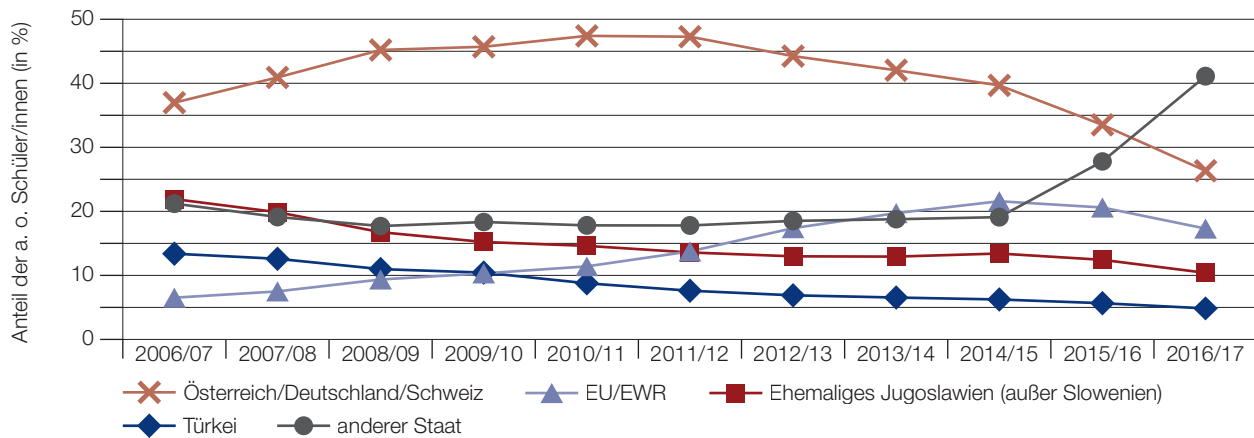
¹⁷ Eine temporäre Aufnahme als außerordentliche Schülerin bzw. als außerordentlicher Schüler ist auch möglich, wenn eine Einstufungsprüfung vorgesehen ist (§ 4 SchUG).

Abb. C5.h: Anteil der außerordentlichen Schüler/innen (0.–9. Schulstufe) nach Bundesland, Urbanisierungsgrad und Schulstufe (2016/17)



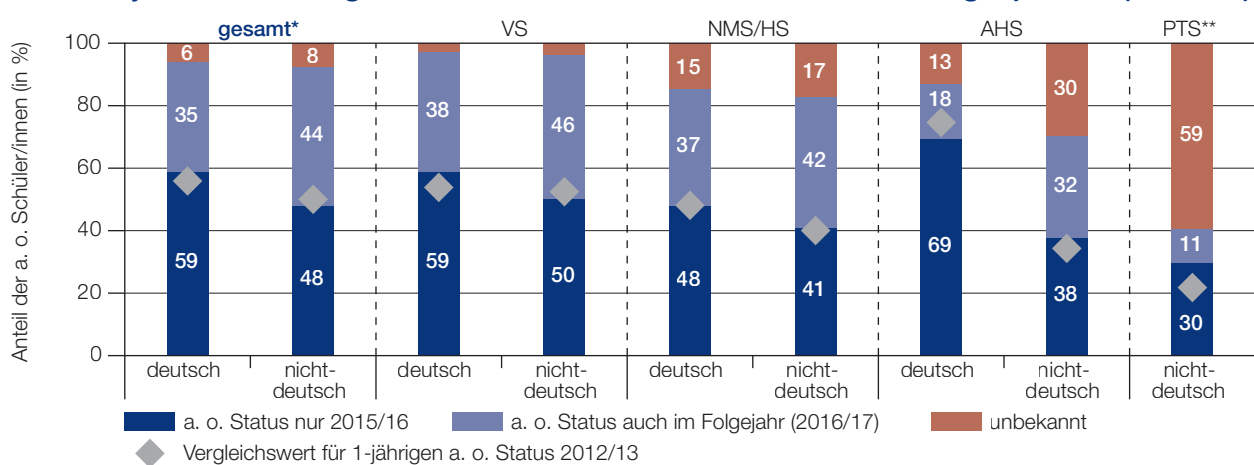
Anmerkungen: *Aufgrund der flexiblen Schuleingangsphase werden die Schulstufen 0–2 für diese Darstellung zusammengefasst.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C5.i: Staatsangehörigkeit der außerordentlichen Schüler/innen (0.–9. Schulstufe) im Zeitverlauf (2006/07 bis 2016/17)



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

Abb. C5.j: Beibehaltung des a. o. Status nach Schulform und Alltagssprache (2015/16)



Anmerkungen: *In die Gesamtwerte fließen auch Schüler/innen aus Schulformen ein, die nicht dargestellt sind (Statutschulen etc.). **Die Fallzahl von Schülerinnen und Schülern mit deutscher Alltagssprache an den PTS ist zu gering für die Darstellung.

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



C6 Schul- und Unterrichtsklima

Die Qualität des Schulsystems zeigt sich neben den Leistungen der Schüler/innen auch in den Rahmenbedingungen an den Schulen. Ein lernförderliches und gutes Schulklima wirkt sich nicht nur positiv auf die Leistungsbereitschaft oder die Einstellung zur Schule und zum Unterricht, sondern auch auf die Entwicklung von Interessen und Sozialverhalten der Schüler/innen aus. Ein positives Schulklima wird dabei durch Aufbau und Pflege von persönlichen Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen sowie durch die in der Schule gelebten Wertehaltungen und Überzeugungen, wie Selbstachtung, Respekt, Vertrauen oder Feedbackkultur, beschrieben (Eder, 2002; Brägger & Posse, 2007; Götz, Frenzel & Pekrun, 2008; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013).

C6.1 Wohlbefinden in der Volksschule und der Sekundarstufe I

Im Rahmen der Überprüfung der Bildungsstandards erhalten die Schüler/innen einen Fragebogen, um Hintergrundinformationen zu verschiedenen Aspekten schulischer und außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen zu erhalten. Wie gern die Schüler/innen in die Schule gehen, wird durch eine 5-stufige Skala (1 = sehr gern bis 5 = sehr ungern) erfragt. Diese Angaben erlauben Rückschlüsse auf das Wohlbefinden der österreichischen Schüler/innen in der Schule. Abbildung C6.a zeigt für die 4. und die 8. Schulstufe, wie viele Schüler/innen angeben, sehr gern in die Schule zu gehen, und wie viele angeben, ungern oder sehr ungern in die Schule zu gehen. Der restliche, hier nicht dargestellte Anteil der Schüler/innen gibt an, entweder nur gern (aber nicht sehr gern) in die Schule zu gehen oder eine neutrale Einstellung zu haben.

Mehr als jedes dritte Kind geht sehr gern in die Volksschule, ein weiteres Drittel gern und nur 11 % (sehr) ungern

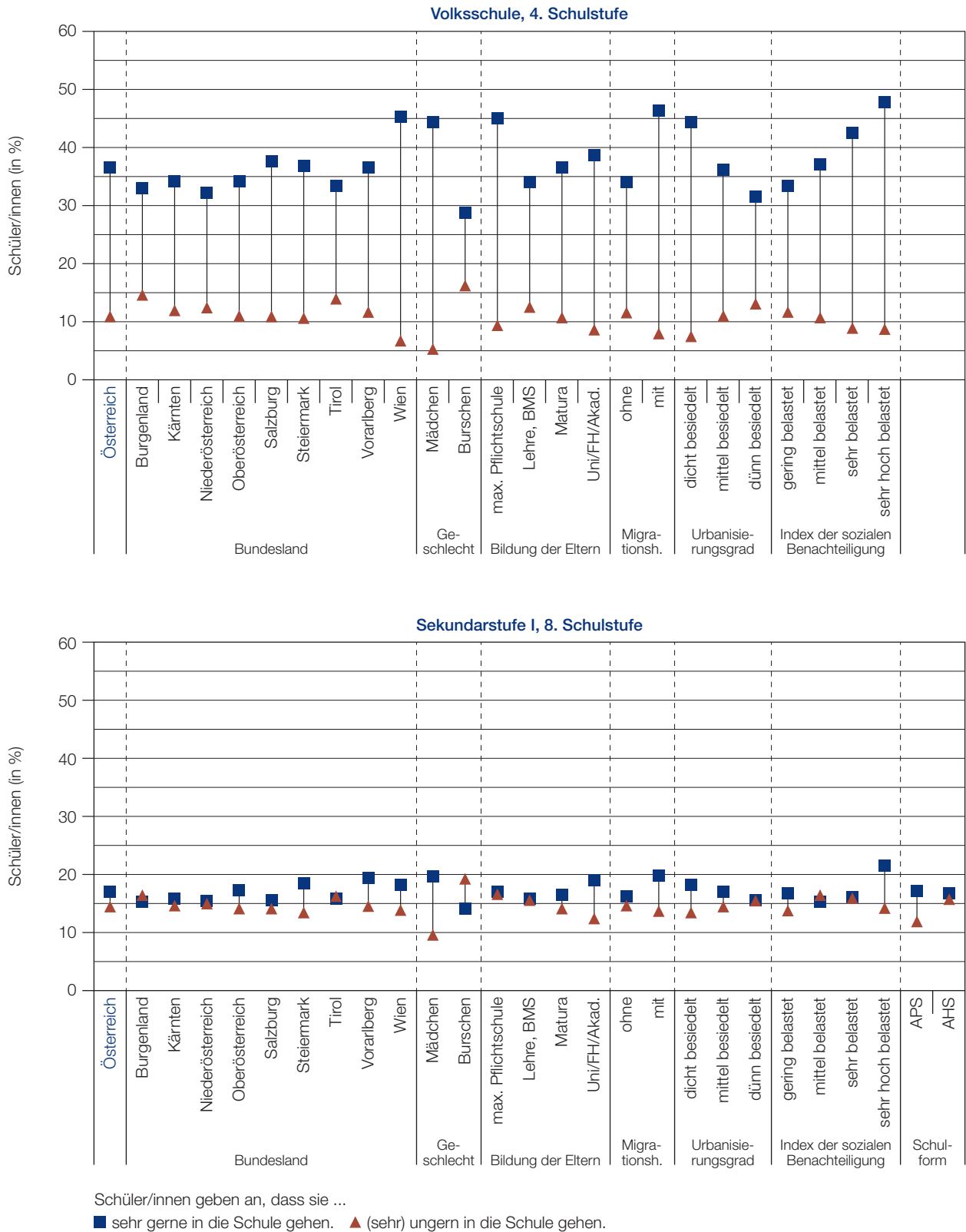
Schüler/innen in österreichischen Volksschulen fühlen sich größtenteils in der Schule wohl. Im Jahr 2015 gaben 36 % an, sehr gern in die Schule zu gehen. Weitere 34 % (ohne Abbildung) gehen gern in die Schule. Allerdings zeigen sich regionale Unterschiede, wobei mit 45 % die Wiener Volksschüler/innen am häufigsten sehr gerne in die Schule gehen. In den übrigen Bundesländern stimmen dieser Aussage zwischen 32 % (Niederösterreich) und 38 % (Salzburg) zu. Mädchen geben im Vergleich zu Burschen deutlich häufiger an, gern in die Schule zu gehen, ebenso Kinder in dicht besiedelten Gebieten im Vergleich zu Kindern in dünn besiedelten Gebieten. Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund ist das Wohlbefinden an der Schule deutlich höher ausgeprägt (46 %) als bei jenen ohne Migrationshintergrund (34 %).

Beim Bildungshintergrund der Eltern zeigt sich ein diskontinuierlicher Verlauf des Wohlbefindens der Schüler/innen. Kinder aus bildungsfernen Familien (Eltern mit max. Pflichtschulabschluss) geben mit 45 % am häufigsten an, sehr gern in die Schule zu gehen und zeigen damit den größten Unterschied zu den Kindern von Eltern mit Berufsbildung, die nur zu 34 % sehr gern und auch am häufigsten ungern in die Schule gehen. Mit steigendem Bildungsgrad der Eltern ab der Kategorie Berufsbildung steigt auch das Wohlbefinden in der Schule. Gleichzeitig sinkt der Anteil jener, die (sehr) ungern in die Schule gehen.

Vergleichsweise hohe Schulzufriedenheit bei Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus bildungsfernen Familien

Die hohe Schulfreude von Kindern mit Migrationshintergrund und solchen aus bildungsfernen Familien zeigt sich am deutlichsten beim Vergleich nach dem Index der sozialen Benachteiligung (ISB; vgl. Einleitung). Je höher die soziale Benachteiligung an Schulen ist, desto höher ist auch das Wohlbefinden der Schüler/innen in diesen Schulen – dies sollte als Chance für die Schule begriffen werden.

Abb. C6.a: Wohlbefinden der Schüler/innen in der 4. und der 8. Schulstufe (2015, 2016)



Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-D8 2016).



Im Vergleich zur Volksschule zeigen sich die Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I deutlich weniger zufrieden mit der Schule. So gaben im Jahr 2016 mit 17 % nur halb so viele Schüler/innen wie in der Volksschule an, dass sie sehr gern in die Schule gehen. Auch der Anteil der Jugendlichen, die (sehr) ungerne in die Schule gehen, ist höher (14 %) als bei den Kindern in der Volksschule (11 %). Fasst man allerdings die beiden höchsten Zustimmungen (sehr gern und gern) zusammen, lässt sich der Unterschied zwischen den Schulstufen etwas relativieren, da mit 60 % am Ende der Sekundarstufe I das Wohlbefinden in der Schule nur um 10 % höher ist als in der Volksschule.

Am Ende der Sekundarstufe I gehen Schüler/innen deutlich weniger gern zur Schule als in der Volksschule

Die für die Volksschule gefundenen Gruppenunterschiede zeigen sich auf niedrigerem Niveau zum Teil auch am Ende der 8. Schulstufe, wobei die Bundeslandunterschiede hinsichtlich der Anteile des „sehr gern in die Schule gehen“ von 15 % (Burgenland, Niederösterreich und Salzburg) bis 19 % (Vorarlberg) geringer ausfallen. Weitere Gemeinsamkeiten zur 4. Schulstufe zeigen sich beim Vergleich nach Geschlecht und nach der sozialen Benachteiligung. Mädchen gehen in der 8. Schulstufe lieber in die Schule als Burschen. Dieser Unterschied verstärkt sich, indem bei den Burschen der Anteil jener, die (sehr) ungerne zur Schule gehen, höher ist als jener, die sehr gern zur Schule gehen.

Ein abweichendes Muster gibt es bei der Betrachtung nach dem Index der sozialen Benachteiligung. Die Zufriedenheit ist in den sehr hoch benachteiligten Schulen am größten, am niedrigsten jedoch an mittel und hoch benachteiligten Schulen. Schüler/innen in der APS fühlen sich in der Schule wohler als Schüler/innen in den AHS, wobei vor allem der Anteil an sehr zufriedenen Schülerinnen und Schülern deutlich höher ist als jener, die (sehr) ungerne zur Schule gehen.

Im Vergleich zum Jahr 2013 zeigt sich sowohl in der 4. als auch in der 8. Schulstufe – hier vor allem bei den allgemeinbildenden Pflichtschulen – eine tendenziell positive Entwicklung des Wohlbefindens in der Schule (vgl. Bruneforth et al., 2016: NBB 2015, Kennzahl C4.1).

C6.2 Zufriedenheit mit der Klasse in der Volksschule und der Sekundarstufe I

Die Schüler/innen werden im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfung neben dem Wohlbefinden in der Schule (vgl. Kennzahl C6.1) auch zur Zufriedenheit mit der Klasse befragt (1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden). Die Ergebnisse fallen im Vergleich zum Schulklima noch positiver aus und werden in Abbildung C6.b dargestellt.

