

Teil 2

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

Bildungsindikatoren



Einleitung

Jakob Walenta-Bergmann, Michael Bruneforth

Bedeutung des Teils 2 im Nationalen Bildungsbericht 2024

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

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

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

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

Indikatorenmodell und Darstellungsform

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

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

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

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

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

Schulen der Sekundarstufe I als Input zu betrachten, während es sich aus der Perspektive der Grundschulen um einen Output handelt und aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und der Schulverwaltungen um eine Folge des Schulübergangs, d. h. um einen Prozess-Indikator. In Teil 2 wird daher die Frage der Beeinflussbarkeit, um zu einer Klassifizierung zu gelangen, in folgender Weise generalisiert: Alle Indikatoren, die Aspekte des Systems beschreiben, die von wenigstens einer/einem der relevanten Handelnden kontrolliert bzw. direkt beeinflusst werden können, gelten als Prozess-Indikatoren. Alle Indikatoren zu den Ressourcen gelten als Input, solange deren Ausmaß und Verteilung von wenigstens einer der relevanten Gruppen von Handelnden gesteuert werden kann. Indikatoren, die von den Handelnden aus dem Bildungswesen kurzfristig nicht beeinflusst werden können, werden dem Kontext zugerechnet. Erreichte Qualifikationen und Kompetenzerwerb sowie die damit verbundene Frage der Chancengerechtigkeit werden dem Output zugerechnet.

Inhaltliche Gliederung der Kapitel A–D

A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

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

B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen

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

C: Prozesse des Schulsystems

Prozessindikatoren beschreiben die Leistungserbringung des Bildungssystems und die organisatorischen Vorkehrungen dafür, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise werden mittels Indikatoren zu den Strömen von Schü-

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

D: Output/Outcome – Ergebnisse des Schulsystems

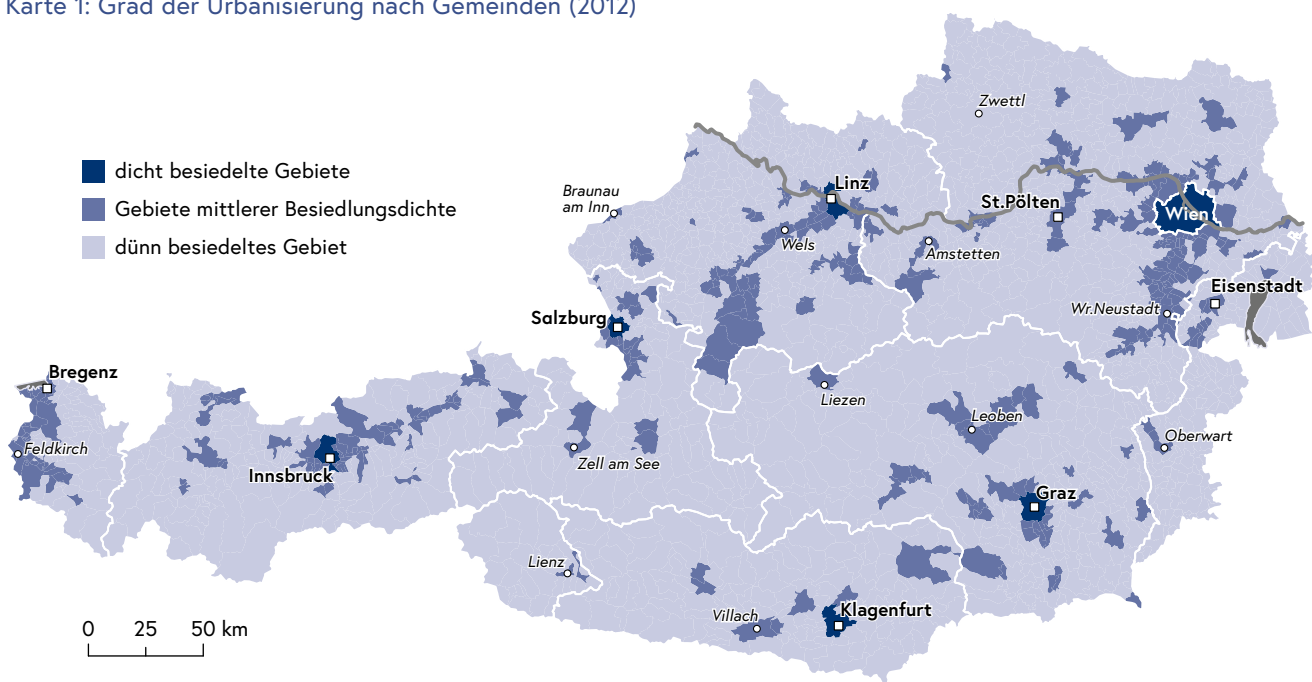
Die Ergebnisse des Schulsystems umfassen alle unmittelbaren Leistungen der Schule, die zunächst für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler wirksam werden: Abschlüsse, Qualifikationen, Kompetenzerwerb, fachliches Selbstkonzept und Freude am Lernen. Diese Leistungen sollte die Schule unter dem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

Bezugssysteme und Datenquellen

Eine Interpretation von Indikatoren ist in der Regel nur im Vergleich sinnvoll. Um dies zu ermöglichen, müssen die statistischen Kennzahlen in einem relevanten Bezugssystem dargestellt und idealerweise passende Bezugspunkte angeboten werden. Teil 2 präsentiert Indikatoren in drei verschiedenen Arten von Bezugssystemen:

- Sozialer und institutioneller Bezug: Ein Vergleich der Indikatoren, die an einer Beobachtungseinheit gemessen worden sind, mit den Ergebnissen in anderen Beobachtungseinheiten. Dies beinhaltet:
 - Vergleiche von institutionellen Bezugssystemen, z. B. Schultypen und -stufen,
 - Vergleiche zwischen Bundesländern und Gemeinden unterschiedlichen Urbanisierungsgrads (Karte 1),
 - internationale Vergleiche (zwischen Ländern bzw. Territorialeinheiten),
 - Vergleiche nach Gruppen von Schülerinnen/Schülern verschiedener sozialer Herkunft.
- Chronologie: Darstellung von wiederholt gemessenen Kennzahlen im Zeitverlauf.
- Bewertungskriterien: Hier werden Indikatoren auf Zielmarken bezogen, die politisch gesetzt oder analytisch begründet werden:
 - EU-Zielvorgaben,
 - Kompetenzstufen internationaler Kompetenzerhebungen.

Karte 1: Grad der Urbanisierung nach Gemeinden (2012)



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein großer Teil der Datenquellen wird von der Statistik Austria zur Verfügung gestellt. Die meisten Daten werden jährlich aktualisiert und publiziert. In den Ausgaben von Bildung in Zahlen (z. B. Statistik Austria, 2024a) finden sich somit regelmäßig Aktualisierungen einiger hier dargestellter Indikatoren. Der Datenzugriff erfolgt in vielen Fällen unter Verwendung der statistischen Datenbank StatCube (Statistik Austria, 2024h). Darüber hinaus sind einige Indikatoren auf Basis der auf der Webseite der Statistik Austria publizierten Datentabellen erstellt. Die genutzten Datenquellen sollen hier kurz mit weiterführender Literatur dargestellt werden:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Autorinnen und Autoren

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

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

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.). (2023a). *Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.1787/34087b82-de>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; 2023b). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.). (2024). *OECD Data Explorer*. Verfügbar unter <https://data-explorer.oecd.org/>

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

Rölz, M. & Höller, I. (Hrsg.). (2024). *ICILS 2023. Digitale Kompetenzen im internationalen Vergleich*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/icils2023-eb>

Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

Statistik Austria (Hrsg.). (2021). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bildungsausgabenstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/VW/std_v_bildungsausgabenstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023a). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu Mikrozensus ab 2004. Arbeitskräfte- und Wohnungserhebung*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_2/std_b_mz-arbeitskraefte-wohnungserhebung_ab_2004.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023b). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bevölkerungsprognose*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_bevoelkerungsprognose.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023c). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Hochschulstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_hochschulstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2023d). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur quartalsweisen Statistik des Bevölkerungsstandes*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_bevoelkerungsstand.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024a). *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1878>

Statistik Austria (Hrsg.). (2024b). *PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen 2022/23. Nationaler Ergebnisbericht – Band 1*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/publications/PIAAC_1_Web-barrierefrei.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024c). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zu Bildungsstandregister und Statistik des Bildungsstandes*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_bildungsstandregister.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024d). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zum Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_biber.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024e). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Abgestimmten Erwerbsstatistik und Erwerbsstatistik der Registerzählungen*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_1/std_b_abgestimmte_erwerbsstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024f). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Schulstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_2/std_b_schulstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024g). *Standard-Dokumentation Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Wanderungsstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/shared/QM/Standarddokumentationen/B_2/std_b_wanderungsstatistik.pdf

Statistik Austria (Hrsg.). (2024h). *STATcube – Statistische Datenbank*. Verfügbar unter <https://www.statistik.at/datenbanken/statcube-statistische-datenbank>

Statistik Austria (Hrsg.). (2024i). *Statistik über die elementare Bildung und das Hortwesen 2023/24. Kindertagesheimstatistik*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/KTH-2023-24_Web-barrierefrei_KORR.pdf

Toferer, B., Lang, B. & Salchegger, S. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb>

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2024). *Data Mapping*. Verfügbar unter <https://isced.uis.unesco.org/data-mapping/>

UNESCO Institute for Statistics (UIS), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) & Eurostat (UOE; Hrsg.). (2020). *Data Collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications – 2020*. Montreal: UIS. Verfügbar unter <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/uo-e-data-collection-manual-2020-en.pdf>

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C. et al. (Hrsg.). (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill (MA): Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460>

Vogtenhuber, S., Baumegger D. & Lassnigg, L. (2017). *Systematik des NBB Indikatorenbandes (Expertise)*. IHS: Wien.

Wiesinger, L. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2024). *TIMSS 2023. Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz am Ende der 8. Schulstufe*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/timss2023-eb>

Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens

Michael Bruneforth,
Lisa Steindl,
Nina Rheinfrank,
Jakob Walenta-Bergmann,
Stefan Vogtenhuber,
Isabella Juen

Die Indikatoren zum Kontext des Schul- und Bildungswesens beschreiben Faktoren, die zwar außerhalb der Kontrolle der Handelnden des Bildungssystems liegen, aber wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens haben und die Möglichkeiten der Bildungspolitik und -steuerung einschränken oder auch erweitern.

Indikatorengruppe A1 beschreibt die demografische und wirtschaftliche Situation Österreichs sowie die Höhe der gesamten Bildungsausgaben. Aus Aktualitätsgründen werden in einem Indikator Daten zu aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern sowie aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen bereitgestellt. Die Klassifizierung der Indikatoren der gesamten staatlichen Bildungsausgaben als Kontextindikatoren ist nicht unumstritten. Die Festlegung der Höhe der Bildungsausgaben ist das Ergebnis von Verhandlungen der Handelnden des Bildungssystems, der Regierung als Ganzes und der Vertreterinnen und Vertreter der verantwortlichen Ministerien. Bildungsausgaben könnten daher als Inputindikator angesehen werden. Ausschlaggebend für die Einteilung als Kontextindikator ist, dass die Höhe des gesamten Budgets und der Staatseinnahmen nicht durch Handelnde des Bildungssystems kontrolliert wird und damit eine äußere Begrenzung darstellt, an der sich so gut wie alle weiteren bildungspolitischen Entscheidungen orientieren müssen.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe im Hinblick auf soziodemografische Merkmale sowie das Ausmaß an Schülerinnen und Schülern, welche einen sonderpädagogischen Förderbedarf bei Schuleintritt aufweisen, werden in Indikatorengruppe A2 betrachtet.

Der Bildungsstand der Bevölkerung und die ökonomische Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen (Indikatorengruppe A3) bilden den Hintergrund der Bedeutung von Bildung in der Gesellschaft, der mit Erwartungshaltungen an das Schul- und Bildungswesen einhergeht. Damit ist die Höhe des Bildungsstands der Bevölkerung, selbst eine längerfristige Wirkung des Bildungssystems, ein wichtiger Kontextfaktor eines Bildungssystems.

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

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-A-dat>

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

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

A1 – Demografische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen

Die folgenden Indikatoren beschreiben äußere gesellschaftliche Bedingungen, unter denen das österreichische Schulsystem seine Aufgaben erfüllen muss. Darunter fallen demografische und wirtschaftliche Entwicklungen ebenso wie die Fluchtbewegungen der letzten Jahre durch die Kriege in der Ukraine und in Syrien. Die damit einhergehende Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Österreichs Schulen und die schriftsprachliche Kompetenzentwicklung von nicht mehr schulpflichtigen jungen Erwachsenen werden das formale Bildungswesen auch zukünftig vor Herausforderungen stellen.

A1.1 – Demografische Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

Laut Bevölkerungsprognose der Statistik Austria wird die Anzahl an 6- bis 9-jährigen Schülerinnen und Schülern zunächst bis 2025 weiter ansteigen, sich im weiteren Verlauf nach einem kurzen Rückgang auf dem Niveau von 2022 einpendeln und bis 2050 nur mehr leicht ansteigen (+2%) (Abbildung A1.1.a). Bei den 10- bis 14-jährigen Schülerinnen und Schülern wird es dagegen bis ins Jahr 2050 zu einem deutlicheren Anstieg der Anzahl im Vergleich zu 2022 kommen (+5%). Bis 2100 wird schließlich für beide schulpflichtigen Altersgruppen ein starker Anstieg prognostiziert (+12% für die Altersgruppe 6–9 Jahre und +15% für die Altersgruppe 10–14 Jahre; siehe Online-Datenmaterial). Für 15- bis 19-Jährige (typischerweise Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II) sieht die Prognose einen zeitversetzten Anstieg vor. Im Vergleich zu 2022 steigt bis 2050 die Anzahl der 15- bis 19-Jährigen um 5%. Eine Aufschlüsselung verschiedener Faktoren, die diese Entwicklungen bedingen werden, findet sich in Tabelle A1.1.a im Online-Datenmaterial. So kann der Anstieg in den meisten Altersgruppen auf eine erhöhte Fertilitätsrate und auch auf die Migrationsbewegungen zurückgeführt werden. Für 20- bis 29-Jährige (typische Kohorte tertiärer Ausbildungen) wird im betrachteten Zeitraum ein Rückgang erwartet, wobei die Teilnahme in diesem Bildungssegment stärker durch die individuellen Bildungsaspirationen beeinflusst ist. Dieser Rückgang soll sich laut Prognose allerdings bis 2100 wieder einpendeln.

Die Entwicklung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter wird laut Prognose in den Bundesländern unterschiedlich verlaufen (Abbildung A1.1.b). Den stärksten Anstieg wird bis 2050 Wien verzeichnen, während für Kärnten ein deutlicher Rückgang der Anzahl der 6- bis 14-Jährigen prognostiziert wird.

A1.2 – Entwicklung der Zuwanderung und des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund

Die demografische Entwicklung Österreichs ist maßgeblich durch Zu- und Abwanderung bestimmt. In Summe gibt es im Jahr 2022 erneut einen positiven Wanderungssaldo (+137.000 Personen), d. h., dass mehr Menschen nach Österreich zugezogen sind, als Menschen Österreich verlassen haben (Abbildung A1.2.a). Die mit Abstand stärksten Wanderungsbewegungen entstehen dabei durch Fluchtmigration aus der Ukraine: Der Wanderungssaldo beträgt gerundet +67.000 Personen im Jahr 2022, im Jahr 2012 liegt dieser Wert bei +612 Personen. Den zweitgrößten Wanderungssaldo gibt es im Jahr

2022 bei Personen aus Syrien mit einem Plus von 14.000 (2012: +790 Personen). In der Gruppe der „neuen EU-Länder“, also jener Länder, die ab 2004 der EU beigetreten sind („Osterweiterung“: Polen, Rumänien etc.), zeigt sich mit gerundet +22.000 Personen ein anhaltend hoher positiver Wanderungssaldo, der vergleichbar mit jenem aus dem Jahr 2012 ist. Bei Ländern mit EU-Beitritt vor 2004 kommt es im Jahr 2022 mit +13.000 ebenfalls zu einem höheren Wanderungssaldo als 2012 (+10.000 Personen). Der Wanderungssaldo der klassischen „Gastarbeiterländer“ aus früheren Jahrzehnten – Staaten des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei – bleibt weiterhin auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau. Einen deutlichen Zuwachs an Zuzügen gibt es im Vergleich zu 2012 aus dem Bereich sonstiger Länder, wie etwa der russischen Föderation. Bei Personen mit österreichischer Staatsangehörigkeit überwiegt 2022 wie in den Vorjahren die Abwanderung ins Ausland.

Abbildung A1.2.b gibt Auskunft über den Anteil der Wohnbevölkerung mit Migrationshintergrund im 10-Jahres-Vergleich 2013 zu 2023. Dabei wird differenziert zwischen Personen mit Migrationshintergrund der 1. Generation (die Person selbst und ihre beiden Elternteile sind im Ausland geboren) und Personen mit Migrationshintergrund der 2. Generation (beide Elternteile sind im Ausland geboren, die Person selbst jedoch im Inland). Übereinstimmend mit den Befunden zur Zuwanderung steigt im betrachteten Zeitraum der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund insgesamt um 7,8 Prozentpunkte auf 27,2%. Von diesen Personen mit Migrationshintergrund ist etwa ein Viertel selbst in Österreich geboren.

Der österreichische Gesamtwert beruht wesentlich auf den Entwicklungen im bevölkerungsreichsten Bundesland Wien, in dem der Anstieg seit 2013 sogar 11,7 Prozentpunkte beträgt und in dem 2023 50,3% der Wohnbevölkerung einen Migrationshintergrund aufweisen. Vergleichsweise gering ist der Anteil von unter 17% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hingegen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten (die auch vergleichsweise geringe Anstiege verzeichnen). Rückläufige Anteilswerte finden sich für kein Bundesland.

Neben den demografischen Kontextfaktoren haben monetäre und volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen eine zentrale Bedeutung, da diese wesentlich den Rahmen der bildungspolitischen Planung und Gestaltung vieler Bereiche des Bildungswesens vorgeben und somit deren Grenzen abstecken, aber auch Möglichkeiten eröffnen. Das Online-Datenmaterial zu Abbildung A1.3.a beinhaltet die reale (inflationsbereinigte) Entwicklung der gesamten staatlichen Bildungsausgaben für die formale Erstbildung (vom Elementar- bis zum Tertiärbereich) im Zeitverlauf von 2000 bis 2022. Dabei werden die Bildungsausgaben in Relation zur wichtigsten Größe der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung, dem Bruttoinlandsprodukt (BIP) und zum gesamten Bereich der öffentlichen Finanzierung, den Staatsausgaben, gestellt. Die Werte werden mittels BIP-Deflatoren auf das Preisniveau von 2020 gebracht und sind in Abbildung A1.3.a in indexbasierter Form (2012 = 100) dargestellt.

A1.3 – Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

Vom Staat werden im Jahr 2022 insgesamt mehr als 22 Mrd. Euro (inflationsbereinigt) für Bildung verausgabt. Dies ist ein Zuwachs von 46 % im Vergleich zum Jahr 2000 bzw. von 13 % im Vergleich zum Jahr 2012. Der Anteil der Bildungsausgaben an den Staatsausgaben steigt im Zeitverlauf bis ins Jahr 2019 (wo er bei 11,0 % liegt) stetig leicht. Mit Beginn der Coronapandemie im Jahr 2020 kommt es jedoch zu einem Rückgang von einem Prozentpunkt auf 10,0 %. Auch im Jahr 2022 liegt der Anteil der Bildungsausgaben an den Staatsausgaben noch deutlich unter dem Vorkrisenniveau. Mit Blick auf den Anteil der Bildungsausgaben am BIP zeigt sich, dass sich dieser – mit Ausnahme der Pandemiezeit – über die letzten Jahre konstant bei etwa 5,4 % ($\pm 0,1$ Prozentpunkte) hält.

Abbildung A1.3.a zeigt die Entwicklung der Bildungsausgaben in Österreich im Zeitverlauf. Im Zeitraum von 2000 bis 2008 steigen die Bildungsausgaben und das BIP etwa parallel zueinander. Aufgrund der Weltwirtschaftskrise wird diese Entwicklung jedoch unterbrochen: Während das BIP in dieser Zeit jeweils deutlich schrumpft, steigen die Bildungsausgaben weiter an. Von 2010 bis 2019 steigen die Bildungsausgaben und das BIP – mit Ausnahme einer Phase von 2012 bis 2014, in der die Bildungsausgaben und das BIP relativ konstant bleiben – leicht an. Die COVID-19-Pandemie führt schließlich dazu, dass diese Entwicklung im Jahr 2020 kurzzeitig gebremst wird: Während das BIP schrumpft, steigt der Anteil der Bildungsausgaben am BIP zwischen dem Jahr 2019 und dem Jahr 2020 (von 5,3 % auf 5,7 %). Bis ins Jahr 2022 sinkt dieser Anteil wieder auf 5,4 %. Die Staatsquote (Staatsausgaben in Prozent des BIP) steigt mit der COVID-19-Pandemie sprunghaft an, während der Anteil der Bildungsausgaben an den Staatsausgaben gleichzeitig deutlich sinkt. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass der Staat sich an den Kosten für das Gehalt von Personen in der Privatwirtschaft in Kurzarbeit beteiligt sowie weitere für den Zeitraum der Pandemie spezifische Ausgaben (z. B. COVID-19-Tests, Impfungen) tätigt. Unter anderem dadurch steigen die gesamten Staatsausgaben – jedoch nicht explizit die Bildungsausgaben – und somit fällt der Anteil der Bildungsausgaben geringer aus. Es zeigt sich allerdings, dass die staatlichen Bildungsausgaben kaum von dem pandemiebedingten Einbruch der Wirtschaftsleistung betroffen sind: Auch während der Pandemie bleiben die staatlichen Bildungsausgaben auf einem relativ stabilen Niveau und steigen ab 2021 wieder an. Insgesamt steigen somit die Bildungsausgaben im Untersuchungszeitraum stärker an als die wirtschaftliche Wertschöpfung.

Bildung, Forschung und Innovation sind zentrale Bestandteile der EU-Wachstumsstrategie „Europa 2020“ (Europäische Kommission, 2010) und sollen wesentlich dazu beitragen, ein hohes Maß an Beschäftigung, Produktivität und sozialem Zusammenhalt zu erreichen. Kernziele dieser Strategie sind unter anderem eine EU-weite Erhöhung der Investitionen in Forschung und Entwicklung (F & E) auf 3 % des BIP sowie eine Beschäftigungsquote von 75 % der Bevölkerung im Alter von 20 bis 64 Jahren. Ausgehend von den jeweiligen länderspezifischen Ausgangslagen und den nationalen Gegebenheiten beschließen die Mitgliedsstaaten nationale Ziele. Für Österreich werden folgende Ziele für 2020 definiert: Beschäftigungsquote von 77 % und 3,76 % des BIP für Forschung und Entwicklung.

Die gesteckten Ziele können auf EU-Ebene (u. a. aufgrund der COVID-19-Pandemie) nicht erreicht werden, aber Entwicklungen in diese Richtung sind deutlich sichtbar (Tabelle A1.3.a im Online-Datenmaterial). So liegt der EU-Schnitt bei der Beschäftigungsquote im Jahr 2020 bei 71,7% (2011 bei 67,1%). Bis ins Jahr 2022 steigt der Anteil um weitere 2,9 Prozentpunkte auf 74,6% an. Der Anteil der F-&-E-Ausgaben am EU-BIP liegt im Jahr 2011 bei 2,0%, wird bis 2020 um 0,3 Prozentpunkte auf 2,3% erhöht und liegt 2022 mit 2,2% auf einem ähnlichen Niveau. Österreich verausgabt 2022 3,2% des BIP in Forschung und Entwicklung, die Beschäftigungsquote liegt bei 77,3%. Somit kann Österreich 2022 das nationale Ziel, 3,76% in F & E zu investieren, nicht erreichen, während es das auf EU-Ebene angestrebte Ziel für den Anteil an F-&-E-Ausgaben sowie die für Österreich angestrebte Beschäftigungsquote übertreffen kann. Das österreichische BIP pro Kopf sowie die F-&-E-Ausgaben liegen deutlich und stabil über dem Durchschnitt der EU-Länder. Im EU-Vergleich erzielt Österreich im Jahr 2022 in allen Indikatoren, mit Ausnahme der Erwerbsquote älterer Personen (55- bis 64-Jährige), überdurchschnittliche Werte.

In Abbildung A1.3.b wird die Entwicklung des Anteils der öffentlichen Bildungsausgaben am BIP im Vergleich zu ausgewählten europäischen Ländern dargestellt. Österreich befindet sich im Jahr 2020 mit 5,4% etwas über dem EU-Durchschnitt (5,1%) sowie über den Nachbarländern Deutschland (5,1%), Slowenien (5,1%) und der Schweiz (5,2%). Einen geringeren Anteil öffentlicher Bildungsausgaben am BIP weisen Ungarn (3,8%), Italien (4,4%), die Tschechische Republik (4,7%) und die Slowakei (4,8%) auf. Die nordischen Länder (Finnland: 6,3%; Schweden: 7,3%; Norwegen: 7,5%) wenden hingegen einen deutlich höheren Anteil des nationalen Budgets für Bildung auf und liegen mit ihren öffentlichen Bildungsausgaben im betrachteten Zeitraum von 2012 bis 2020 zusammen mit Belgien (2020: 6,7%) konstant über jenen der restlichen dargestellten Länder.

Ein wesentlicher Kontextfaktor für das Bildungssystem besteht in den Chancen Jugendlicher und junger Erwachsener auf dem Arbeitsmarkt, wenn sie aus dem formalen Bildungssystem – unabhängig von den Gründen – ausscheiden und arbeiten gehen möchten. Die Entwicklung der Arbeitslosenquote (als Anteil arbeitssuchender Jugendlicher und jugendlicher Erwachsener im Alter von 15 bis 24 Jahren) gibt über diese Chance Auskunft (Abbildung A1.4.a). Sie liegt zwischen 2010 und 2023 insgesamt im Bereich von rund 10% (maximal 11,2% im Jahr 2016, minimal 8,5% im Jahr 2019). Während die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen von 2017 bis 2019 sinkt, kommt es in den COVID-19-geprägten Jahren 2020 und 2021 zu einem Anstieg der Quote, zuletzt liegt diese im Jahr 2023 bei 10,4%.

A1.4 – Jugend- arbeitslosigkeit

Nach Urbanisierungsgrad der Wohngemeinden zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Arbeitslosenquote Jugendlicher und junger Erwachsener: Diese liegt in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden im dargestellten Zeitraum zwischen 4,2% und 7,6%, in dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden hingegen bis zu dreimal höher zwischen 14,1% und 18,3%.

Während die Arbeitslosenquote die spezifische Situation von arbeitssuchenden Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Blick hat, wird im internationalen Vergleich häufig die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (15 bis 24 Jahre) herangezogen, die weder erwerbstätig noch in Ausbildung sind (NEET = not in employment, education or training). Österreich liegt beim Anteil der NEETs im EU-Durchschnitt, wie in Abbildung A1.4.b zu sehen ist. Ähnlich wie im Jahr 2013 macht die Gruppe im Jahr 2023 etwa 9 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus, dabei bestehen keine nennenswerten Unterschiede nach Geschlecht. Im Vergleich mit ausgewählten, vor allem in ihrem Wohlstand vergleichbaren Ländern finden sich jedoch auch solche mit niedrigeren Anteilen an NEETs als Österreich, wie bspw. die Nachbarländer Slowenien, Deutschland und die Tschechische Republik. In Letzterer liegt die Quote mit nunmehr 6 % um rund drei Prozentpunkte niedriger als im Vergleichsjahr 2013. In einigen der abgebildeten Länder ist zu erkennen, dass im Vergleich zu 2013 ein deutlicher Rückgang zu beobachten ist. Der EU-Schnitt hat sich um ein Drittel (von rund 13 % auf rund 9 %) reduziert. Österreich und Deutschland verzeichnen im Betrachtungszeitraum keinen Rückgang, sondern diese weisen 2013 schon ähnliche Werte wie 2023 auf. Eine vollständige Liste aller Länder, für die in Eurostat berichtet wird, kann dem Online-Datenmaterial zur Abbildung entnommen werden.

A1.5 – Aus der Ukraine geflohene Schülerinnen und Schüler sowie aus der Ukraine stammende Lehrpersonen

Der Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine im Februar 2022 intensiviert den aufgrund der Annexion der Krim im Jahr 2014 bereits bestehenden russisch-ukrainischen Konflikt deutlich. Die unsichere Lage in der Ukraine führt zu einer Fluchtbewegung, in der Ukrainerinnen und Ukrainer Schutz in anderen Ländern suchen. Auch in Österreich lassen sich Ukrainerinnen und Ukrainer nieder, wobei Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen Eingang ins österreichische Schulwesen finden. Bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler wird der Fluchthintergrund erhoben. Anhand der vorliegenden Daten kann bei der Gruppe der Lehrpersonen nur der Anteil an Personen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit festgestellt werden, nicht aber, ob diese aus der Ukraine geflohen sind. Jedoch kann für den größten Teil der neu aufgenommenen Lehrpersonen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit ein Fluchthintergrund angenommen werden.

In Abbildung A1.5.a ist der Anteil der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler zu sehen, die zwischen März 2022 und Juli 2023 in Österreich den Unterricht besuchen, wobei zwischen verschiedenen Schultypen differenziert wird. Über alle Schultypen hinweg beträgt die Anzahl der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler im Juli 2023 knapp 13.000. Zur Berechnung des Anteils ukrainischer Schülerinnen und Schüler wird als Grundgesamtheit die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler herangezogen, die den jeweiligen Schultyp in Österreich im jeweiligen Schuljahr besuchen. In den meisten Schultypen der Primar- und Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe II zeigt sich der stärkste Anstieg bis Oktober 2022. Ausnahmen davon sind die Polytechnische Schule und die AHS-Oberstufe: hier dauert der Anstieg zwei bis drei Monate länger an. Anschließend bleibt der Anteil der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler

in allen Schultypen relativ stabil auf dem jeweiligen Niveau. Betrachtet man die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler nach den besuchten Schultypen, so stellen aus der Ukraine geflohene Schülerinnen und Schüler in der Polytechnischen Schule einen Anteil von 2,3%, in der Mittelschule einen Anteil von 2,0%, in der Volksschule einen Anteil von 1,5% und auf der AHS-Oberstufe einen Anteil von 1,4%. Ein deutlich geringerer Anteil zeigt sich dahingegen in berufsbildenden mittleren Schulen (0,4%) und berufsbildenden höheren Schulen (0,2%). Die relativen Werte für die Sonderschule liegen bei 1,0% und für die AHS-Unterstufe bei 0,8% (Daten jeweils im Juni 2023). Die Berufsschule, die österreichweit von nie mehr als sechs aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schülern besucht wird, ist nicht abgebildet (siehe dazu Online-Datenmaterial).

Nach Bundesland aufgeteilt zeigen sich deutliche Unterschiede im Anteil der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler (Abbildung A1.5.b). In Wien und im Burgenland liegt der Anteil jener Schülerinnen und Schüler mit Ausnahme einzelner Schultypen über dem Österreich-Schnitt, während für Vorarlberg, Tirol und Oberösterreich die Werte fast durchgängig unter dem Durchschnitt liegen.

In Abbildung A1.5.c findet sich die Anzahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen, die im Schuljahr 2022/23 in Österreich arbeiten. Zu Beginn des Schuljahres sind insgesamt 141 aus der Ukraine stammende Lehrpersonen in Österreich tätig, im Frühjahr 2023 erreicht die Anzahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen mit 214 ihr Maximum. Die folgenden Ergebnisse beruhen also auf kleinen Fallzahlen, wobei zwischen Landes- und Bundeslehrpersonen differenziert wird. Im September 2022 sind 118 Landes- und 24 Bundeslehrpersonen mit Herkunft aus der Ukraine in Österreich tätig. Diese Zahlen steigen bis Ende des Kalenderjahres auf 161 Landes- und 46 Bundeslehrpersonen. Mit Ausnahme kleiner Schwankungen bleiben diese Zahlen für das verbleibende Schuljahr konstant. Eine Einschätzung des Beschäftigungsumfangs ist durch Vollzeitäquivalente (VZÄ) möglich, bei welchen ein ähnlicher Trend zu beobachten ist. Diese steigen bis Ende des Jahres 2022 und pendeln sich danach auf einem konstanten Niveau ein. Auch aus der Ukraine stammende Lehrpersonen arbeiten häufig in Teilzeit. Verglichen mit der Zahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen in Österreich, liegt das gesamte Arbeitsausmaß in VZÄ zu Beginn des Schuljahres (September) bei 95. Im darauffolgenden Monat steigt es auf 138. Das verbleibende Schuljahr bewegt sich das VZÄ zwischen 154 und 163. Im Schnitt liegt das Beschäftigungsausmaß der Personen damit bei etwa 75%.

Nach Bundesland aufgeteilt zeigen sich Unterschiede in der Anzahl der aus der Ukraine stammenden Lehrpersonen (Abbildung A1.5.d). In Wien liegt die Anzahl der Lehrpersonen mit 85 Landes- und 20 Bundeslehrpersonen nahe der Hälfte des Österreich-Gesamtwerts (168 Landeslehrpersonen und 45 Bundeslehrpersonen). Niederösterreich folgt zahlenmäßig mit 30 Landes- und elf Bundeslehrpersonen. In Oberösterreich, Tirol und der Steiermark sind zwischen elf und 25 Lehrpersonen mit ukrainischer Herkunft tätig. Im Burgenland, in Kärnten, Salzburg und Vorarlberg liegt diese Zahl jeweils unter zehn.

Abbildung A1.5.e zeigt, dass im Juni 2023 ein Großteil der ukrainischen Lehrpersonen für Deutschfördermaßnahmen eingesetzt wird (75 % der Landeslehrpersonen sowie 89 % der Bundeslehrpersonen). Zu diesen Fördermaßnahmen gehören der Einsatz in Deutschförderklassen, in integrativen Deutschförderklassen sowie in Deutschförderkursen. Ein weiteres Einsatzgebiet, in dem 24 % der Landeslehrpersonen, jedoch keine Bundeslehrpersonen tätig sind, ist der Förderunterricht.