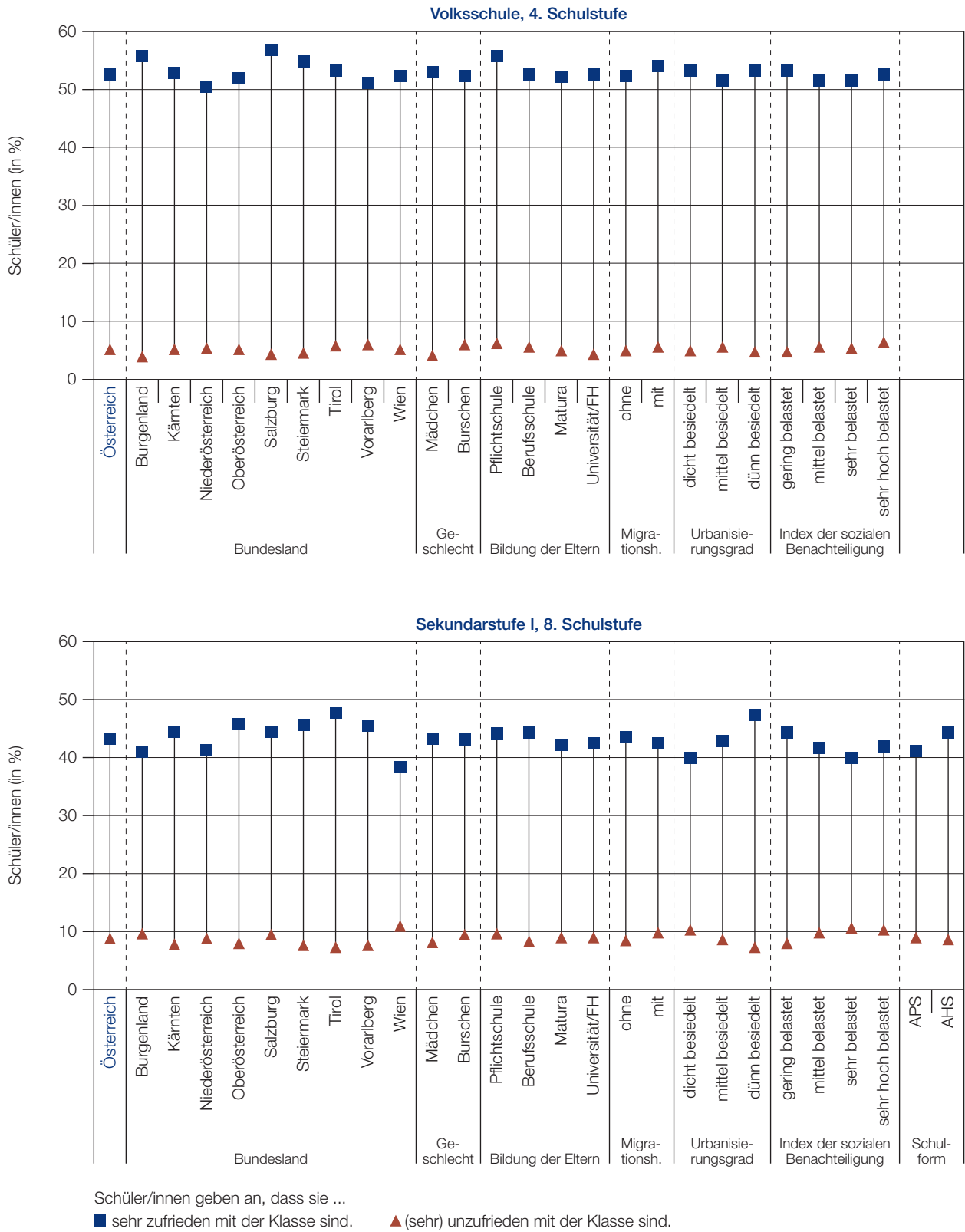
Etwa jedes zweite Volksschulkind ist mit seiner Klasse sehr zufrieden, unabhängig von sozialen und regionalen Merkmalen

Mehr als die Hälfte der befragten Volksschüler/innen (53 %) gaben im Jahr 2015 an, dass sie mit ihrer Klasse sehr zufrieden sind. Die Unterschiede hinsichtlich der Zustimmung in den Bundesländern sind vernachlässigbar und reichen von 50 % in Niederösterreich bis 57 % in Salzburg. Jene Schüler/innen, die (sehr) unzufrieden mit der Klasse sind, betragen österreichweit und in den einzelnen Bundesländern nur rund 5 %. Kaum Unterschiede zeigen sich bei der Betrachtung der Klassenzufriedenheit nach Geschlecht, Elternbildung, Migrationshintergrund, Urbanisierungsgrad oder der sozialen Benachteiligung – über alle Gruppen hinweg scheint gleichermaßen eine hohe Zufriedenheit mit der Volksschulklasse gegeben zu sein.

Eine Erklärung für diese äußerst positiven Ergebnisse könnte die Assoziation der Klassenzufriedenheit mit dem sozialen Gefüge unter den Mitschülerinnen und Mitschülern und deren Verhältnis zueinander sein (Neuenschwander & Hascher, 2003). Bei der sehr allgemein formulierten Frage, wie gern Schüler/innen zur Schule gehen (vgl. Kennzahl C6.1), könnten hingegen wohl auch Aspekte des Lernens bzw. des Unterrichts an sich oder auch der Beziehung zu Lehrpersonen und Schulleitung eine Rolle beim Antwortverhalten spielen.

Die Klassenzufriedenheit verringert sich im Laufe der Sekundarstufe I nur unwesentlich und zeigt somit auch bei Schülerinnen und Schülern in der 8. Schulstufe sehr hohe Zufriedenheitswerte. Einem Anteil von 43 % an sehr zufriedenen Schülerinnen und Schülern stehen

Abb. C6.b: Zufriedenheit mit der Klasse der Schüler/innen in der 4. und der 8. Schulstufe (2015, 2016)



Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-D8 2016).

Mit rund 40 % ist der Anteil an Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I sehr zufrieden mit der Klasse.

im Jahr 2016 9 % an Schülerinnen und Schülern gegenüber, die (sehr) unzufrieden mit der Klasse sind. Auch in der 8. Schulstufe gibt es hinsichtlich der Klassenzufriedenheit nur geringe Unterschiede zwischen den Bundesländern, wobei die Schüleranteile in der Kategorie sehr zufrieden zwischen 38 % (Wien) und 48 % (Tirol) liegen. Während Schüler/innen in städtischen Gemeinden lieber zur Schule gehen als im ländlichen Raum (vgl. Abbildung C6.a), zeigen sich umgekehrte Tendenzen hinsichtlich der Klassenzufriedenheit. So geben Schüler/innen in dünn besiedelten Gemeinden häufiger als in dicht besiedelten Gemeinden an, zufrieden mit ihrer Klasse zu sein. Die Zufriedenheit ist tendenziell in AHS-Klassen höher als in APS-Klassen.

C6.3 Disziplin in der Schule im internationalen Vergleich

Ein gänzlich oder teilweises Fernbleiben von Schülerinnen und Schülern wird im schulischen Kontext als alltägliches Phänomen wahrgenommen. Ein unregelmäßiger Schulbesuch kann sich negativ auf den Bildungserwerb auswirken oder im schlimmsten Fall zum Schulabbruch führen (Sälzer, 2010). Auch Störsituationen im Unterricht beeinflussen die aktive Lernzeit und somit die Wirksamkeit des Lernens (Helmke, 2009).

Bei der im Jahr 2015 durchgeführten PISA-Studie wurden 15- bis 16-jährige Schüler/innen auf einer 4-stufigen Skala gefragt, wie oft sie entweder einen ganzen Schultag oder ein paar Unterrichtsstunden geschwänzt haben und wie oft sie zu spät zur Schule gekommen sind. Alle Angaben der Jugendlichen beziehen sich dabei auf den zweiwöchigen Zeitraum vor der Durchführung des PISA-Tests.

Großteil der 15- bis 16-jährigen Jugendlichen in Österreich gibt an, nie die Schule zu schwänzen

Abbildung C6.c zeigt das Ausmaß des Schulschwänzens und Zuspätkommens für ausgewählte Vergleichsländer. In Österreich schwänzen 89 % der Schüler/innen nie einen ganzen Schultag, das sind um 9 Prozentpunkte mehr als im OECD-Schnitt. In Estland schwänzen über drei Viertel der 15- bis 16-Jährigen nie einen ganzen Schultag, aber jede/jeder Sechste bleibt ein- oder zweimal einen ganzen Tag der Schule fern. In Finnland schwänzen fast zwei Drittel der Jugendlichen nie einen Schultag, während 27 % der Jugendlichen angeben, zumindest ein- oder zweimal einen ganzen Tag geschwänzt zu haben.

Bei der Frage nach dem Fernbleiben einiger Unterrichtsstunden geben rund 85 % der österreichischen und deutschen 15- bis 16-jährigen Schüler/innen an, dies nie zu tun, in Finnland sind es mit 52 % deutlich weniger. Ein- oder zweimal schwänzen 38 % der finnischen Jugendlichen und 27 % der estnischen Jugendlichen einige Unterrichtsstunden. In Österreich und Deutschland gibt jede/jeder achte Jugendliche an, dies zu tun, und liegt damit unter dem OECD-Schnitt (19 %).

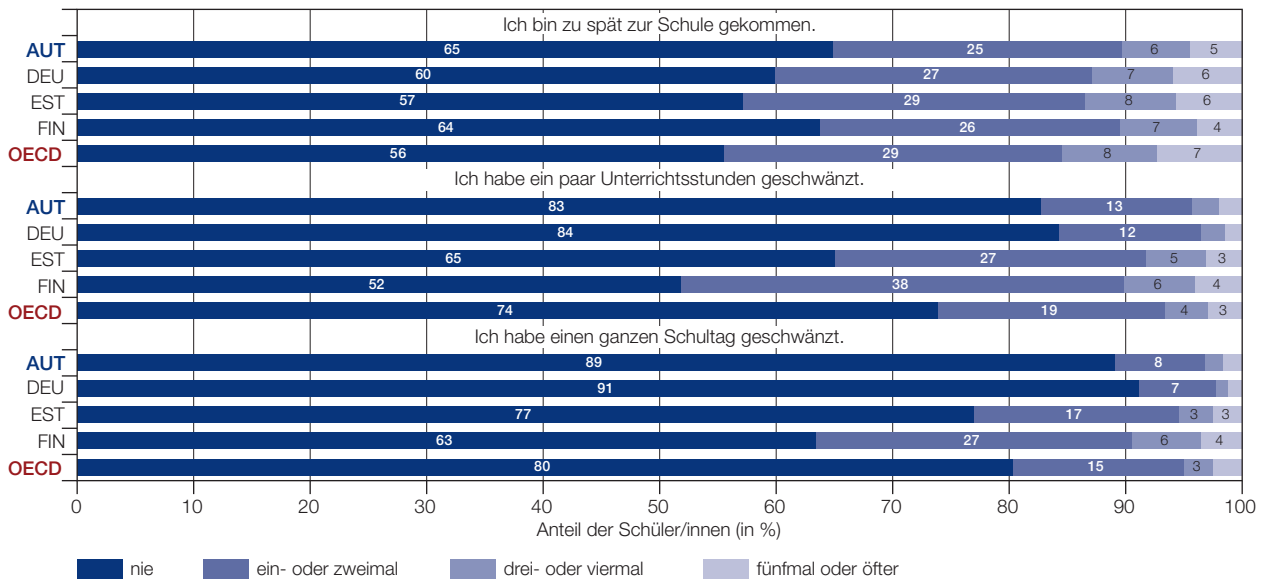
Ein Viertel der österreichischen Jugendlichen kommt ein- oder zweimal zu spät zur Schule

In allen ausgewählten Ländern kann das Zuspätkommen zum Unterricht beobachtet werden: Ein Viertel der österreichischen Schüler/innen im Alter von 15 bis 16 Jahren gibt an, ein- oder zweimal in einem zweiwöchigen Zeitraum zu spät zu kommen, allerdings kommen fast zwei Drittel nie zu spät zur Schule. Im OECD-Schnitt kommen 56 % der Jugendlichen nie zu spät, 29 % verspäten sich ein- oder zweimal und die restlichen 15 % geben an, sogar dreimal und öfter zu spät zur Schule zu kommen.

Der naturwissenschaftliche Unterricht verläuft in Österreich störungsfreier als im OECD-Schnitt

Abbildung C6.d beschreibt die Wahrnehmung der Disziplin im naturwissenschaftlichen Unterricht. Die 15- bis 16-jährigen Schüler/innen wurden dazu auf einer vierstufigen Skala zum Ausmaß der Störungen im Unterricht befragt. In Österreich scheint der naturwissenschaftliche Unterricht störungsfreier abzulaufen als in den Vergleichsländern. Bei fast der Hälfte der Jugendlichen kommt es nie oder fast nie vor, dass sie im Unterricht nicht gut arbeiten können. Etwa ein Drittel gibt an, dass die Lehrkraft nie oder fast nie lange warten muss, bis Ruhe eintritt, oder die Schüler/innen nicht auf die Lehrperson hören. Für etwa 10 % der österreichischen Jugendlichen kommen diese Störfaktoren allerdings in jeder Stunde vor.

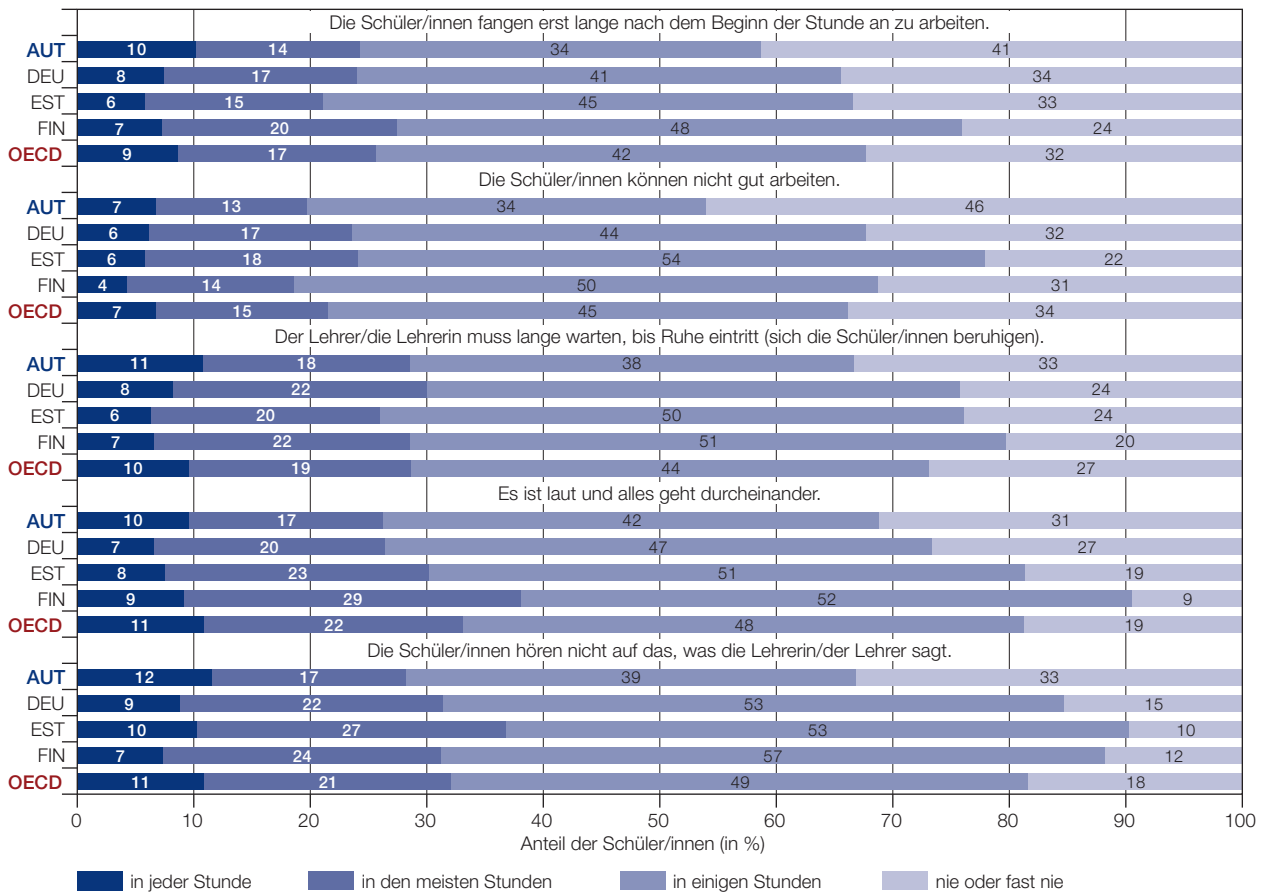
Abb. C6.c: Schulschwänzen und Zuspätkommen für ausgewählte Vergleichsländer (2015)



Anmerkung: Die Angaben beziehen sich auf den zweiwöchigen Zeitraum vor Durchführung der PISA-Testung.

Quelle: PISA 2015. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C6.d: Unterrichtsdisziplin in den naturwissenschaftlichen Fächern für ausgewählte Vergleichsländer (2015)



Quelle: PISA 2015. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

In Finnland ist die Lautstärke der größte Störfaktor, 9 % der Schüler/innen geben an, dass es in jeder Stunde zu laut ist, für 29 % ist es in den meisten Stunden zu laut und nur 9 % der Schüler/innen empfinden die Lautstärke nie oder fast nie störend im Unterricht. In Estland und Deutschland ist der größte Störfaktor, dass die Schüler/innen nicht auf das hören, was die Lehrperson sagt. Etwa 10 % der Jugendlichen empfinden das in jeder Stunde so, für jede Vierte/jeden Vierten kommt das in den meisten Unterrichtsstunden vor.

C6.4 Unterstützung durch Lehrpersonen im internationalen Vergleich

Jugendliche benötigen ein schulisches Umfeld, das auf Respekt, Wertschätzung und Unterstützung basiert, um ihr Potenzial auf kognitiver und emotionaler Ebene voll ausschöpfen zu können. Schüler/innen sind motiviert und positiv eingestellt, wenn sie sich im Unterricht durch ihre Lehrer/innen unterstützt fühlen, sei es durch Interesse an ihrem Lernerfolg oder durch das Angebot an zusätzlicher Hilfeleistung (Pitzer & Skinner, 2017).

Bei der im Jahr 2015 durchgeführten PISA-Studie wurden 15- bis 16-jährige Schüler/innen auf einer 4-stufigen Skala zum Ausmaß der Unterstützung durch Lehrpersonen in naturwissenschaftlichen Fächern befragt. Das Konstrukt der lehrerzentrierten Unterstützung wird auf Basis der fünf Items, die in Abbildung C6.f näher betrachtet werden, gebildet und ist so standardisiert, dass der OECD-Mittelwert 0 und die internationale Standardabweichung 1 ist.

Bei der Einschätzung der lehrerzentrierten Unterstützung liegt Österreich unter allen OECD-Ländern auf dem letzten Platz

Abbildung C6.e zeigt die lehrerzentrierte Unterstützung im internationalen Vergleich und getrennt nach Schulsparten, wobei hohe Werte darauf hindeuten, dass die Unterstützung durch Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Unterricht als positiv wahrgenommen wird. Die höchsten Indexwerte und somit eine sehr positiv wahrgenommene Unterstützung durch die Lehrkräfte gibt es in Mexiko und Portugal. Unter allen 35 OECD-Ländern empfinden Österreichs Schüler/innen die lehrerzentrierte Unterstützung im naturwissenschaftlichen Unterricht am geringsten. Ebenfalls niedrig ausgeprägte Ergebnisse zeigen die Nachbarländer Deutschland, Slowenien, Tschechien und Ungarn. Der geringe Gesamtwert in Österreich spiegelt sich auch bei der Analyse nach Schulsparten wider: alle Schüler/innen empfinden eine geringe bis unzureichende Unterstützung durch die Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Unterricht, am wenigsten Unterstützung erhalten Jugendliche in BHS und AHS.

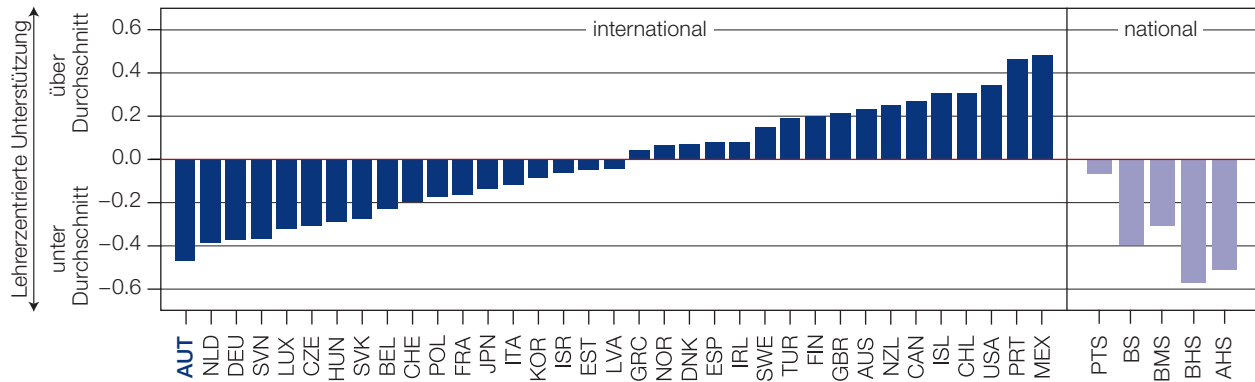
Fast ein Drittel der österreichischen Schüler/innen erfährt nie oder fast nie Lernunterstützung durch die Lehrperson

Abbildung C6.f erfasst die lehrerzentrierte Unterstützung auf Basis von fünf Aussagen zum naturwissenschaftlichen Unterricht. In Österreich berichten 31 % der 15- bis 16-jährigen Schüler/innen, dass sie nie oder fast nie Lernunterstützung durch die Lehrperson erfahren, während diese Form der Unterstützung für 17 % in jeder Stunde vorkommt. In Finnland fühlen sich dagegen etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen in jeder Stunde beim Lernen im Unterricht unterstützt, im OECD-Schnitt sind es 39 %.

Für 17 % der Jugendlichen in Österreich kommt es nie oder fast nie vor, dass die Lehrperson etwas so lange erklärt, bis es alle verstanden haben. Österreich liegt damit um 8 Prozentpunkte über dem OECD-Schnitt. Demgegenüber stehen in Österreich allerdings auch 30 % der österreichischen Schüler/innen, die diese lehrerzentrierte Unterstützung in jeder Stunde erleben.

Bei der Frage nach der Gelegenheit, die eigene Meinung im Unterricht zu sagen, geben 14 % der österreichischen Jugendlichen an, das nie oder fast nie zu erleben. Ähnlich ist das Ergebnis bei der Frage nach dem Interesse am Lernfortschritt, wo 16 % nie oder fast nie Interesse gezeigt bekommen. Im OECD-Schnitt fallen die Ergebnisse deutlich positiver aus: nur 9 % der Jugendlichen geben an, die beiden lehrerzentrierten Unterstützungsmethoden nie oder fast nie zu erleben.

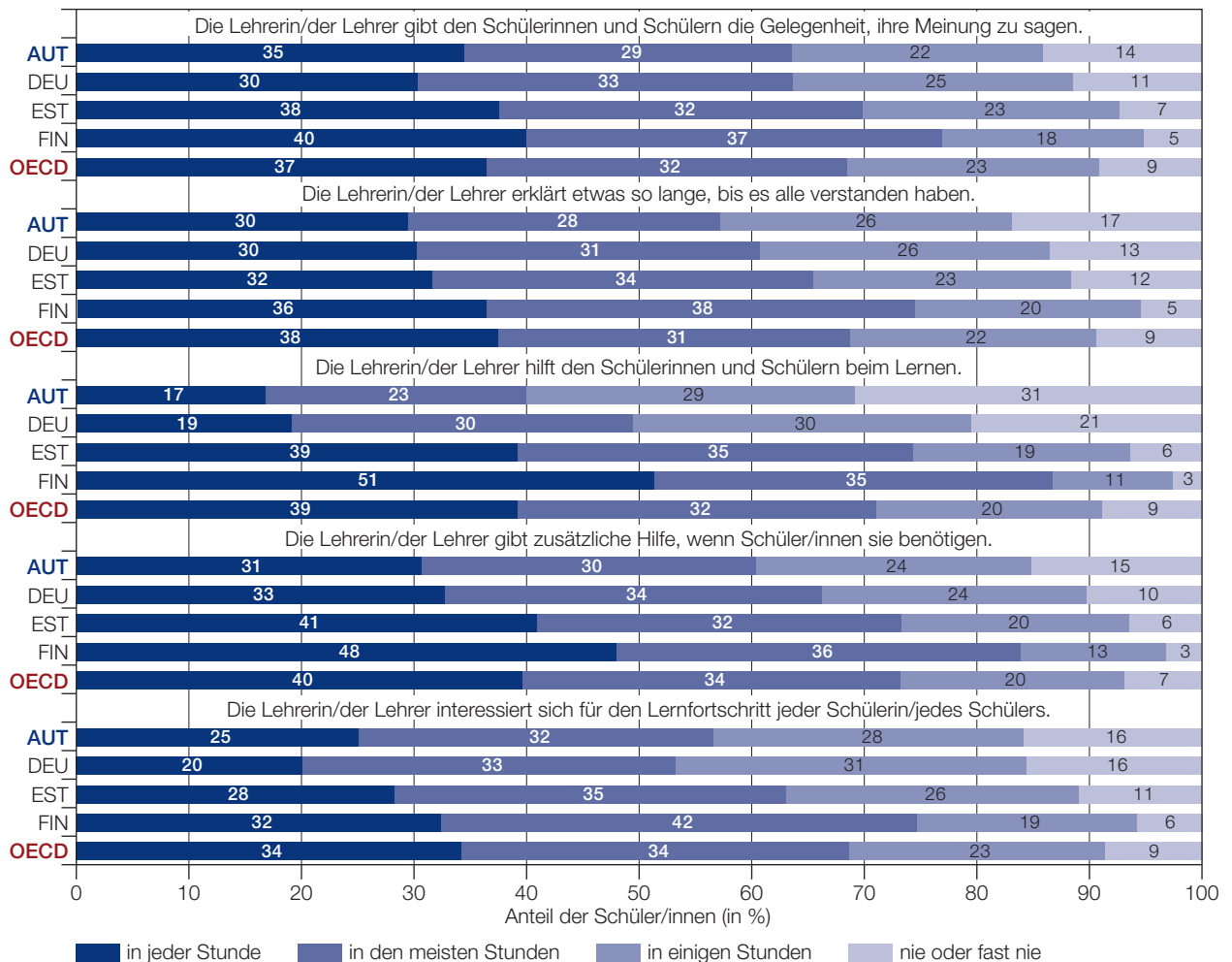
Abb. C6.e: Lehrerzentrierte Unterstützung im naturwissenschaftlichen Unterricht im internationalen Vergleich und nach Schulsparten (2015)



Anmerkungen: Basis zur Berechnung der lehrerzentrierten Unterstützung bilden die in Abbildung C6.f dargestellten Items. 0 stellt den OECD-Mittelwert dar, 1 die internationale Standardabweichung.

Quelle: PISA 2015. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. C6.f: Unterstützung durch Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Unterricht für ausgewählte Vergleichsländer (2015)



Quelle: PISA 2015. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

C

C7 Schulerfolg, Retention und Beurteilung

Dieser Indikator setzt sich in den Kennzahlen C7.1 bis C7.4 mit den Schulerfolgsquoten in den Sekundarstufen I und II nach Schultyp, Schulstufe und Geschlecht sowie den Retentionsquoten in der Sekundarstufe I und den Ausbildungsverläufen in der Sekundarstufe II auseinander. Klassenwiederholungen bzw. Ausbildungsabbruch binden einerseits finanzielle Ressourcen und sind andererseits belastend für Schüler/innen, weshalb grundsätzlich hohe Schulerfolgs- und Retentionsquoten anzustreben sind. Niedrige Verlustraten im Bildungsweg stellen demnach eine wichtige Bedingung für ein effizientes Bildungssystem dar.

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 und nach Urbanisierungsgrad vergleichbar sind. Dies wird in Kennzahl C7.5 untersucht. In der abschließenden Kennzahl C7.6 wird noch das Ausmaß der bezahlten Nachhilfe beleuchtet, die als private Investition der Familien zum Schulerfolg der Kinder beitragen soll.

C7.1 Schulerfolgsquoten

Schulerfolgsquoten entsprechen jenem Anteil an Schülerinnen und Schülern, die am Schuljahresende aufstiegsberechtigt sind bzw. die abschließende Schulstufe erfolgreich beenden können (ggf. nach allfälligen Wiederholungsprüfungen o. Ä.), gemessen an allen Schülerinnen und Schülern mit Jahreserfolgsbeurteilungen. Tabelle C7.a zeigt die Schulerfolgsquoten in den Sekundarstufen für das Schuljahr 2015/16 und gibt ergänzend den Anteil jener Schüler/innen wieder, die trotz eines „Nicht genügend“ im Zeugnis zum Aufsteigen in die nächste Klasse berechtigt waren (z. B. nach Konferenzbeschluss).

Kaum Unterschiede nach Schultyp bei Schulerfolgsquoten in der Sekundarstufe I

Gesamt betrachtet liegen in der Sekundarstufe I die Schulerfolgsquoten der Neuen Mittelschule mit 93,7 %, der Hauptschule mit 95,6 % und der AHS-Unterstufe mit 94,5 % nah beieinander. In der Neuen Mittelschule ist die Quote über die Schulstufen hinweg relativ stabil, während die Erfolgsquote in der AHS-Unterstufe und in der Hauptschule bis zur 8. Schulstufe abnimmt – in der AHS-Unterstufe um 4 Prozentpunkte. Der Anteil jener Schüler/innen, die trotz „Nicht genügend“ aufstiegsberechtigt sind, ist in der AHS-Unterstufe mit 1,9 % höher als in der Neuen Mittelschule (0,6 %) und in der Hauptschule (0,2 %) und steigt von der 5. bis zur 8. Schulstufe an. In der Haupt- und Neuen Mittelschule ist es in der 8. Schulstufe nicht möglich, mit einem „Nicht genügend“ einen erfolgreichen Abschluss zu erlangen.

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

Die Schulerfolgsquoten in der Sekundarstufe II sind generell deutlich niedriger als in der Sekundarstufe I. In berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist die Quote mit jeweils 85,4 % etwas niedriger als in der AHS-Oberstufe (86,3 %). In den höheren Schulstufen der Sekundarstufe II steigt die Erfolgsquote in allen drei Schultypen merklich an, was darauf schließen lässt, dass leistungsschwächere oder uninteressierte Schüler/innen bereits in den unteren Klassen ihre Ausbildung abbrechen.

Beachtenswert sind die vergleichsweise niedrigen Erfolgsquoten in den Oberstufenrealgymnasien (ORG). Hier konnten nur 81,5 % der Schüler/innen das Schuljahr 2015/16 positiv abschließen, in der Langform der AHS-Oberstufe waren es hingegen 88,3 % und im Aufbau-gymnasium sogar 90,4 %. Eine noch stärkere Heterogenität zeigt sich zwischen den einzelnen

Tabelle C7.a: Schulerfolgsquoten nach Schultyp und Schulstufe (2015/16)

Hauptschule	aufstiegsberechtigt		nicht aufstiegs-berechtigt	außer-ordentl.
	positiv	mit Nicht genügend		
gesamt	95,6	0,2	1,1	3,1
5. Schulstufe	–	–	–	–
6. Schulstufe	97,6	0,4	0,7	1,3
7. Schulstufe	96,3	0,7	0,6	2,3
8. Schulstufe	95,1	–	1,3	3,5

Neue Mittelschule	aufstiegsberechtigt		nicht aufstiegs-berechtigt	außer-ordentl.
	positiv	mit Nicht genügend		
gesamt	93,7	0,6	1,7	4,0
5. Schulstufe	93,7	0,8	1,6	4,0
6. Schulstufe	93,6	0,9	1,7	3,8
7. Schulstufe	93,7	0,7	1,5	4,2
8. Schulstufe	93,6	–	2,3	4,1

AHS-Unterstufe	aufstiegsberechtigt		nicht aufstiegs-berechtigt	außer-ordentl.
	positiv	mit Nicht genügend		
gesamt	94,5	1,9	3,1	0,5
5. Schulstufe	96,6	1,3	1,6	0,5
6. Schulstufe	95,6	1,6	2,4	0,4
7. Schulstufe	93,4	2,2	3,9	0,5
8. Schulstufe	92,1	2,7	4,5	0,7

AHS-Oberstufe*	aufstiegsberechtigt		nicht aufstiegs-berechtigt	außer-ordentl.
	positiv	mit Nicht genügend		
gesamt	86,3	3,5	8,6	1,6
9. Schulstufe	81,9	3,8	11,9	2,4
10. Schulstufe	84,5	4,2	9,1	2,2
11. Schulstufe	84,9	5,5	8,0	1,6
12. Schulstufe	95,3	0,2	4,5	0,1
Langform AHS	88,3	3,1	6,9	1,7
ORG	81,5	4,4	12,6	1,5
Aufbaugymn.	90,4	1,0	7,8	0,7

BHS**	aufstiegsberechtigt		nicht aufstiegs-berechtigt	außer-ordentl.
	positiv	mit Nicht genügend		
gesamt	85,4	4,3	10,2	0,2
9. Schulstufe	78,3	4,2	17,0	0,4
10. Schulstufe	83,5	5,5	10,9	0,2
11. Schulstufe	86,3	4,9	8,7	0,1
12. Schulstufe	86,0	6,2	7,7	0,1
13. Schulstufe	96,5	–	3,5	0,0
techn./gewerbl.	85,3	3,5	11,0	0,2
kaufmännisch	81,1	6,8	11,9	0,2
wirtsch.-berufl.	90,1	2,9	6,8	0,2
land- u. forstw.	92,4	2,6	4,9	0,1

BMS**	aufstiegsberechtigt		nicht aufstiegs-berechtigt	außer-ordentl.
	positiv	mit Nicht genügend		
gesamt	85,4	3,2	10,9	0,4
9. Schulstufe	80,1	3,6	15,3	0,9
10. Schulstufe	83,9	5,7	10,2	0,2
11. Schulstufe	92,5	0,6	6,7	0,1
12. Schulstufe	95,6	–	4,4	–
techn./gewerbl.	80,2	3,4	16,0	0,4
kaufmännisch	76,4	6,7	16,3	0,6
wirtsch.-berufl.	84,6	3,4	11,4	0,6
sozialberuflich	92,0	0,9	6,1	1,0
land- u. forstw.	96,2	0,7	2,9	0,2

Anmerkungen: Angaben ohne ordentliche Schüler/innen ohne Jahreserfolgsbeurteilung (Schulabgänger/innen während des Schuljahrs), außerordentl. = außerordentliche Schüler/innen in %, *ohne AHS für Berufstätige und ohne Übergangsstufen zum Oberstufenrealgymnasium, **ohne Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Meisterschulen, Kollegs etc.