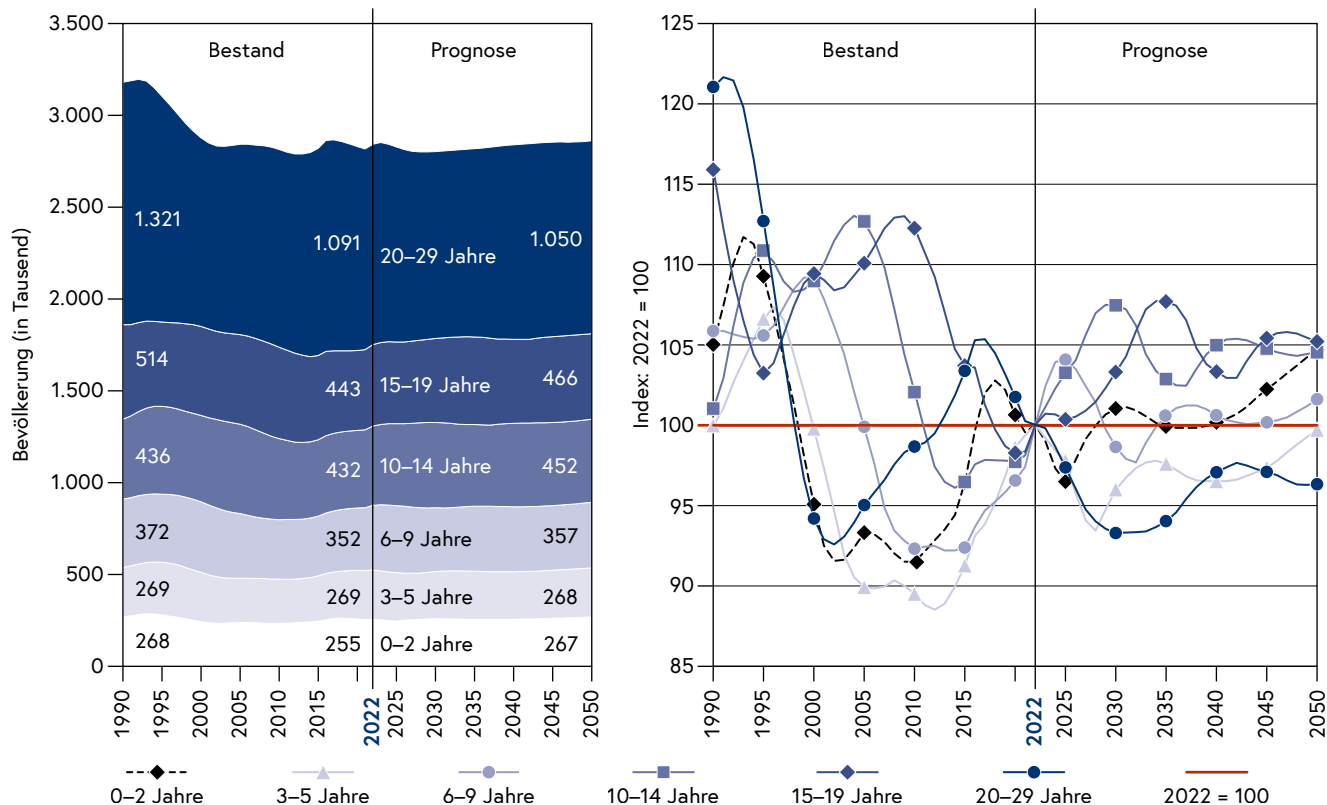


Kurz & bündig

- Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter wird nach Prognose bis 2050 weiter steigen.
- Die stärksten Wanderungsbewegungen im Jahr 2022 entstehen durch Flucht-migration aus der Ukraine.
- Mehr als ein Viertel der österreichischen Wohnbevölkerung weist 2023 Migra-tionshintergrund (Migrantin oder Migrant 1. oder 2. Generation) auf. In Wien ist es mehr als die Hälfte.
- 5,4 % des BIP und 10,2 % der Staatsausgaben werden 2022 für Bildung auf-gewendet.
- Pandemiebedingt kommt es im Jahr 2020 kurzzeitig dazu, dass das BIP pro Kopf schrumpft, während der Anteil der Bildungsausgaben am BIP leicht ansteigt. Bis ins Jahr 2022 sinkt der Anteil der Bildungsausgaben am BIP wieder auf das ursprüngliche Niveau von 2012.
- Österreich liegt bei den Bildungsausgaben geringfügig über dem EU-Schnitt, aber deutlich unter den nordischen Ländern (Norwegen, Schweden, Finnland) sowie Belgien.
- Die Arbeitslosenquote Jugendlicher und junger Erwachsener schwankt in Österreich zwischen 2010 und 2023 rund um die 10 % bei deutlichen Unter-schieden je nach Urbanisierungsgrad.
- Österreich liegt beim Anteil der NEETs im EU-Schnitt, während einige ver-gleichbare Länder deutlich geringere Anteile aufweisen.
- Über alle Schultypen hinweg beträgt die Anzahl der aus der Ukraine geflo-henen Schülerinnen und Schüler im Juli 2023 knapp 13.000.

A1.1 – Demografische Entwicklung in den bildungsspezifischen Altersgruppen

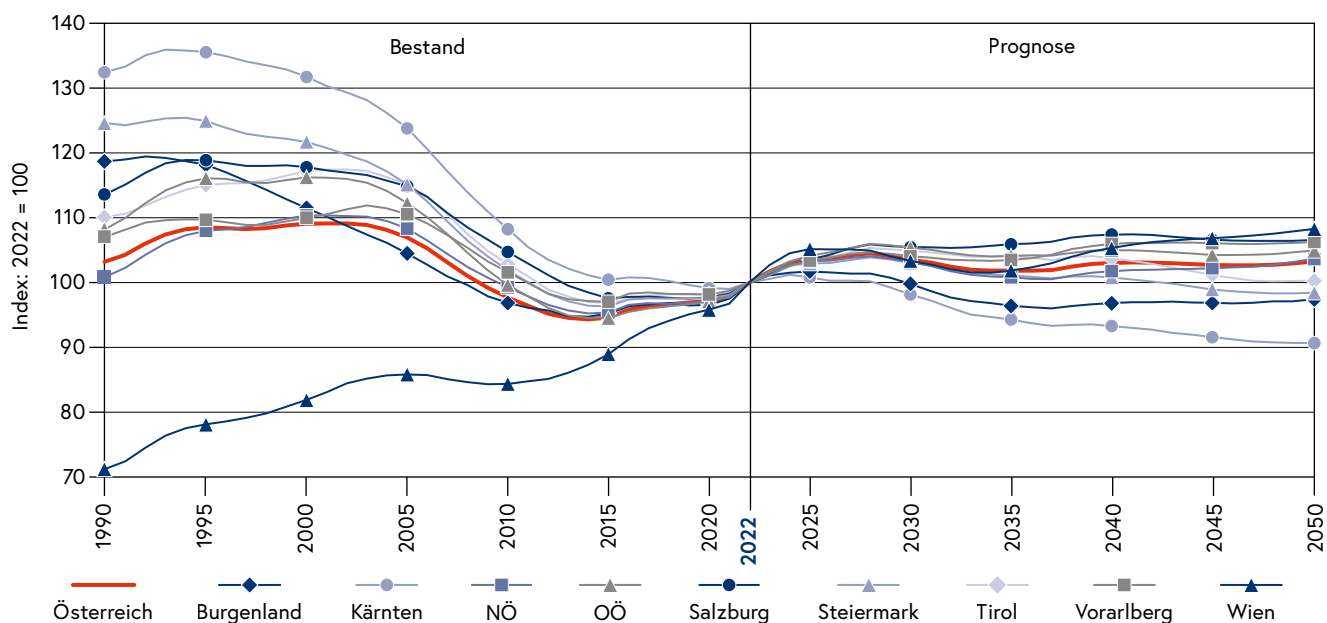
Abb. A1.1.a: Entwicklung der Bevölkerung nach bildungsspezifischen Altersgruppen (1990–2050)



Anmerkung: Ab 2023 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2022 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. A1.1.b: Entwicklung der Bevölkerung im schulpflichtigen Alter (6- bis 14-Jährige) nach Bundesland (1990–2050)

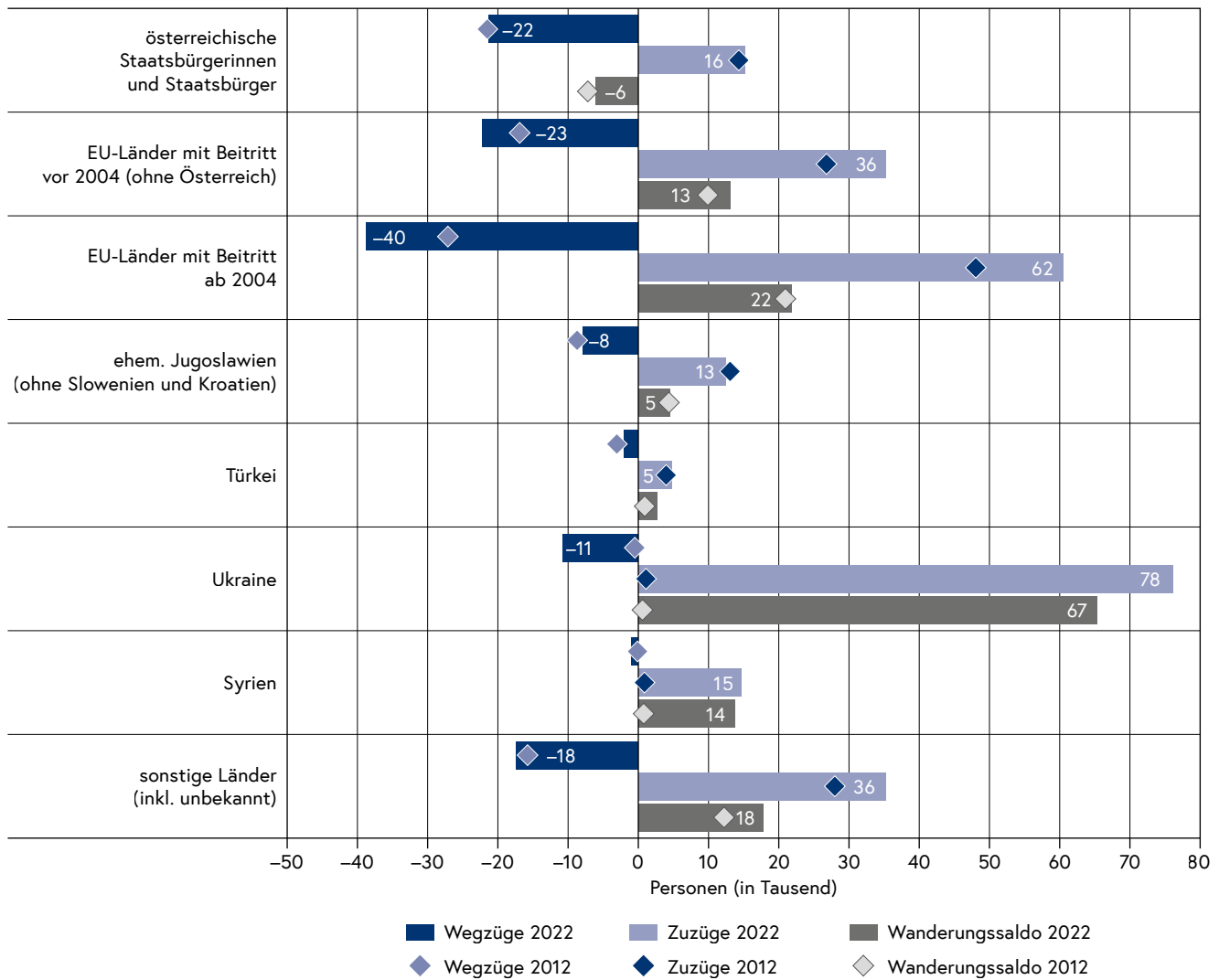


Anmerkung: Ab 2023 prognostizierte Werte.

Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Bevölkerungsprognose 2022 [Hauptvariante]). Berechnung und Darstellung: IQS.

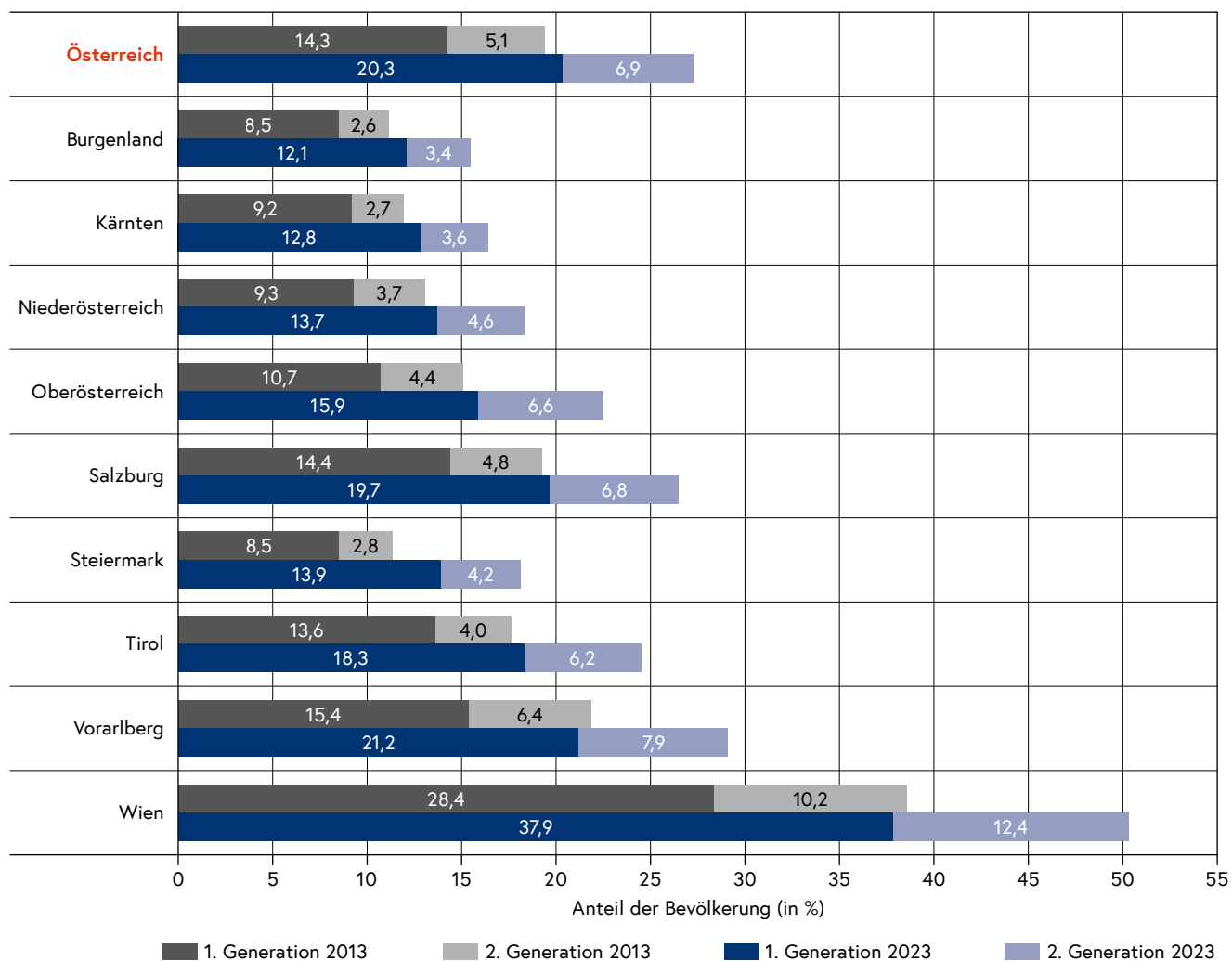
A1.2 – Entwicklung der Zuwanderung und des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund

Abb. A1.2.a: Zu- und Wegzüge nach Staatsangehörigkeit (2022)



Anmerkung: Da in dieser Abbildung alle Personen nur in einer Kategorie aufscheinen, wurde die Kategorie „ehem. Jugoslawien (ohne Slowenien und Kroatien)“ um die beiden Länder reduziert, die schon bei der Kategorie „EU-Länder mit Beitritt ab 2004“ mitgezählt wurden.
Quelle: Statistik Austria (Wanderungsstatistik). Darstellung: IQS.

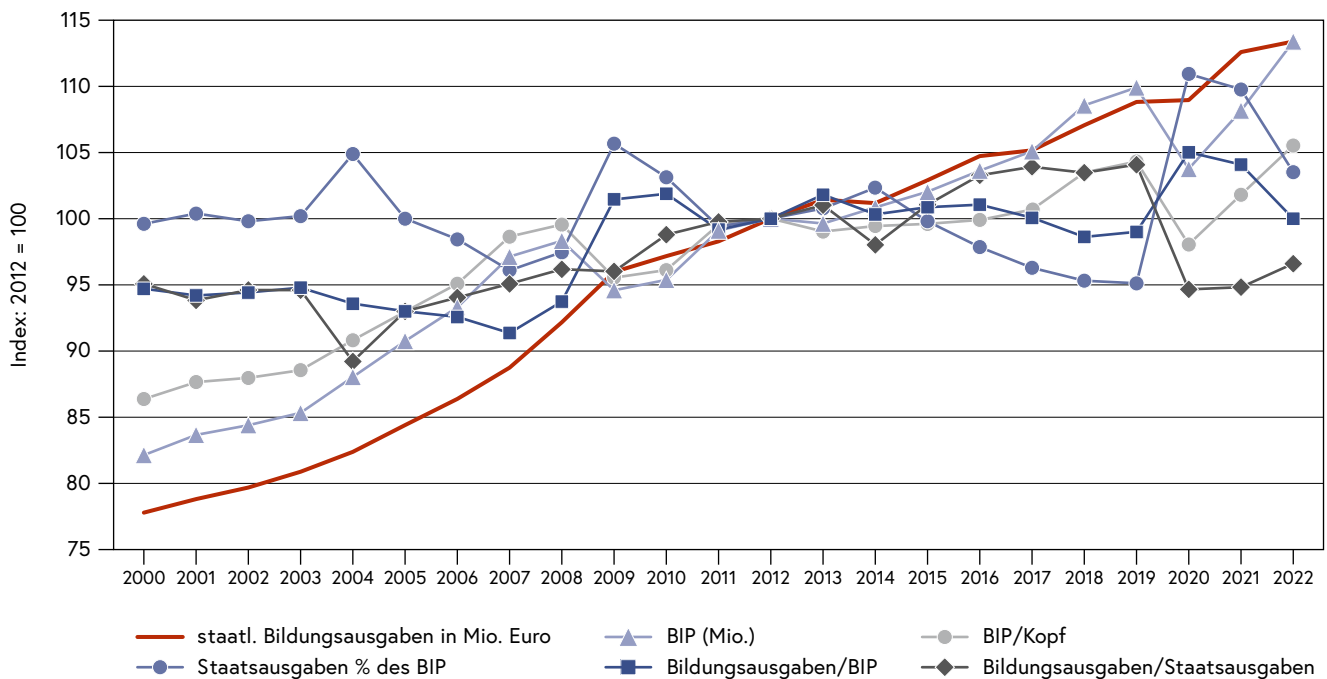
Abb. A1.2.b: Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesland (Jahresdurchschnitt 2013, 2023)



Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Berechnung und Darstellung: IQS.

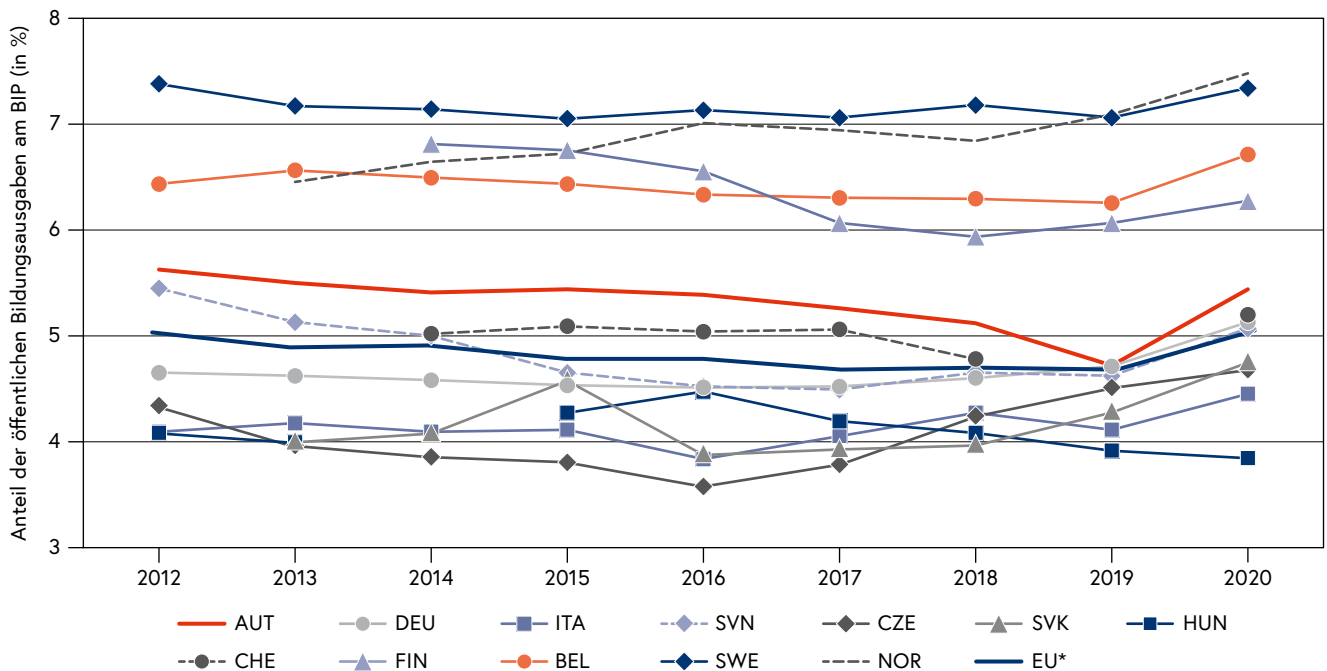
A1.3 – Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben

Abb. A1.3.a: Staatliche Bildungsausgaben, Bruttoinlandsprodukt und Staatsausgaben in Österreich zu Preisen von 2020 (2000–2022)



Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Öffentliche Finanzen). Berechnung und Darstellung: IHS und IQS.

Abb. A1.3.b: Entwicklung der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2012–2020)

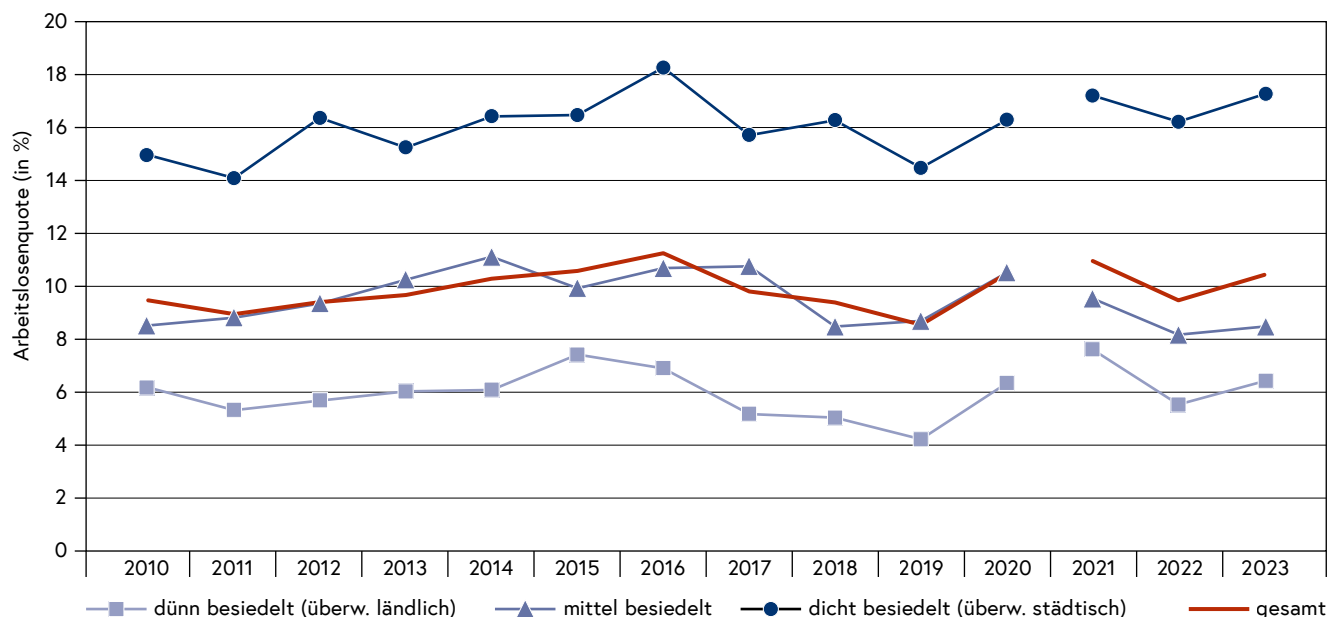


Anmerkungen: Fehlende Datenpunkte gehen auf fehlende Werte zurück (siehe Online-Datenmaterial). * Die EU-Werte basieren auf allen für die jeweiligen Jahre verfügbaren Daten der EU-Länder (siehe Online-Datenmaterial).

Quelle: Eurostat (UOE). Darstellung: IQS.

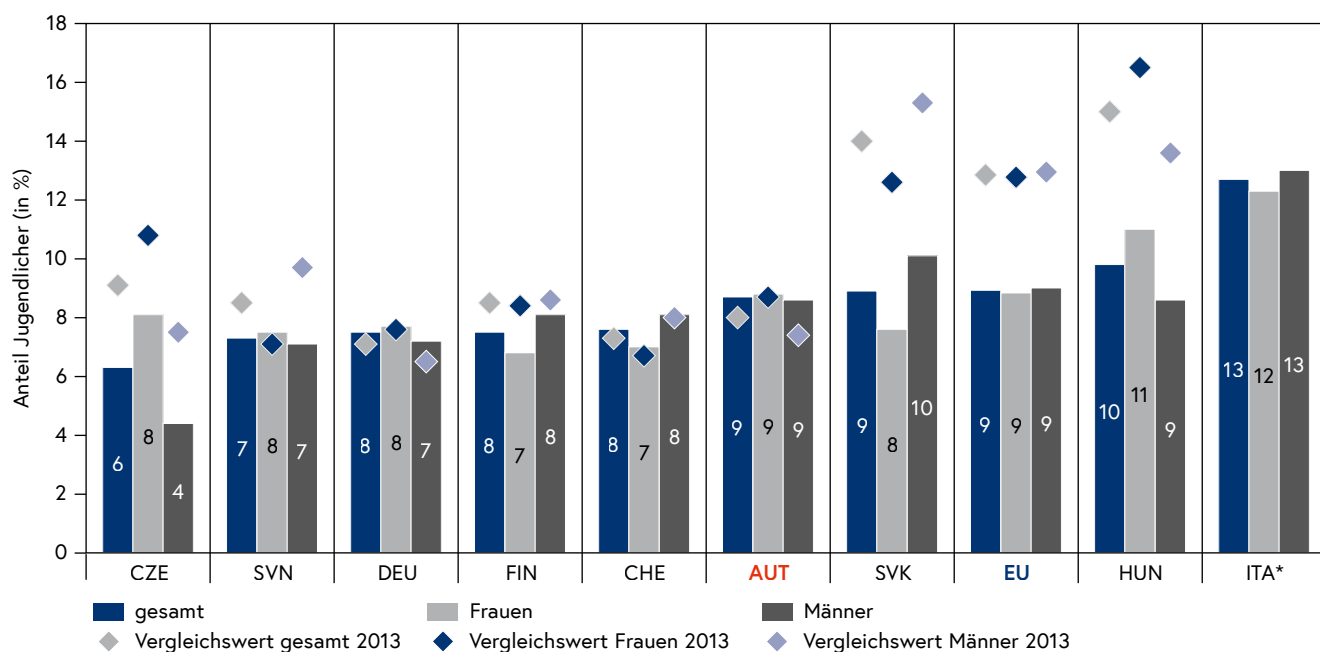
A1.4 – Jugendarbeitslosigkeit

Abb. A1.4.a: Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen nach Urbanisierungsgrad (2010–2023)



Anmerkungen: Arbeitslosenquote als Anteil der Wohnbevölkerung im entsprechenden Alter ohne Nichterwerbspersonen (in formaler Ausbildung, Präsenz-/Zivildienst etc.). Aufgrund von Änderungen der Definition des Erwerbsstatus der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) kommt es im Jahr 2021 zu einem Zeitreihenumbuch. Für die Definition des Urbanisierungsgrads siehe Einleitung von Teil 2.
Quelle: Statistik Austria (Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung). Berechnung und Darstellung: IQS.

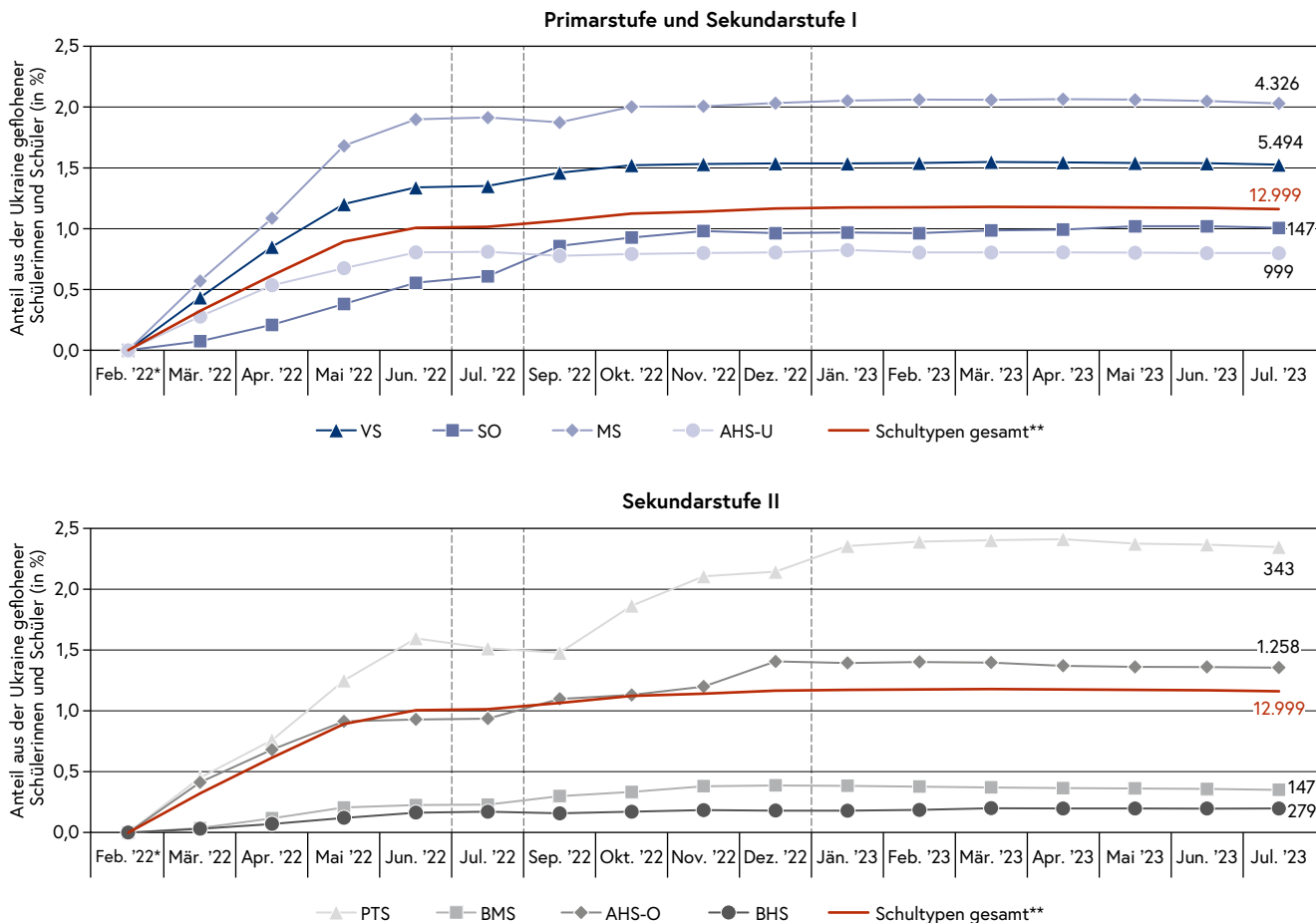
Abb. A1.4.b: Nichterwerbstätige Jugendliche und junge Erwachsene (15 bis 24 Jahre), die sich weder in Aus- noch in Weiterbildung befinden (NEETs), im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2023)



Anmerkung: * Vergleichswerte für Italien sind nicht dargestellt, da diese außerhalb der abgebildeten Skala liegen (Vergleichswert gesamt 2013: 23%; Vergleichswert Frauen 2013: 24%; Vergleichswert Männer 2013: 23%).
Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A1.5 – Aus der Ukraine geflohene Schülerinnen und Schüler sowie aus der Ukraine stammende Lehrpersonen

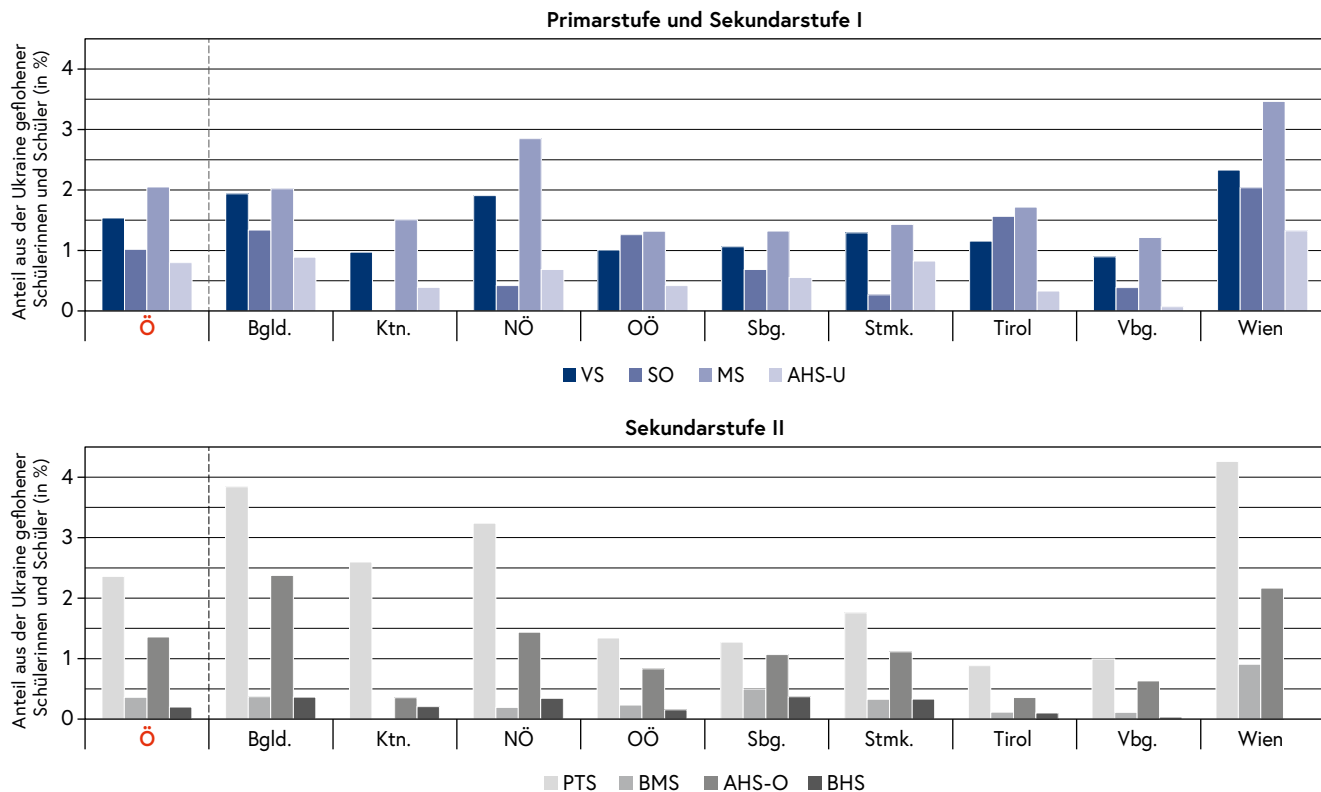
Abb. A1.5.a: Anteil an aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern nach Schultyp in der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler (Februar 2022–Juli 2023)



Anmerkungen: Die Datenwerte (jeweils ganz rechts) bezeichnen die absolute Anzahl im Juli 2023, weitere absolute Zahlen sowie die anteilige Verteilung der aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen finden sich im Online-Datenmaterial. Bei der Berechnung der Anteile wurde als Grundgesamtheit die Anzahl der Schülerinnen und Schüler je Schultyp im entsprechenden Schuljahr laut Statistik Austria herangezogen (Februar 2022 bis Juli 2022: Zahlen aus Schuljahr 2021/22; September 2022 bis Juli 2023: Zahlen aus Schuljahr 2022/23). Berufsschulen sind nicht abgebildet. Die Anzahl an aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern basiert nicht ausschließlich auf Zugängen zum System, sondern auf Summen je Schultyp und Zeitpunkt, das heißt, dass auch Abgänge oder Wechsel sich auf diese Summen auswirken können. *Annahme von einem jeweiligen Ausgangswert von null Personen im Februar 2022 für bessere Darstellbarkeit, da hier noch keine Daten vorliegen. **in beiden Abbildungen bezogen auf alle Schultypen der Primar- und Sekundarstufe, inkl. Berufsschulen.

Quellen: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen), Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

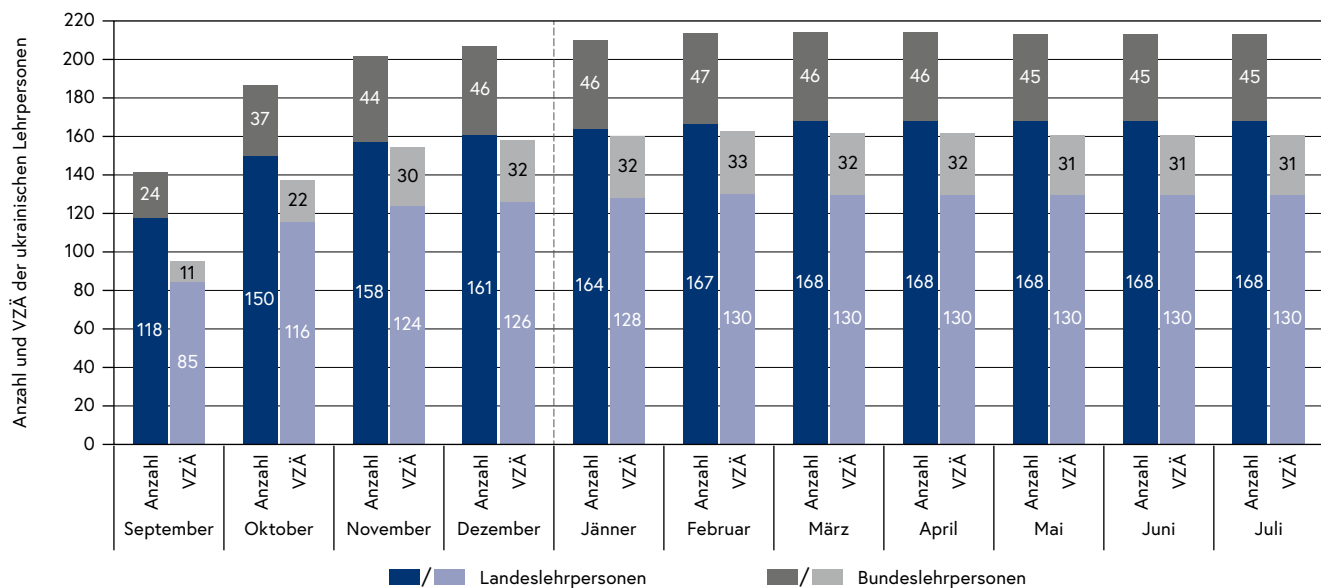
Abb. A1.5.b: Anteil an aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schülern nach Bundesland in der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler (Juni 2023)



Anmerkung: Zur Berechnung der Anteile wurde die Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler je Bundesland bzw. Land und Schultyp im Schuljahr 2022/23 laut Statistik Austria herangezogen.

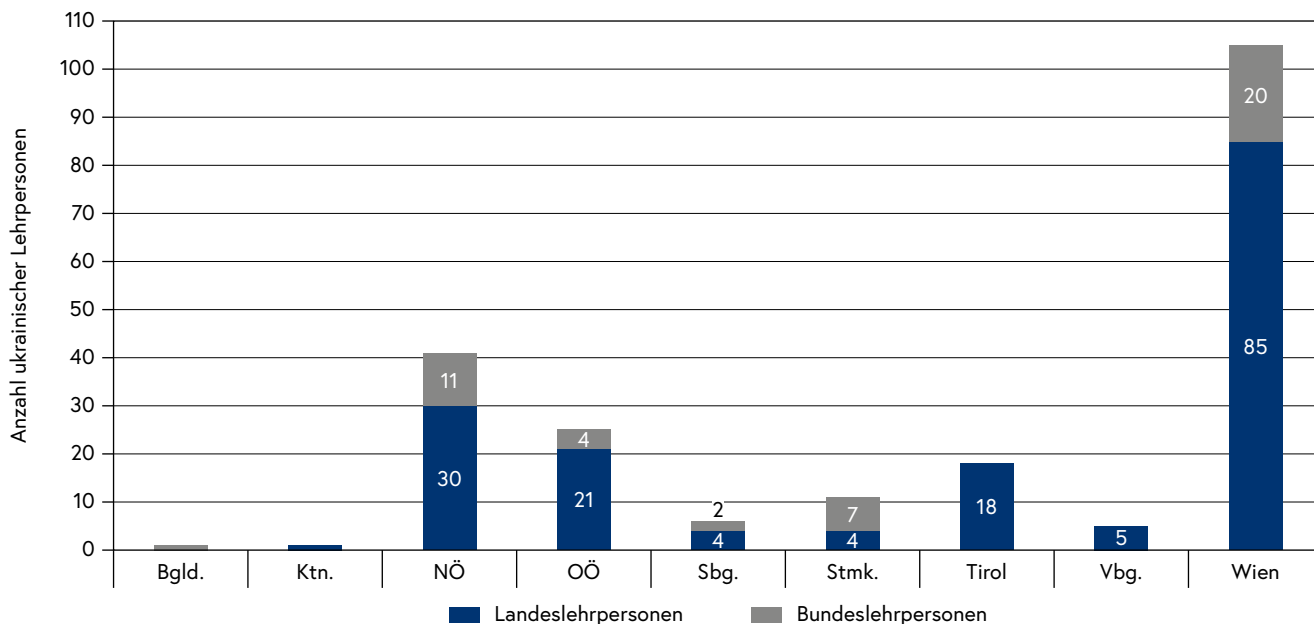
Quellen: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen), Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. A1.5.c: Anzahl ukrainischer Lehrpersonen (2022/23)



Quelle: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen). Darstellung: IQS.

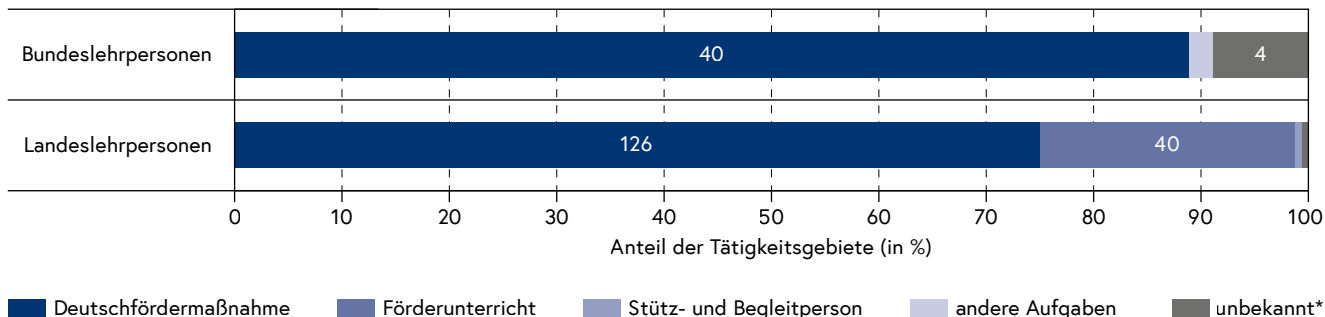
Abb. A1.5.d: Anzahl ukrainischer Lehrpersonen nach Bundesland (Juni 2023)



Anmerkungen: Genaue Zahlen für Burgenland und Kärnten finden sich im Online-Datenmaterial. Für Österreich ergibt sich eine Summe von 168 Landeslehrpersonen und 45 Bundeslehrpersonen.

Quelle: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen). Darstellung: IQS.

Abb. A1.5.e: Einsatzgebiete ukrainischer Lehrkräfte (Juni 2023)



Anmerkungen: Mehrfachnennungen sind möglich. Datenwerte in den Balken bezeichnen absolute Anzahlen. *Darstellung des Einsatzgebietes als „unbekannt“ bei fehlender Übermittlung eines Einsatzgebietes.

Quelle: BMBWF (Erhebung der aus der Ukraine geflohenen Schülerinnen und Schüler sowie der ukrainischen Lehrpersonen). Darstellung: IQS.

A2 – Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe

In dieser Indikatorengruppe wird für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe die Verteilung auf verschiedene individuelle Merkmale, welche empirisch in einem Zusammenhang mit dem Schulerfolg und Kompetenzerwerb stehen, untersucht. Merkmale, die statistisch in einem ungünstigen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg stehen, werden hier als Risikomerkmale bezeichnet. Nicht untersucht werden können die zugrundeliegenden Mechanismen innerhalb und außerhalb der Schulen, die zu Risiken für den schulischen Erfolg führen. Zum einen werden die Bildungshintergründe und der sozioökonomische Status, operationalisiert durch die höchsten Bildungsabschlüsse und Haushaltseinkommen, nach Migrationshintergrund dargestellt (A2.1). Diese Merkmale üben einen indirekten Einfluss auf die Bildungserfolgswahrscheinlichkeit der Volksschulkinder aus. Die Verteilung von Kindern mit Migrationshintergrund und nach entsprechenden Herkunftsregionen sowie die Alltagssprache auf der Primarstufe werden in Indikator A2.2 näher beleuchtet, welche sich je nach Urbanisierungsgrad und Bundesland zum Teil enorm unterscheiden. Diese Risikomerkmale werden anschließend kumuliert und im Zeitverlauf in A2.3 dargestellt. Der Anteil der Volksschülerinnen und Volksschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird nach Bundesland, Urbanisierungsgrad sowie im Zeitverlauf in Indikator A2.4 dargestellt. Die Datengrundlage dieser Indikatorengruppe sind die Daten der Schulstatistik, teilweise verknüpft mit anderen Registerdaten der Statistik Austria.

Die Bildungsherkunft der Kinder auf der Primarstufe, operationalisiert durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, gilt als Hinweis auf die Bildungsnähe der Familie. Es wird angenommen, dass diese die kulturelle und kommunikative Praxis prägt. Für die Betrachtung herangezogen wird der Elternteil mit dem höheren Bildungsabschluss. Die Bildungsherkunft der Schülerinnen und Schüler unterscheidet sich im Allgemeinen vom Bildungsstand der Gesamtbevölkerung und insbesondere vom Bildungsstand der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da die Eltern der Kinder im Volksschulalter der jüngeren Generation angehören. Der Anstieg des Bildungsniveaus in der Bevölkerung schlägt sich in Abbildung A2.1.b zum zeitlichen Verlauf der Bildungsabschlüsse bei den Eltern der Kinder im Volksschulalter nieder, sowohl für Familien mit als auch ohne Migrationshintergrund. Allerdings zeigt sich im Vergleich, dass Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger maximal einen Pflichtschulabschluss haben und entsprechend höhere Abschlüsse seltener vorkommen.

Der Anteil der Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss liegt unter den einheimischen Kindern stabil bei lediglich 4%, während dieser Anteil bei Kindern mit Migrationshintergrund mit etwa einem Drittel deutlich höher liegt. Allerdings geht auch hier der Anteil im Vergleich zu 2016/17 zurück. Bemerkenswert ist der Anteil der Eltern mit akademischem Abschluss. Jedes dritte einheimische Kind hat mittlerweile mindestens einen Elternteil mit tertiärem Bildungsabschluss (Universität, Fachhochschule, Pädagogische Hochschule, Akademie) und dies gilt auch für jedes fünfte Kind mit Migrationshintergrund. Für beide

A2.1 – Bildungs-
hintergrund und
sozioökonomischer Status

Gruppen zeigt sich hier ein Anstieg von fünf Prozentpunkten seit 2016/17. Bei etwa gleichen Anteilen von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss haben die Migrantinnen und Migranten der 1. Generation (Kind im Ausland geboren) im Vergleich zu jenen der 2. Generation (Kind in Österreich geboren) häufiger höhere Bildungsabschlüsse.

Das Haushaltseinkommen als Repräsentation des sozioökonomischen Status einer Familie kann als weiterer Faktor für den Bildungserfolg eines Kindes herangezogen werden. Ein höherer sozioökonomischer Status geht einher mit einem größeren ökonomischen Kapital (z. B. Nachhilfe, private Lernmittel etc.) sowie einem größeren kulturellen Kapital (wie etwa der Anzahl der Bücher zuhause, Theaterbesuch etc.). Für Abbildung A2.1.c wird mittels Registerdatenverknüpfung das Äquivalenzeinkommen der Haushalte, in denen Kinder der Primarstufe leben, geschätzt, wobei die Haushaltsgröße berücksichtigt wird. Die Kinder werden dann danach eingeteilt, ob sie im österreichischen Vergleich in den einkommensstärksten Haushalten (mit einem Äquivalenzeinkommen im obersten Quintil) leben, in einkommensschwachen Haushalten (mit einem Einkommen im untersten Quintil) oder ob ihr Haushalt dazwischenliegt. Einheimische Kinder leben viermal häufiger in einkommensstarken Haushalten als Kinder aus zugewanderten Familien. Umgekehrt ist der Anteil der Kinder, der in einkommensschwachen Haushalten lebt, bei Kindern mit Migrationshintergrund um mehr als das Vierfache erhöht. Insbesondere, wenn Kinder zur 1. Migrationsgeneration gehören, ist ihr Armutsrisiko deutlich erhöht, obwohl ihre Eltern häufig sogar besser gebildet sind als jene der 2. Generation (Abbildung A2.1.b).

A2.2 – Migrationshintergrund und Sprachlichkeit

Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf der Primarstufe, d. h. der Volksschule inkl. der Vorschulstufe und der Sonderschule bis zur vierten Stufe, steigt in den Jahren zwischen 2016/17 und 2021/22 in Österreich leicht, aber kontinuierlich an (zeitlicher Verlauf im Online-Datenmaterial), wobei sich die Anteile in den überwiegend ländlichen Gebieten nicht verändern. Es ist allerdings zu beachten, dass die Daten zum Migrationshintergrund nur bis zum Schuljahr 2021/22 verfügbar sind und durch Fluchtmigration aus der Ukraine in den Schuljahren 2022/23 und 2023/24 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stärker steigt. Der größte Anteil der Migrantinnen und Migranten gehört der 2. Generation an (2021/22: 19%), es zeigt sich allerdings seit 2016/17 ein leichter Anstieg des Anteils der 1. Generation (um 1,5 Prozentpunkte auf 9%). Migrantinnen und Migranten weisen ein erhöhtes Risiko in sozialen Kennwerten auf, welche einen indirekten Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben. In Abbildung A2.2.a wird ersichtlich, wie sehr sich die Bundesländer und Gemeinden nach Urbanisierungsgrad im Hinblick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterscheiden. Besonders deutlich zeigt sich der Unterschied zwischen dicht besiedelten, überwiegend städtischen Gemeinden mit einem Anteil von 49% an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden mit einem Anteil von 11%. Die Stadt Wien weist mit insgesamt 51% den deutlich höchsten Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund auf, während Kärnten (17%) und das Burgenland (18%) die niedrigsten Anteilswerte haben.

Die Anteilswerte der Bundesländer mit Ausnahme von Vorarlberg lassen sich weitgehend aus ihrer Gemeindestruktur erklären. Auffallend ist hierbei die zunehmende Diversifikation der Herkunftsländer, was sich durch hohe Anteile von Familien in der Kategorie „anderes Land“ bei gleichzeitigem Rückgang der Anteile der Türkei zeigt. Österreichweit hat sich seit 2016/17 der Anteil der Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern um vier Prozentpunkte auf 60 % erhöht, unter den Bundesländern weist hier das Burgenland mit 76 % den höchsten Anteilswert auf.

In Abbildung A2.2.b ist der Verlauf der Anteilswerte von Staatsangehörigkeiten (ausgenommen Österreich) der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe dargestellt. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern ohne österreichische Staatsangehörigkeit ist im Jahr 2021/22 mit 21 % deutlich geringer als der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im gleichen Schuljahr, d. h., Letztere sind häufig österreichische Schülerinnen und Schüler. Auffällig ist auch der starke Anstieg von Schülerinnen und Schülern mit Staatsangehörigkeiten der nicht gesondert kategorisierten Staaten zwischen 2014 und 2018 und erneut zum Schuljahr 2022/23, welcher mit den jüngsten Fluchtbewegungen zusammenhängen dürfte. Auch die Staatsangehörigkeiten aus der EU verzeichnen einen konstanten Anstieg. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit türkischer Staatsangehörigkeit sinkt zu Beginn der 2010er-Jahre und liegt bei nur mehr 1,5 %. Im Jahr 2022/23 besaßen 1,6 % der Schülerinnen und Schüler die ukrainische Staatsangehörigkeit (Indikator A1.5).

Als wesentlicher Faktor für den Bildungserfolg wird das ausreichende Verstehen der Unterrichtssprache, die mit wenigen Ausnahmen Deutsch ist, betrachtet. In Abbildung A2.2.c sind die im Alltag gebrauchte(n) Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler sowie die Sprachgruppen außer Deutsch nach Bundesland und Urbanisierungsgrad dargestellt. Hierfür werden die gemäß den Vorgaben der Bildungsdokumentationsverordnung von den Schulen erfassten Sprachen der Kinder ausgewertet. Für jedes Kind können bis zu drei Sprachen angegeben werden. Für die Zuordnung der Sprachgruppe wird die erstgenannte Sprache außer Deutsch herangezogen, unabhängig davon, ob diese vor oder nach der deutschen Sprache gereiht ist.

Österreichweit haben 2022/23 unter den Schülerinnen und Schülern der Primarstufe 66 % ausschließlich Deutsch, 7 % Deutsch und eine oder mehrere andere Alltagssprache(n) und mit 28 % mehr als ein Viertel ausschließlich eine oder mehrere andere Alltagssprachen. Der nicht deutschsprachige Anteil der Schülerinnen und Schüler variiert nach Bundesland bzw. Urbanität. Während dieser in dünn besiedelten Gemeinden mit 9 % eher gering ist, ist er in dicht besiedelten mit 53 % mehr als fünfmal so hoch. Wien übertrifft diesen Wert noch um weitere sechs Prozentpunkte, während Kärnten mit 10 % den kleinsten Anteilswert aufweist.

Auf der rechten Seite der Abbildung A2.2.c sind die Sprachgruppen (außer Deutsch) nach Bundesland und Urbanisierungsgrad dargestellt. Auffällig ist hier, wie bei den Herkunftsregionen (Abbildung A2.2.a), der relativ große Anteil an „anderen Sprachen“. Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind zu Teilen der demografischen Struktur nach anerkannten Minderheitensprachen (im Burgenland, in Kärnten und der Steiermark) geschuldet. Abbildung A2.2.d zeigt die Anteilswerte von Gruppen der von Schülerinnen und Schülern erstgenannten Alltagssprachen (außer Deutsch) im Zeitverlauf von 2009/10 bis 2022/23. Dabei ist auch hier die starke Zunahme von nicht weiter klassifizierten Sprachen außerhalb der für Gastarbeitermilieus typischen Sprachen auffallend, wobei seit 2019/20 der Zuwachs stagniert. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die andere slawische Sprachen (außer Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) sprechen, hat sich zwischen 2009/10 und 2021/22 mehr als verdoppelt und steigt mit der Fluchtmigration aus der Ukraine noch einmal um 1,3 Prozentpunkte an.

A2.3 – Kumulation sozialer Risiken auf der Primarstufe

Die bisherigen Indikatoren von Indikatorengruppe A2 behandeln soziale und familiäre Herkunftsmerkmale der Volksschulkinder getrennt. Zwischen diesen bestehen aber vielfältige Zusammenhänge, so geht etwa ein niedriges Haushaltseinkommen häufig mit geringer formaler Bildung der Eltern einher. Abbildung A2.3.a versucht im Zeitverlauf ein Gesamtbild möglicher individueller Risikofaktoren für den Bildungserfolg von Kindern zu zeichnen. Dazu werden drei Merkmale herangezogen: a) Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, b) niedriges Haushaltseinkommen und c) nichtdeutsche Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler werden anhand ihrer Ein- oder Mehrfachzugehörigkeit zu diesen Merkmalsgruppen klassifiziert.

Österreichweit schwankt der Anteil der Primarstufenkinder, welche in wenigstens eine der oben definierten Risikokategorien fallen, zwischen 2016/17 und 2021/22 zwischen 37% und 39%. Der Anteil der Kinder, welche in alle drei Risikokategorien fallen, liegt 2021/22 bei 5,4%. Dem Migrationshintergrund wird per se kein Risiko für den Bildungserfolg zugeschrieben. Vielmehr wird in der Darstellung nach Migrationshintergrund ersichtlich, dass sich unter den Migrantinnen und Migranten der 1., aber auch der 2. Generation häufiger Schülerinnen und Schüler mit sozialen Risikofaktoren befinden. Es ist dies nicht nur das Merkmal Alltagssprache, sondern es sind auch – meist in Kombination mit der Sprache – niedriges Einkommen und geringe formale Bildung der Eltern.

Bei mehr als der Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund kumulieren mindestens zwei Risikomerkmale. 15% der Primarstufenkinder mit Migrationshintergrund in der 1. Generation und 23% in der 2. Generation vereinen alle drei Risiken für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Nach Urbanisierungsgrad der Gemeinden zeigen sich zudem Unterschiede zugunsten der dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden, in denen sich kaum Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachrisiken befinden (4,6% mit zwei Risikofaktoren, 1,3% mit allen drei Risikofaktoren). Hingegen zeigt Wien – welches in dieser Darstellung aufgrund seiner Besonderheit aus den dicht besiedelten Gemeinden

ausgenommen wird – die höchsten Anteilswerte von Schülerinnen und Schülern mit zwei (24%) oder drei Risikofaktoren (12%). Die weiteren dicht besiedelten sowie die mittel besiedelten Gemeinden reihen sich dazwischen konsistent ein.

Im folgenden Indikator wird ein Überblick über die Situation des sonderpädagogischen Unterrichtswesens auf der Primarstufe (inkl. Vorschulstufe) gegeben, wobei eine Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler vorgenommen wird, die inhaltlich die Diskussion um Integration besser unterstützt und daher u. U. von amtlichen Statistiken geringfügig abweicht (die Definition ist im Online-Datenmaterial des Kapitels A nachzulesen). Da in der Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler nach dem Bildungsdokumentationsgesetz 2020 keine Daten zum sozialen Hintergrund, zur Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) oder zur Lehrplaneinstufung vorliegen, sind die Analysen auf das Geschlecht beschränkt. Abbildung A2.4.a zeigt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF auf der Primarstufe aufgeteilt nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2022/23) sowie im Zeitverlauf für Österreich (2009/10 bis 2022/23). Österreichweit haben 2022/23 bis zur vierten Schulstufe 2,8% (10.370 Schülerinnen und Schüler) sonderpädagogischen Förderbedarf, wobei Buben anteilmäßig häufiger betroffen sind. Über die Bundesländer hinweg streuen die Anteile stark. In Wien (3,2%), Oberösterreich (3,5%) und Salzburg (4,2%) liegen die Anteile der Kinder mit SPF mehr als doppelt so hoch wie im Burgenland (1,5%) und in Tirol (1,4%). Betrachtet man den SPF nach Urbanisierungsgrad, so ist der Anteil in dünn besiedelten (überwiegend ländlichen) Gebieten mit 1,8% deutlich kleiner als in mittel und dicht besiedelten Gebieten (3,5% und 3,3%). Dieser Unterschied zwischen den Regionen ist mit Bezug auf männliche Schüler stärker ausgeprägt als mit Bezug auf Schülerinnen.

Betrachtet man österreichweit den zeitlichen Verlauf des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit SPF, so lässt sich zwischen 2015/16 und 2018/19 ein Rückgang erkennen. Vergleicht man die Werte von 2019/20 und 2022/23 auf Bundeslandebene, so zeigt sich ein bedeutsamer Rückgang im Burgenland und, besonders stark, in Vorarlberg.

A2.4 – Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

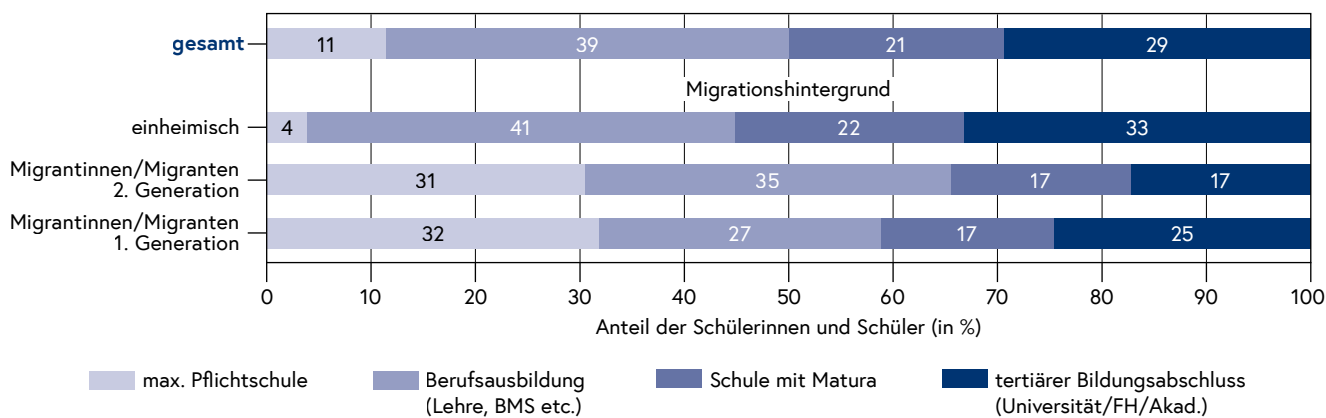


Kurz & bündig

- Jedes dritte Kind im Volksschulalter hat zumindest einen Elternteil mit tertiärem Bildungsabschluss.
- Kinder mit Migrationshintergrund leben viermal häufiger in einkommensschwachen Haushalten als einheimische Kinder. Besonders viele der Kinder in der ersten Migrationsgeneration leben in Haushalten mit geringem Einkommen.
- Jedes zweite Kind auf der Primarstufe in dicht besiedelten Gemeinden hat Migrationshintergrund, nahezu 5-mal häufiger als auf dem Land.
- 28% der Kinder auf der Primarstufe nutzen ausschließlich andere Alltagssprachen als Deutsch, weitere 7% nutzen Deutsch und zumindest eine weitere Sprache im Alltag.
- Eine starke Verdichtung von Merkmalen (nichtdeutsche Alltagssprache, niedriger Berufsstatus und niedrige formale Bildung der Eltern), die mit Risiken für den Bildungserfolg verbunden sind, existiert bei Kindern mit Migrationshintergrund.
- Bei Buben wird deutlich häufiger sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) festgestellt als bei Mädchen.
- Die Bundesländer mit den höchsten Förderquoten haben mehr als doppelt so hohe Anteile an Kindern mit SPF wie die Länder mit den geringsten Anteilen.