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



Fachrichtungen der BMS mit Werten zwischen 76,4 % in den kaufmännischen mittleren Schulen und 96,2 % in den land- und forstwirtschaftlichen mittleren Schulen. In den BHS schwankt die Quote zwischen 81,1 % in kaufmännischen höheren Schulen und 92,4 % in land- und forstwirtschaftlichen höheren Schulen.

An den Bildungsanstalten für Elementar- und Sozialpädagogik ist der geschlechterspezifische Unterschied in Bezug auf Schulerfolgsquoten besonders hoch

Abbildung C7.a zeigt die Schulerfolgsquoten über alle Schulstufen der Sekundarstufe II nach Geschlecht getrennt. Sowohl in der AHS-Oberstufe als auch in allen Fachrichtungen der BMS und BHS erreichen weibliche Jugendliche höhere Erfolgsquoten als ihre männlichen Kollegen. So erreichen weibliche Jugendliche im Schnitt eine Erfolgsquote von 92 %, während diese bei männlichen Jugendlichen 88 % beträgt. Der größte Unterschied zeigt sich mit 9 Prozentpunkten in den – stark weiblich dominierten – Bundesanstalten für Elementar- und Sozialpädagogik (BAfEP, BASOP). In land- und forstwirtschaftlichen BMS und BHS liegen die Erfolgsquoten generell auf hohem Niveau, zusätzlich sind mit nur einem Prozentpunkt die geringsten Unterschiede zwischen den Geschlechtern gegeben.

C7.2 Retentionsquoten in der Sekundarstufe I

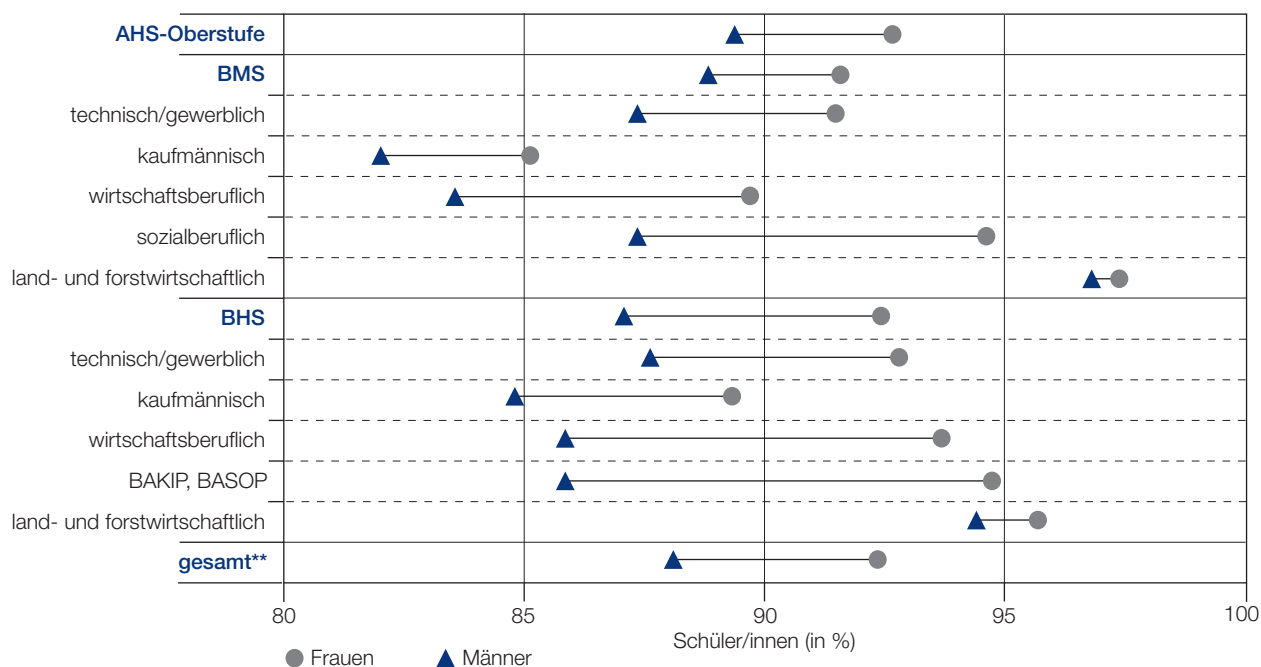
In Abbildung C7.b werden die Retentionsquoten des Schuljahrs 2016/17 für Schultypen der Sekundarstufe I getrennt nach Geschlecht und Alltagssprache dargestellt. Die Retentionsquoten entsprechen dem Anteil an Schülerinnen und Schülern in der 8. Schulstufe, die vier Schuljahre zuvor (im Jahr 2013/14) die 5. Schulstufe besucht haben (= Ausgangskohorte). Damit kann abgeschätzt werden, wie viele Schüler/innen einer Ausgangskohorte ohne Klassenwiederholung(en), Wechsel oder Abbruch bis ans Ende der Sekundarstufe I im jeweiligen Schultyp verbleiben. Allerdings gibt die Quote keine Auskunft darüber, wie hoch der Anteil der tatsächlichen Abschlüsse ausfällt.

Im Schuljahr 2016/17 liegt die Retentionsrate in der Sekundarstufe I insgesamt bei 90,2 %. Dies bedeutet wiederum, dass 9,8 % der Ausgangskohorte (das sind rund 7.800 Schüler/innen) durch Klassenwiederholung(en), Wechsel oder Abbruch keinen erwartungsgemäßen Bildungsweg zeigen. Die niedrigsten Retentionsquoten werden mit 87,6 % in der AHS-Unterstufe erreicht. In den Neuen Mittelschulen und den noch verbleibenden Hauptschulen liegen die Anteile an Schülerinnen und Schülern, die ohne Laufbahnverlust, Wechsel oder Abbruch die 8. Schulstufe erreichen, jeweils bei rund 92 %. Insgesamt zeigen in der Sekundarstufe I Mädchen (91,9 %) höhere Retentionsraten als Burschen (88,6 %). Nach Schultypen betrachtet ergeben sich in der AHS-Unterstufe die größten Unterschiede, wobei Mädchen mit 4,1 Prozentpunkten über der Retentionsquote der Burschen liegen. Die niedrigsten Unterschiede von 2,2 Prozentpunkten zugunsten der Mädchen zeigen sich in Hauptschulen.

Niedrigere Retentionsquoten bei Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache

Größere Abweichungen der Retentionsquoten lassen sich bei der Betrachtung nach der im Alltag gesprochenen Sprache feststellen. So erreichen in allen Schultypen Kinder mit deutscher Alltagssprache wesentlich höhere Retentionsquoten als Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache. Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich dabei mit 14,3 Prozentpunkten in der AHS-Unterstufe. In Haupt- und Neuen Mittelschulen unterscheiden sich Kinder nach der im Alltag gesprochenen Sprache dagegen um 12,0 bzw. 9,7 Prozentpunkte. Betrachtet man die Retentionsraten in der AHS-Unterstufe zusätzlich nach Geschlecht getrennt, werden noch größere Unterschiede sichtbar: Burschen mit deutscher Alltagssprache erreichen um 17,1 Prozentpunkte höhere Retentionsraten als Burschen mit nichtdeutscher Alltagssprache. Bei den Mädchen beträgt die Differenz zugunsten jener mit deutscher Alltagssprache dagegen 11,8 Prozentpunkte.

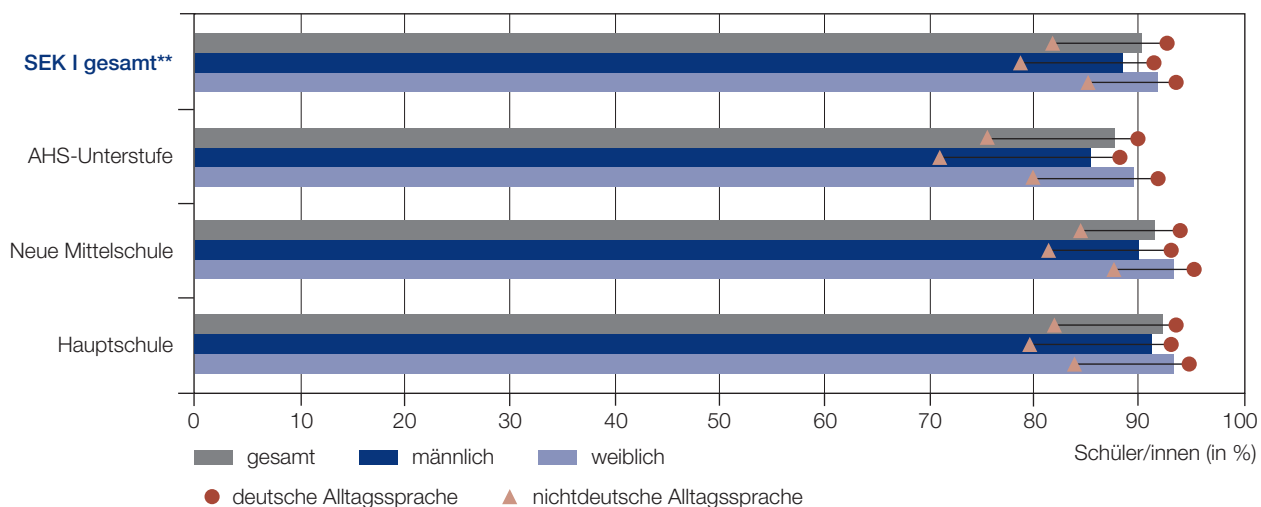
Abb. C7.a: Erfolgsquoten* in mittleren und höheren Schulen nach Geschlecht (2015/16)



Anmerkungen: Die Erfolgsquoten liegen zwischen 82 und 97 Prozent, dementsprechend ist ein verkürzter Skalenbereich abgebildet. *Schüler/innen, die am Schuljahrsende zum Aufsteigen in die nächste Schulstufe berechtigt sind bzw. die abschließende Schulstufe erfolgreich beendet haben (nach allfälligen Wiederholungsprüfungen o. Ä.), gemessen an allen Schülerinnen und Schülern am Schuljahrsende mit Jahreserfolgsbeurteilung. **Mittlere und höhere Schulen ohne Ausbildungen im Gesundheitswesen, allgemeinbildende und berufsbildende Statutschulen und Bundesanstalten für Leibeserzieher/innen.

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

Abb. C7.b: Retentionsquoten* in der Sekundarstufe I nach Geschlecht und Alltagssprache (2016/17)



Anmerkungen: Zur Berechnung der Alltagssprache wurden sowohl die bei der Schuleinschreibung erstgenannte als auch die zweit- und drittgenannte Sprache berücksichtigt, was von der Berechnungsweise der Statistik Austria abweicht. Als Auskunftsjahr der Alltagssprache wurde das Schuljahr 2013/14 herangezogen. *Die Retentionsquoten stellen die Anzahl der Schüler/innen, die im Schuljahr 2016/17 in der 8. Schulstufe sind, als Anteil an der Ausgangskohorte dar. Die Ausgangskohorte umfasst die Schüler/innen, die im Schuljahr 2013/14 in der 5. Schulstufe in den jeweiligen Schultyp eingetreten sind. **ohne Sonderschulen und allgemeinbildende Statutschulen.

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

C7.3 Ausbildungsverlauf der Neueinsteiger/innen in weiterführenden Schulen

Zur Darstellung des Ausbildungsverlaufs in maturaführenden Schulen (AHS-Oberstufe; berufsbildende höhere Schulen, BHS) sowie in mehrjährigen mittleren Schulen (BMS) wird der längsschnittliche Verlauf von jenen Schülerinnen und Schülern untersucht, die im Schuljahr 2011/12 in eine dieser Ausbildungen neu eingestiegen sind. Es zeigt sich, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern, welche in eine andere Ausbildung wechseln oder die schulische Ausbildung abbrechen, direkt nach der Eintrittsstufe am größten ist und zwar unabhängig davon, welcher Schultyp herangezogen wird. In den Folgejahren steigt der kumulierte Anteil der Schüler/innen, die frühzeitig wechseln oder abbrechen, nur mehr moderat an. Auch das Wiederholen einer Klasse beschränkt sich großteils auf das erste Ausbildungsjahr, danach steigt der kumulierte Anteil der Schüler/innen, die eine oder mehrere Klassen wiederholen müssen, nur noch geringfügig an.

Abbildung C7.c zeigt den Ausbildungsverlauf für Neueinsteiger/innen in maturaführenden Schulen. In der AHS-Oberstufe haben nach dem ersten Schuljahr 8 % von den Schülerinnen und Schülern, die 2011/12 neu eingetreten sind, in eine andere Ausbildung gewechselt und 1 % die schulische Ausbildung ganz abgebrochen. Zu Beginn des 5. Jahrs haben 62 % der Neueinsteiger/innen die AHS-Oberstufe erfolgreich mit Matura abgeschlossen. 10 % der Neueinsteiger/innen haben die abschließende Prüfung noch nicht bestanden oder besuchen eine fünfjährige AHS-Form. Im Jahr darauf (Schuljahr 2016/17) erhöht sich die AHS-Abschlussquote auf 72 % – ein Wert, der in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen bei Weitem nicht erreicht wird.

Knapp ein Viertel der Neueinsteiger/innen schließt die AHS-Oberstufe nicht erfolgreich ab

Rund ein Drittel verlässt BHS ohne Abschluss

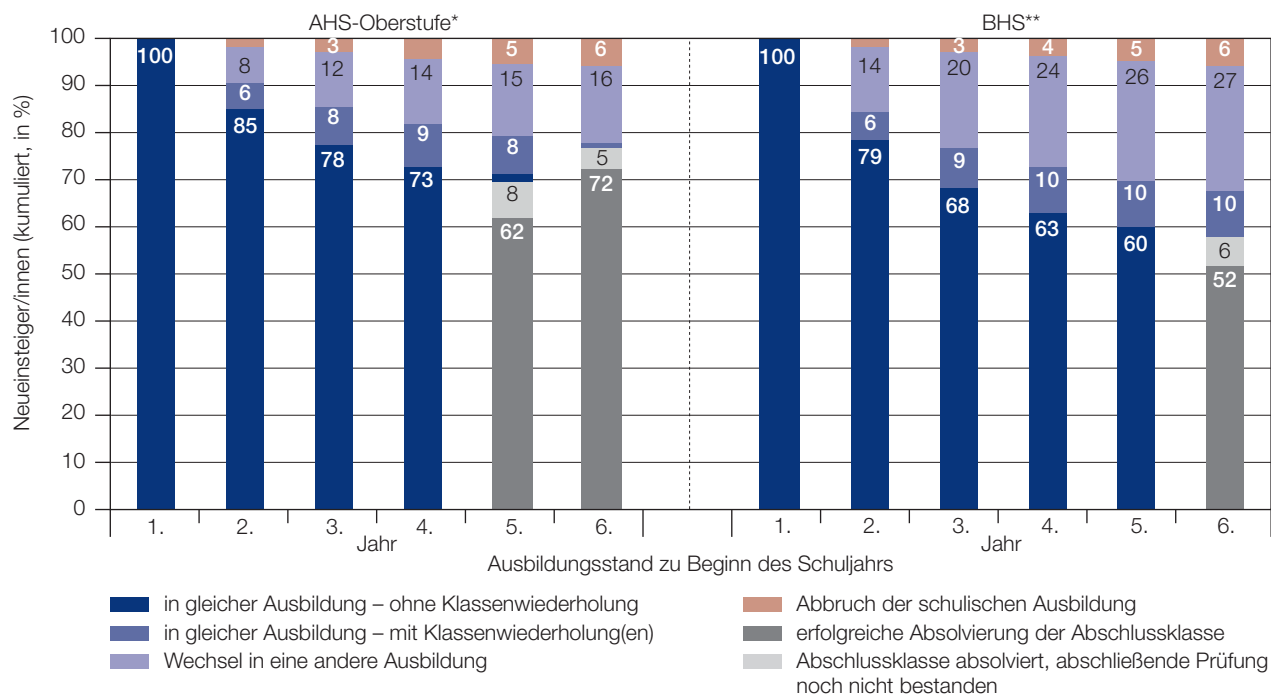
In berufsbildenden höheren Schulen sind die Verlustraten im Bildungsverlauf im Vergleich zur AHS-Oberstufe bedeutend höher. Von den insgesamt knapp 30.500 Schülerinnen und Schülern der Einsteigerkohorte wechseln 14 % die Ausbildung und 2 % brechen sie nach der ersten Klasse komplett ab. In den folgenden Jahren steigt der Anteil jener, die die BHS vorzeitig verlassen, stärker an als in der AHS-Oberstufe. Im 6. Schuljahr beträgt die Differenz zwischen den Verlustraten der AHS-Oberstufe und der BHS schließlich 11 Prozentpunkte (22 % in der AHS und 33 % in der BHS).

Nur etwa die Hälfte der Einsteiger/innen in BMS erreicht den Abschluss

Die berufsbildenden mittleren Schulen weisen gegenüber den maturaführenden Schulen nochmals wesentlich höhere Verlustraten auf. Nur etwas mehr als die Hälfte der Neueinsteiger/innen erreicht den Abschluss der gewählten Ausbildung (Abbildung C7.d). Nach nur einem Schuljahr haben von der Einsteigerkohorte (rund 11.300 in 3-jährigen bzw. rund 3.600 Schüler/innen in 4-jährigen BMS) bereits 28 % bzw. 30 % die Ausbildung gewechselt oder abgebrochen.

Der Ausbildungswechsel hängt vor allem in BMS nicht nur von fehlenden Aufstiegsberechtigungen ab. So haben etwa mehr als die Hälfte der Schüler/innen, welche eine mehrjährige BMS nach der ersten Klasse abbrechen und an eine Berufsschule wechseln (das sind etwa zwei Drittel) das Schuljahr eigentlich erfolgreich abgeschlossen und wären somit aufstiegsberechtigt (Quelle: Statistik Austria, 2018, S. 58). Nichtsdestotrotz steigt der Anteil der Schüler/innen, welche die Ausbildung abbrechen oder wechseln, im weiteren Schulverlauf erneut an. So haben bei den 3-jährigen BMS nach der Regelzeit nur 49 % die Abschlussklasse erfolgreich bestanden, zwei Jahre später erhöht sich dieser Anteil noch auf 54 %. Noch niedriger ist die Quote bei den 4-jährigen BMS: nach vier Jahren Regelschulzeit haben 46 % die Abschlussklasse erfolgreich absolviert, dieser Wert erhöht sich im Jahr darauf auf 51 %.

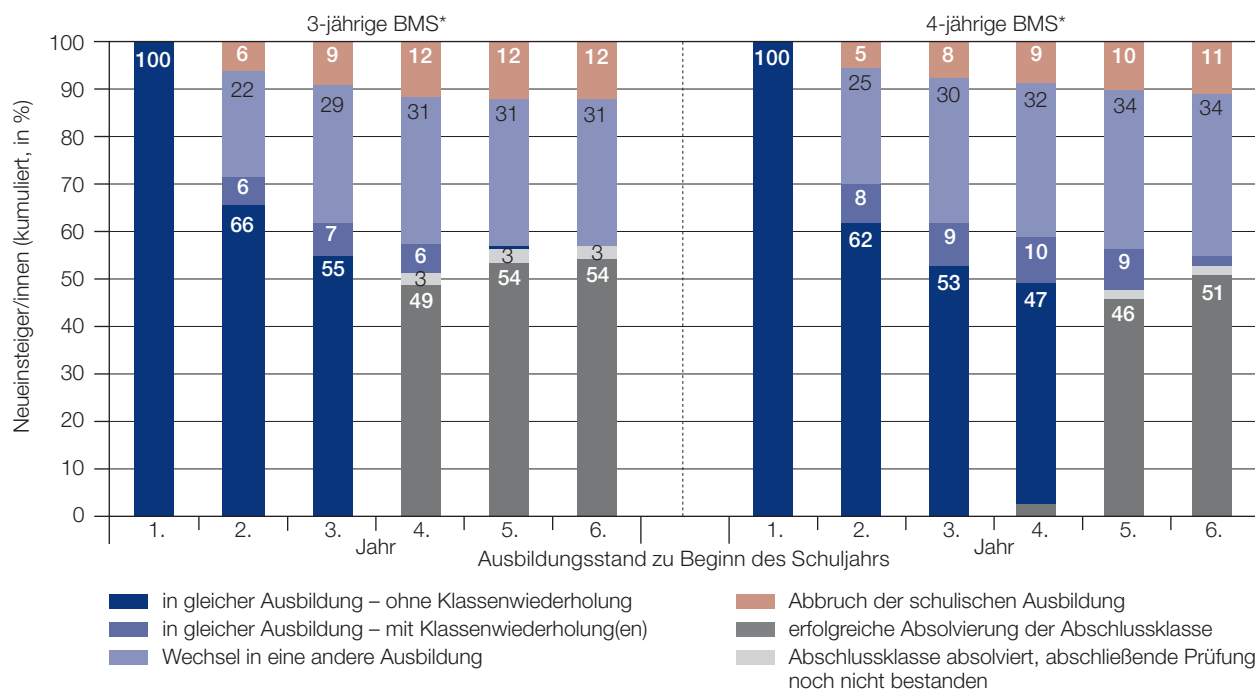
Abb. C7.c: Ausbildungsverlauf der Neueinsteiger/innen in maturaführenden Schulen (Ausbildungsbeginn 2011/12)



Anmerkungen: Die Ausgangskohorte umfasst die Neueinsteiger/innen des Schuljahrs 2011/12. *ohne AHS für Berufstätige, **ohne Sonderformen wie Lehrgänge oder Schulen für Berufstätige.

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

Abb. C7.d: Ausbildungsverlauf der Neueinsteiger/innen in 3- und 4-jährigen BMS (Ausbildungsbeginn 2011/12)



Anmerkungen: Die Ausgangskohorte umfasst die Neueinsteiger/innen des Schuljahrs 2011/12. *ohne Sonderformen wie Lehrgänge oder Schulen für Berufstätige.

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

C7.4 Weitere Ausbildung nach der Einstiegsklasse in maturaführenden Schulen

Der Schulerfolg in der Sekundarstufe II wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst. So spielt etwa das Geschlecht der Schüler/innen eine Rolle – Mädchen sind in maturaführenden Schulen um 3 bzw. 5 Prozentpunkte erfolgreicher als Burschen (vgl. Abbildung C7.a). Die Unterschiede nach Geschlecht fallen allerdings nicht so groß aus wie jene nach der schulischen Herkunft, also dem Schultyp, der im Jahr vor dem Einstieg in die maturaführende Schule besucht wurde, oder nach der Alltagssprache der Schüler/innen.

Hohe Erfolgsquoten in maturaführenden Schulen von Schülerinnen und Schülern aus der AHS-Unterstufe

In Abbildung C7.e wird der Ausbildungsverlauf nach schulischer Herkunft betrachtet. Es ist ersichtlich, dass Schüler/innen, die vorher die AHS-Unterstufe besucht haben, sowohl in der AHS-Oberstufe als auch in berufsbildenden höheren Schulen (BHS) höhere Erfolgsquoten aufweisen als jene, die vorher eine Haupt- oder Neue Mittelschule besucht haben. Neun von zehn Schülerinnen und Schülern, die aus der AHS-Unterstufe in eine maturaführende Schule übergetreten sind, stiegen im Schuljahr 2016/17 von der ersten in die zweite Klasse auf (89 %), 6 % wechselten in eine andere Ausbildung, 4 % wiederholten die erste Klasse und nur 1 % schied ganz aus der schulischen Ausbildung aus. Die Ausbildungsverläufe unterscheiden sich hinsichtlich des gewählten Schultyps in der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe bzw. BHS) nur marginal.

Aus Haupt- oder Neuen Mittelschulen kommende Schüler/innen sind in maturaführenden Schulen zu einem geringeren Anteil erfolgreich als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der AHS-Unterstufe. So stiegen mit 77 % der ehemaligen Hauptschüler/innen und 70 % der ehemaligen Schüler/innen aus Neuen Mittelschulen vergleichsweise weniger Schüler/innen in die zweite Klasse auf. Die niedrigeren Erfolgsquoten bei Schülerinnen und Schülern aus Neuen Mittelschulen im Vergleich zu jenen bei Schülerinnen und Schülern aus Hauptschulen sind vor allem in BHS erkennbar. Während dort 77 % der ehemaligen Hauptschüler/innen die zweite Klasse erreichten und 14 % die Ausbildung wechselten, waren nur 69 % der Schüler/innen aus Neuen Mittelschulen erfolgreich und ein im Vergleich höherer Anteil wechselte die Ausbildung (19 %). 7 % der ehemaligen Hauptschüler/innen mussten die erste Klasse einer BHS repetieren, bei den Schülerinnen und Schülern aus Neuen Mittelschulen lag der Anteil bei 9 %. Auch in der AHS-Oberstufe sind Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus Haupt- und Neuen Mittelschulen sichtbar, wenn auch weniger stark als in BHS.

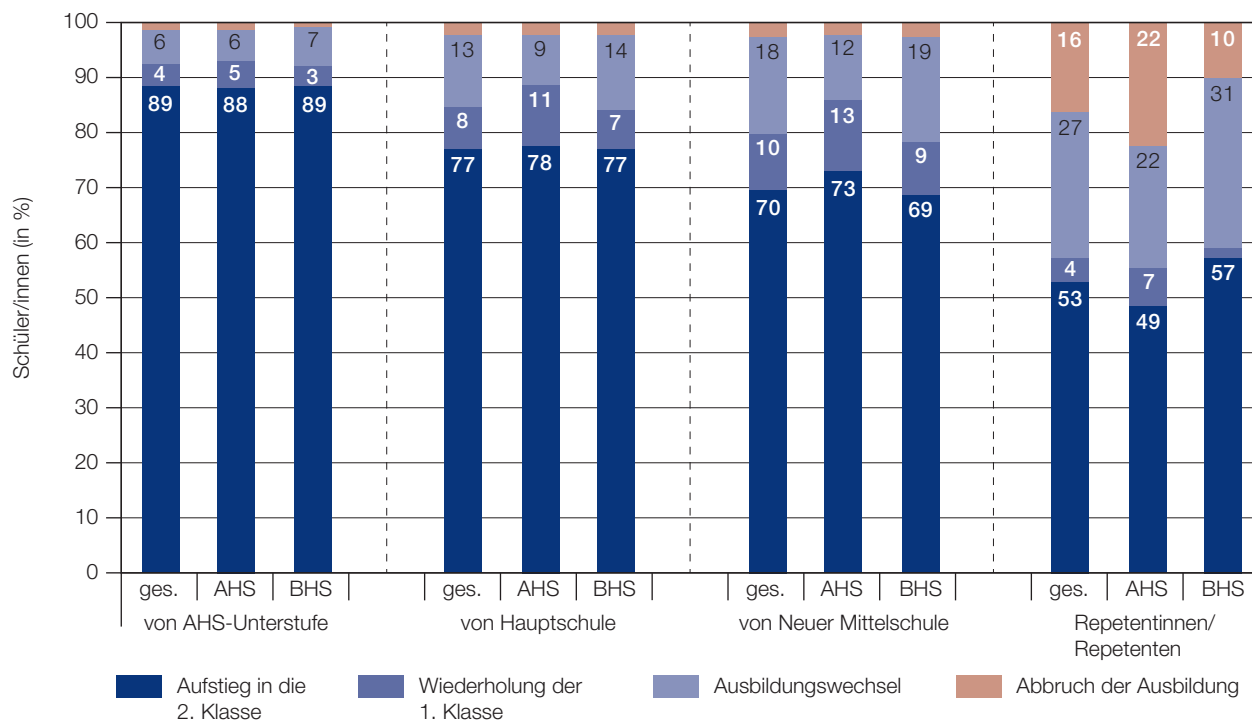
Vergleichsweise niedrige Erfolgsquoten von Repetentinnen und Repetenten der Einstiegsklassen

Noch niedriger sind die Erfolgsquoten der Repetentinnen und Repetenten der Einstiegsklassen. Im Einstiegsschuljahr 2015/16 mussten 7 % der Schüler/innen maturaführender Schulen wiederholen (nicht abgebildet). Die Klassenwiederholung zahlt sich allerdings nur für etwas mehr als die Hälfte der Schüler/innen aus – so stiegen im Schuljahr 2016/17 zumindest 53 % nach Wiederholung in die zweite Klasse auf, während 27 % der Repetentinnen und Repetenten anschließend in eine andere Ausbildung wechselten und 16 % gar keine schulische Ausbildung mehr verfolgten. Wiederholer/innen der Einstiegsklassen in der AHS-Oberstufe waren dabei deutlich weniger erfolgreich als jene an BHS (AHS: 49 %; BHS: 57 %).

Ein Drittel der Schüler/innen ohne deutsche Alltagssprache steigt nicht (direkt) in die 2. Klasse einer maturaführenden Schule auf

Abbildung C7.f zeigt die Ausbildungsverläufe nach der Einstiegsklasse maturaführender Schulen getrennt nach Alltagssprache. Dabei wird deutlich, dass in den jeweiligen Schulformen Schüler/innen mit deutscher Alltagssprache erfolgreicher sind als jene ohne deutsche Alltagssprache. Von Ersteren stiegen im Schuljahr 2016/17 83 % von der Einstiegsklasse der AHS-Oberstufe in die zweite Klasse auf, bei BHS betrug der Anteil 78 % der Schüler/innen. Nur insgesamt 3 % brachen nach der Einstiegsklasse in einer maturaführenden Schule die schulische Ausbildung komplett ab, 11 % wechselten in eine andere Ausbildung. Bei den Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Alltagssprache lag die Erfolgsquote mit 65 % Aufstiegsberechtigten insgesamt um 16 Prozentpunkte unter jener der Schüler/innen mit deutscher Alltagssprache (81 %). Der Anteil jener, die die Einstiegsklasse wiederholten, war mit 11 % doppelt so hoch wie bei Schülerinnen und Schülern mit deutscher Alltagssprache (5 %), und im Vergleich dreimal so viele (9 %) brachen die schulische Ausbildung nach der Einstiegsklasse komplett ab.