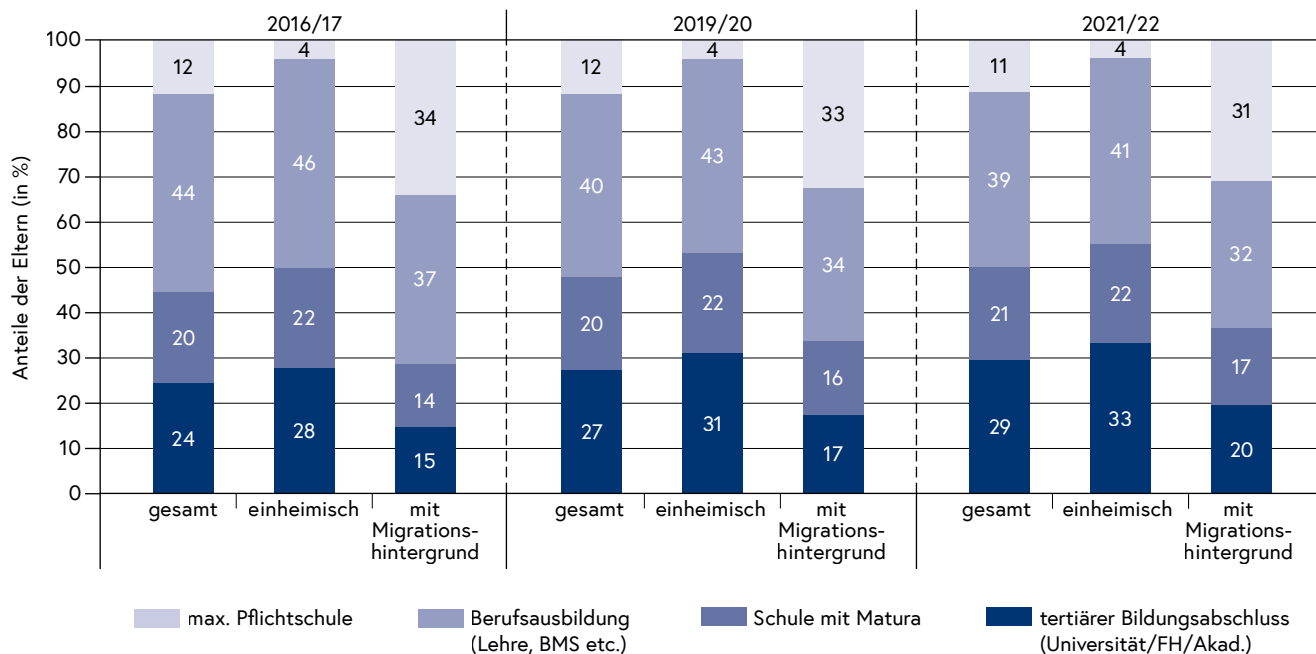
A2.1 – Bildungshintergrund und sozioökonomischer Status

Abb. A2.1.a: Höchster Bildungsabschluss der Eltern von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* (2021/22)



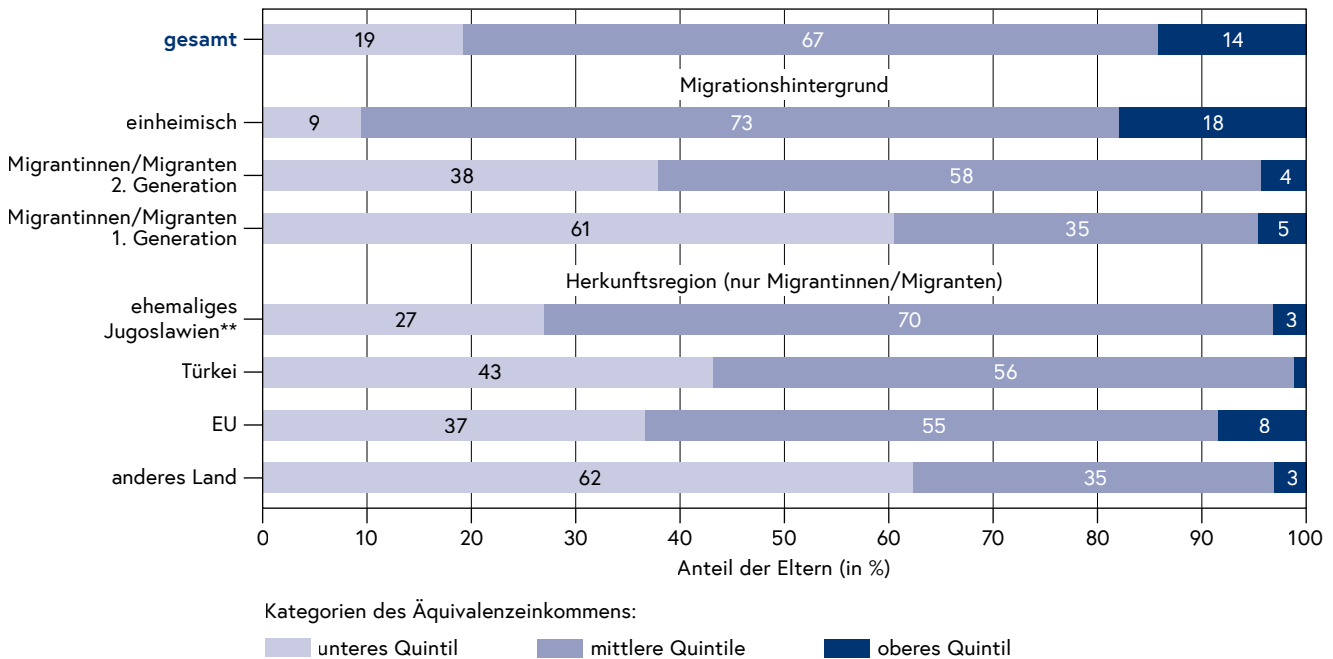
Anmerkung: *Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist.
Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Abb. A2.1.b: Höchster Bildungsabschluss der Eltern von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* im Zeitverlauf (2016/17, 2019/20, 2021/22)



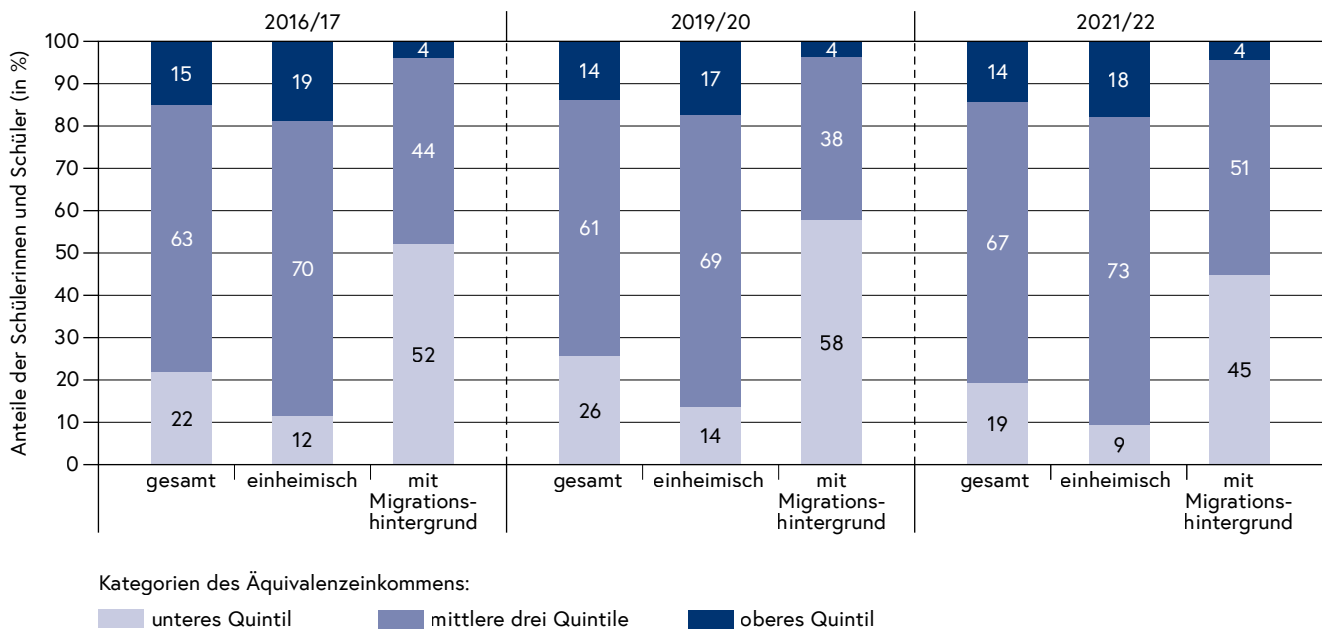
Anmerkung: *Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist.
Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Abb. A2.1.c: Personalisiertes Haushaltseinkommen von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* und Herkunftsregion (2021/22)



Anmerkungen: * Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist. ** (inkl. Slowenien, Kroatien). Detaildaten zu den Herkunftsregionen Slowenien und Kroatien sowie Deutschland siehe Online-Material.
Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

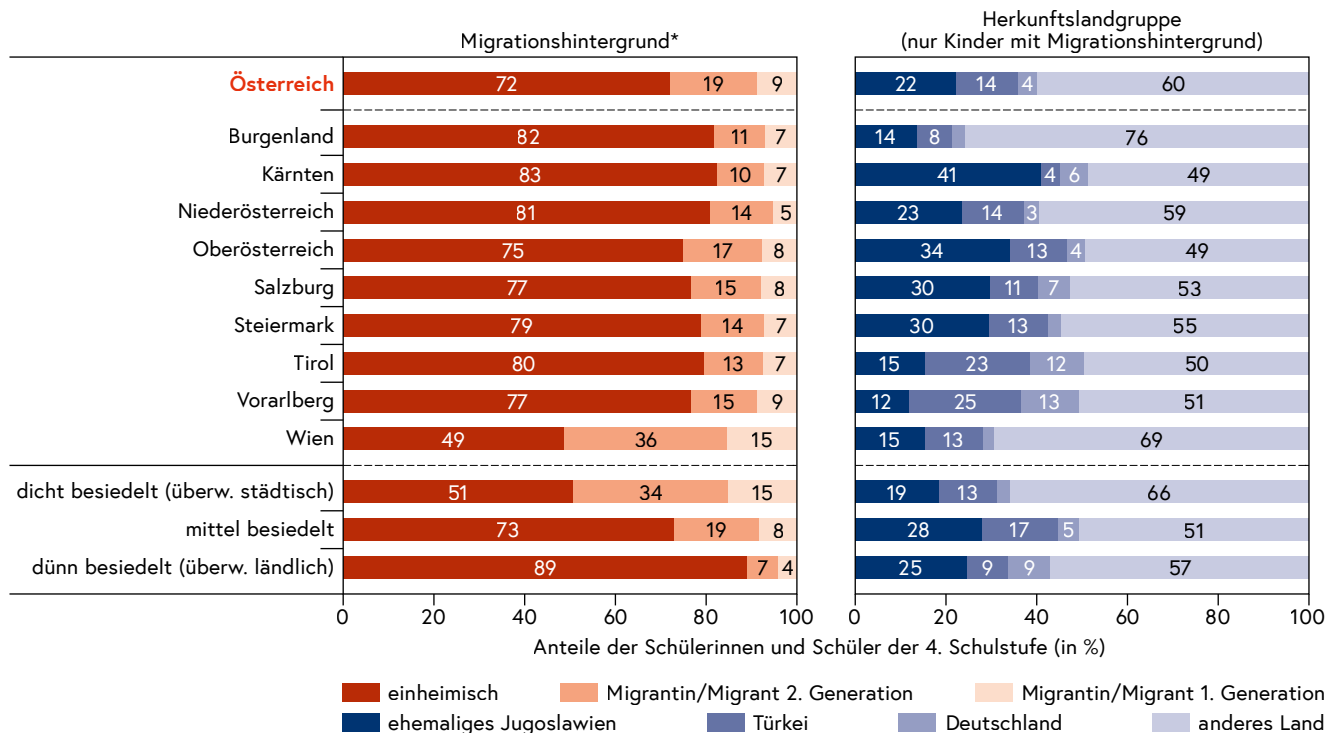
Abb. A2.1.d: Personalisiertes Haushaltseinkommen von Kindern auf der Primarstufe nach Migrationshintergrund* im Zeitverlauf (2016/17, 2019/20, 2021/22)



Anmerkung: * Einheimisch sind Kinder, von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist.
Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

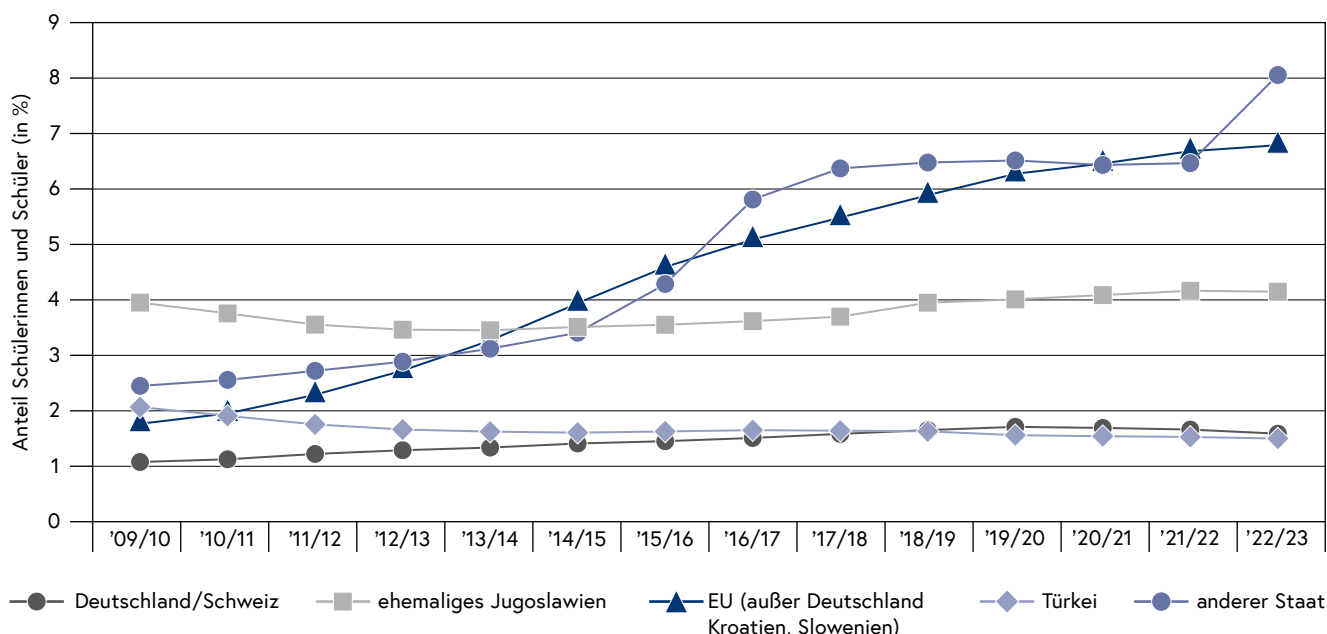
A2.2 – Migrationshintergrund und Sprachlichkeit

Abb. A2.2.a: Migrationshintergrund und Herkunftsland von Kindern auf der Primarstufe nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2021/22)



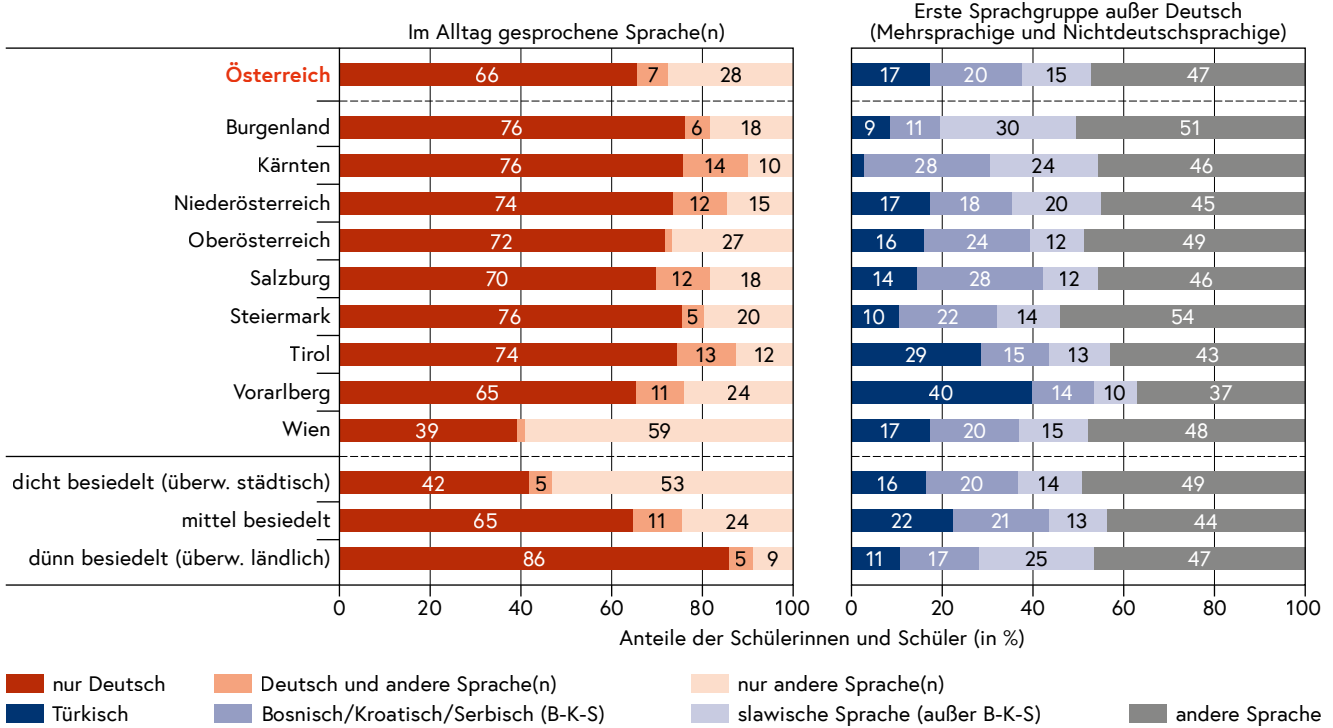
Anmerkungen: Vergleichswerte aus 2016/17 und 2019/20 finden sich im Online-Datenmaterial. * Einheimisch sind Kinder ohne Migrationshintergrund, d. h., von denen wenigstens ein Elternteil in Österreich geboren ist. Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Abb. A2.2.b: Staatsangehörigkeiten der Kinder auf der Primarstufe im Zeitverlauf (2009/10–2022/23)



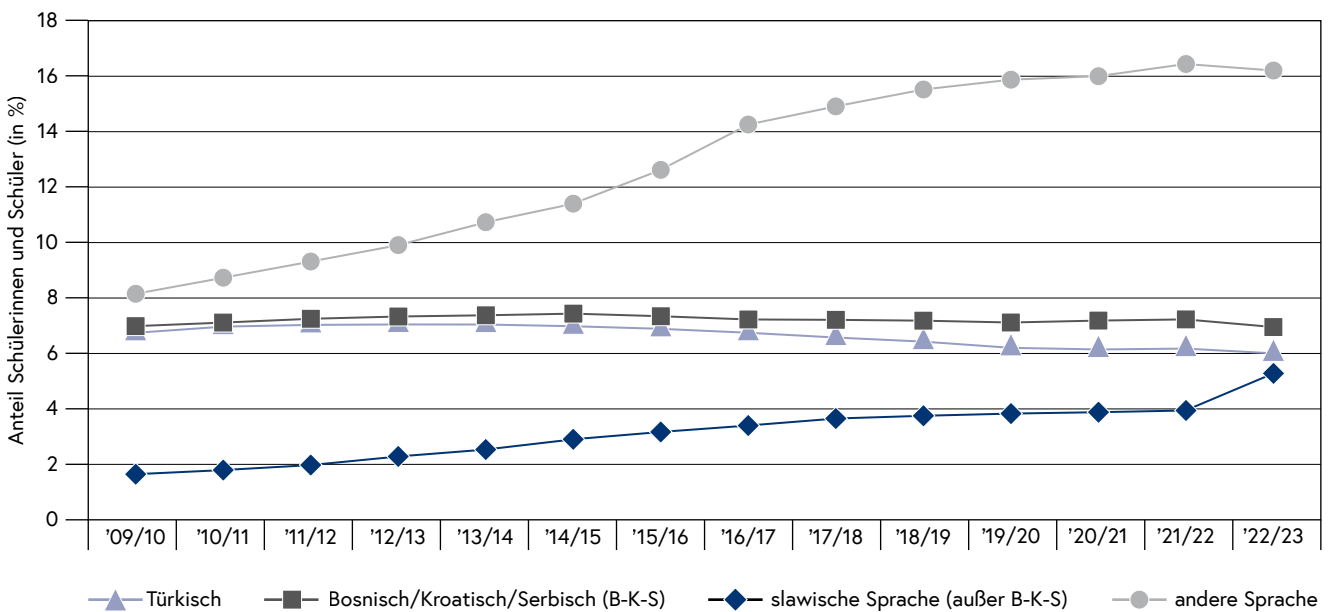
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. A2.2.c: Im Alltag gesprochene Sprache(n) der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2022/23)



Anmerkung: Andere slawische Sprachen umfassen Ukrainisch, Slowakisch, Russisch, Polnisch, Tschechisch, Makedonisch, Bulgarisch, Slowenisch und Weißrussisch.
 Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

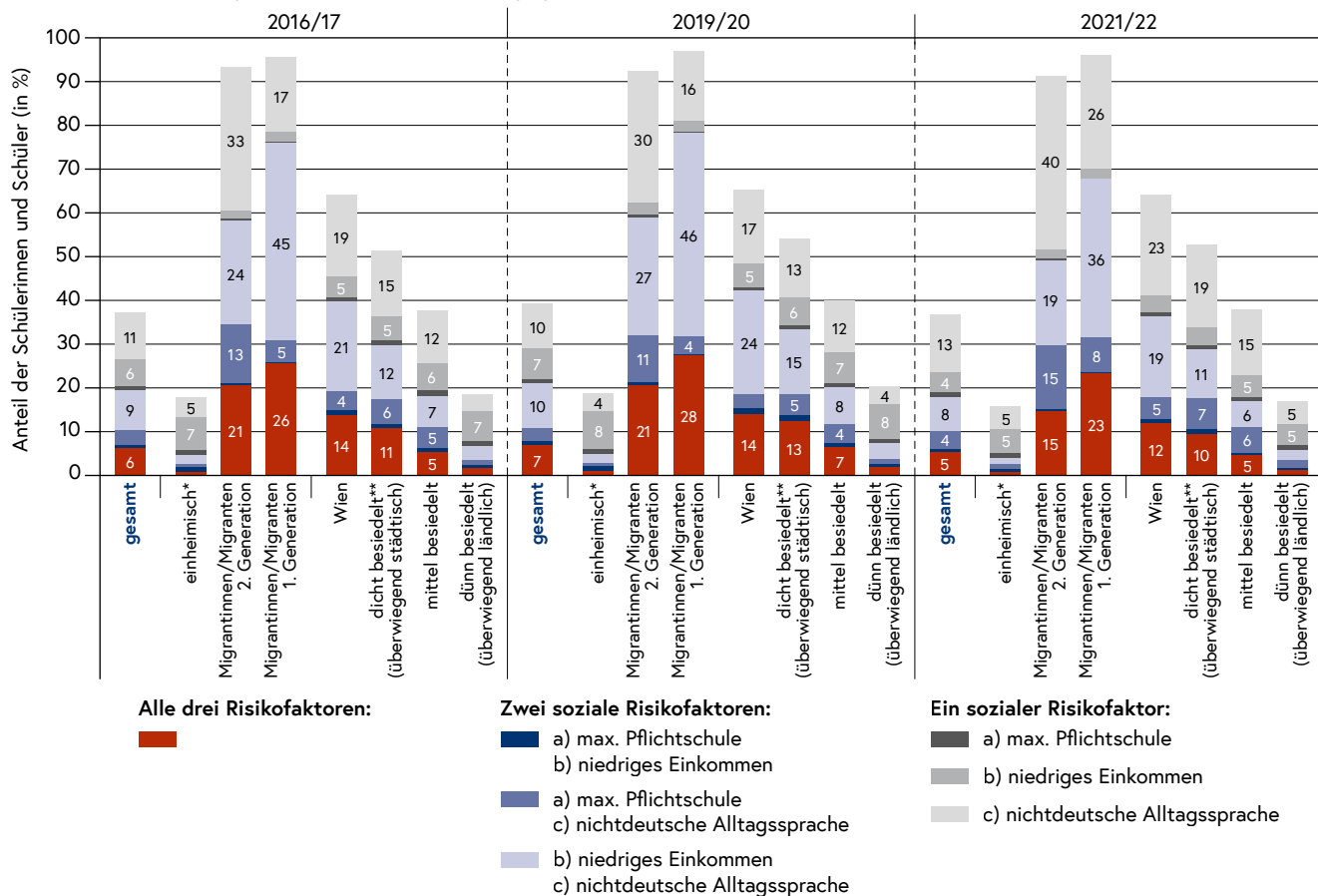
Abb. A2.2.d: Nichtdeutsche Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe im Zeitverlauf (2009/10–2022/23)



Anmerkungen: Siehe Anmerkung zu Abbildung A2.2.c. Bei Nennung mehrerer nichtdeutscher Sprachen gilt die erste Nennung.
 Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

A2.3 – Kumulation sozialer Risiken auf der Primarstufe

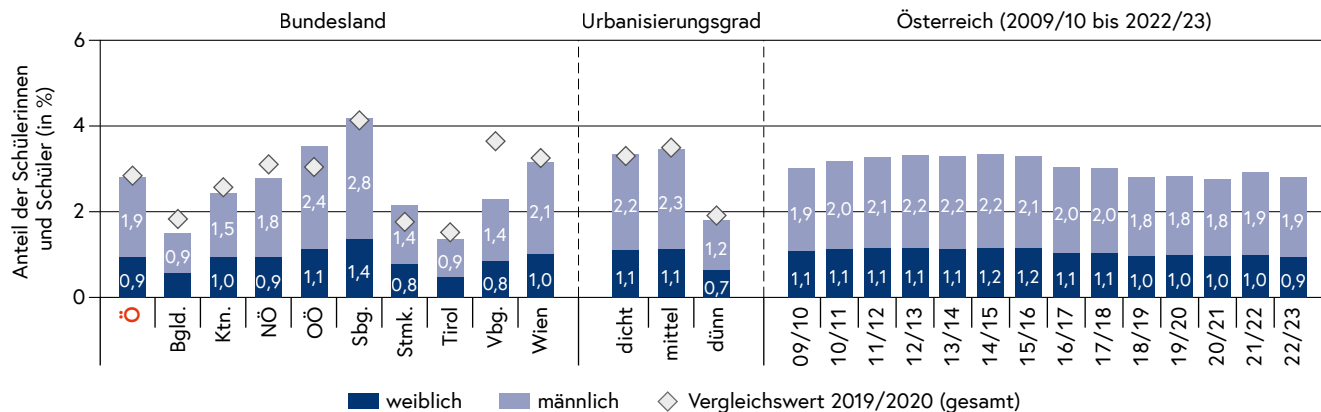
Abb. A2.3.a: Anteil der Volksschülerinnen und -schüler mit Ein- und Mehrfachrisikofaktoren nach Migrationshintergrund und Urbanisierungsgrad im Zeitverlauf (2016/17, 2019/20, 2021/22)



Anmerkungen: „max. Pflichtschule“ bezieht sich auf die höchste Bildung der Eltern/Betreuungspersonen. „niedriges Einkommen“ bezieht sich auf Personen mit einem personalisierten Haushaltseinkommen im unteren Quintil. * Einheimisch sind Kinder ohne Migrationshintergrund, d. h., wenigstens ein Elternteil ist in Österreich geboren. ** Urbanisierungsgrad „dicht besiedelt (überwiegend städtisch)“ ohne Wien. Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

A2.4 – Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Abb. A2.4.a: Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Bundesland und Urbanisierungsgrad (2022/23) und im Zeitverlauf (2009/10–2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

A3 – Bildung in der Gesellschaft

In Indikatorengruppe A3 werden verschiedene Aspekte betrachtet, wie Bildung in der Gesellschaft verankert ist. Es geht dabei nicht um die aktuelle Situation der Schulen bzw. der Schülerinnen und Schüler, sondern um die Bevölkerung im typischen erwerbsfähigen Alter von 15 bzw. 25 bis 64 Jahren – ihren Bildungsstand, ihre Erwerbsquoten in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss und die monetären Erträge in unselbstständiger Erwerbstätigkeit, die je nach höchster abgeschlossener Bildung realisiert werden. Zwar handelt es sich dabei um längerfristige Ergebnisse (Outcomes) von Bildung, sie bilden aber auch einen Hintergrund an Erwartungshaltungen, vor dem das aktuelle Bildungssystem seine Leistungen erbringt. So führt etwa die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte zu gesteigerten individuellen Erwartungen hinsichtlich der zu erreichenden Bildungsabschlüsse.

Im internationalen Vergleich werden in den Abbildungen dieser Indikatorengruppe ausgewählte, vom Wohlstand her vergleichbare Länder der EU bzw. der OECD sowie zusätzlich der Mittelwert der EU-Länder dargestellt. Nähere Informationen zur Länderauswahl können der Einleitung zum Teil 2 dieses Berichts entnommen werden. Im Online-Datenmaterial finden sich stets alle Länder, für die in Eurostat Zahlen vorliegen.

A3.1 – Bildungsstand der Bevölkerung

Mit österreichweit 22% weist die weibliche Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren im Jahr 2021 um 4 Prozentpunkte häufiger einen tertiären Bildungsabschluss (Hochschule, Universität, Akademie) auf als die Männer im gleichen Alter (Abbildung A3.1.a). Frauen haben mit 19% jedoch weiterhin häufiger als Männer (15%) maximal den Pflichtschulabschluss, diese Lücke schließt sich jedoch im Vergleich zu 2018 um 1,5 Prozentpunkte. Dieser Rückgang erklärt sich teilweise dadurch, dass der Geschlechterunterschied bei den älteren Kohorten, die nach 2018 das Rentenalter erreicht haben, ausgeprägter war. Unter den Bundesländern sticht Wien mit vergleichsweise hohen Anteilen an Personen mit tertiären Bildungsabschlüssen (32% der Frauen und 27% der Männer) hervor. Entsprechend weniger Personen haben in der Bundeshauptstadt einen höchsten Bildungsabschluss im berufsbildenden Bereich der Lehre bzw. der BMS. In Österreich verfügen im Jahr 2022 86% der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren über einen Abschluss auf dem Niveau von Sekundarbereich II oder höher (Abbildung A3.1.b). Dieser Anteil ist seit 2013 um etwa 3 Prozentpunkte gestiegen. Im Vergleich mit ausgewählten Ländern wird ersichtlich, dass Österreich im Jahr 2022 über dem EU-Schnitt (rund 80%) sowie über den Nachbarländern Deutschland (rund 83%) und Italien (rund 63%) liegt, während die anderen dargestellten Nachbarländer teilweise höhere Anteile als Österreich (bis zu rund 95%) aufweisen. In allen dargestellten Ländern, mit Ausnahme von Deutschland und der Schweiz, ist der Anteil der Personen mit einem Abschluss im Sekundarbereich II zwischen 2013 und 2022 gestiegen. In den Vergleichsländern Finnland, Schweiz und Deutschland ist nach 2020 ein Rückgang des Anteils zu beobachten.

Mit Abschluss einer BMS, einer BHS, eines Kollegs oder einer Hochschule bzw. Akademie sind im Jahr 2021 nur etwa 3 % der Personen im Alter von 15 bis 64 Jahren (sofern sie sich nicht in formaler Ausbildung befanden) arbeitslos (Abbildung A3.2.a). Dieser Anteil liegt deutlich niedriger als bei Personen mit maximal Pflichtschulabschluss (11 % der Frauen und 12 % der Männer arbeitslos), welche zudem sehr oft Nichterwerbspersonen sind, also aus verschiedenen Gründen nicht aktiv nach Arbeit suchen (37 % der Frauen und 22 % der Männer). Bei Personen mit einem Lehrabschluss oder AHS-Abschluss (sofern nicht auch ein Studium abgeschlossen wurde) liegen die Anteile der Arbeitslosen und Nichterwerbspersonen zwischen diesen beiden Extremen. Der generelle Befund lautet insofern, dass höhere Bildung die Chancen auf Erwerbstätigkeit deutlich erhöht, wobei die Erwerbschancen der Absolventinnen und Absolventen der BHS das Niveau der Personen mit tertiären Abschlüssen nahezu erreichen. Der positive Zusammenhang zwischen Bildung und Erwerbschancen zeigt sich auch im internationalen Vergleich (Abbildung A3.2.b).

A3.2 – Erwerbsstatus nach Bildungsabschlüssen

Im bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring der Statistik Austria wird die Erwerbssituation von Personen verfolgt, welche in den folgenden zwei Jahren nach Abschluss oder Abbruch einer Ausbildung nicht mehr ins formale Bildungswesen eingetreten sind. Daraus wird in Abbildung A3.3.a das Bruttomonatsgehalt 18 Monate nach Abschluss einer Ausbildung (2021/22) in Kategorien dargestellt, sofern der Eintritt in die Erwerbstätigkeit gelungen ist (Indikator D1.6). Es handelt sich also um Einstiegsgehälter, die von Frauen und Männern tatsächlich realisiert werden, und nicht per se um Gehälter bei vergleichbarer Arbeit. Höhere Bruttomonatsgehälter von über 2.400 € weisen besonders häufig Männer nach Abschlüssen von Hochschulen (zu 83 %) oder Hochschullehrgängen¹ (zu 85 %) auf. Generell setzt sich diese Bildungsebene gegenüber Abschlüssen von BMHS mit deutlich höheren Einstiegsgehältern ab. Die Anteilswerte auf der höchsten Bildungsebene sind bei den Frauen allerdings wesentlich niedriger (77 % bzw. 78 %), was entweder daran liegt, dass Frauen mit geringerem Stundenausmaß oder in niedriger bezahlten Tätigkeiten in den Beruf eintreten oder für gleiche Arbeit schlechter entlohnt werden. Der Geschlechterunterschied zeigt sich auch bei niedrigerer formaler Bildung, bei der im Allgemeinen auch geringere Einstiegsgehälter realisiert werden – 84 % der Frauen und 42 % der Männer haben 18 Monate nach Pflichtschulabschluss ein Bruttomonatseinkommen von unter 1.200 €. Einen Ausreißer in der ansonst steigenden Tendenz nach höchster abgeschlossener Bildung stellen die Abschlüsse von AHS dar, sofern darauf kein Studium bzw. Studienabschluss folgt: 30 % der Frauen und 17 % der Männer fallen hier in die niedrigste Kategorie von Bruttomonatseinkommen unter 1.200 €.

A3.3 – Monetäre Erträge nach Bildungsabschlüssen

1 Bei Hochschullehrgängen ist zu beachten, dass es sich hier vermehrt um Personen handelt, die bereits eine Erwerbskarriere hinter sich haben und damit altersbezogen höhere Gehälter aufweisen.

A3.4 - Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung

Für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft und im Wirtschaftsleben sind unabhängig vom formalen Bildungsstand die tatsächlich verfügbaren Grundkompetenzen entscheidend. In diesem Indikator werden Ergebnisse abgebildet, die zum ersten Mal seit über einer Dekade einen Überblick über den Stand der Kompetenzen Erwachsener geben und die darüber hinaus das erste Mal überhaupt in der Form ermöglichen, eine Entwicklung von Kompetenzen Erwachsener über rund zehn Jahre hinweg anhand eines Kohortenvergleichs zu ziehen. Die Haushaltserhebung *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) der OECD ist eine umfassende, international durchgeführte Studie zur Erfassung der grundlegenden Fähigkeiten und Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung (OECD, 2024; Statistik Austria, 2024). In diesem Indikator werden die Kompetenzen in Lesen und Alltagsmathematik dargestellt. PIAAC ergänzt somit den internationalen Vergleich des Bildungsstands der Bevölkerung (Indikator A3.1) um einen direkten Vergleich der Kompetenzen der Wohnbevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren und erlaubt deren Veränderungen über ein Jahrzehnt zu beobachten. In Abbildung A3.4.a ist die Verteilung über die Kompetenzstufen im internationalen Vergleich (2022/23) abgebildet. Eine Beschreibung der Kompetenzstufen findet sich bei Statistik Austria (2024). Die Abbildungen A3.4.b und A3.4.c stellen den Vergleich der Länder aus Sicht der Mittelwerte und Streuungen sowie der Veränderung relativ zum ersten Zyklus (2011/12) dar. Abbildungen A3.4.d stellt Unterschiede in den Kompetenzständen zwischen Erwachsenen nach Altersgruppen und Bildungsständen sowie im Zeitvergleich dar.

Wenn im Folgenden beim Vergleich von Punktwerten von „praktisch bedeutsam“ gesprochen wird, so ist damit gemeint, dass ein Effekt (z. B. ein Unterschied) groß genug ist, um in der realen Welt von Bedeutung zu sein. Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden wird, wie auch in Indikator D2 zu Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, das Bedeutsamkeitskriterium nach Salchegger und Bruneforth (2024) angewandt. Bei Veröffentlichung dieses Berichts lagen noch nicht alle Auswertungen zur Gruppe der EU-Länder in PIAAC vor. Daher wird hier die Gruppe der OECD-Länder als Referenzgruppe herangezogen. Die EU-Werte der mittleren Kompetenzen weichen im Falle der PIAAC-Ergebnisse nur geringfügig vom OECD-Schnitt ab (um jeweils maximal einen Punkt). Die Kompetenzmessungen in Österreich wurden auf Deutsch durchgeführt.