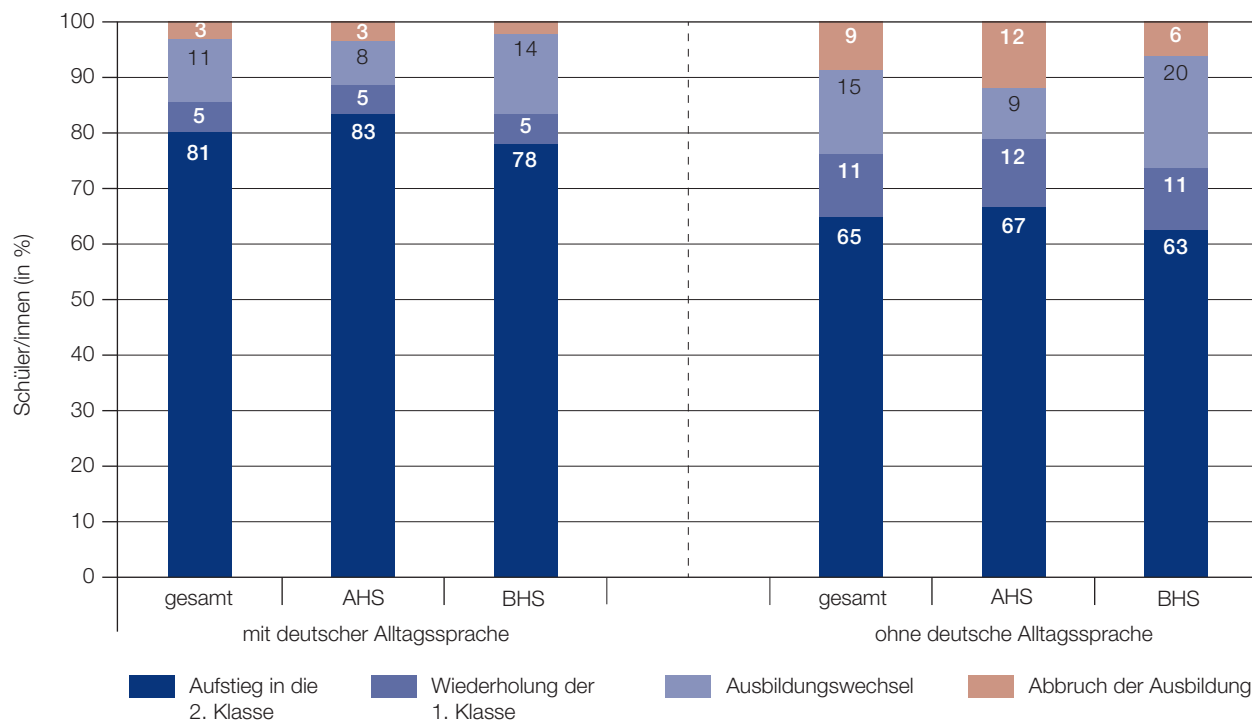
Abb. C7.e: Weitere Ausbildung nach der Einstiegsklasse* maturaführender Schulen nach schulischer Herkunft (2016/17)



Anmerkung: *9. Schulstufe.

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

Abb. C7.f: Weitere Ausbildung nach der Einstiegsklasse* maturaführender Schulen nach Alltagssprache (2016/17)



Anmerkung: *9. Schulstufe.

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

C7.5 Leistungen, Leistungsbeurteilung und Selektion

In Kennzahl C7.5 wird zum einen der Zusammenhang der Schulnoten mit den standardisiert erhobenen Leistungen im Leseverständnis in der 4. Schulstufe sowie in Mathematik in der 8. Schulstufe nach Urbanisierungsgrad dargestellt. Zum anderen wird die Vergleichbarkeit der Mathematiknoten zwischen den Schultypen AHS-Unterstufe, NMS und HS aufgezeigt. Dazu werden jene Noten verglichen, die dem Gesetz nach als kongruent zu sehen sind und zu gleichen Aufstiegsberechtigungen führen. Während die (fünfstufigen) Mathematiknoten aus AHS, NMS mit Bildungsziel der vertiefenden Allgemeinbildung (V), binnendifferenzierten HS und ersten Leistungsgruppen in HS als direkt vergleichbar gelten, wurden bei den Noten der NMS mit Bildungsziel der grundlegenden Allgemeinbildung (G) sowie der zweiten Leistungsgruppe zwei Notengrade und bei der dritten Leistungsgruppe vier Notengrade addiert.

Geringer Zusammenhang
zwischen Kompetenzen
und Noten

Abbildung C7.g zeigt, wie der Klassendurchschnitt im Leseverständnis (4. Schulstufe) und in Mathematik (8. Schulstufe) mit den jeweiligen Durchschnittsnoten der Schüler/innen aus diesen Klassen zusammenhängt. Jeder Punkt in der Grafik repräsentiert eine von 450 zufällig für die Darstellung gezogenen Schulklassen aus den BIST-Ü 2015 und 2017, wobei die Farben der Punkte die Klassen nach Urbanisierungsgrad kategorisieren. Die jeweiligen Trendlinien wurden aus der Gesamtheit aller Schulklassen der entsprechenden Bildungsstandardüberprüfung berechnet. Zusätzlich dokumentieren die Angaben zur erklärten Varianz (R^2) das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen mittlerer Leistung und Notenvergabe. Aufgrund der Berechnung der schulformkombinierten Notenstufen zur besseren Vergleichbarkeit der Noten aus unterschiedlichen Leistungsgruppen bzw. Allgemeinbildungsniveaus entsteht eine 9-stufige Skala, wobei die schlechtesten Noten (6–9) durch „Genügend“ bzw. „Nicht genügend“ in der zweiten Leistungsgruppe einer HS oder in einer NMS mit grundlegender Allgemeinbildung (G) sowie durch Zugehörigkeit zur dritten Leistungsgruppe einer HS entstehen.

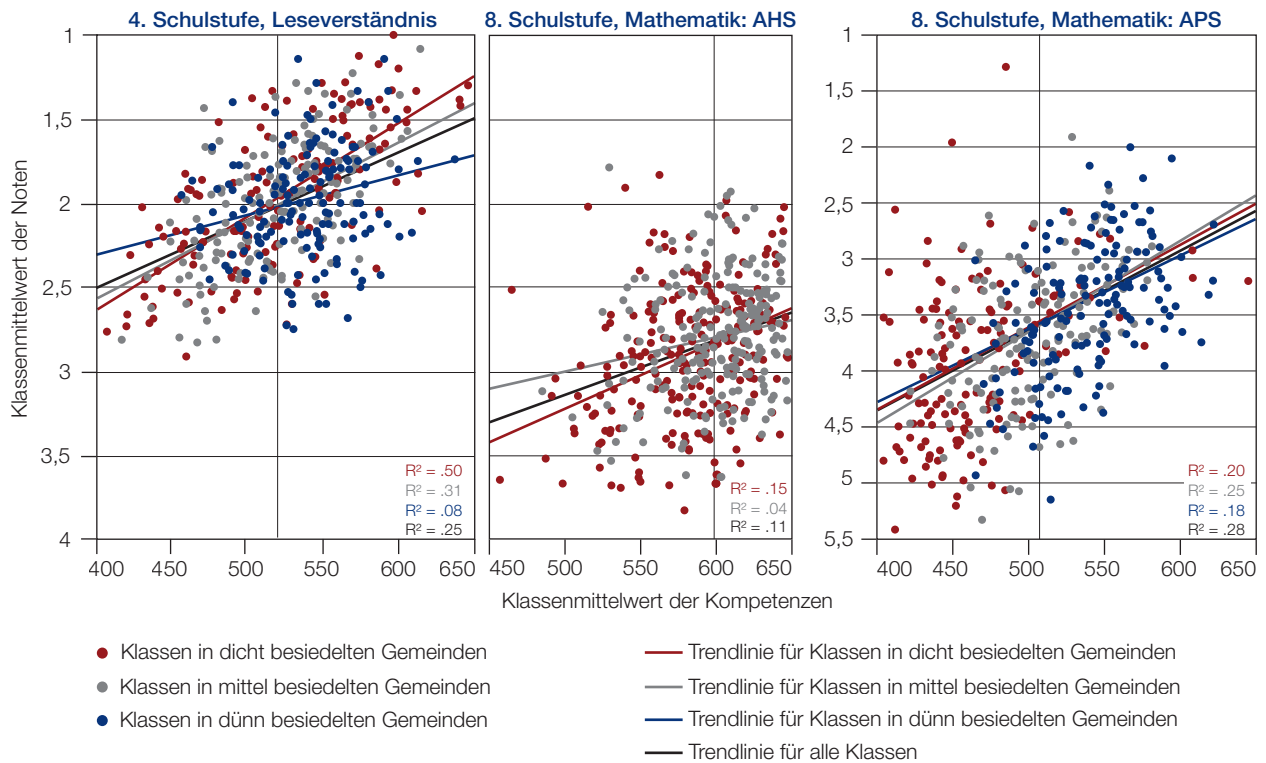
Zwischen dem Leseverständnis und den Deutschnoten in der 4. Schulstufe fällt der Zusammenhang auf Klassenebene mit $R^2 = .25$ deutlich geringer aus als erwartet. Dabei bestehen allerdings wesentliche Unterschiede nach Urbanisierungsgrad. Während der Zusammenhang zwischen dem Leserverständnis und der mittleren Deutschnote in dicht besiedelten Gemeinden merklich ist ($R^2 = .50$), also die Schüler/innen in Klassen mit besonders hohen Lesekompetenzen im Mittel bessere Noten und umgekehrt jene Schüler/innen in Klassen mit niedrigen Lesekompetenzen dementsprechend schlechtere Durchschnittsnoten erhalten, ist der Zusammenhang in dünn besiedelten Gemeinden deutlich schwächer ($R^2 = .08$).

In Mathematik zeigt sich in der 8. Schulstufe für Klassen der APS sowohl insgesamt als auch nach Urbanisierungsgrad betrachtet ein verhältnismäßig geringer Zusammenhang zwischen den mittleren Noten und Leistungen. Erneut ergibt sich für Klassen in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden der schwächste Zusammenhang ($R^2 = .18$). Mit $R^2 = .25$ ist der Zusammenhang zwischen Mathematikleistungen und Noten in mittel besiedelten Gemeinden nur marginal stärker. Dabei gilt besonders für APS-Klassen, die über dem Bundesschnitt (511 Punkte) liegen, dass die vergebenen Noten in dünn besiedelten Gemeinden bei gleicher Leistung tendenziell schlechter sind, als das für Klassen in mittel und dicht besiedelten Gemeinden der Fall ist. Für APS-Klassen, die unter dem Bundesschnitt liegen, zeigt sich der gegenteilige Effekt. Auch für Klassen in AHS kann nur ein geringer Zusammenhang zwischen den Klassenmittelwerten der Noten und der Leistungen berichtet werden ($R^2 = .11$).

Niedrigere Kompetenzen
bei formell gleicher
Beurteilung in NMS

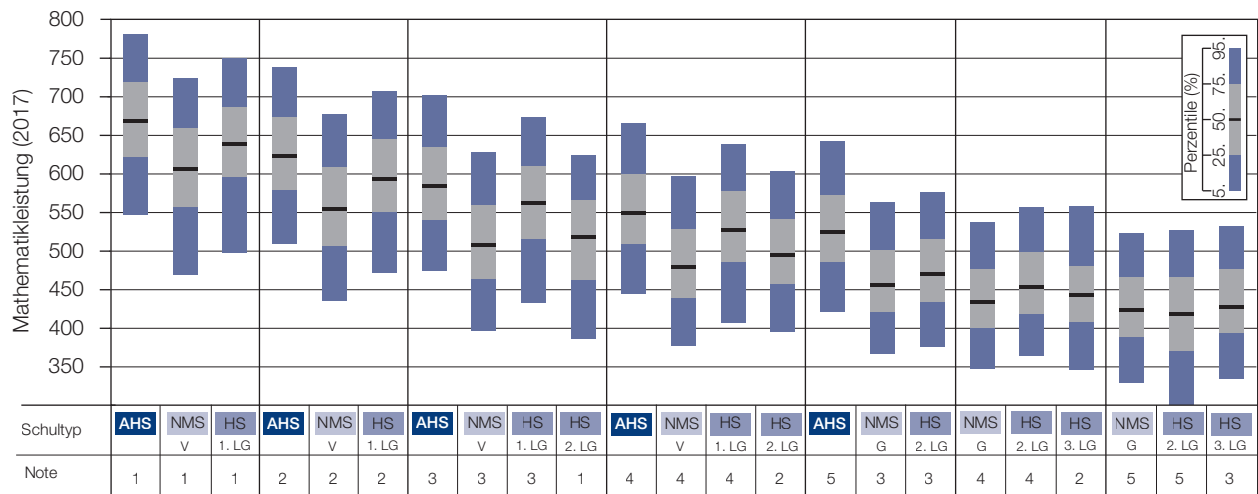
Abbildung C7.h gibt Auskunft über die Leistungsverteilung der Schüler/innen in AHS, NMS und HS bei gleichbedeutenden Beurteilungen. Bei gleicher Notengebung sind die mittleren Leistungen in NMS mit vertiefendem Bildungsziel (V) durchwegs schlechter als jene in AHS. Die erste Leistungsgruppe der HS zeigt im Vergleich zu NMS mit vertiefendem Bildungsziel (V) höhere mittlere Leistungen und ist etwa gleichauf mit der AHS. Nichtsdestotrotz schließen die Verteilungen sowohl in NMS und als auch in HS deutlich schlechtere Leistungen mit ein, die in der AHS bei gleichen Noten nur sehr selten beobachtet werden. Auch innerhalb

Abb. C7.g: Vergleich der durchschnittlichen Leistungen und Noten in der 4. und 8. Schulstufe nach Urbanisierungsgrad (2015, 2017)



Anmerkungen: In der Punktwolke sind je 150 zufällig gezogene Klassen pro Urbanisierungsgrad mit wenigstens fünf Schülerinnen und Schülern dargestellt. Aufgrund geringer Fallzahlen sind keine AHS-Klassen aus dünn besiedelten Gemeinden abgebildet. Die Trendlinien (Regressionsgeraden) beziehen sich auf die Gesamtheit aller Klassen. Die Erklärung der schulformkombinierten Notenstufen findet sich im Text.
Quellen, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015, BIST-Ü-M8 2017).

Abb. C7.h: Verteilung der Mathematikleistungen nach Noten (8. Schulstufe, 2017)



Anmerkungen: Die Erklärung der schulformkombinierten Notenstufen findet sich im Text. Nicht abgebildete kombinierte Notenstufen wurden aufgrund zu geringer Fallzahlen von der Analyse ausgeschlossen. Das Perzentilband ist für die Note „Nicht genügend“ in der 2. Leistungsgruppe der Hauptschule nach unten abgeschnitten: das 5%-Perzentil beginnt bei 297 Punkten.
Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8 2017).

einer Schulform zeigen sich Leistungsunterschiede bei gleichbedeutender Notengebung: Ein „Genügend“ in der ersten Leistungsgruppe der HS, das einem „Gut“ in der zweiten Leistungsgruppe der HS entsprechen sollte, wurde bei durchschnittlich höherer Kompetenz vergeben und entspricht eher einem „Genügend“ in der AHS.

Breite Überschneidungen der Kompetenzen bei unterschiedlichen Noten

Umgekehrt zeigen sich breite Überschneidungen der Kompetenzen bei formell unterschiedlichen Beurteilungen. Dabei ist in der AHS ein „Sehr gut“ nicht trennscharf von einem „Nicht genügend“ abzugrenzen. Auch in NMS und HS sind Kompetenzüberschneidungen bei unterschiedlicher Notenvergabe zu finden: Mathematikleistungen, die bei Schülerinnen und Schülern mit einem „Sehr gut“ in NMS mit vertiefendem Bildungsziel bzw. in der ersten Leistungsgruppe der HS erreicht wurden, zeigen Überschneidungen mit Leistungen, die Schüler/innen mit einem „Nicht genügend“ in NMS mit grundlegender Allgemeinbildung (G) bzw. in der zweiten Leistungsgruppe der HS erbracht haben.

C7.6 Nachhilfe als private Investition ins Schulsystem

Etwa 100 Millionen Euro werden in Österreich für externe Nachhilfe ausgegeben

Laut einer Studie des Instituts für empirische Sozialforschung (IFES) haben im Schuljahr 2016/17 etwa 14 % der österreichischen Schüler/innen (ausgenommen Berufsschulen und Akademien) bezahlte Nachhilfe in Anspruch genommen (IFES, 2017, S. 7). Das Ausmaß unterscheidet sich jedoch deutlich zwischen Schulformen und Schulstufen. Es besteht ein klarer Zusammenhang, dass externe Nachhilfe mit höheren Schulformen und -stufen zunimmt (ebd., S. 25). Bei durchschnittlichen Kosten von 710 € jährlich pro betroffener Schülerin bzw. betroffenem Schüler rechnen die Studienautorinnen und -autoren auf bundesweite Gesamtausgaben von etwa 100 Mio. Euro für bezahlte Nachhilfe hoch (ebd., S. 8).

Abbildung C7.i stellt das Ausmaß an Nachhilfe in Mathematik für Schüler/innen der 8. Schulstufe nach Mathematiknote im Halbjahreszeugnis und getrennt für Schulsparten dar. Im Gesamtausmaß unterscheiden sich APS und AHS kaum: 17 % der Schüler/innen in der APS und 19 % der Schüler/innen der AHS geben an, häufig oder immer mit einer Nachhilfelehrerin bzw. einem Nachhilfelehrer Mathematik zu lernen. Auf die Frage nach der Anzahl an Wochenstunden, die in einer üblichen Schulwoche mit der Nachhilfe in Mathematik verbracht werden, fällt die Einschätzung der Schüler/innen etwas niedriger aus. Dennoch berichten 16 % der Schüler/innen in der APS und 18 % der Schüler/innen in der AHS, dass sie mindestens oder mehr als eine Stunde pro Woche für Nachhilfe in Mathematik aufwenden.

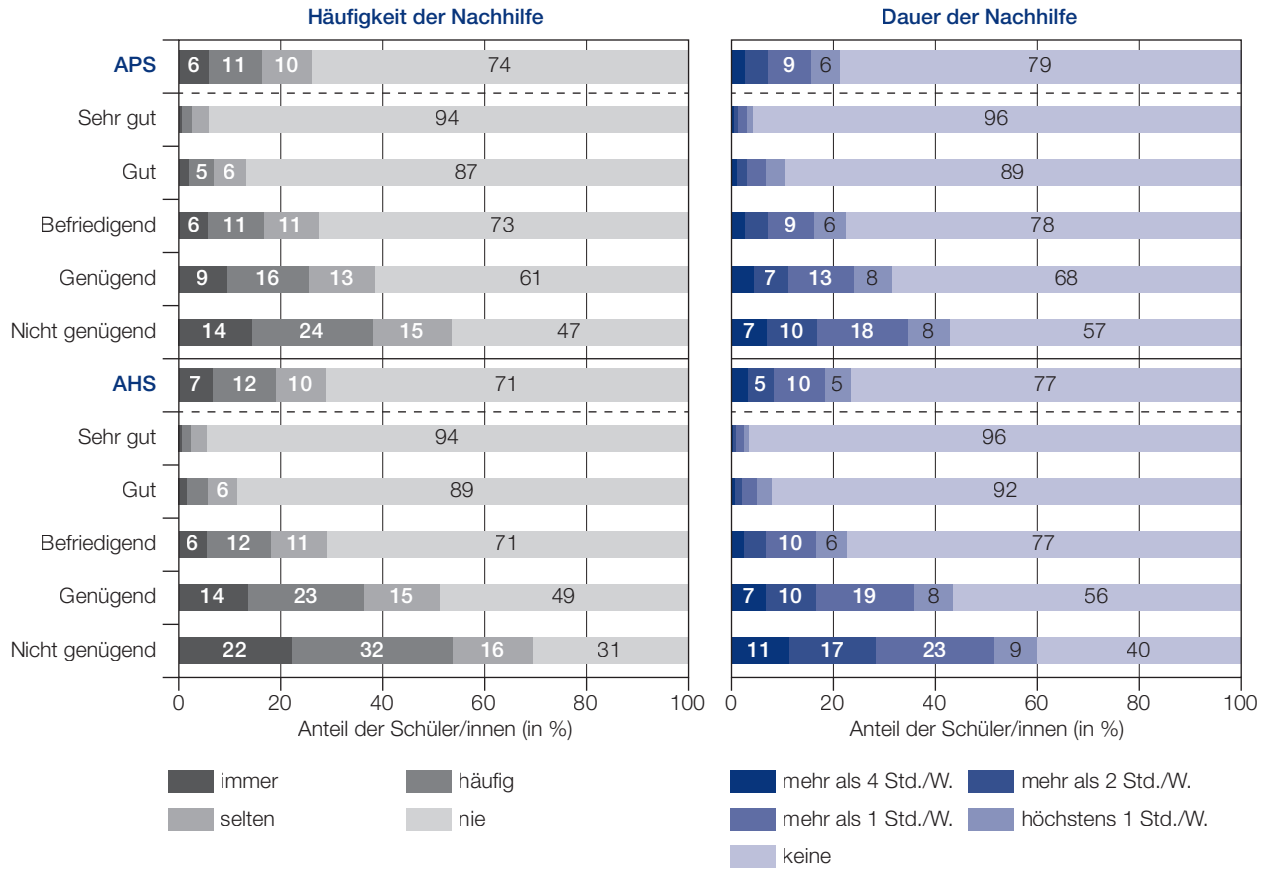
Regelmäßigkeit und Dauer der Nachhilfe steigt in der 8. Schulstufe ab der Note „Befriedigend“ im Halbjahreszeugnis sprunghaft an

Sowohl Häufigkeit als auch Dauer der Nachhilfe in Mathematik steigen ab einer Note von „Befriedigend“ oder schlechter im Halbjahreszeugnis in beiden Schulsparten sprunghaft an. Sind es in der APS bei einem „Gut“ noch 87 % der Schüler/innen, die nie Nachhilfe bekommen, liegt der Wert bei „Befriedigend“ bereits bei 73 % und sinkt bis zum „Nicht genügend“ auf 47 % ab, sodass mehr als die Hälfte dieser Schüler/innen zumindest selten Nachhilfe in Anspruch nimmt. Im Notenbereich ab „Genügend“ beginnen sich auch die Schulsparten zu unterscheiden: an der AHS liegt der Anteil der Schüler/innen ohne Nachhilfe bei einem „Nicht genügend“ sogar unter einem Drittel (31 %).

Nachhilfe ist in der APS abhängig vom Bildungsgrad der Eltern

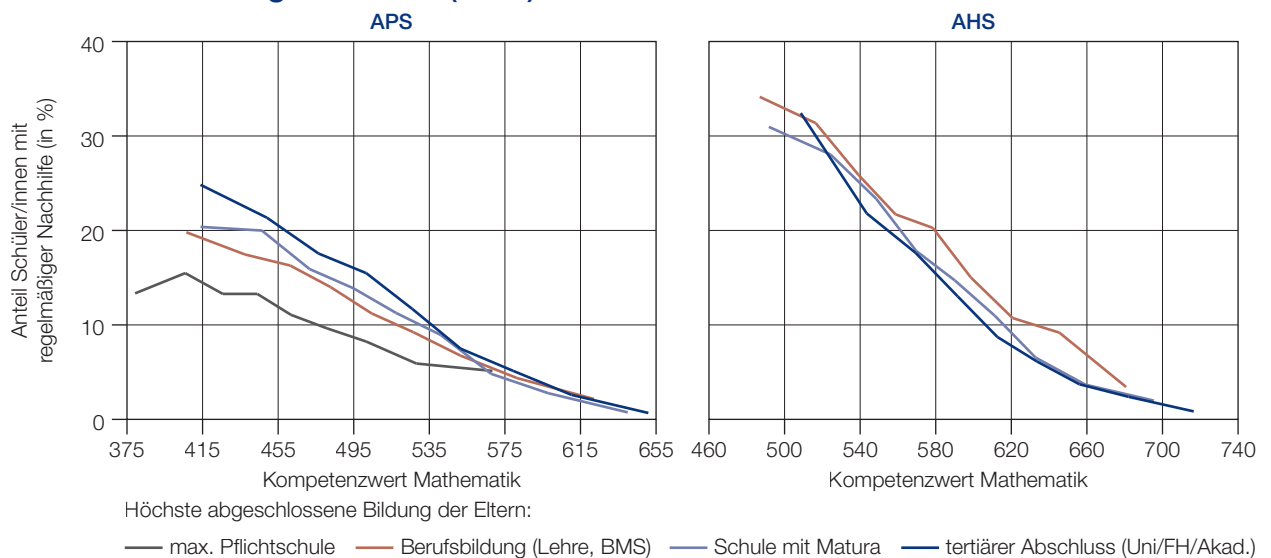
Betrachtet man das Ausmaß regelmäßiger Nachhilfe (d. h. mindestens häufig und mit mehr als einer Stunde pro Woche) in Mathematik in der 8. Schulstufe nach Bildungsherkunft, so zeigt sich in Abbildung C7.j eine hohe Homogenität in der AHS. Hier gilt, dass das Ausmaß regelmäßiger Nachhilfe in allen Gruppen mit besseren Leistungen ab und mit niedrigeren Leistungen zunimmt. In den APS hingegen differenzieren die Gruppen der Bildungsherkunft im unteren Leistungsbereich (< 500 Punkte). Das Ausmaß regelmäßiger Nachhilfe nimmt hier mit steigender (höchster) Bildung der Eltern zu. Während auch bei weit unterdurchschnittlichen Mathematikleistungen nur höchstens 15 % der Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss regelmäßig Nachhilfe erhalten, erreichen die Kinder von Eltern mit einem tertiären Abschluss hier Werte von 25 %.

Abb. C7.i: Häufigkeit und Dauer von Nachhilfe in Mathematik in der 8. Schulstufe nach Schulsparte und Note im Halbjahreszeugnis (2017)



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8 2017).

Abb. C7.j: Regelmäßige Nachhilfe in Abhängigkeit von Mathematikkompetenz nach Bildung der Eltern (2017)



Anmerkung: Werte für Schüler/innen mit Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss in der AHS aufgrund geringer Fallzahlen (< 100 pro Datenpunkt) nicht dargestellt.

Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8 2017).

C8 Qualitätssicherung und -entwicklung

Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung gewinnen für Schulen zunehmend an Bedeutung. Dies liegt einerseits an sich laufend verändernden Rahmenbedingungen (Digitalisierung, Migrationsbewegungen, pädagogischen und organisatorischen Reformbestrebungen), denen die ursprüngliche Ausbildung der Lehrkräfte und Schulleiter/innen nicht mehr gerecht wird und die sich mit starren organisatorischen Vorgaben oder Gewohnheiten reiben. Andererseits liegt es an einer Konkurrenz zwischen den Schulen und ganzen Schulformen um guten Ruf, Schüler/innen und Finanzierung. Damit geht das Konzept der *Accountability* einher, also der Verantwortung bzw. Rechenschaft der Schule für das Zustandekommen von Qualität im Bereich der Schulorganisation. Dieser Indikator beleuchtet die wenigen österreichweiten Daten, die es zu Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung an allgemeinbildenden Schulen gibt.¹⁸ Diese stammen zum einen aus der Kontextbefragung der Schulleiter/innen im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfung, zum anderen aus der Evaluation der Schulqualität Allgemeinbildung (SQA; www.sqa.at), für die im ersten Halbjahr 2017/18 eine österreichweite Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern stattgefunden hat.¹⁹

C8.1 Qualitätssicherungsmaßnahmen an Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I

In Abbildung C8.a sind die Anteile der Volksschulen bzw. ihrer Schülerinnen und Schüler verzeichnet, deren Schulleiter/innen im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfung 2015 angegeben haben, über bestimmte Instrumente zur Qualitätssicherung und -entwicklung zu verfügen.

Interne Evaluierungsmaßnahmen haben an Volksschulen einen klaren Vorrang vor externen Evaluierungen

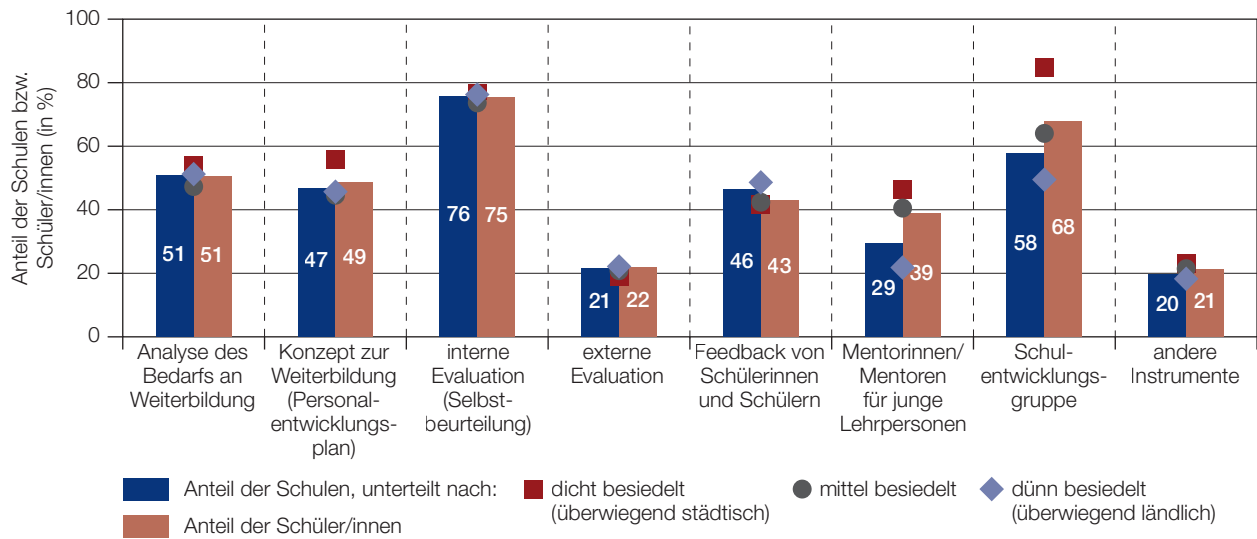
Mit etwa drei Viertel der Volksschulen (76 %), in welchen auch drei Viertel aller Volksschüler/innen zur Schule gehen, werden interne Evaluationen, also Selbstbeurteilungen, am häufigsten genannt, gefolgt von eingerichteten Schulentwicklungsgruppen (58 % der Volksschulen mit 68 % der Volksschüler/innen). An etwa der Hälfte der Volksschulen erfolgt eine Analyse des Weiterbildungsbedarfs und an 47 % gibt es auch ein festgeschriebenes Konzept zur Weiterbildung, etwa einen Personalentwicklungsplan. An 46 % der Volksschulen wird zudem Feedback von den Schülerinnen und Schülern eingeholt, wobei die entsprechende Frage einen sehr weiten Interpretationsspielraum zulässt. Diesen Maßnahmen ist gemein, dass sie von den betroffenen Schulen eigenständig abgewickelt werden können. Seltener kommen hingegen Mentorinnen und Mentoren für junge Lehrpersonen (29 % der Volksschulen) und externe Evaluationen (21 % der Volksschulen) zum Einsatz. Die Unterschiede nach Urbanisierungsgrad am Schulstandort sind gering. Mentorinnen und Mentoren für junge Lehrpersonen gibt es etwas häufiger an Volksschulen in mittel (41 %) und dicht besiedelten Gemeinden (46 %) und Schulentwicklungsgruppen besonders häufig in Volksschulen in dicht besiedelten Gemeinden (85 %).

Analog zur Abbildung C8.a werden in Abbildung C8.b die Anteilswerte für Schulen der Sekundarstufe I dargestellt. In der entsprechenden Erhebung wurde die Frage allerdings im Gegensatz zu den Volksschulen konkret für das Schuljahr 2016/17 gestellt. Beachtenswert ist das gegenüber den Volksschulen allgemein höhere Ausmaß von Maßnahmen der Qualitäts-

18 Zur Qualitätssicherung und -entwicklung an berufsbildenden Schulen siehe Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) unter <https://www.qibb.at/>.