Die Lesekompetenz bezieht sich auf das Nutzen, Verstehen, Evaluieren und Reflektieren von schriftlichen Texten zur Erreichung der eigenen Ziele, zur Entwicklung des eigenen Wissens und Potenzials, und um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Die Lesekompetenz spielt sowohl im Beruf als auch im Alltag (beispielsweise beim Einkauf oder beim Ausfüllen von Formularen) eine zentrale Rolle und stellt eine Basis dar, auf der weiterführende Kompetenzen aufbauen. Verfügt jemand über diese Fähigkeit nur in geringem Ausmaß, kann dies persönliche, berufliche und soziale Benachteiligungen zur Folge haben. Dies trifft insbesondere auf die Gruppe der Personen auf der Kompetenz-

stufe 1 oder darunter zu, welche von der OECD (2024) als Personen mit niedrigen Kompetenzen definiert wird. Diese Gruppe ist allerdings hinsichtlich ihrer Lesekompetenzen sehr heterogen zusammengesetzt. Ein Teil davon kann überhaupt nicht lesen, andere wiederum können sehr wohl kurze Texte verstehen. Gemeinsam ist den Personen auf diesen zwei Kompetenzstufen jedoch, dass sie Schwierigkeiten haben, längere Texte mit einigen ablenkenden Informationen zu verstehen (Statistik Austria, 2024). In Österreich liegt der Anteil der Personen mit niedrigen Lesekompetenzen relativ nahe am OECD-Schnitt (Abbildung A3.4.a). 29% der Erwachsenen zwischen 16 und 65 Jahren in Österreich fallen in diese Gruppe. Das sind 3 Prozentpunkte mehr als im OECD-Schnitt und doppelt so viele wie in Schweden, Finnland und Norwegen. Rund 10% der Erwachsenen in Österreich besitzen hingegen Lesekompetenzen auf den höchsten beiden Stufen 4 und 5. International zeigen sich große Unterschiede in den Lesekompetenzen, insbesondere mit Blick auf die Kompetenzen auf den höchsten beiden Stufen. In Finnland, dem Land mit der größten Gruppe sehr guter Lesender, ist dieser Anteil mit rund 35% nicht nur dreimal größer als im OECD-Schnitt bzw. in Österreich (12% bzw. 10%), sondern auch 16 Mal größer als in Litauen mit 2%.

Abbildung A3.4.b vergleicht die Länder mit Blick auf Mittelwerte und Streuung in den Lesekompetenzen. Die Erwachsenen in Österreich zwischen 16 und 65 Jahren erzielen im Schnitt auf der Leseskala 254 Punkte und liegen damit im OECD-Vergleich im mittleren Kompetenzbereich und unterscheiden sich statistisch signifikant – jedoch nicht praktisch bedeutsam – vom OECD-Schnitt von 260 Punkten. Insgesamt erreichen 2022/23 zehn der dargestellten Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte als Österreich, darunter die Nachbarländer Deutschland und die Schweiz mit um zwölf Punkte höheren Werten als Österreich. Sieben Länder zeigen ähnliche Lesekompetenzen wie Österreich und fünf Länder erreichen praktisch bedeutsam geringere mittlere Kompetenzen als Österreich. Bemerkenswert ist die, relativ zu den Ländern mit einem ähnlichem Kompetenzniveau, größere Spannweite (Punktedifferenz zwischen 5. und 95. Perzentil) der Lesekompetenzen in Österreich. Eine höhere Streuung der Kompetenzen weist tendenziell auf größere Ungleichheiten in der Bevölkerung hin. Für die OECD zeigt sich im Vergleich zur Erhebung des vorherigen Zyklus 2011/12 ein negativer Trend bezüglich der Lesekompetenzen. Während in neun der dargestellten Länder, darunter Österreich, die Lesekompetenzen statistisch signifikant abgenommen haben, zeigen sich in nur zwei Ländern signifikante Verbesserungen.

Die alltagsmathematische Kompetenz stellt eine weitere in Alltag und Beruf relevante Schlüsselkompetenz dar. Mit alltagsmathematischer Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, auf mathematische Inhalte, Informationen und Ideen, die auf verschiedene Weise dargestellt werden, zugreifen zu können, sowie diese verwenden und sich kritisch damit auseinandersetzen zu können, um die mathematischen Anforderungen einer Reihe von Situationen im Erwachsenenleben zu bewältigen.

Bei der alltagsmathematischen Kompetenz schneidet Österreich hinsichtlich der Verteilung der Kompetenzstufen knapp über dem OECD-Schnitt ab (Abbildung A3.4.a). Der Anteil an Personen in den untersten beiden Kompetenzstufen (Stufe 1 und darunter) ist in Österreich mit 23% signifikant kleiner als im OECD-Schnitt von 25%. Rund 15% der Erwachsenen in Österreich besitzen hingegen alltagsmathematische Kompetenzen auf den beiden höchsten Stufen 4 und 5. International zeigen sich auch bei den alltagsmathematischen Kompetenzen große Unterschiede, insbesondere mit Blick auf die Kompetenzen auf den höchsten beiden Stufen.

Abbildung A3.4.c vergleicht die Länder mit Blick auf Mittelwerte und Streuung in den alltagsmathematischen Kompetenzen. Die 16- bis 65-Jährigen in Österreich erzielen 267 Punkte und liegen damit im OECD-Vergleich wie im Lesen im mittleren Kompetenzbereich. Das Ergebnis ist zwar statistisch signifikant leicht besser als der OECD-Schnitt von 263 Punkten, unterscheidet sich allerdings nicht praktisch bedeutsam davon. Insgesamt erreichen in der alltagsmathematischen Kompetenz 2022/23 sieben der dargestellten Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte als Österreich, darunter die Schweiz, deren Mittelwert um 9 Punkte höher liegt als der österreichische. Sechs Länder zeigen ähnliche alltagsmathematische Kompetenzen wie Österreich und neun Länder erreichen praktisch bedeutsam geringere mittlere Kompetenzen als Österreich. Bei den alltagsmathematischen Kompetenzen stellt sich der Trend im Vergleich zu 2011/12 deutlich positiver dar als hinsichtlich der Lesekompetenzen. Während fünf der dargestellten Länder signifikant geringere alltagsmathematische Kompetenzen erreichen, zeigen sechs Länder signifikante Verbesserungen. In Österreich und sieben weiteren der ausgewählten Länder zeigen sich keine statistisch signifikanten Änderungen.

In PIAAC 2022/23 wurden erstmals auch Kompetenzen in adaptivem Problemlösen untersucht. Da keine Trenddaten vorliegen, wird dieser Bereich hier nicht detaillierter dargestellt. Die Ergebnisse finden sich in Statistik Austria (2024). Ähnlich wie bei den alltagsmathematischen Kompetenzen liegt Österreich signifikant über dem OECD-Schnitt.

Abbildungen A3.4.b und A3.4.c zeigen breite Streuungen der Kompetenzen der Erwachsenen in Österreich. Diese Streuung ergibt sich in Teilen aus Unterschieden zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Im Bereich der Lesekompetenz lässt sich im aktuellen Zyklus kein Unterschied zwischen Männern und Frauen feststellen (Statistik Austria, 2024). Im Gegensatz zum Lesen zeigen sich bei den 16- bis 65-Jährigen bedeutsame geschlechtsbezogene Unterschiede in den alltagsmathematischen Kompetenzen zugunsten der Männer (Statistik Austria, 2024).

Bei den Grundkompetenzen zeigen sich auch praktisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Daher werden die Personen in Bezug auf den Erwerb einer Matura und in fünf Altersgruppen (16 bis 24 Jahre, 25 bis 34 Jahre, 35 bis 44 Jahre, 45 bis 54 Jahre, 55 bis 65 Jahre) betrachtet. Die Analyse der Ergebnisse (Statistik Austria, 2024) in Bezug auf das Alter zeigt, dass junge Erwachsene (16 bis 24 Jahre) in Österreich in Alltagsmathematik und adaptivem Problemlösen signifikant und praktisch bedeutsam und in Lesen signifikant besser abschneiden als dieselbe Altersgruppe im OECD-Schnitt (Statistik Austria, 2024). In Lesen hebt sich diese Altersgruppe damit von den hinsichtlich der OECD leicht unterdurchschnittlichen Ergebnissen der gesamten Bevölkerung ab. In Abbildung A3.4.d werden die Kompetenzen in Lesen und Alltagsmathematik nach den Merkmalen Alter und Bildungsstand in Österreich für die Jahre 2011/12 und 2022/23 dargestellt. Bei gleichem Bildungsstand verfügen Personen zwischen 55 und 65 Jahren in beiden Kompetenzbereichen über praktisch bedeutsam niedrigere Kompetenzen als jüngere Alterskohorten. In den alltagsmathematischen Kompetenzen zeigen sich in der Altersspanne 15 bis 54 bei Personen mit und ohne Matura keine Kompetenzunterschiede zwischen den Kohorten, im Lesen hingegen deutet sich bereits für die Kohorten unter 55 Jahren der Trend an, dass jüngere Erwachsene tendenziell etwas bessere Lesekompetenzen aufweisen. Erfreulich ist, dass sich beim Vergleich der jüngeren und älteren Kohorten keine Hinweise ergeben, dass junge Erwachsenen, die erst in den letzten Jahren die Schule verlassen haben oder diese gar noch besuchen, in ihren Kompetenzen hinter älteren Kohorten mit dem gleichen Bildungsstand zurückfallen.

Betrachtet man nun den Unterschied zwischen Personen mit und ohne Maturaabschluss, so zeigen sich große Kompetenzunterschiede. Bei beiden Kompetenzbereichen verfügen Personen mit Matura (je nach Altersgruppe) über einen Kompetenzvorsprung von 46 bis 54 Punkten. Dabei sind die Unterschiede bei jüngeren Kohorten nicht größer als bei älteren Personen. Die Analyse der Ergebnisse nach Bildungsstand erlaubt, den negativen Trend in der Lesekompetenz seit 2011/12 zu verstehen. Bei den Personen mit Matura bewegen sich die Lesekompetenzen 2022/23 auf einem ähnlich hohen Niveau wie 2011/12. Dagegen zeigt sich für die Gruppe der Personen ohne Matura ein Rückgang der Kompetenzen, welcher für alle Altersgruppen über 24 Jahre praktisch bedeutsam ist. Die Lesekompetenz der 55- bis 65-Jährigen ohne Matura liegt 2022/23 um 23 Punkte unter dem Wert von 2011/12. Analysen der Statistik Austria (2024) untersuchen die Trends in der Lesekompetenz auch nach Geburtsland und Erstsprache der Befragten. Hier zeigt sich, dass der Abfall der Kompetenzen in Lesen nur für die Gruppe der im Ausland geborenen Erwachsenen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch signifikant ist.

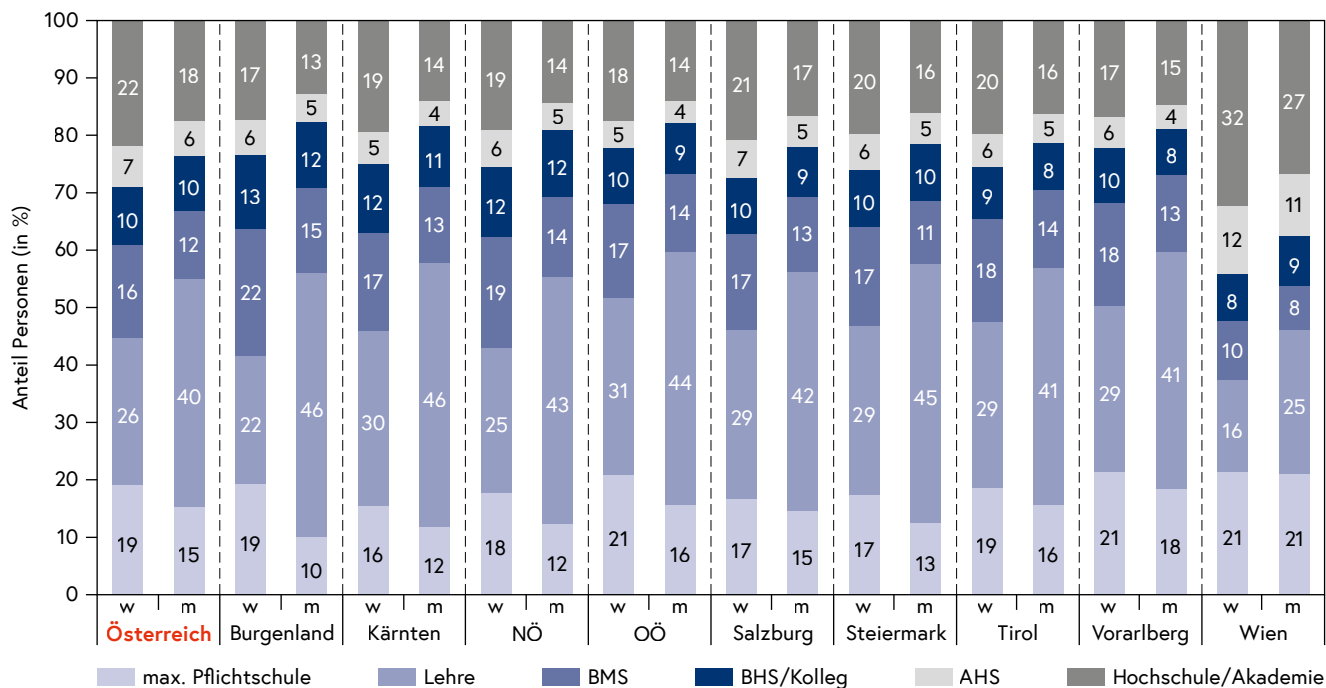


Kurz & bündig

- Die weibliche Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren weist häufiger Matura oder tertiäre Abschlüsse auf, aber auch häufiger maximal Pflichtschulabschluss als die männliche Bevölkerung.
- Österreich hat im EU-Vergleich einen hohen Anteil an Personen mit Abschluss des Sekundarbereichs II (oder höher), allerdings zeigen sich in den ausgewählten Vergleichsländern häufig noch höhere Werte.
- Höhere Bildungsabschlüsse gehen mit vermehrter Erwerbstätigkeit und geringerer Arbeitslosigkeit einher.
- Höhere Bildungsabschlüsse resultieren in höheren Einstiegsgehältern. Insgesamt zeigen sich Einkommensvorteile bei den Männern.
- Die alltagsmathematischen Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen in Österreich liegen im Zyklus 2022/23 signifikant über dem OECD-Schnitt, die Lesekompetenzen hingegen darunter. In beiden Bereichen ist der Unterschied zum OECD-Schnitt jedoch nicht praktisch bedeutsam.
- Im Vergleich zu 2011/12 haben die mittleren Lesekompetenzen der Erwachsenen abgenommen, während die alltagsmathematischen Kompetenzen stabil bleiben.
- Für die Erwachsenen in Österreich sind die Ergebnisse bei den alltagsmathematischen Kompetenzen im internationalen Vergleich tendenziell etwas günstiger als im Bereich der Lesekompetenzen. Dies gilt sowohl für den Ländermittelwert und die Entwicklung seit zehn Jahren als auch für den Anteil der Personen mit geringen und den Anteil mit sehr hohen Kompetenzen.
- Ältere Erwachsene zeigen geringere Kompetenzen als jüngere Erwachsene, sowohl in Lesen als auch in Alltagsmathematik. Personen mit Matura weisen deutlich höhere Kompetenzen auf als solchen ohne Matura. Gerade für letztere Gruppe sind die Lesekompetenzen im Vergleich zu 2011/12 bedeutsam zurückgegangen.

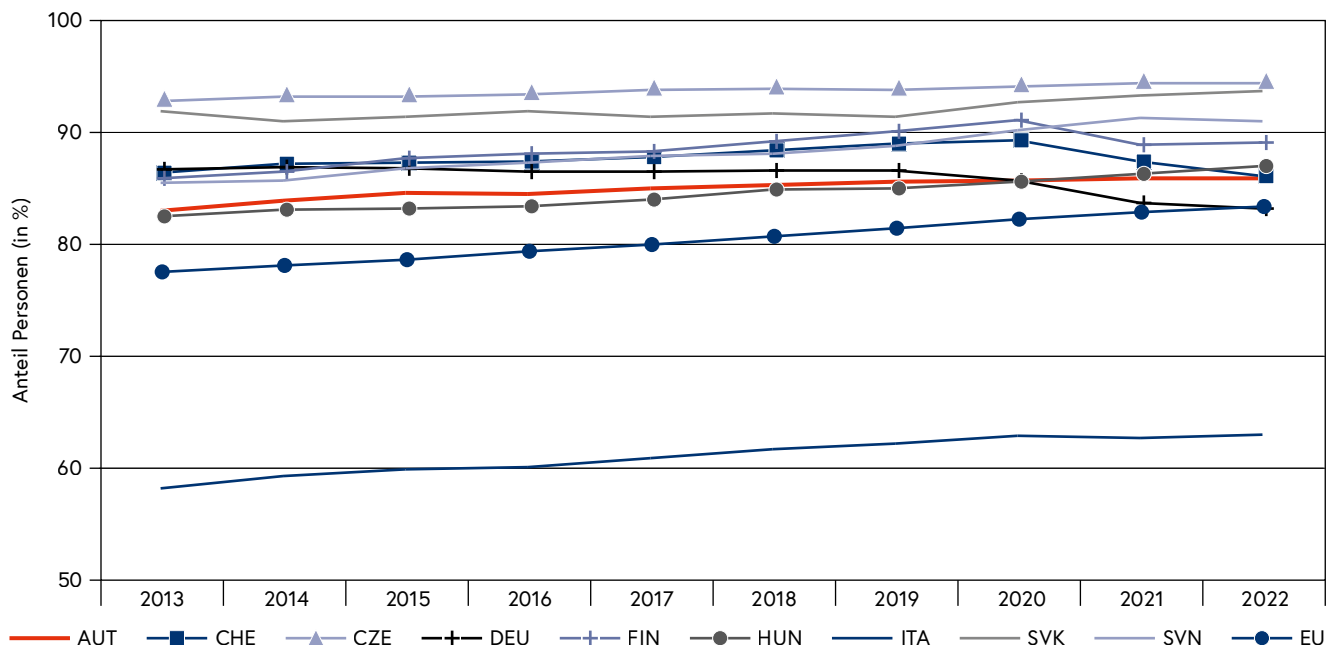
A3.1 – Bildungsstand der Bevölkerung

Abb. A3.1.a: Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen nach Bundesland und Geschlecht (2021)



Anmerkung: Die Grundgesamtheit bildet die 25- bis 64-jährige Wohnbevölkerung des jeweiligen Landes.
Quelle: Statistik Austria (Bildungsstandregister). Darstellung: IQS.

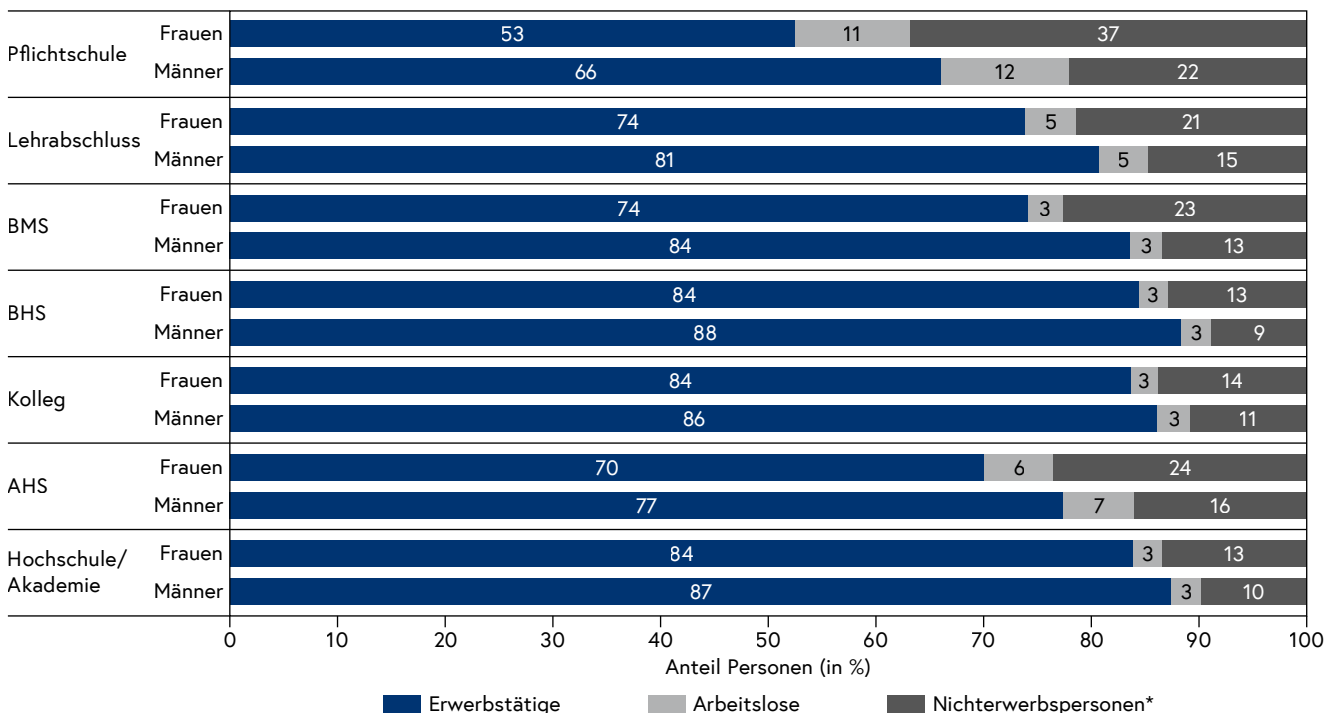
Abb. A3.1.b: Anteil der Bevölkerung (25 bis 64 Jahre) mit Abschluss im Sekundarbereich II* (oder höher) im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2013–2022)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bildet die 25- bis 64-jährige Wohnbevölkerung des jeweiligen Landes. *Die höchste abgeschlossene Bildung wurde nach ISCED-A-2011 bestimmt.
Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A3.2 – Erwerbsstatus nach Bildungsabschlüssen

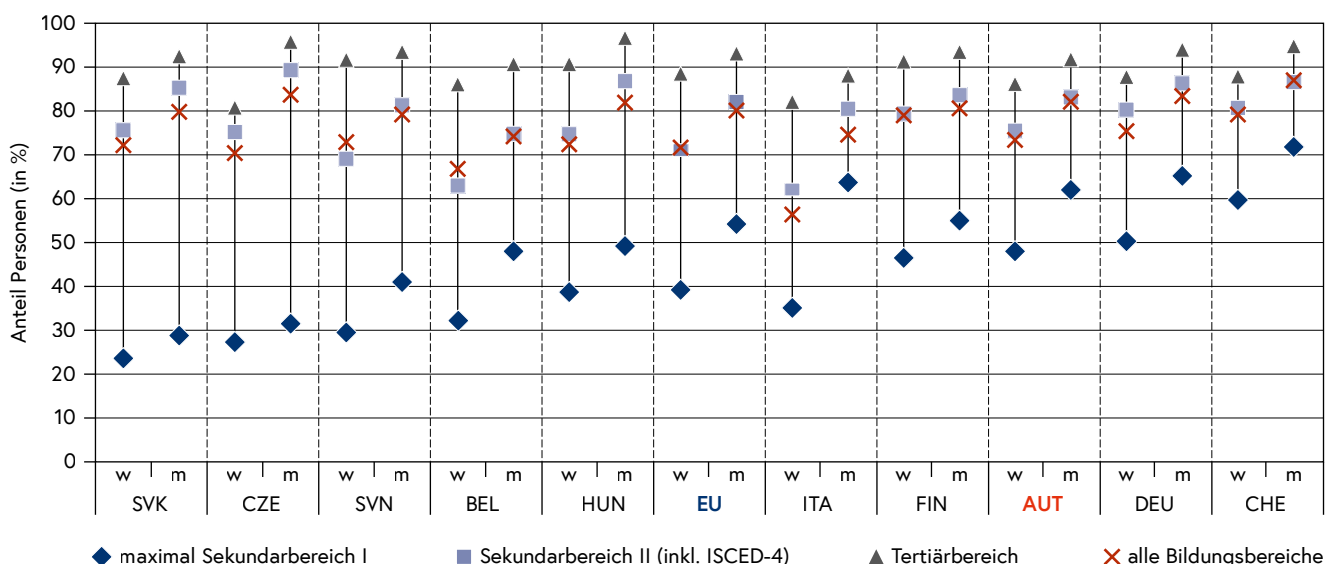
Abb. A3.2.a: Erwerbsstatus der Bevölkerung nach höchster abgeschlossener Bildung (2021)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bezieht sich auf Personen im erwerbsfähigen Alter von 15 bis 64 Jahren, die sich nicht in formaler Ausbildung befinden. * Darunter fallen Personen, die aus verschiedenen Gründen weder erwerbstätig noch auf Arbeitssuche sind (Präsenzdiener, Pensionistinnen und Pensionisten usw.).

Quelle: Statistik Austria (Abgestimmte Erwerbsstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. A3.2.b: Erwerbsquoten nach höchster abgeschlossener Bildung und Geschlecht im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2021)

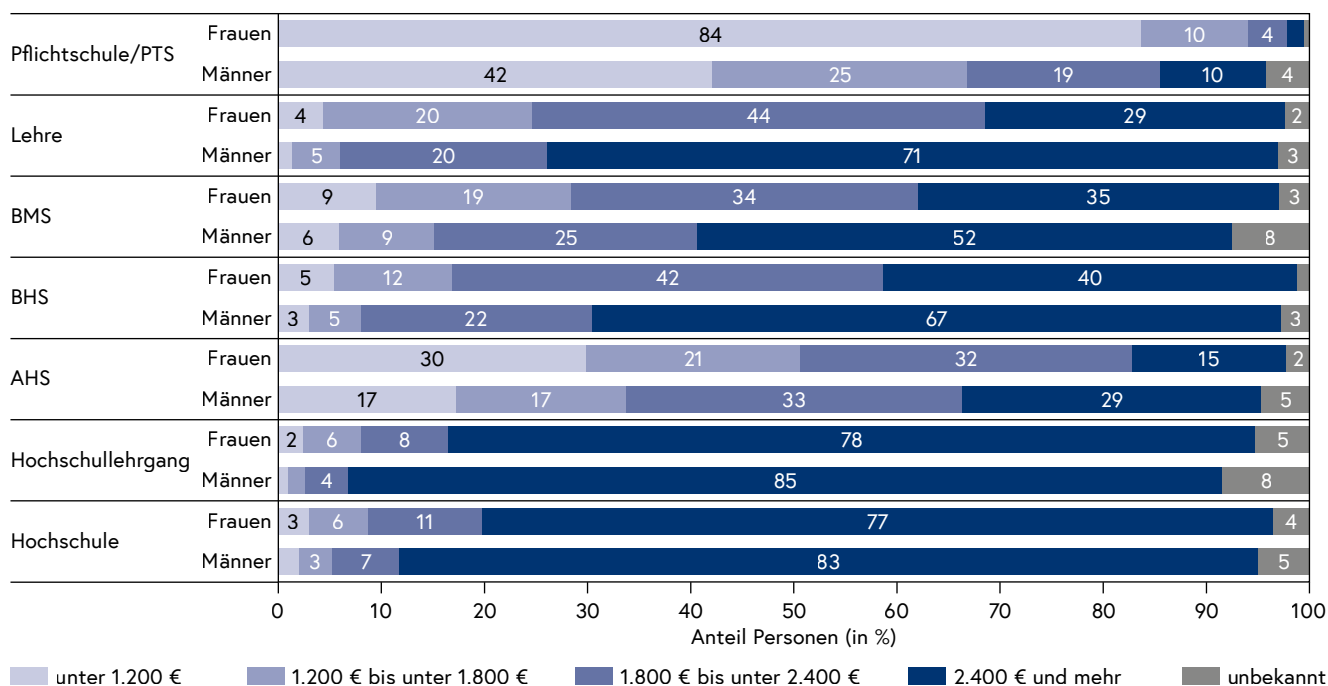


Anmerkungen: Die Erwerbsquote gibt den Anteil der Erwerbspersonen (d.h. in Arbeit bzw. Arbeit suchend, d.h. arbeitslos) an der 15- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung wieder. Die höchste abgeschlossene Bildung wurde nach ISCED-A-2011 bestimmt. Länder aufsteigend nach dem Wert für „maximal Sekundarbereich I“ für beide Geschlechter zusammen gereiht.

Quelle: Eurostat (Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

A3.3 – Monetäre Erträge nach Bildungsabschlüssen

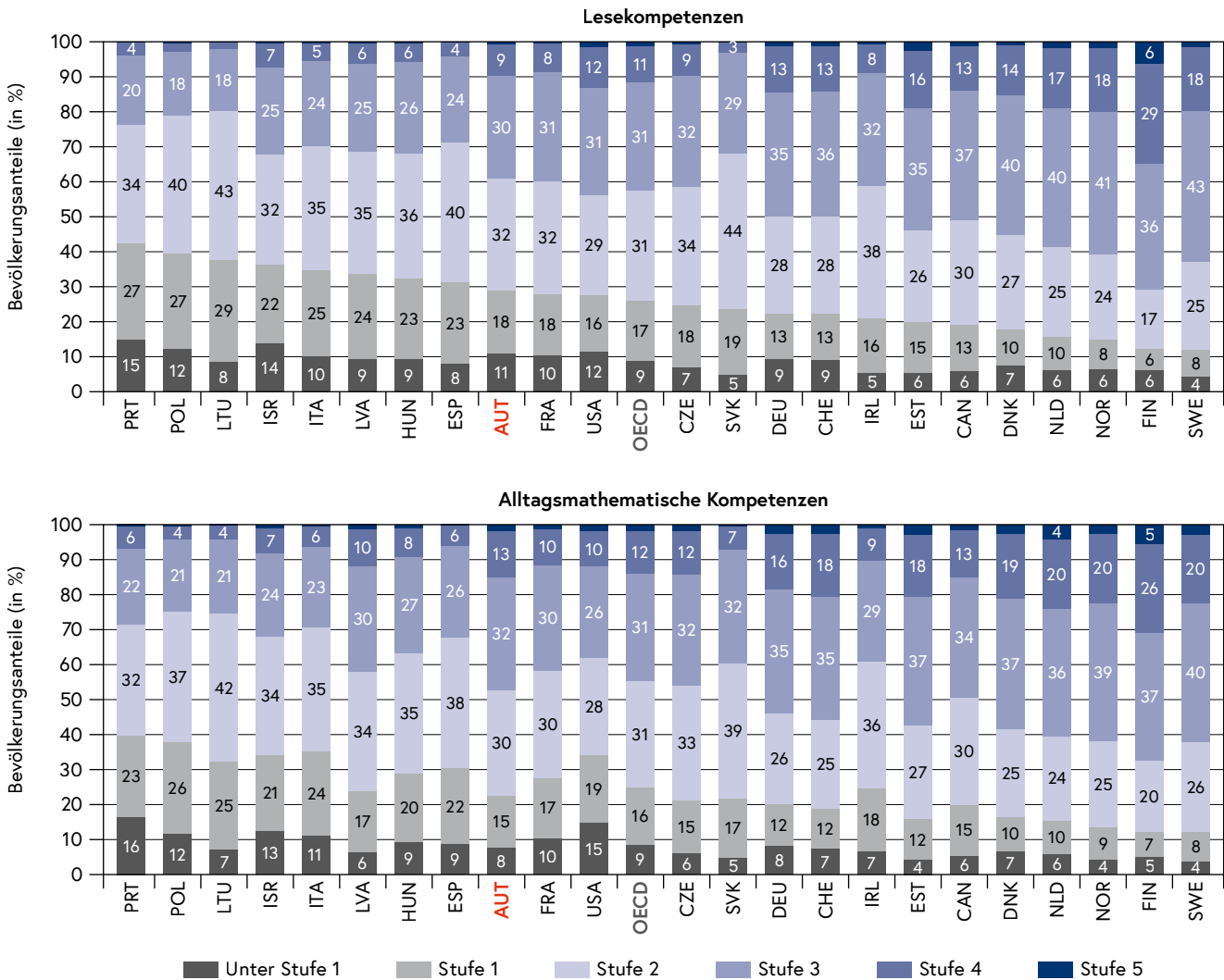
Abb. A3.3.a: Einstiegsgehälter* 18 Monate nach Abschluss bzw. Abbruch einer Ausbildung, nach Geschlecht und Schultyp (2023)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Personen, die eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen bzw. abgebrochen haben und taggenau 18 Monate darauf unselbstständig erwerbstätig waren. Der Abschluss der Ausbildung liegt somit in 2021/22. Nicht dargestellt sind Ausbildungen im Gesundheitsbereich, Berufsmatura- und Meisterprüfungen. * Inflationbereinigtes Bruttomonatseinkommen ohne Sonderzahlungen. Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

A3.4 – Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung

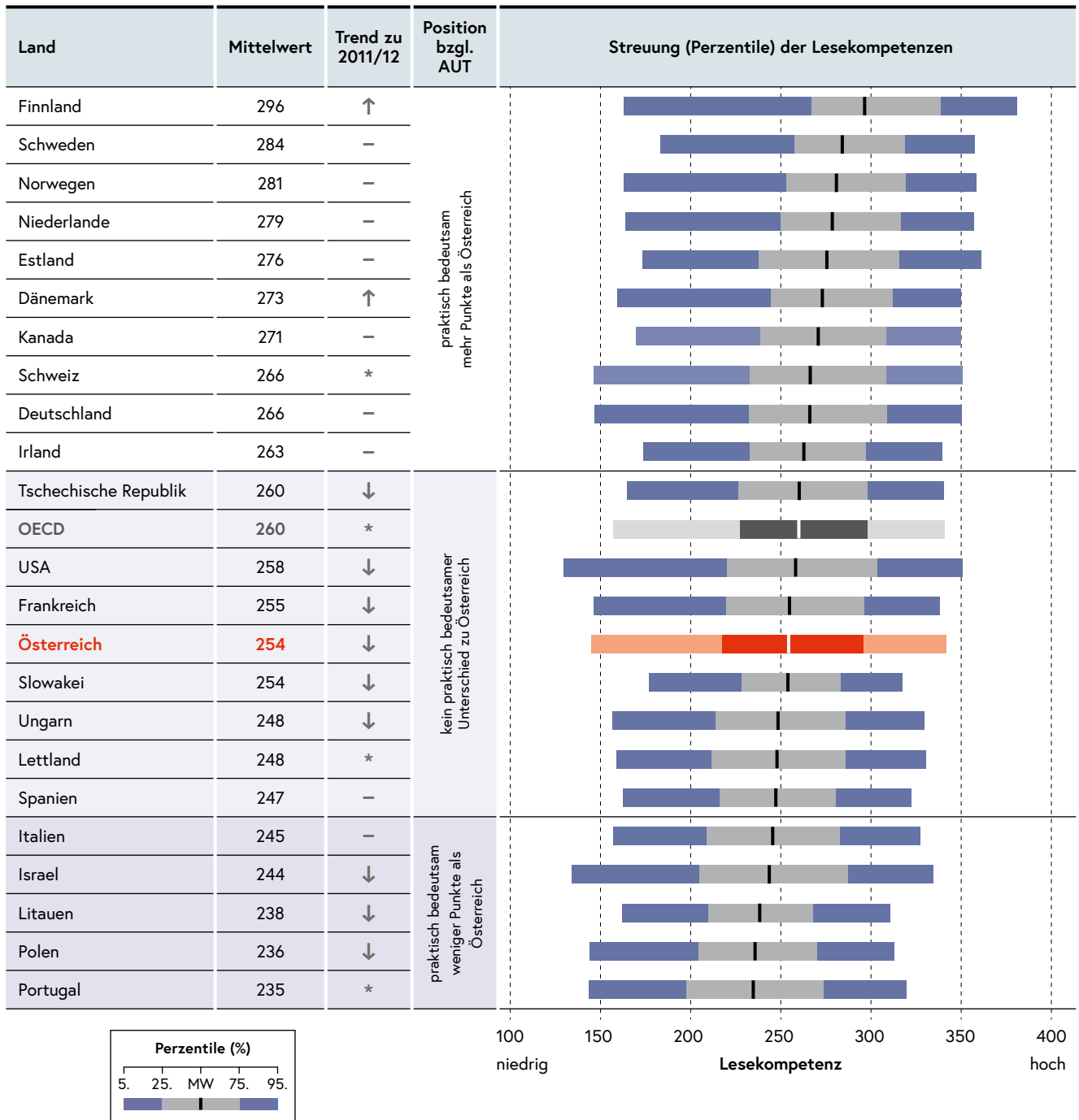
Abb. A3.4.a: Kompetenzstufenverteilungen in Lesen und Alltagsmathematik der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen im internationalen Vergleich (2022/23)



Anmerkung: Absteigend sortiert nach Summe der Anteile der Personen in den zwei Lesekompetenzstufen 1 und darunter.

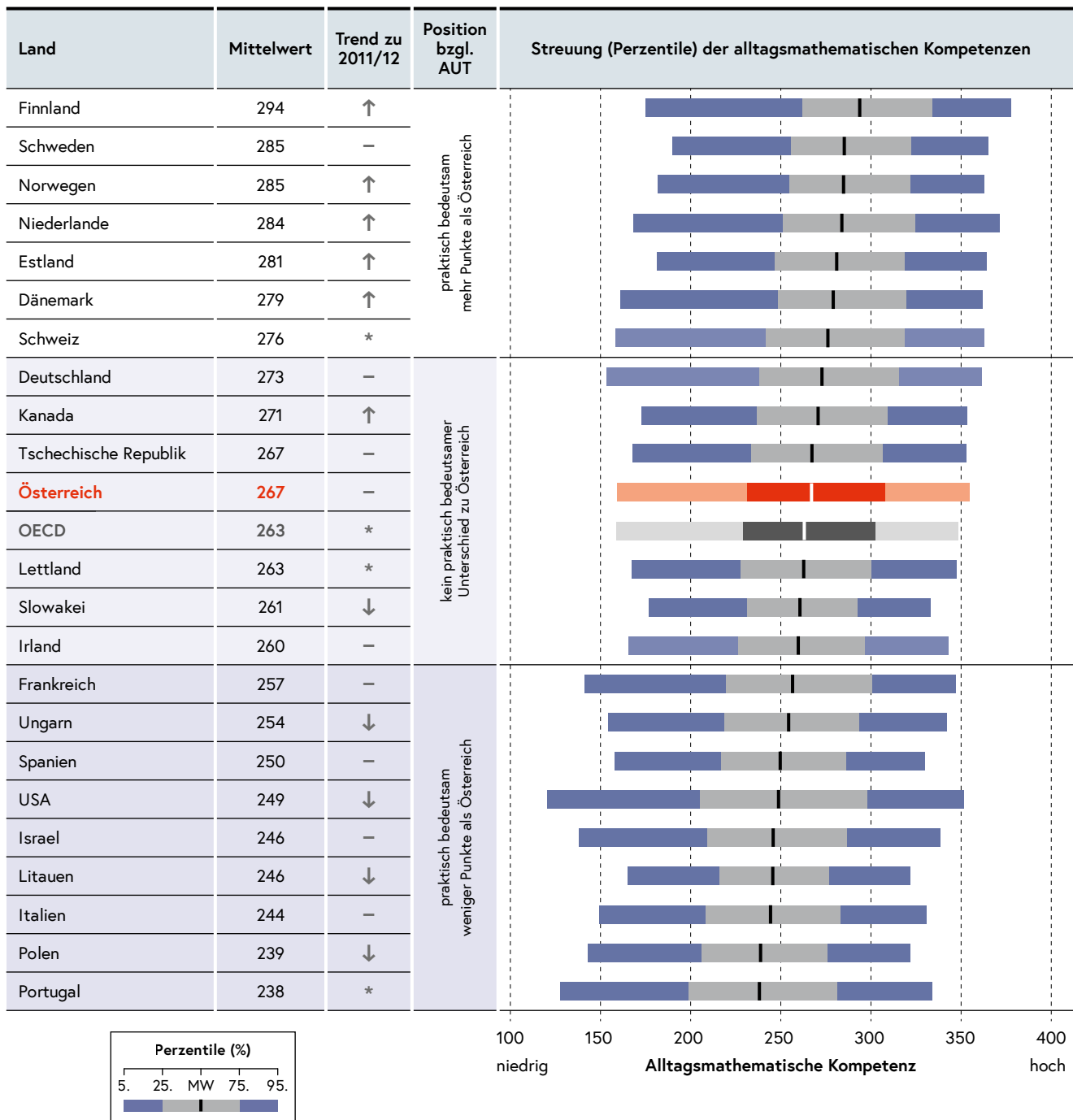
Quelle: PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS.

Abb. A3.4.b: Kompetenzwerte in Lesen der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen im internationalen Vergleich (2011/12, 2022/23)



Anmerkungen: Die mittlere Lesekompetenz der 20 teilnehmenden EU-Länder beträgt 259 Punkte. Absteigend sortiert nach den Mittelwerten in der Lesekompetenz. Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Unterschieden zwischen Ländern wird das Bedeutsamkeitskriterium nach Salchegger und Bruneforth (2024) angewandt. Bei PIAAC gelten für diesen Indikator Unterschiede ab 8 Punkten als bedeutsam. Veränderungen zwischen 2021/22 und 2023 werden mit einem Schwellenwert von $p < 0,05$ als signifikant ausgewiesen. * Kein Zeitvergleich verfügbar. Quelle: PIAAC 2011/12, PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS.

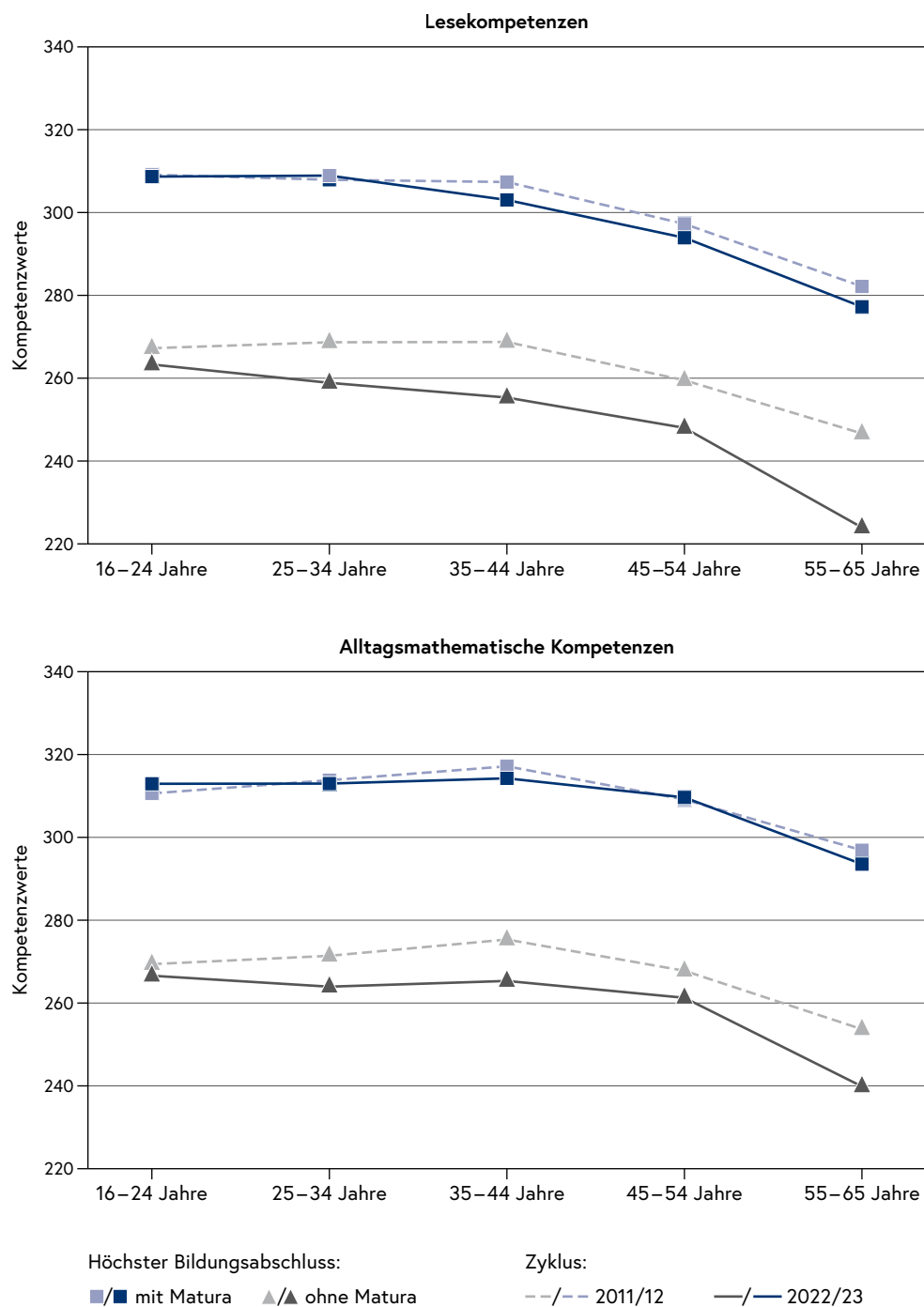
Abb. A3.4.c: Kompetenzwerte in Alltagsmathematik der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen im internationalen Vergleich (2011/12, 2022/23)



Anmerkungen: Die mittleren alltagsmathematischen Kompetenzen der 20 teilnehmenden EU-Länder beträgt 264 Punkte. Siehe Anmerkungen zu Abbildung A3.4.b.

Quelle: PIAAC 2011/12, PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS.

Abb. A3.4.d: Kompetenzen der 16- bis 65-jährigen Erwachsenen in Lesen und Alltagsmathematik nach Bildungsabschluss und Altersgruppen im Zeitvergleich (2011/12, 2022/23)



Anmerkungen: Exkl. Haustür-Interviews. Ohne Abschluss 3./4. Klasse BHS und ohne ausländische Abschlüsse.

Quelle: PIAAC 2022/23. Darstellung: IQS nach Statistik Austria (2024).

Literatur

Europäische Kommission (2010). *Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. Verfügbar unter <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.). (2024). *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023*. Paris: OECD Publishing. Verfügbar unter https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/12/do-adults-have-the-skills-they-need-to-thrive-in-a-changing-world_4396f1f1/b263dc5d-en.pdf

Salchegger, S. & Bruneforth, M. (2024). *Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden in Erstberichten zu internationalen Studien*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/iqsreport-2024-2>

Statistik Austria (Hrsg.). (2024). *PIAAC Grundkompetenzen von Erwachsenen 2022/23. Nationaler Ergebnisbericht – Band 1*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/publications/PIAAC_1_Web-barrierefrei.pdf

Indikatoren B:

Input – Personelle und finanzielle Ressourcen

Jakob Walenta-Bergmann,
Christoph Mödlhamer,
Nina Rheinfrank,
Michael Bruneforth,
Stefan Vogtenhuber,
Isabella Juen,
Lisa Steindl

Inputs sind Ressourcen im weitesten Sinn. Input-Indikatoren zeigen das Ausmaß der personellen (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen) und der sachlichen und finanziellen Ressourcen sowie deren Verteilung innerhalb des Schulsystems. Die Daten der regulären Schulstatistik erfassen vor allem Input-Größen, weshalb hier umfangreiche Informationen vorliegen.

Indikatorengruppe B1 widmet sich den Bildungsausgaben und der Verteilung von Ressourcen über Bundesländer und Schultypen. Im Gegensatz zu Indikator A1.3, der die Gesamtausgaben für Bildung in Relation zur Wirtschaftskraft stellt, werden hier solche Verteilungsprozesse als prinzipiell steuerbar durch Handelnde des Bildungssystems erachtet. Daher werden – nach einem Überblick zum Zugang zur Bildung (B2) und den Lehrpersonen (B3) – in Indikatorengruppe B4 Schulstrukturen gesondert in den Blick genommen, welche die regionale Verteilung von Ressourcen abbilden. Diese Indikatorengruppe enthält auch Informationen zum Ausbau von Informationstechnologie an den Schulen. Es folgen Indikatoren zu Klassengrößen und Betreuungsrelationen sowie zum Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal in Indikatorengruppe B5.

Auch die Schülerinnen und Schüler selbst können als Input des Schulsystems gesehen werden. Bestimmte soziale Merkmale und Herkunftsmerkmale erhöhen das Risiko eines geringeren Kompetenzerwerbs oder niedrigerer Bildungsabschlüsse, wie vor allem in Kapitel D gezeigt wird. Zudem ist aus der Forschung zu Kompositionseffekten bekannt, dass eine Häufung von Schülerinnen und Schülern mit solchen Risikofaktoren in Klassen und Schulen nicht wünschenswert ist. Der Heterogenität im Hinblick auf Alltagssprache und Bildungshintergrund in Klassen und Schulen widmet sich Indikatorengruppe B6.

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

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-B-dat>

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

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

B1 – Bildungsausgaben

In dieser Indikatorengruppe wird die Finanzierung der Bildung aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Dazu werden die durchschnittlichen Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in verschiedenen Schultypen dargestellt und ein Bundesländervergleich für die Primar- und Sekundarstufe durchgeführt (Indikator B1.1). Diese nationale schultypen- und fachrichtungsspezifische Betrachtung der Ausgaben unterstützt die angemessene Interpretation der Output-Indikatoren für das Schulwesen und soll die Transparenz in der Zuweisung der finanziellen Mittel erhöhen. Daran anschließend werden international vergleichbare Kennzahlen der Bildungsfinanzierung für ausgewählte europäische Länder und im EU-Durchschnitt präsentiert (Indikator B1.2). Die Finanzierung der Bildungssysteme speist sich in unterschiedlichem Maße aus öffentlichen und privaten Quellen. Dies wird in Indikator B1.3 gezeigt. Abschließend behandelt Indikator B1.4 die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben im Zeitverlauf sowie die Gehälter von Lehrpersonen.

Die in diesem Abschnitt dargestellten Indikatoren beziehen sich auf zwei unterschiedliche Bildungsfinanzstatistiken, weshalb die Ausgaben in den verschiedenen Indikatoren dieser Gruppe nicht unmittelbar miteinander vergleichbar sind. Die nationalen Daten der staatlichen Bildungsfinanzierung entsprechen den Rechnungsabschlüssen der Gebietskörperschaften und bilden die Basis für den Schultypen- und Bundesländervergleich (Indikator B1.1) sowie die Betrachtung im Zeitverlauf (Indikator B1.4). Diese unterscheiden sich methodisch von den für den internationalen Vergleich herangezogenen Daten von UNESCO, OECD und Eurostat (UOE) (Indikatoren B1.2 und B1.3). Aufgrund des international standardisierten Erhebungskonzepts betreffen die Unterschiede zur nationalen Berichterstattung nicht nur die Unterteilung der Bildungsbereiche entlang der internationalen Bildungsklassifikation (ISCED), sondern auch die kaufkraftstandardisierte Darstellung. Im Detail werden für den internationalen Vergleich verschiedene in den nationalen Statistiken enthaltene Ausgaben herausgerechnet (z. B. die Ausgaben für Horte), andere hingegen dazugerechnet (z. B. werden künftige Pensionskosten des verbeamteten Personals imputiert).

B1.1 – Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultypen

In Abbildung B1.1.a sind die durchschnittlichen staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultypen im Querschnitt des Schuljahrs 2021/22 dargestellt. Die durchschnittlichen Ausgaben hängen neben dem unterschiedlichen Ressourcenbedarf der Schultypen und Fachrichtungen mit den Gruppen- bzw. Klassengrößen, den Betreuungsrelationen sowie den (altersabhängigen) Gehältern der Lehrkräfte zusammen. Darüber hinaus können Einmaleffekte, beispielsweise erhöhte Investitionen in einem Bundesland bzw. einem bestimmten Schultyp, die durchschnittlichen Kosten eines Jahres beeinflussen.

Die durchschnittlichen staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler belaufen sich in den allgemeinbildenden Schultypen im Schuljahr 2021/22 auf rund 11.600 Euro. Dabei fallen die größten Kosten mit etwas mehr als 36.300 Euro pro Schülerin bzw.

Schüler bei den Sonderschulen an, welche sich durch die intensive Betreuungs- und Förderleistung auszeichnen, allerdings nur von relativ wenigen Schülerinnen und Schülern besucht werden.

Auf der Sekundarstufe I (Mittelschulen und AHS-Unterstufen) liegen die durchschnittlichen Ausgaben im Bundesschnitt bei rund 12.200 Euro und teilen sich wie folgt auf die beiden Schultypen auf: MS 13.700 Euro und AHS-U 9.600 Euro. Somit liegen die Kosten an den AHS-Unterstufen deutlich unter jenen der Mittelschulen. Dies kann unter anderem durch unterschiedliche Betreuungsrelationen erklärt werden. Mit 12.200 Euro sind die Ausgaben pro Schülerin/Schüler an den Polytechnischen Schulen etwas niedriger als in den Mittelschulen. An dieser Stelle soll jedoch angemerkt werden, dass die Personalkosten der PTS nicht mit völliger Sicherheit von den Kosten der MS abgegrenzt werden können, weil beide Schultypen an vielen Standorten gemeinsam geführt werden und die Lehrkräfte an beiden Formen unterrichten. Vor diesem Hintergrund ist die Kostenschätzung für die PTS mit einer geringen Unsicherheit behaftet.

Auf der Sekundarstufe II liegen die durchschnittlichen Kosten im allgemeinbildenden Bereich (AHS-Oberstufe) bei rund 11.100 Euro. In den berufsbildenden Schultypen belaufen sich die Kosten auf 14.200 Euro pro Schülerin/Schüler. In Berufsschulen, die im Vergleich zu anderen Schultypen relativ hohe Sachausgaben aufweisen (nicht dargestellt), liegen die Pro-Kopf-Ausgaben bei etwa 5.900 Euro. Da es sich bei diesem Schultyp um eine Teilzeitschule handelt, wurden die Pro-Kopf-Ausgaben auf fiktive Vollzeitschülerinnen/-schüler umgerechnet, um einen Vergleich mit Vollzeitschulen zu ermöglichen. Nach dieser Umrechnung sind die durchschnittlichen Ausgaben von hochgerechnet rund 17.600 Euro in gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen die höchsten aller berufsbildenden Schultypen, was sich hauptsächlich durch deutlich höhere Sachkosten in der BS erklären lässt. Die Ausgaben in den berufsbildenden Vollzeitschulen werden als Durchschnittsausgaben der mittleren und höheren Schulen (BMHS) ausgewiesen, da beide Schultypen häufig unter einem Dach angeboten werden und die Lehrpersonen meist auch an beiden Schultypen unterrichten. Insgesamt werden an BMHS rund 13.300 Euro pro Schülerin/Schüler und Schuljahr aufgewendet. Die höchsten durchschnittlichen Kosten fallen auf die technischen/gewerblichen Fachrichtungen (13.700 Euro). Demgegenüber weisen kaufmännische und humanberufliche Fachrichtungen und insbesondere die pädagogischen Schultypen (BAfEP, BASOP) im Schnitt etwas geringere Kosten auf.

Tabelle B1.1.b und Abbildung B1.1.b zeigen, dass sich die durchschnittlichen Ausgaben an allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern deutlich voneinander unterscheiden. Die höchste Spannweite kann an den PTS (siehe Online-Datenmaterial zu Abbildung B1.1.b) beobachtet werden: Während die durchschnittlichen Kosten in Oberösterreich bei rund 10.400 Euro pro Schülerin/Schüler liegen, sind sie in Salzburg mit 16.900 Euro um rund 6.500 Euro höher. Ebenfalls hoch ist die Spannweite der durchschnittlichen Ausgaben für Mittelschulen (3.300 Euro) und für Volksschulen (2.800 Euro). Innerhalb der

Schultypen der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS), für die die jeweiligen Länder die Personalhoheit haben, sind somit die Unterschiede relativ groß. In Oberösterreich sind die Kosten für die APS mit etwa 11.100 Euro am geringsten und in Vorarlberg mit 13.700 am höchsten. Die Unterschiede zwischen den Mittelschulen und PTS geben zwar Hinweise auf die Ausgabenstruktur in den Bundesländern, können jedoch, wie bereits weiter oben angemerkt, nur eingeschränkt interpretiert werden, da der Personalaufwand (größter Kostenpunkt) nicht zur Gänze zwischen diesen beiden Schultypen abgegrenzt werden kann. An den AHS, welche sich im Zuständigkeitsbereich des Bundes befinden, variieren die Ausgaben zwischen den Bundesländern hingegen in geringerem Maße. Die Spannweite zwischen den höchsten und niedrigsten Ausgaben für die AHS (Unter- und Oberstufe zusammen) liegt bei nur knapp über 800 Euro.

B1.2 – Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich

In Abbildung B1.2.a werden die durchschnittlichen Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler in öffentlichen und privaten Schulen sowie Hochschulen im Vergleich zu ausgewählten europäischen Ländern dargestellt. Verglichen werden hierbei die unterschiedlichen ISCED-2011-Bildungsbereiche (Primar-, Sekundar- und Tertiärbereich). Um Preisniveauunterschiede in den Ländern auszugleichen, werden kaufkraftstandardisierte US-Dollar (KKS-USD) als Währungseinheit herangezogen. Im Vergleich zum EU-Durchschnitt wendet Österreich in allen Bildungsbereichen überdurchschnittlich viel pro Schülerin bzw. Schüler bzw. Studierendem/Studierender auf. Insgesamt betragen die Bildungsausgaben im Jahr 2020 in allen Bildungsbereichen rund 17.800 KKS-USD – Österreich liegt damit an der Spitze im Vergleich zu seinen Nachbarländern sowie zu Finnland. Damit sind die durchschnittlichen Gesamtkosten um 45% höher als im EU-Schnitt. Für den Primarbereich wendet Österreich mit rund 14.000 KKS-USD um 3.700 KKS-USD mehr auf als der EU-Schnitt.

Auch im Sekundarbereich führt Österreich das Ranking der dargestellten Länder an: Pro Schülerin bzw. Schüler werden mit rund 17.500 KKS-USD um 5.800 KKS-USD mehr ausgegeben als im EU-Schnitt. Im Nachbarland Deutschland liegen die Ausgaben hingegen bei rund 15.600 KKS-USD. Dabei gilt es jedoch die besondere Struktur des österreichischen Sekundarschulwesens mit dem starken Engagement der berufsbildenden Vollzeitschulen des Sekundarbereichs II zu berücksichtigen.

Im Tertiärbereich fallen die Unterschiede zwar geringer aus, aber auch hier liegt Österreich im Vergleich zu seinen Nachbarländern sowie zu Finnland deutlich vorn: Österreich wendet im Jahr 2020 rund 21.800 KKS-USD für den Tertiärbereich auf. Ähnlich hoch sind die Ausgaben mit 20.800 KKS-USD in Deutschland. Italien (12.700 KKS-USD) sowie Ungarn (12.100 KKS-USD) weisen deutlich niedrigere Durchschnittskosten im Tertiärbereich auf.

Die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler bzw. Studentin bzw. Student im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt (BIP) pro Kopf seit dem Jahr 2002 wird in Abbildung B1.2.b dargestellt. Diese Kennzahl bringt die für Bildung aufgewendeten Mittel in ein Verhältnis zur wirtschaftlichen Produktivität eines Landes. Insgesamt zeigt

sich im Zeitverlauf in den meisten Vergleichsländern ein Anstieg der Bildungsausgaben relativ zum BIP im Vergleich zum Beginn der Untersuchungsperiode. In Österreich, das im Jahr 2012 mit 29,4% des BIP pro Kopf die zweithöchsten Ausgaben der Vergleichsländer pro Schülerin/Schüler bzw. Studierender/Studierendem hat, zeigt sich im Zeitverlauf eine geringfügige Steigerung: 2020 liegt der Indikator bei 31,0%. Den höchsten Anstieg zwischen den Jahren 2012 und 2020 haben die Slowakei und die Tschechische Republik zu verzeichnen. Im Schnitt der EU-Länder zeigt sich nach 2012 allerdings ein leichter Rückgang der Bildungsausgaben relativ zum BIP pro Kopf und auch in Slowenien und Finnland gehen die relativen Ausgaben leicht zurück. In allen Vergleichsländern und im EU-Schnitt zeigt sich ein Anstieg der Kennzahl im Jahr 2020 infolge der COVID-19-Pandemie.

Nachdem bereits in Indikator B1.1 auf die staatlichen Bildungsausgaben pro Bundesland und in Indikator B1.2 auf die gesamten öffentlichen und privaten Bildungsausgaben Bezug genommen wurde, wird in Abbildung B1.3.a näher auf die Höhe des privaten Finanzierungsanteils an den gesamten Bildungsausgaben eingegangen. Bei der Darstellung wird zwischen Schulen und Hochschulen sowie dem privaten Finanzierungsanteil exklusive und inklusive Transfers (öffentliche Subventionen an Private) unterschieden. In allen angeführten Ländern fallen die privaten Finanzierungsanteile im tertiären Bereich höher und bei manchen Ländern (Italien, Slowakei und Tschechische Republik) sowie im EU-Schnitt deutlich höher aus als im Schulbereich.

In Österreich beträgt der private Finanzierungsanteil exklusive Transfers – d. h. abzüglich staatlicher Beihilfen und Subventionen an private Haushalte – im Jahr 2020 an Schulen 3,6% und an Hochschulen 9,7%. Im Vergleich zu 2017 ist der Anteil privater Ausgaben für Schulen um 0,8 Prozentpunkte (2017: 2,8%) und für Hochschulen um 1,5 Prozentpunkte (2017: 8,3%) gestiegen. Allerdings wird ein großer Teil des Anstiegs durch Transfers und Subventionen abgedeckt und der letztendliche Finanzierungsanteil erhöht sich hierzulande im schulischen Bereich nur geringfügig auf 4,1% und im tertiären Bereich auf 10,1%. Österreich liegt sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich deutlich unter dem EU-Schnitt (Schulen exkl. Transfers 5,3% und Hochschulen exkl. Transfers 16,5%).

Beim privaten Finanzierungsanteil inklusive Transfers im Hochschulwesen reiht sich Österreich bei den analysierten Nationen im hinteren Bereich ein. Nur in Finnland (4,3%) liegen die Anteile niedriger als in Österreich. Bei einem Vergleich mit den Nachbarländern sticht vor allem Italien hervor: Aus privater Hand werden hier im Tertiärbereich 36,4% aufgewendet, wobei anzumerken ist, dass die Kosten wesentlich subventioniert werden. Exklusive Transfers liegt der Anteil der privaten Finanzierung bei 24,1%.

Abbildung B1.4.a zeigt die Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben (real) in Österreich aufgeteilt nach Bildungsbereichen im Zeitraum von 2000 bis 2022. Alle Werte wurden mittels BIP-Deflatoren an das Preisniveau von 2020 angepasst und indexiert (2012 = 100). Insgesamt haben sich die staatlichen Bildungsausgaben im Vergleich zum Jahr

B1.3 – Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben

B1.4 – Bildungsausgaben im Zeitverlauf und Gehälter der Lehrpersonen

2012 real um 11% erhöht. Im Vergleich zum Jahr 2000 wären es real 38%. Zwischen den einzelnen Bildungsbereichen gibt es in der Veränderung von 2012 auf 2022 deutliche Unterschiede: Der mit großem Abstand höchste relative Ausgabenzuwachs entfällt mit einem Plus von 36% auf die Volksschule. In den PTS, BS und den Bundesschulen gab es seit 2012 geringe Rückgänge der Kosten, während es in den MS – die, wie in allen MS-Zeitreihen, historisch die HS/NMS meint – und den Bildungsbereichen UNI/FH sowie Verwaltung mittlere Zuwächse der Kosten gab. Beim Vergleich zum Jahr 2000 wird ersichtlich, dass die Ausgaben in allen Bildungsbereichen gestiegen sind.

Die Zuwächse der Gesamtausgaben unterscheiden sich jedoch von der Entwicklung der Ausgaben pro Schülerin/Schüler bzw. Studierender/Studierendem und werden in Abbildung B1.4.b dargestellt. Aufgrund unterschiedlicher Trends in der Anzahl von Schülerinnen und Schülern in den Bildungsbereichen ergibt sich ein differenziertes Bild. An Volksschulen steigen die realen Pro-Kopf-Ausgaben in der letzten Dekade zwar (24%), aufgrund der steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler aber weniger stark als die Gesamtausgaben (36%). Bei den PTS, BS und BMHS steigen die Pro-Kopf-Zahlen trotz leicht sinkender Gesamtausgaben. Bei der AHS sinken die durchschnittlichen Ausgaben pro Kopf seit 2012 um rund 9%.

Durch die Einführung der Studiengebühren sinkt die Studierendenzahl an österreichischen Universitäten zu Beginn der 2000er-Jahre abrupt. Vor diesem Hintergrund steigen die Pro-Kopf-Ausgaben an Universitäten und Fachhochschulen in diesen Jahren stark. Aufgrund der anhaltenden Expansion des tertiären Bildungssektors (Anstieg der Studierendenzahl) sinken die durchschnittlichen Pro-Kopf-Ausgaben zu Beginn der 2010er-Jahre wieder etwas bzw. bleiben konstant. Erst seit 2018 kann wieder ein deutlicher Anstieg beobachtet werden. 2022 liegen die Pro-Kopf-Ausgaben 14% über dem Niveau von 2012.

Neben der Betrachtung der Bildungsausgaben im Allgemeinen, nach Schultyp sowie pro Kopf werden abschließend die Lehrpersonengehälter näher beleuchtet. Die Personalkosten stellen, wie auch in den meisten anderen Dienstleistungsbetrieben, den mit Abstand größten Einzelposten der Bildungsausgaben dar. Um die Höhe der Gehälter von Lehrkräften einschätzen zu können, muss bestimmt werden, inwiefern diese Einkommen mit jenen in anderen Berufen, insbesondere von Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen und Akademien konkurrieren können. Entsprechend schwierig gestaltet sich der internationale Vergleich der Lehrpersonengehälter und dessen Interpretation. Die OECD bietet hierzu zwei unterschiedliche Perspektiven an, auf die nun näher eingegangen wird.

In Tabelle B1.4.a im Online-Datenmaterial sind die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter von Lehrkräften des Primarbereichs (ISCED: Volksschule) in ausgewählten OECD-Ländern in kaufkraftstandardisierten US-Dollar (KKS-USD) dargestellt. Kaufkraftstandardisiert deshalb, um die Vergleichbarkeit der Gehälter unabhängig vom

Preisniveau in den verschiedenen Ländern darstellen zu können. Grundsätzlich gilt es bei der Betrachtung der Abbildung zu berücksichtigen, dass die gesetzlichen bzw. vertraglich vereinbarten Gehälter durch Zusatzleistungen und Zulagen erheblich höher liegen können. Österreich reiht sich im Ländervergleich im Jahr 2022 nach Luxemburg, Deutschland, der Schweiz und Dänemark mit einem Gehalt im Primarbereich von rund 49.600 KKS-USD ein. Nach rund 15 Jahren Berufserfahrung steigt das Gehalt hierzulande auf 58.900 KKS-USD – was rund 18 % über dem OECD-Durchschnitt von 50.000 KKS-USD liegt. Am Ende ihrer Laufbahn schließen österreichische Volksschullehrkräfte mit 86.500 KKS-USD ab und zählen damit wiederum zur OECD-Spitzengruppe.