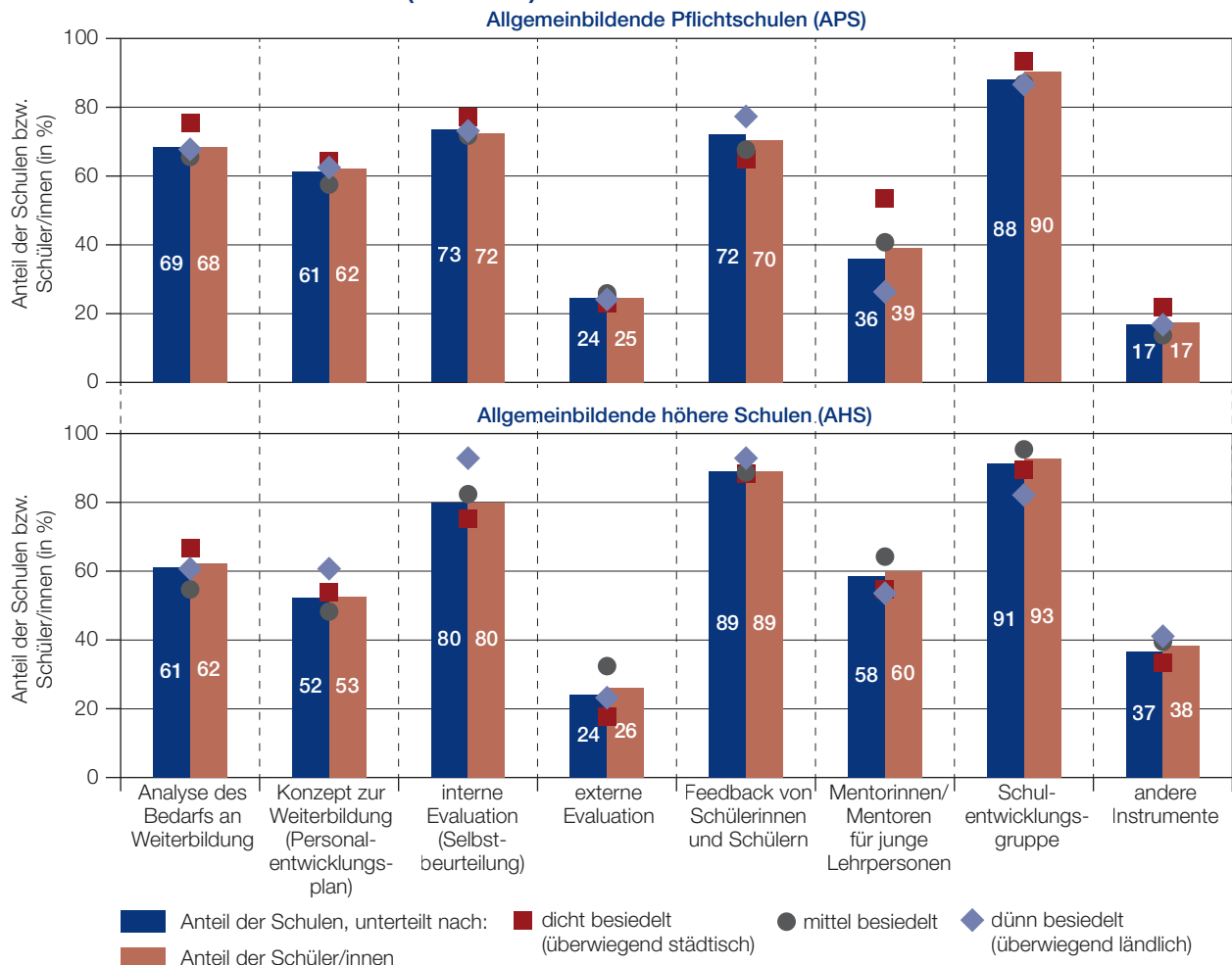
19 Zu den Bedingungen dieser Erhebung siehe <https://www.bifie.at/formative-evaluation-der-initiative-sqa-schulqualitaet-allgemeinbildung/>.

Abb. C8.a: Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung an Volksschulen (2015)



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-D4 2015).

Abb. C8.b: Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen der Sekundarstufe I (2016/17)



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (BIST-Ü-M8 2017).

sicherung und -entwicklung. Es zeigt sich dabei das gleiche Muster, dass Maßnahmen, die intern bewerkstelligt werden können, wesentlich häufiger vorkommen als Maßnahmen mit externer Beteiligung.

Mit Ausnahme der Weiterbildung der Lehrer/innen sind Maßnahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung an AHS häufiger als an APS

Eine Analyse des Weiterbildungsbedarfs führen 69 % der APS durch und 61 % dieser Schulen verfügen auch über ein festgeschriebenes Konzept zur Weiterbildung. Die entsprechenden Anteilswerte liegen in den AHS bei 61 % bzw. 52 %, also 8 bzw. 9 Prozentpunkte niedriger. Das Ausmaß externen Evaluation ist mit 24 % in beiden Schulsparten gleich. Ansonsten hat die AHS bei allen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung die höheren Werte. Am deutlichsten ist der Unterschied beim Einsatz von Mentorinnen und Mentoren für junge Lehrpersonen (36 % der APS, 58 % der AHS), was vermutlich an der leichteren Verfügbarkeit von solchen Kräften in einem größeren Lehrkörper liegt. Dieses Argument wird dadurch gestützt, dass Mentorinnen und Mentoren für junge Lehrpersonen in den APS in dicht besiedelten Gemeinden, in denen die Schulen im Allgemeinen größer sind, mit 54 % fast so häufig zum Einsatz kommen wie an AHS.

C8.2 Schulentwicklungspläne und Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche im Rahmen von SQA

Über die Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungs-Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) sind alle Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen aufgerufen, Schulentwicklungspläne zu erstellen, umzusetzen, zu evaluieren und zu überarbeiten. Die Initiative SQA gibt es durch eine Novellierung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes (§ 18) seit dem Schuljahr 2012/13, allerdings mussten nicht alle Schulen zu diesem Zeitpunkt in das Programm einsteigen.

In Abbildung C8.c sind auf der linken Seite die durchschnittlichen Anzahlen von Schuljahren²⁰, seit denen ein Schulentwicklungsplan vorliegt, nach Bundesländern und Schularten dargestellt. Dabei ist zu beachten, dass aufgrund fehlender Angaben jeder Datenpunkt mit einem Standardfehler versehen ist, der dem Online-Datenmaterial entnommen werden kann. Die Unsicherheit betrifft vor allem Schularten mit geringer Fallzahl (Sonderschulen, AHS) und kleine Bundesländer (Burgenland, Kärnten, Vorarlberg).

Schulentwicklungspläne an allgemeinbildenden Schulen sind seit 2014/15 Usus

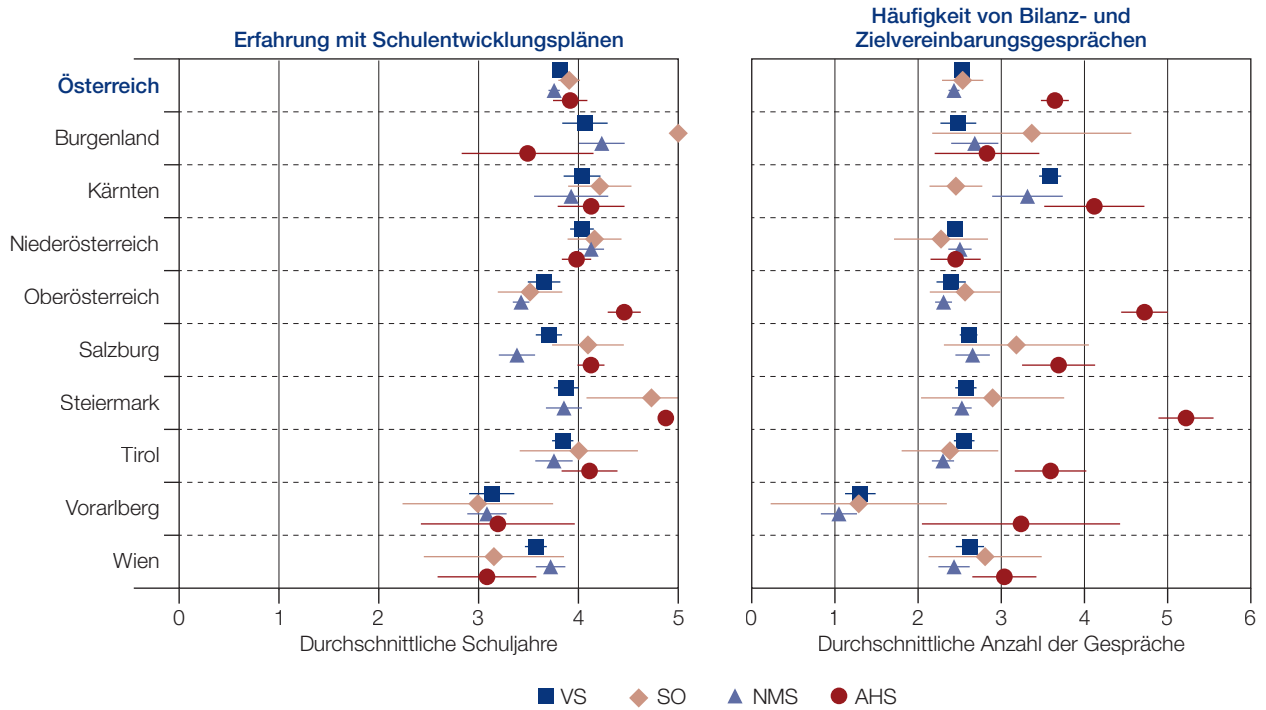
Die Durchschnitte liegen rund um vier Schuljahre, was dem Schuljahr 2013/14 entspricht, und sind nie geringer als drei Schuljahre (Schuljahr 2014/15). Seit diesem Zeitpunkt sind Schulentwicklungspläne also an den allgemeinbildenden Schulen des Landes üblich. Während sich die Schularten im Gesamtdurchschnitt nicht signifikant voneinander unterscheiden, sind die Werte in Vorarlberg niedriger, was bis auf die AHS (aufgrund geringer Fallzahl) auch einer signifikanten Abweichung gegenüber dem Österreichschnitt entspricht. Deutlich und signifikant verschieden sind auch die Sonderschulen und AHS in der Steiermark mit einer etwas längeren Erfahrung bei den Schulentwicklungsplänen. Sowie die AHS in Wien mit ihrer vergleichsweise kürzeren Erfahrung. Die größte Streuung innerhalb des Bundeslandes zeigt sich im Burgenland, allerdings sind die hier verzeichneten Mittelwerte durch hohe Standardfehler besonders unsicher.

Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche signifikant häufiger an AHS

Deutlichere Unterschiede zeigen sich in Abbildung C8.c auf der rechten Seite bei den durchschnittlichen Anzahlen der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG), die mehrheitlich zwischen 2 und 3 liegen. Die BZG finden zwischen der Schulleitung und der Schulaufsicht auf Basis der Schulentwicklungspläne statt, daher besteht auch eine mittlere Korrelation zwischen den beiden in Abbildung C8.c dargestellten Merkmalen ($r = .35$). In Bezug auf die BZG unterscheiden sich die AHS allerdings signifikant von den weiteren Schultypen, indem durchschnittlich 1,1 bzw. 1,2 Gespräche mehr stattgefunden haben. Darüber hinaus liegen

²⁰ Gerechnet bis zum Erhebungsschuljahr 2017/18.

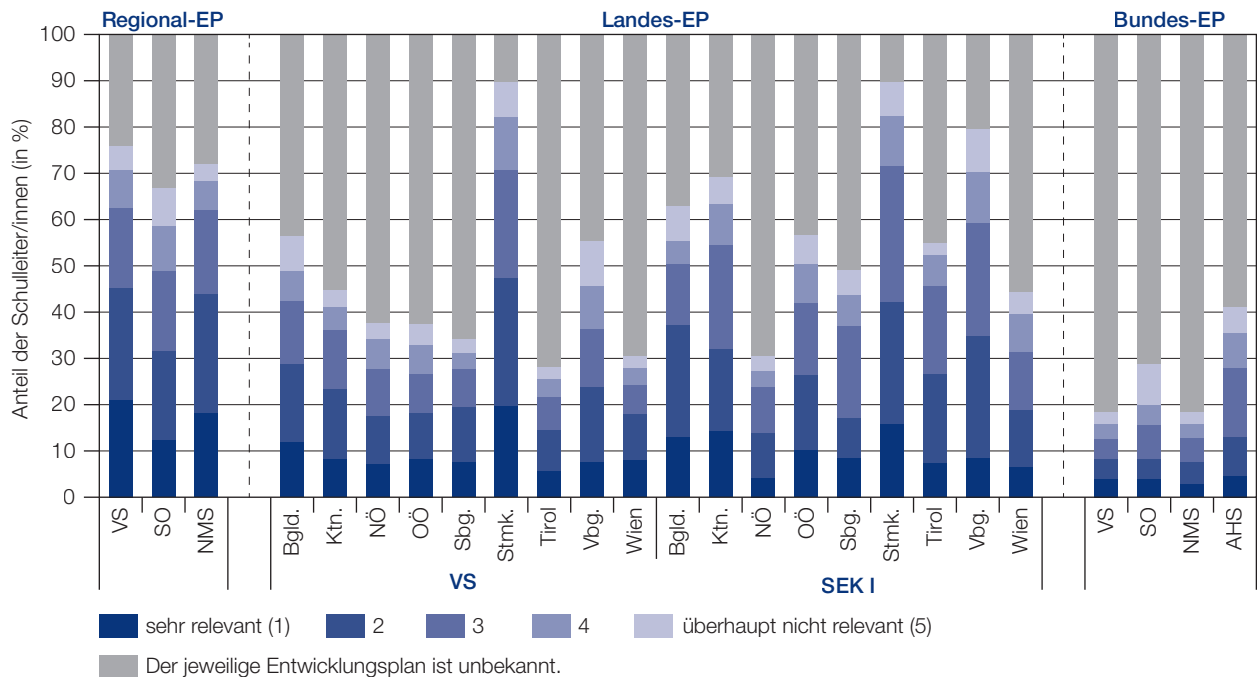
Abb. C8.c: Erfahrung mit Schulentwicklungsplänen und Häufigkeit von Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (2017/18)



Anmerkungen: Fehlerbalken (95 % Vertrauensintervalle) über den Symbolen. Die Erfahrung mit Schulentwicklungsplänen reicht theoretisch von 0 (Beginn mit SQA erst im Schuljahr 2017/18) bis 5 (Beginn mit SQA im Schuljahr 2012/13) Schuljahre. In der Anzahl der Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche sind alle Gespräche seit dem Einstieg in SQA eingerechnet.

Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (SQA-Evaluation).

Abb. C8.d: Bekanntheit und Relevanz von Regional-, Landes- und Bundes-Schulsparten-Entwicklungsplänen bei Schulleiterinnen und -leitern (2018)



Quelle, Berechnung und Darstellung: BIFIE (SQA-Evaluation).



lediglich die Volksschulen und Neuen Mittelschulen in Vorarlberg signifikant unter und jene in Kärnten signifikant über dem jeweiligen Österreichschnitt der Schulart.

Je höher die geografische Einheit, desto unbekannter und als irrelevant empfunden sind übergeordnete Entwicklungspläne

Abbildung C8.d stellt schließlich die Bekanntheit und – von den Schulleiterinnen und Schulleitern empfundene – Relevanz der Regional-, Landes- und Bundes-Schulsparten-Entwicklungspläne (EP) für die eigene Schulentwicklungsarbeit dar. Mit Ausnahme der Steiermark, in der auch der Landesentwicklungsplan hohe Bekanntheit und Relevanz hat, zeigt sich, dass Bekanntheit und empfundene Relevanz abnehmen, je größer die geografische Einheit ist, für die solche Pläne gemacht werden (Bekanntheit Landes-EP zwischen 66 % und 76 %, Bekanntheit Landes-EP mit Ausnahme der Steiermark zwischen 28 % und 80 %, Bekanntheit der Bundes-Schulsparten-EP zwischen 18 % und 41 %). Den Schulleiterinnen und Schulleitern der AHS ist der Bundes-Entwicklungsplan ihrer Schulsparte signifikant bekannter (41 %) als bei den anderen Schularten, was sich aus der Finanzierung und Aufsicht dieser Schulen (Bundesschulen) erklären lässt. Sofern ein übergeordneter Entwicklungsplan bekannt ist, wird er von der Mehrheit der Schulleiter/innen auch als relevant angesehen.

C

Literatur

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality – changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons.

Brägger, G. & Posse, N. (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen: Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können, Band 1: Schritte zur guten Schule*. Bern: hep Verlag

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–228). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E. et al. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-1.3>

Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft, 30* (3), 213–229. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7686/pdf/UnterWiss_2002_3_Eder_Unterrichtsklima.pdf

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). Verfügbar unter <http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/1662/G%3%b6tz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Friedrich Verlag.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 269–312). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-7>

Institut für empirische Sozialforschung (IFES). (2017). *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2017 (Studienbericht)*. Wien: Institut für empirische Sozialforschung (IFES). Verfügbar unter https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Nachhilfe_in_Oesterreich_2017.pdf

Pitzer, J. & Skinner, E. (2017). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development, 41* (1), 15–29. Verfügbar unter <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0165025416642051>

Sälzer, C. (2010). *Schule und Absentismus. Individuelle und schulische Faktoren für jugendliches Schwänzverhalten*. Wiesbaden: VS Verlag.

Scheipl, J., Leeb, J., Wetzel, K., Rollett, W. & Kielblock, S. (2019). Pädagogische Ausgestaltung und förderliche Bedingungen erfolgreicher ganztägiger Schulformen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 225–268). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-6>

Statistik Austria. (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357–385. Verfügbar unter <https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>

Wintersteller, A. (2009). Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 56–59). Graz: Leykam.