Neuere Daten der OECD erlauben es, die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen den Gehältern von Arbeitskräften mit vergleichbaren Bildungsabschlüssen innerhalb eines Landes gegenüberzustellen. Dieser Vergleich gibt besseren Aufschluss über die monetäre Attraktivität einer Lehrtätigkeit. Im Gegensatz zu den zuvor analysierten gesetzlichen bzw. vertraglichen Gehältern von Lehrkräften enthalten die tatsächlichen Gehälter tätigkeitsbezogene Zahlungen wie jährliche oder ergebnisabhängige Bonuszahlungen, Mehrdienstleistungen, Sonderzahlungen für Urlaub, Lohnfortzahlungen im Krankheitsfall und andere zusätzliche Leistungen. Aufgrund der unterschiedlichen Datenverfügbarkeit werden die OECD-Länder in Abbildung B1.4.c in zwei Vergleichsgruppen unterteilt. In der ersten Gruppe (linker Teil) befinden sich Länder, in denen die tatsächlichen Gehälter der Lehrpersonen mit Personen gleicher formeller Bildung, z. B. Master-Studium, verglichen werden. In der zweiten Gruppe (rechter Teil) befinden sich Länder, darunter auch Österreich, für die der Vergleich nur mit der Gruppe aller Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss möglich ist. Grundsätzlich ähnelt sich die Herangehensweise in beiden Gruppen, doch muss berücksichtigt werden, dass im Falle von Österreich der Vergleich für Lehrkräfte des Primarbereichs nicht mit Gehältern von Personen einer vergleichbaren Ausbildung (d. h. jeweils äquivalent zu Akademie, PH oder Universität), sondern mit den durchschnittlichen Gehältern aller Personen mit akademischem Abschluss stattfindet.

Österreichs Volksschullehrpersonal verdient rund 78 % des durchschnittlichen Gehalts von Absolventinnen/Absolventen von Hochschulen (siehe hierzu Abbildung B1.4.c). Lehrpersonen im Sekundarbereich I verdienen 86 % und im Sekundarbereich II liegt das tatsächliche Gehalt bei 92 % des durchschnittlichen Gehalts aller Personen mit einem tertiären Abschluss. Die Lehrpersonengehälter scheinen im internationalen Vergleich gut an das Lohnniveau des Arbeitsmarkts angepasst zu sein.

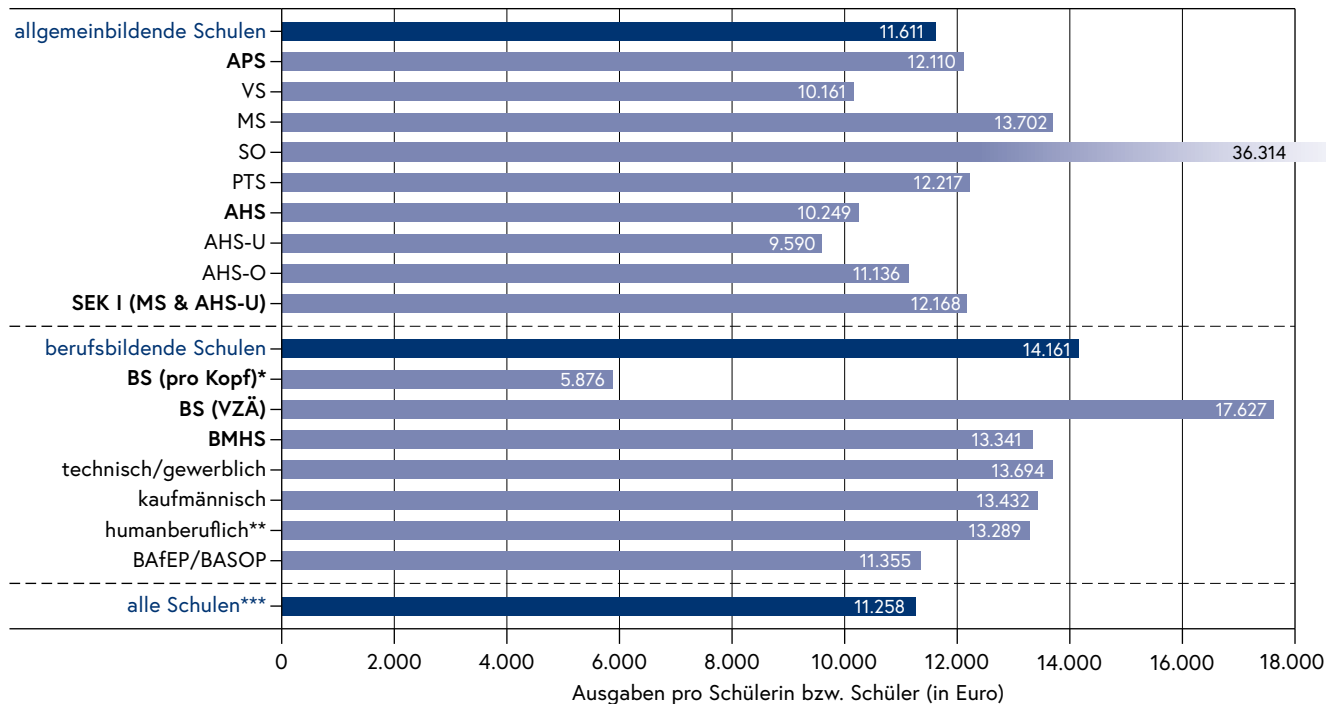


Kurz & bündig

- Die jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben liegen im Durchschnitt der allgemeinbildenden Schultypen bei etwa 11.600 Euro.
- Die Pro-Kopf-Ausgaben an AHS-Unterstufen sind deutlich niedriger als an MS (9.600 Euro gegenüber 13.700 Euro), was sich zum Großteil durch verschiedene Betreuungsrelationen erklären lässt.
- Im Pflichtschulwesen unterscheiden sich die Pro-Kopf-Ausgaben zwischen den Bundesländern erheblich (in Oberösterreich sind die Pro-Kopf-Kosten für die APS mit rund 11.100 Euro am geringsten und in Vorarlberg mit rund 13.700 Euro am höchsten).
- Österreich zeigt in allen Bildungsbereichen Ausgaben pro Schülerin/Schüler im Spitzenbereich im internationalen Vergleich.
- Vor allem im Sekundarbereich zeigt Österreich im internationalen Vergleich überdurchschnittliche Ausgaben pro Schülerin/Schüler.
- Die Entwicklung der Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler im Verhältnis zum BIP ist in Österreich stabil mit einem zu anderen Ländern vergleichsweise hohen Wert.
- Der private Finanzierungsanteil liegt im Tertiärbereich deutlich höher als im Schulbereich, bleibt aber dennoch im internationalen Vergleich deutlich unterdurchschnittlich.
- Die absoluten Bildungsausgaben steigen in der letzten Dekade des Berichtszeitraums real um 11%.
- Ein Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler in den PTS, BS und BMHS führt zum Anstieg der Pro-Kopf-Ausgaben. Bei der AHS sinken die Pro-Kopf-Kosten bei steigender Anzahl der Schülerinnen und Schüler um 9%.
- Einstiegs- und Endgehälter der österreichischen Lehrkräfte sind im Ländervergleich relativ hoch.
- Lehrpersonengehälter fallen im Vergleich zu Gehältern von allen Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen jedoch unterdurchschnittlich aus.

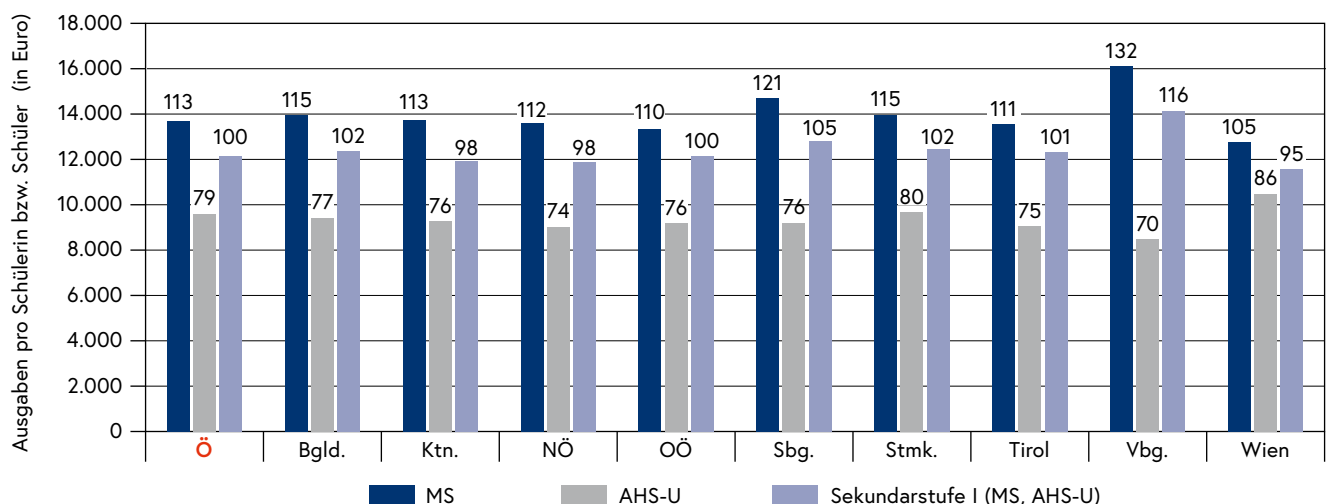
B1.1 – Bildungsausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultypen

Abb. B1.1.a: Durchschnittliche Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler nach Schultyp (2021/22)



Anmerkungen: Berechnung anhand staatlicher Ausgaben in öffentlichen und privaten Schulen. Private Schulen sind berücksichtigt, wenn darin vorwiegend staatlich finanzierte Lehrkräfte zum Einsatz kommen (hauptsächlich konfessionelle Schulen). * Berufsschulen sind Teilzeitschulen. Um einen Vergleich zu anderen Schultypen zu ermöglichen, werden die Kosten umgerechnet auf Vollzeitbeschulung angegeben. ** sozial- und wirtschaftsberufliche Schulen sowie Tourismusschulen. *** ohne land- und forstwirtschaftliche Berufs-, Fach-, und Bundesschulen, Schulen, Akademien und Lehrgänge des Gesundheits- und Pflegewesens sowie Bundesanstalten für Leibeseziehung.
 Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Schulstatistik), BMBWF (Bundeslehrpersonencontrolling). Berechnung und Darstellung: IHS.

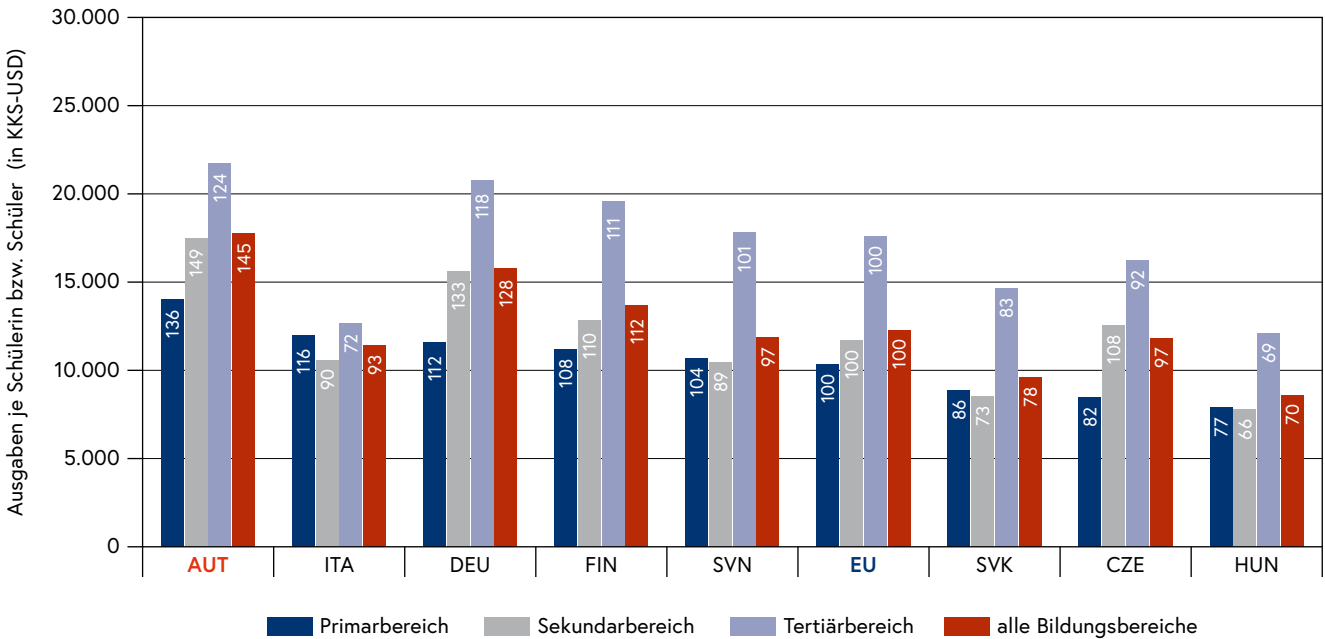
Abb. B1.1.b: Durchschnittliche Ausgaben pro Schülerin bzw. Schüler auf der Sekundarstufe I nach Schultyp und Bundesland in Euro (2021/22)



Anmerkungen: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B1.1.a. Die Datenwerte geben die Ausgaben als Index (Sekundarstufe I in Österreich = 100) wieder.
 Quellen: Statistik Austria (Bildungsausgabenstatistik, Schulstatistik), BMBWF (Bundeslehrpersonencontrolling). Berechnung und Darstellung: IHS.

B1.2 – Bildungsausgaben pro Kopf im internationalen Vergleich

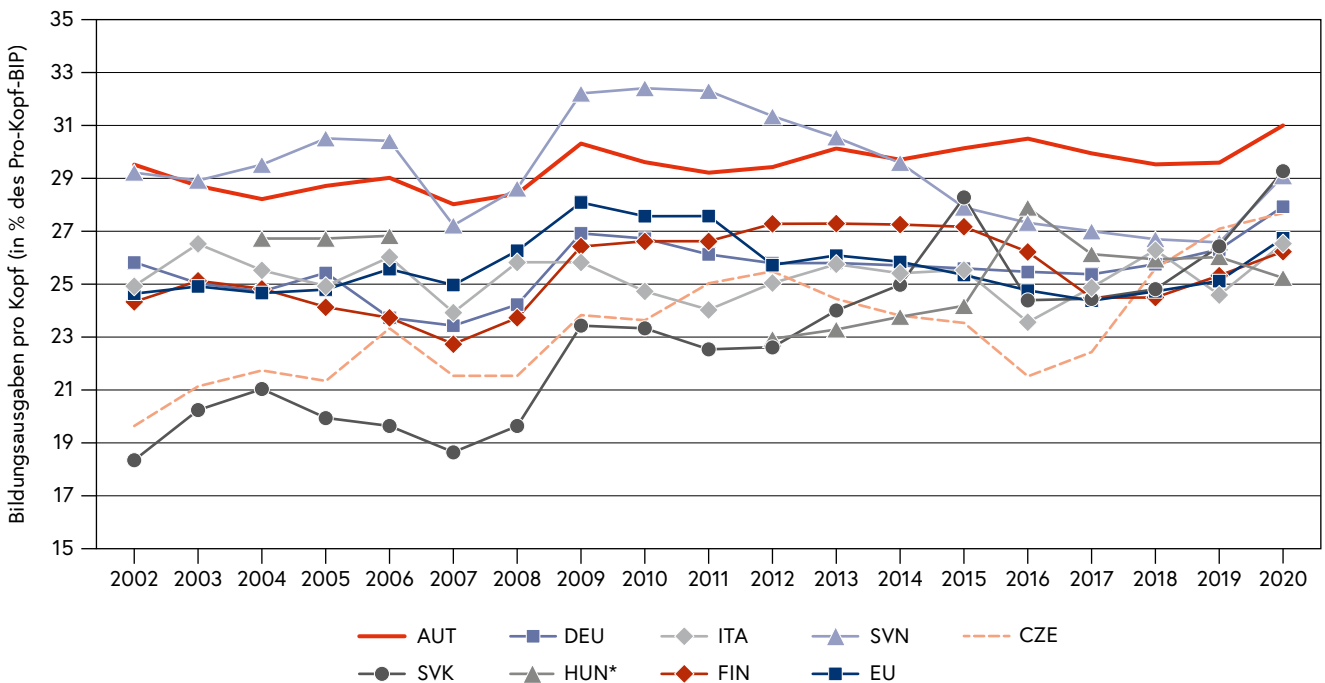
Abb. B1.2.a: Bildungsausgaben pro Kopf nach Bildungsbereich im Vergleich ausgewählter Länder (2020)



Anmerkungen: Datenwerte beziehen sich auf den Index pro Bildungsbereich (EU = 100). Bildungsbereiche nach ISCED-2011. KKS-USD: kaufkraftstandardisierte US-Dollar.

Quelle: OECD (EAG 2023). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B1.2.b: Bildungsausgaben pro Kopf relativ zum BIP pro Kopf im Vergleich ausgewählter Länder (2002–2020)

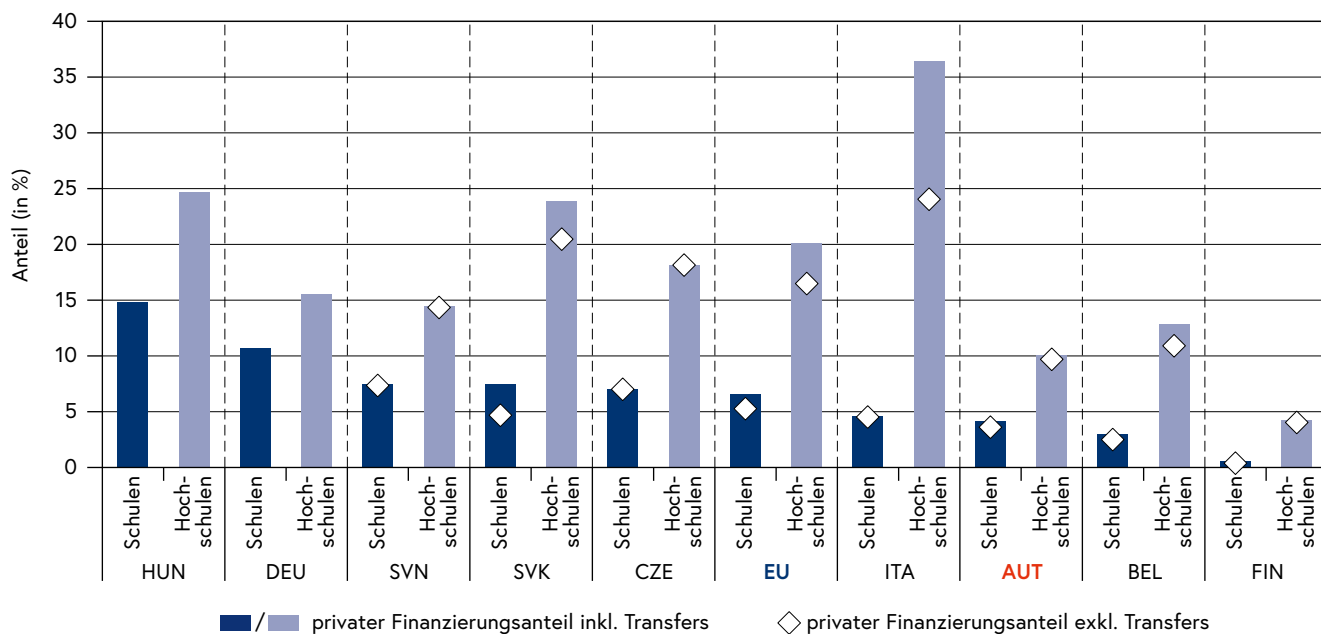


Anmerkungen: Berechnungen für alle Bildungsbereiche zusammen. *Zeitreihe von Ungarn enthält fehlende Werte.

Quellen: Bis 2011 Eurostat (UOE), ab 2012 OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

B1.3 – Anteil der privaten Ausgaben an den gesamten Bildungsausgaben

Abb. B1.3.a: Privater Finanzierungsanteil in Schulen und Hochschulen (2020)

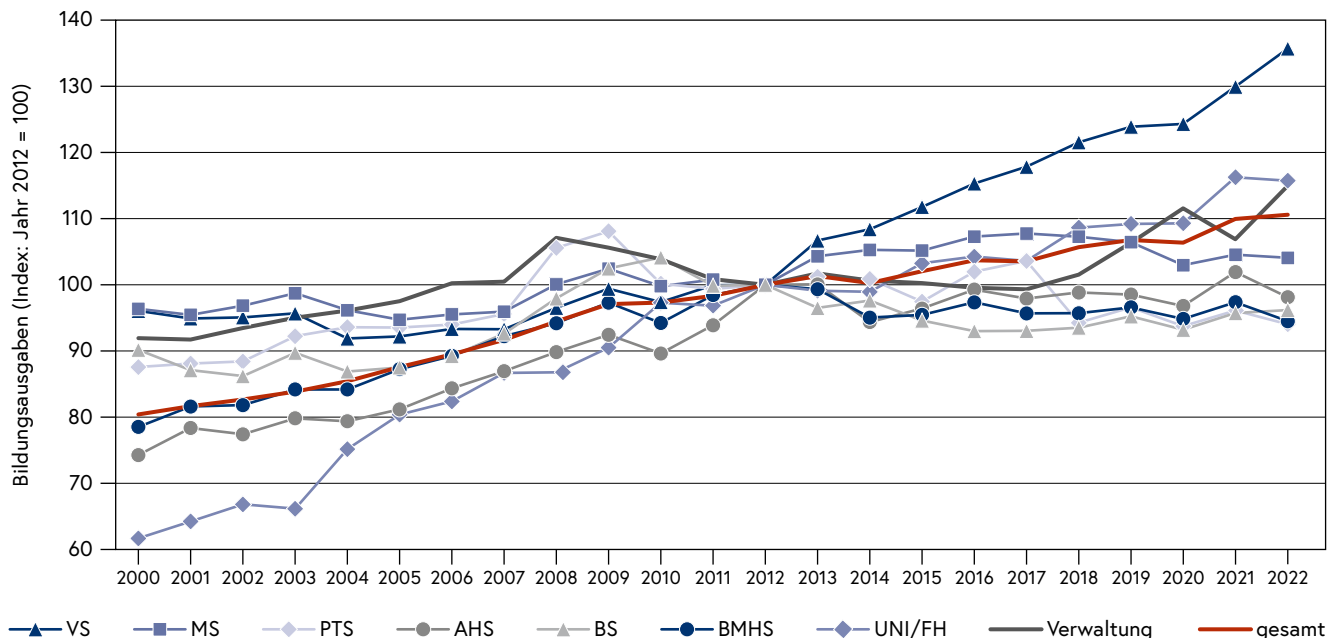


Anmerkungen: Transfers beziehen sich auf öffentliche Subventionen an Private. Für DEU und HUN fehlen Angaben zum privaten Anteil exkl. Transfers.

Quelle: OECD (EAG 2023). Darstellung: IQS.

B1.4 – Bildungsausgaben im Zeitverlauf und Lehrgerehälter

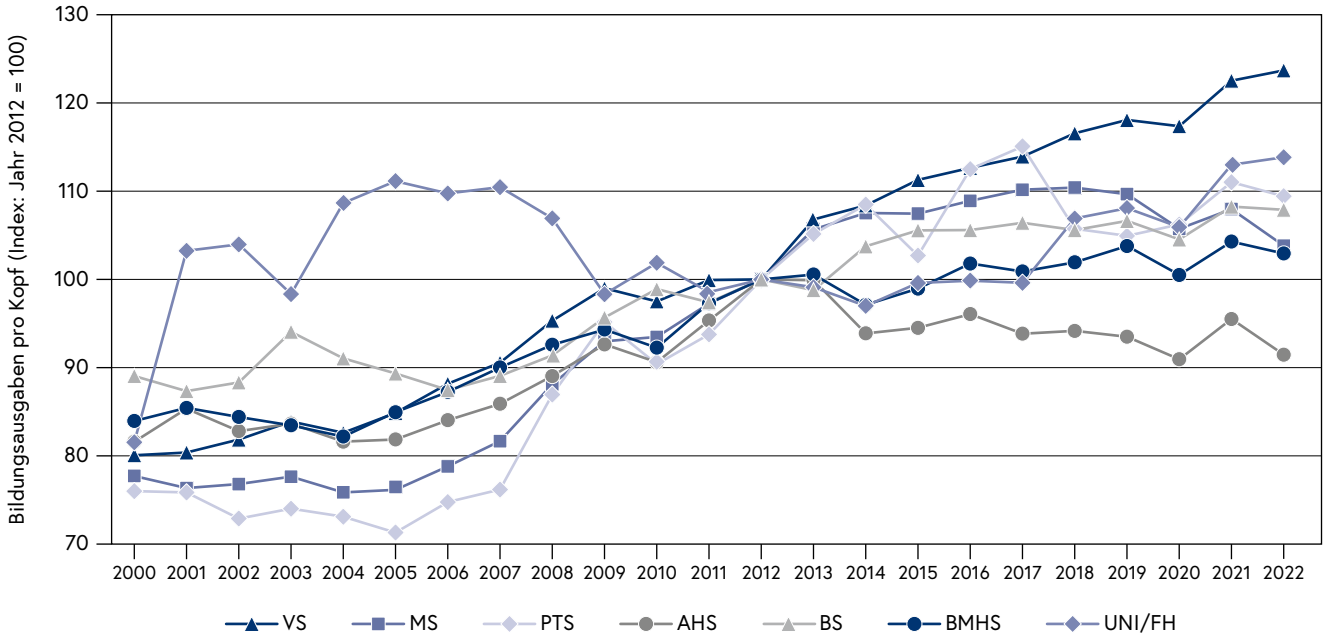
Abb. B1.4.a: Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben (real) in Österreich nach Ausgabenbereich (2000–2022)



Anmerkungen: Dargestellt ist der Indexwert der realen, d. h. inflationsbereinigten Ausgaben seit 2000 (Jahr 2012 = 100) pro Ausgabenbereich. Reale Preisentwicklung berechnet mit BIP-Deflatoren, OECD Economic Outlook No. 115.

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

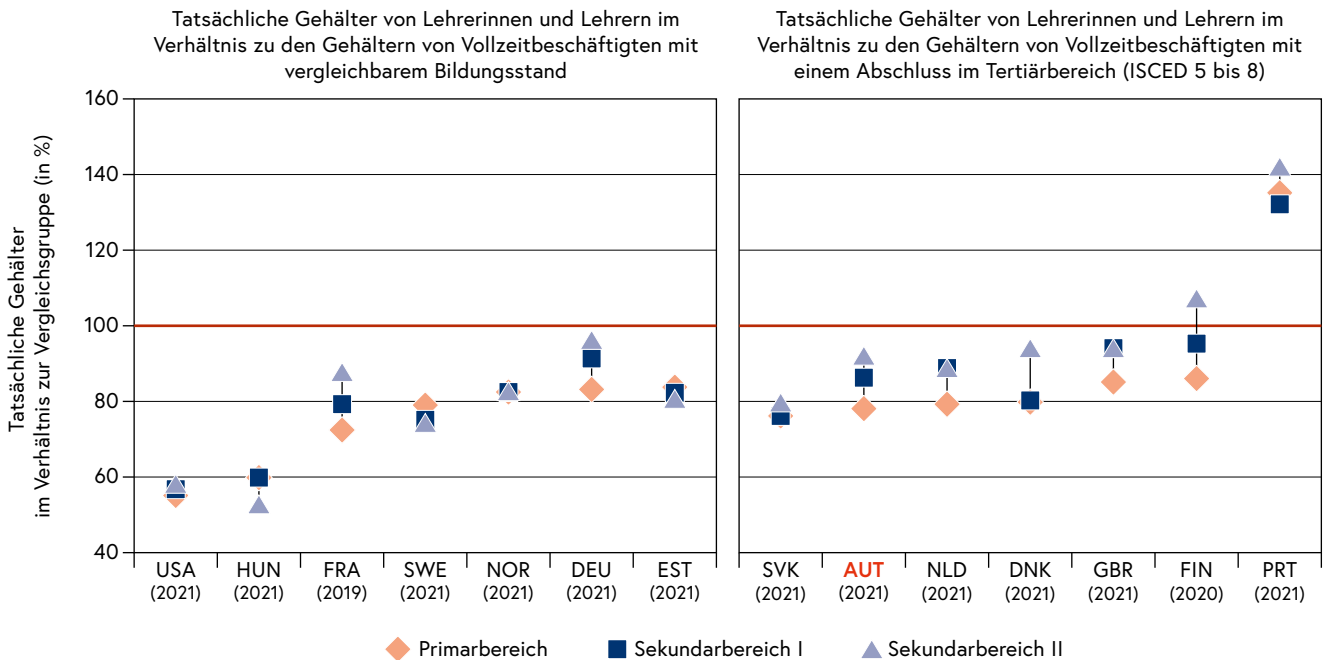
Abb. B1.4.b: Entwicklung der staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin/Schüler bzw. Studierender/Studierendem (real) nach Ausgabenbereich (2000–2022)



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B1.4.a.

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

Abb. B1.4.c: Tatsächliche Gehälter von Lehrkräften im Verhältnis zu den Gehältern Beschäftigter mit vergleichbarem Bildungsstand (2022)



Anmerkung: Die durchschnittlichen Einkommen beider Gruppen sind als arithmetische Mittel berechnet. Unter der Verwendung des Medians lägen die Einkommen der Vergleichsgruppe niedriger.

Quelle: OECD (EAG 2023). Darstellung: IHS.

B2 – Anzahlen an Schülerinnen und Schülern, Klassen, Lehrpersonen und Schulen

Diese Indikatorengruppe zeigt in Indikator B2.1 die Entwicklung von Anzahlen an Schülerinnen/Schülern, Klassen, Lehrpersonen und Schulen nach Schultyp auf der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Dabei wird sowohl der demografisch bedingte Rückgang der Zahlen der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Pflichtschulen als auch der Trend zu höherer Bildung auf der Sekundarstufe II sichtbar. In Indikator B2.2 werden die Verteilungen der Schülerinnen und Schüler auf den Sekundarstufen I und II nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung dargestellt. Indikator B2.3 rundet die Indikatorengruppe durch die Darstellung von AusbildungsFit (ein Programm für 15- bis 21-Jährige, das junge Menschen mit fehlenden sozialen Kompetenzen und Kulturtechniken auf den nächsten Ausbildungsschritt, wie etwa eine Lehre, vorbereitet) und der überbetrieblichen Lehrausbildung ab.

In Abbildung B2.1.a ist die Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler, Klassen, Lehrpersonen und Schulen der Primarstufe und Sekundarstufe I seit dem Schuljahr 1985/86 dargestellt. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler ist seit 1985 insgesamt auf einem ähnlichen Niveau mit einem kleinen Aufschwung in den späten 1990er-Jahren bis Anfang der Jahrtausendwende. Danach ist die Entwicklung rückläufig bis ungefähr 2015 und seither steigt die Zahl wieder an und pendelt sich wieder nahe am Niveau von 1985 ein (siehe auch Indikator A1.1). Für das schulpflichtige Alter wird die Zahl der Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich durch die Bevölkerungsentwicklung bestimmt, wodurch seit dem Schuljahr 2000/01 bei der Zahl der Schülerinnen und Schüler auf Primarstufe und Sekundarstufe I zunächst ein starker Rückgang zu beobachten ist, der durch eine Trendumkehr inzwischen wieder maßgeblich abgeschwächt ist (siehe auch Abbildung A1.1.a, in der zu erkennen ist, dass die Zahlen der Schulpflichtigen im letzten Jahrzehnt wieder merklich im Steigen sind). In der Gesamtbilanz geht die Anzahl der Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe und Sekundarstufe I zusammen seit 2000/01 um 9 Prozentpunkte zurück. Vergleicht man die Anzahlen an Schülerinnen und Schülern an den Mittelschulen (MS) mit jenen der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS-U), so zeigen sich ab 2000/01 unterschiedliche Entwicklungen. Während die MS in diesem Zeitraum um rund 19 Prozentpunkte ihrer Schülerinnen und Schüler weniger verzeichnet, kann in der AHS-U ein Zuwachs von 17 Prozentpunkten beobachtet werden, wodurch bereits auf der Sekundarstufe I der Trend zu höherer Bildung erkennbar ist, der bis zum Schuljahr 2022/23 anhält. Auf der Sekundarstufe II ist insgesamt ein leichter Rückgang der Zahl der Schülerinnen und Schüler seit 1985/86 zu verzeichnen. Wie Abbildung B2.1.b veranschaulicht, steigen die Zahlen der Schülerinnen und Schüler der AHS-Oberstufe (AHS-O) und der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) seit 2000/01 um 19 bzw. 14 Prozentpunkte, während sich jene in den Berufsschulen (BS) und berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) mit der Bevölkerung rückläufig entwickeln.

B2.1 – Zahl der Schülerinnen und Schüler, Klassen, Lehrpersonen und Schulen im Zeitverlauf

Die Zahl der Klassen auf der Primarstufe und Sekundarstufe I verändert sich insgesamt betrachtet trotz geringfügig rückläufiger Schülerinnen- und Schüler-Zahlen seit 1985/86 über lange Zeit kaum. Diese folgt von der Richtung her jeweils etwa den Entwicklungen in den Zahlen an Schülerinnen und Schülern, wobei sich auf der Sekundarstufe I nach 2005/06 eine vergleichsweise kleinere Klassengröße abzeichnet: Während sich Anzahlen der Schülerinnen/Schüler und Klassen auf der Primarstufe weitestgehend deckungsgleich entwickeln, gehen die Entwicklungen auf der Sekundarstufe I zugunsten kleinerer Klassen etwas auseinander. Auf der Sekundarstufe II entwickelt sich die Anzahl der Klassen etwas abweichend zu den Zahlen an Schülerinnen und Schülern (Abbildung B2.1.b). In den BS pendelt sich die Anzahl der Klassen wieder auf dem Niveau von 1985/86 ein, während die Anzahl an Schülerinnen und Schülern weiter zurückgeht. In den BMS gehen die Werte sowohl für Klassen als auch für Schülerinnen und Schüler insgesamt etwa ähnlich zurück, während es in der AHS-O und der BHS neben dem Zuwachs an Schülerinnen und Schülern zu einem noch stärkeren Zuwachs an Klassen kommt. In den BHS erhöht sich die Anzahl der Klassen seit 1985/86 um 77%.

Die Anzahl der Lehrpersonen steigt sowohl auf der Primarstufe und Sekundarstufe I als auch auf der Sekundarstufe II seit 1985/86 insgesamt deutlich. Ausnahmen stellen die MS und die BS dar, in denen die Anzahl der Lehrpersonen jeweils etwa gleichbleibend ist. Den größten Zuwachs verzeichnen AHS mit einem Plus von 44 Prozentpunkten. Auch in den BHS und BMS ist ein deutlicher Anstieg der Lehrpersonen (etwa +38 Prozentpunkte) zu verzeichnen. Die Entwicklung der Anzahl der Lehrpersonen vor dem Hintergrund sinkender Anzahlen an Schülerinnen und Schülern lässt darauf schließen, dass im Schnitt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson gesunken ist (Indikator B5.2).

B2.2 – Zahl der Schülerinnen und Schüler nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung

Abbildung B2.2.a zeigt die Verteilung der Schülerinnen- und Schüler-Zahlen in Prozent nach Schultyp der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II im Schuljahr 2022/23 aufgeschlüsselt nach Bundesländern. Österreichweit besuchen auf der Sekundarstufe I etwa 61% der Schülerinnen und Schüler eine MS und 36% eine AHS-Unterstufe. Der Anteil der AHS-Unterstufenschülerinnen und -schüler ist (wie auch schon im Vergleichsjahr 2012/13) in Wien mit rund 50% am höchsten. Die geringsten Anteile weisen hier die Bundesländer Vorarlberg und Tirol auf, in denen nur rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe die AHS-Unterstufe besucht. In Abbildung B2.2.a zeigt sich, dass diese Zahl in jedem Bundesland mit Ausnahme von Wien (mit einem Rückgang von 2,1 Prozentpunkten) im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 steigt. Am höchsten ist der Zuwachs in den Bundesländern Kärnten und Steiermark mit 6,1 bzw. 4,4 Prozentpunkten. Der Mittelwert dieser Steigerung beträgt österreichweit 2,4 Prozentpunkte. Der österreichweite Trend zu vermehrtem Besuch der AHS-U zeichnet sich auch über diese zehn Jahre hinaus ab (siehe dazu Abbildung B2.1.a).

Auf der Sekundarstufe II zeigt der Vergleich zum Schuljahr 2012/13, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine AHS-Oberstufe oder eine BHS besuchen und somit

auf dem Weg zur Matura sind, in jedem Bundesland gestiegen ist. Dieser Anteil ist im Burgenland mit 67,0% am höchsten (Schuljahr 2022/23), was sich vor allem durch den hohen Anteil an BHS-Schülerinnen und -Schülern erklären lässt (48,6% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II besuchen dort eine BHS). Am niedrigsten ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler in höheren Schulen in Oberösterreich, Vorarlberg und Tirol, wo nur rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II eine AHS oder BHS besucht. Der stärkste Zuwachs im Vergleich zu 2012/13 ist in Niederösterreich (+4,3 Prozentpunkte), Tirol (+4,0 Prozentpunkte) und Vorarlberg (+3,9 Prozentpunkte) zu beobachten. Den niedrigsten Zuwachs verzeichnen Kärnten und das Burgenland mit +2,4 und +2,3 Prozentpunkten bei einem österreichischen Durchschnitt von +3,4 Prozentpunkten.

Mit dem wachsenden Anteil an AHS- und BHS-Schülerinnen und -Schülern geht ein schrumpfender Anteil an Schülerinnen und Schülern in anderen Schultypen einher. In Berufsschulen sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler österreichweit von 30,1% im Schuljahr 2012/13 auf 28,0% im Schuljahr 2022/23. Am stärksten zeigt sich der Abwärtstrend in Vorarlberg mit einem Rückgang von 3,2 Prozentpunkten auf 31,5%. In Kärnten und Wien geht der Anteil um 2,3 bzw. 2,2 Prozentpunkte zurück und liegt im Jahr 2022/23 bei 27,0% bzw. 23,2%. In den restlichen Bundesländern liegt der Rückgang unter dem österreichweiten Mittel von 2,1 Prozentpunkten. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern an den BMS geht ebenfalls leicht zurück (-1,0 Prozentpunkt) und liegt nun in allen Bundesländern bei rund 10%. In Niederösterreich fällt der Rückgang mit 2,2 Prozentpunkten am stärksten aus. In Tirol und in Vorarlberg liegt der Rückgang der Schülerinnen und Schüler an BMS mit -2,2 Prozentpunkten und -1,9 Prozentpunkten ähnlich hoch, während der österreichische Mittelwert mit -1 Prozentpunkt ausfällt. Der österreichweite Trend zu vermehrtem Besuch der AHS-O sowie der BHS zeichnet sich auch über diese zehn Jahre hinaus ab (siehe dazu Abbildung B2.1.b).

In Abbildung B2.2.b ist die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung dargestellt. Im Schuljahr 2022/23 absolvieren rund 39,1% der Berufsschülerinnen und -schüler eine Lehre in technischen Berufen. Dieser Anteil steigert sich seit 2012/13 in allen Bundesländern, wobei der Anstieg in Wien am geringsten ausfällt, wo er um rund 0,8 Prozentpunkte wächst und generell um rund 11,7 Prozentpunkte niedriger ist als der österreichische Mittelwert. Rund ein Viertel der Berufsschülerinnen und -schüler ist österreichweit in einer Ausbildung im Bereich Wirtschaft und Verwaltung. Im Bereich des Baugewerbes (13,6%), der Dienstleistungen und andere (16,0%) und des verarbeitenden Gewerbes (6,2%) sind die Zahlen der Berufsschülerinnen und -schüler geringer, während nur ein marginaler Anteil (1,3%) eine Lehre im land- und forstwirtschaftlichen Bereich absolviert.

Bei den BMS gehört der land- und forstwirtschaftliche Bereich in den meisten Bundesländern zu den dominantesten Sparten im Hinblick auf die Schülerinnen- und Schüler-

Zahlen. Österreichweit beträgt ihr Anteil rund 30,4%, wobei die Zahlen in der Steiermark, in Kärnten, in Oberösterreich und in Tirol am höchsten sind. 29,6% der Schülerinnen und Schüler in den BMS besuchen eine Schule im technischen/gewerblichen Bereich. Ihr Anteil ist in den letzten zehn Jahren insgesamt leicht angestiegen (1,9 Prozentpunkte). Wien ist mit einem Anteil von 42,9% Spitzenreiter bei Schulen im technischen/gewerblichen Bereich. Verhältnismäßig viele Schülerinnen und Schüler in Wien, in Vorarlberg und im Burgenland besuchen eine kaufmännische BMS. Wirtschaftsberufliche Schulen werden unter den BMS im Schnitt zu 11,9% besucht. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine sozialberufliche BMS besuchen, ist gering (3,9% im österreichweiten Durchschnitt) – mit Ausnahme von Niederösterreich, wo dieser Anteil 9,3% beträgt. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler in BMS im Tourismusbereich liegt österreichweit bei lediglich 2,0% (dieser Anteil hat sich österreichweit seit 2012/13 mehr als halbiert) und ist vor allem im Burgenland (7,2%), in Tirol (5,5%) und in Salzburg (3,4%) stärker ausgeprägt. Insgesamt zeigen sich im Vergleich bei den BMS die größten regionalen Unterschiede zwischen den Fachrichtungen.

In den BHS zeigen sich hingegen kaum regionale Unterschiede. Den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern weisen auch hier die technischen/gewerblichen Schulen mit 39,9% auf, wobei Wien den höchsten Anteil mit 44,4% hat. Insgesamt steigt dieser Anteil an Schülerinnen und Schülern seit dem Schuljahr 2012/13 in jedem Bundesland an, wobei der Anstieg im Burgenland (5,3 Prozentpunkte), in Salzburg (5,0 Prozentpunkte) und in Oberösterreich (4,9 Prozentpunkte) am größten ist. Kaufmännische BHS werden im Österreichschnitt von rund einem Viertel der BHS-Schülerinnen und -Schüler besucht, wobei der Anteil in Vorarlberg und im Burgenland mit jeweils rund einem Drittel am höchsten ist. Gegenüber 2012/13 ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in wirtschaftsberuflichen höheren Schulen leicht gesunken (-1,5 Prozentpunkte) und liegt bei rund 17,5%. Im Bereich der sozialberuflichen höheren Schulen bzw. Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) und Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP) beträgt der Anteil der BHS-Schülerinnen und -Schüler österreichweit rund 9,4%, im Bereich Tourismus etwa 4,1%. Klein, aber recht stabil im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 zeigen sich die Schülerinnen- und Schüler-Zahlen der BHS im land- und forstwirtschaftlichen Bereich (2,7% österreichweit).

B2.3 – AusbildungsFit und überbetriebliche Lehrausbildung

Das Programm AusbildungsFit (ehemals Produktionsschulen) unterstützt Jugendliche beim Erwerb von Kompetenzen und Kulturtechniken, die als Voraussetzung für den Einstieg in ein individuell passendes Berufsfeld gelten. Ziel ist es, die Jugendlichen auf den nächsten Ausbildungsschritt (Lehre, verlängerte Lehre, Teilqualifikation) vorzubereiten. Das Angebot richtet sich an Jugendliche im Alter von 15 bis 21 Jahren sowie Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Behinderung im Alter von 15 bis 24 Jahren. Das Projekt wird 2014 mit 1.268 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestartet und wächst seither stetig. 2022 nehmen bereits 6.486 Jugendliche am Angebot von AusbildungsFit teil. Abbildung B2.3.a veranschaulicht die Entwicklung der Teilnehmezahlen und deren

Altersverteilung seit Projektstart. Im Jahr 2020 ist ausnahmsweise ein Rückgang der Teilnahmen im Hinblick auf das Vorjahr zu verzeichnen, der durch die Rahmenbedingungen zur Zeit der COVID-19-Pandemie erklärt werden kann. Nach diesem kurzzeitigen Rückgang kommt es bereits 2021 erneut zu einem starken Anstieg. Es zeigt sich, dass das Angebot großen Anklang findet. Zu Beginn des Projekts waren 26 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer 19 Jahre oder älter. Innerhalb von 8 Jahren sinkt der Anteil dieser Altersgruppe auf 11%. Gleichzeitig verringert sich der Anteil der 18-Jährigen von 17% im Jahr 2014 auf 13% im Jahr 2022, während der Anteil der 16-Jährigen von 24% auf 33% ansteigt. Diese Entwicklung kann durch die Einführung der Ausbildungspflicht bis 18 (die für Jugendliche, die ab 2017 ihre Schulpflicht erfüllt haben, gilt) erklärt werden, wodurch weniger Jugendliche nach dem Pflichtschulabschluss direkt in den Arbeitsmarkt einsteigen, sondern mithilfe von AusbildungsFit wichtige Kompetenzen für die Berufsausbildung erwerben. Die Geschlechterverteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (siehe Online-Datenmaterial zu Abbildung B2.3.a) erweist sich über die Jahre als stabil, mit einem Anteil von rund 40% weiblichen und 60% männlichen Teilnehmenden zwischen 2014 und 2020.

Ähnlich stabil verhält sich die Verteilung der Teilnahmezahlen auf die Bundesländer (Abbildung B2.3.b). AusbildungsFit startet als Pilotprojekt in sieben Bundesländern und wird bereits 2015 in allen Bundesländern angeboten. Von 2016 bis 2022 ist die Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer trotz kleiner Schwankungen relativ stabil. Mit rund 31% nehmen in Wien die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Programm teil, gefolgt von Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark mit jeweils rund 14% bis 15% im Jahr 2022. Der geringste Anteil der Teilnehmenden besucht Einrichtungen im Burgenland. Hier gibt es erst ab dem Jahr 2015 eine Beteiligung, welche seither bei durchschnittlich 3% liegt. Da die Verteilung der Teilnahmezahlen der Bevölkerungsverteilung auf die Bundesländer ähnelt (Statistik Austria, 2023, S. 94), kann davon ausgegangen werden, dass das Angebot von AusbildungsFit über die Bundesländer hinweg ähnlich gut angenommen wird – lediglich Wien ist im Verhältnis zur Bevölkerungszahl etwas unterrepräsentiert. Nach Abschluss wird rund 78% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer empfohlen, eine Lehre, eine verlängerte Lehre oder eine Teilqualifikation zu absolvieren (BundesKOST, 2020, S. 86).

Nicht alle an einer Lehrausbildung interessierten Personen finden auch eine entsprechende betriebliche Lehrstelle. Häufig handelt es sich dabei um Jugendliche und junge Erwachsene mit erfüllter Schulpflicht, die beim AMS als lehrstellensuchend vorgemerkt sind, aber trotz eigener Bemühungen keine Lehrstelle in einem Betrieb finden. Für sie stellt die überbetriebliche Lehrausbildung (ÜBA; Berufsausbildung gemäß § 30 BAG bzw. § 30b BAG) eine Möglichkeit zur Erlangung des Lehrabschlusses dar. Bei der ÜBA wird ein Ausbildungsvertrag mit einer Schulungseinrichtung anstatt eines Lehrbetriebs abgeschlossen, mit dem Ziel, während der ÜBA in die betriebliche Ausbildung eines Unternehmens zu wechseln. Eine weitere Möglichkeit stellt die überbetriebliche Lehr-

ausbildung mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation (Berufsausbildung gemäß § 8c BAG; ehemals integrative Berufsausbildung) dar. In deren Rahmen können Jugendliche, die etwas mehr Unterstützung bei der Berufsausbildung brauchen, eine Teillehre absolvieren oder einen längeren Zeitraum für die ÜBA beanspruchen.

Abbildung B2.3.c zeigt die Anzahl der Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ÜBA mit Lehrzeitverlängerung/Teilqualifikation im Zeitraum von 2009 bis 2022. Im Jahr 2010 befinden sich rund 7% aller Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung und bis 2017 steigt die Zahl auf knapp 9% an. Es ist erkennbar, dass der Anteil der überbetrieblichen Lehrplätze ab 2010 stark ansteigt, während die betrieblichen Ausbildungsplätze von rund 131.700 im Jahr 2009 auf 106.600 im Jahr 2017 zurückgehen. In den letzten Jahren zeigt sich eine relativ stabile Anzahl an Lehrlingen insgesamt (2022: rund 108.100 Lehrlinge) sowie ein Rückgang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der ÜBA, deren Anteil sich im Jahr 2022 bei rund 6% befindet. Etwa zwei Prozent aller Lehrlinge absolvieren eine ÜBA mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation im Zeitraum von 2014 bis 2019. Seither geht der Anteil merklich zurück und liegt im Jahr 2022 bei 1,3% der Lehrlinge.

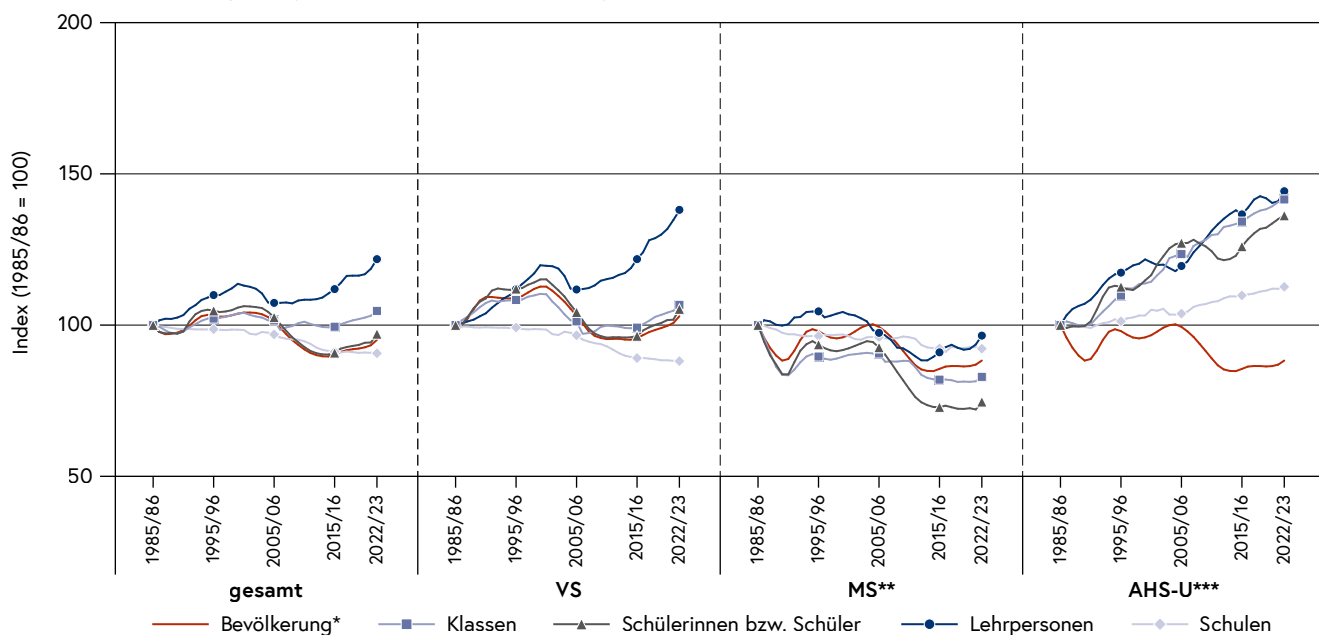


Kurz & bündig

- Bei Betrachtung der Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich ein Trend zu kleineren Klassen und zu höherer Bildung.
- Die Anzahl der Lehrpersonen steigt über die letzten vier Jahrzehnte in VS, AHS und BMHS deutlich an.
- Ein steigender Anteil an Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I besucht die AHS-Unterstufe.
- Ein steigender Anteil an Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II besucht die AHS-Oberstufe oder BHS, während BS und BMS sinkende Anteile verzeichnen.
- Die größten regionalen Unterschiede nach den Anteilen berufsbildender Fachrichtungen zeigen sich bei den BMS.
- Berufsausbildungen im technischen Bereich haben über BS und BHS hinweg die höchsten Anteile, während diese bei den BMS knapp hinter den Ausbildungen im land- und forstwirtschaftlichen Bereich an zweiter Stelle liegen.
- Es besteht eine stetig wachsende Teilnahmezahl beim Programm AusbildungsFit.
- Es kommt nach 2009 zu einer partiellen Verschiebung der Lehrausbildung von Betrieben zu Bildungsträgern (überbetriebliche Lehrausbildung), wobei diese Entwicklung in den letzten Jahren wieder etwas rückläufig ist.

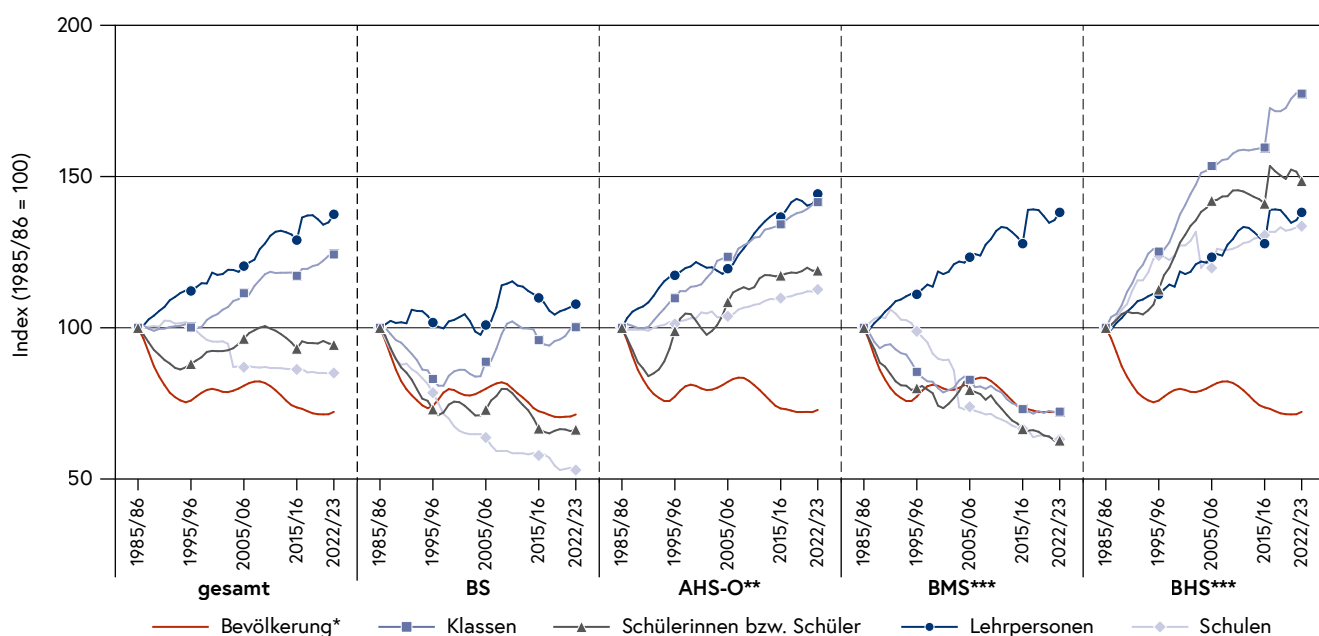
B2.1 – Zahl der Schülerinnen und Schüler, Klassen, Lehrpersonen und Schulen im Zeitverlauf

Abb. B2.1.a: Entwicklung der Schülerinnen-/Schüler-, Klassen-, Lehrpersonen- und Schul-Zahlen sowie der Bevölkerung im typischen Alter nach Schultyp auf der Primarstufe und Sekundarstufe I (1985/86–2022/23)



Anmerkungen: „gesamt“ bezeichnet die in der Abbildung dargestellten Schultypen zusammengenommen. *Bevölkerung im typischen Alter für den Schultyp. **früher NMS/HS. ***für Lehrpersonen-, Schulen- und Klassenzahl ist keine Trennung in AHS-U und AHS-O möglich. Quellen: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler), Statistik Austria (Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

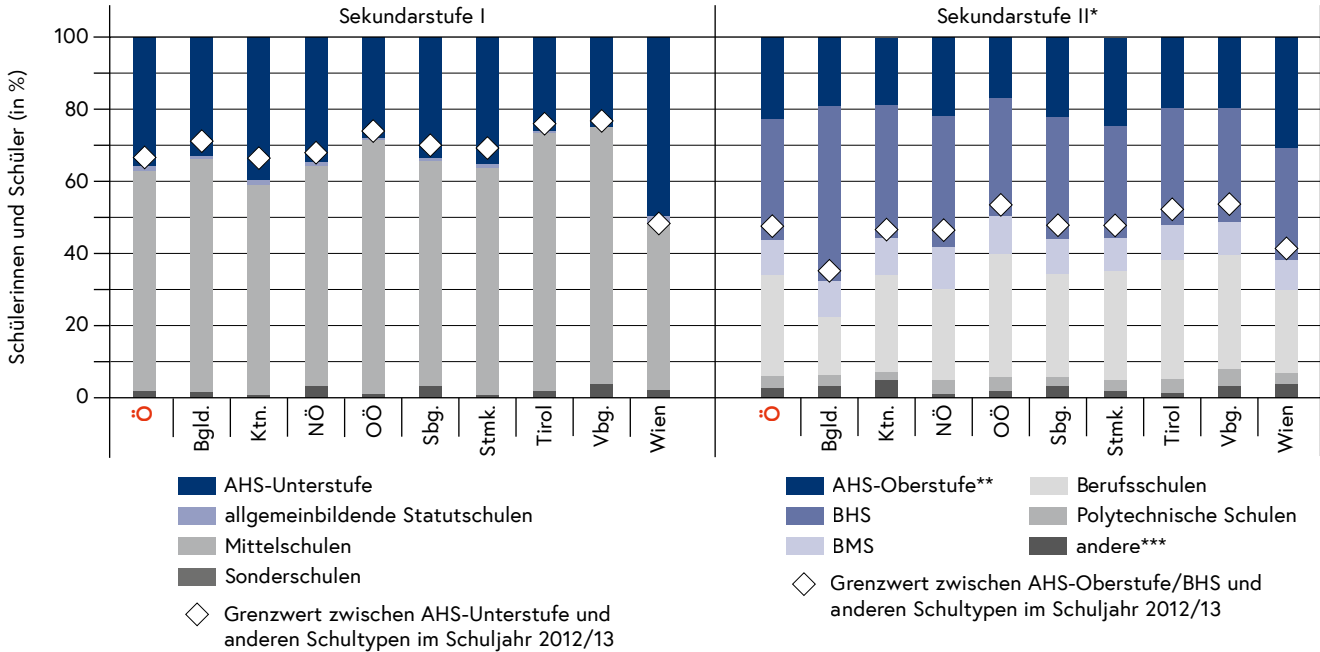
Abb. B2.1.b: Entwicklung der Schülerinnen-/Schüler-, Klassen-, Lehrpersonen- und Schul-Zahlen sowie der Bevölkerung im typischen Alter nach Schultyp auf der Sekundarstufe II (1985/86–2022/23)



Anmerkungen: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B2.1.a. „gesamt“ bezeichnet die dargestellten Schultypen der Sekundarstufe II. Quellen: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler), Statistik Austria (Schulstatistik, Bevölkerungsstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B2.2 – Zahl der Schülerinnen und Schüler nach Bundesland, Schultyp und Fachrichtung

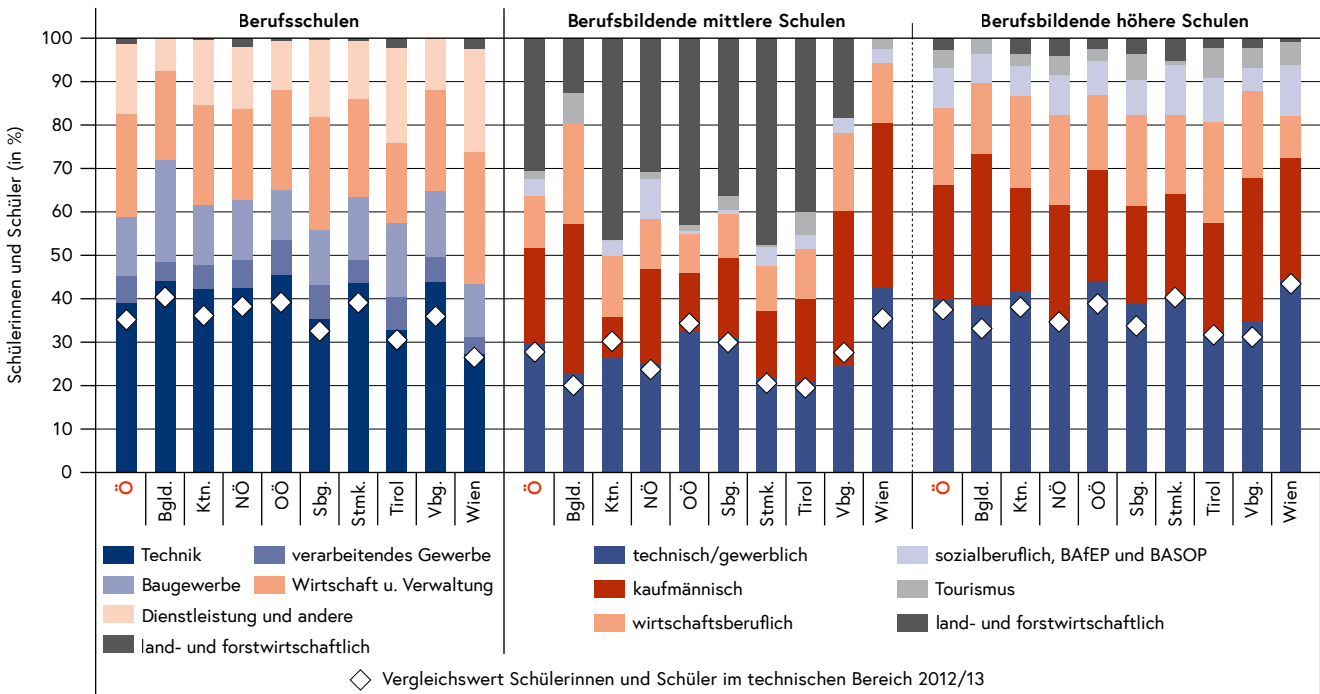
Abb. B2.2.a: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I und II nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: * ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens und Bundessportakademien. ** inkl. AHS für Berufstätige und Aufbaugymnasien. *** allgemein- und berufsbildende Statutschulen und Sonderschulen.

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

Abb. B2.2.b: Verteilung der Schülerinnen und Schüler in berufsbildenden Schulen nach Fachrichtung (2022/23)

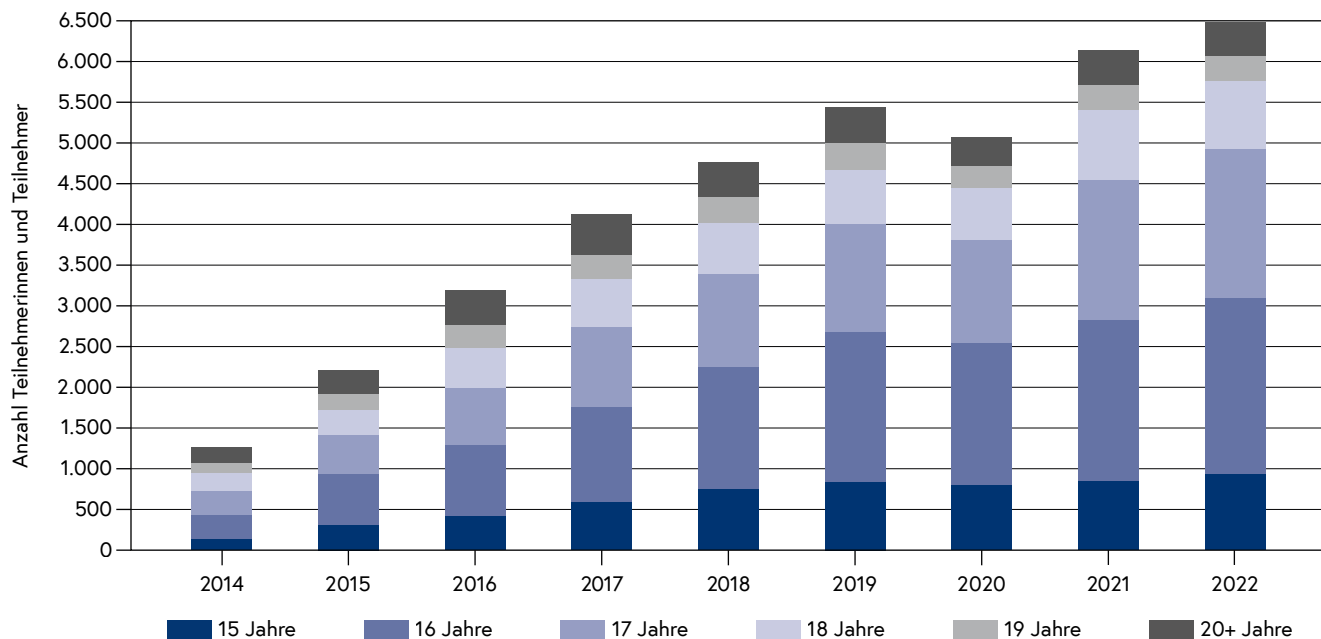


Anmerkungen: Ohne Schulen und Akademien des Gesundheitswesens sowie ohne Bundessportakademien. Zusätzlich zu den hier abgebildeten Vergleichswerten finden sich für alle Kategorien die Vergleichswerte im Online-Datenmaterial.

Quellen: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler), Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B2.3 – AusbildungsFit und überbetriebliche Lehrausbildung

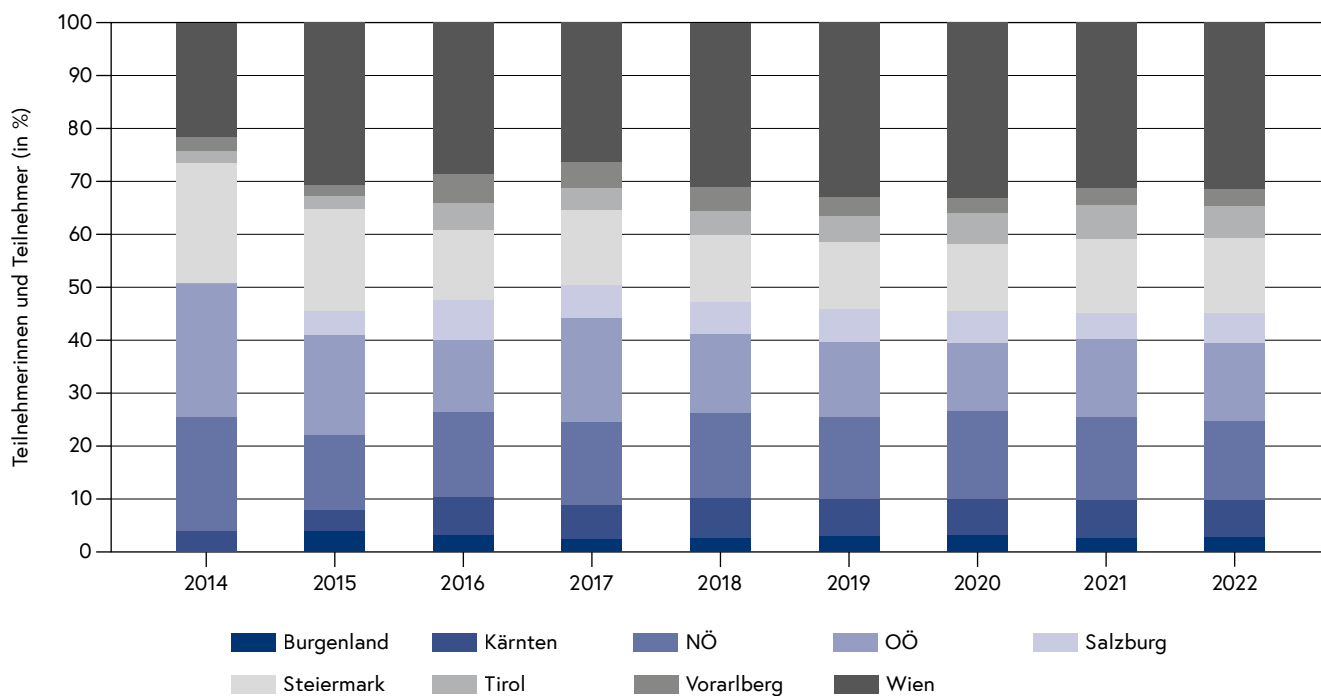
Abb. B2.3.a: Entwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an AusbildungsFit und deren Altersverteilung (2014–2022)



Anmerkung: 2014 befindet sich AusbildungsFit in der Pilotphase.

Quelle: BundesKOST (2022). Darstellung: IQS.

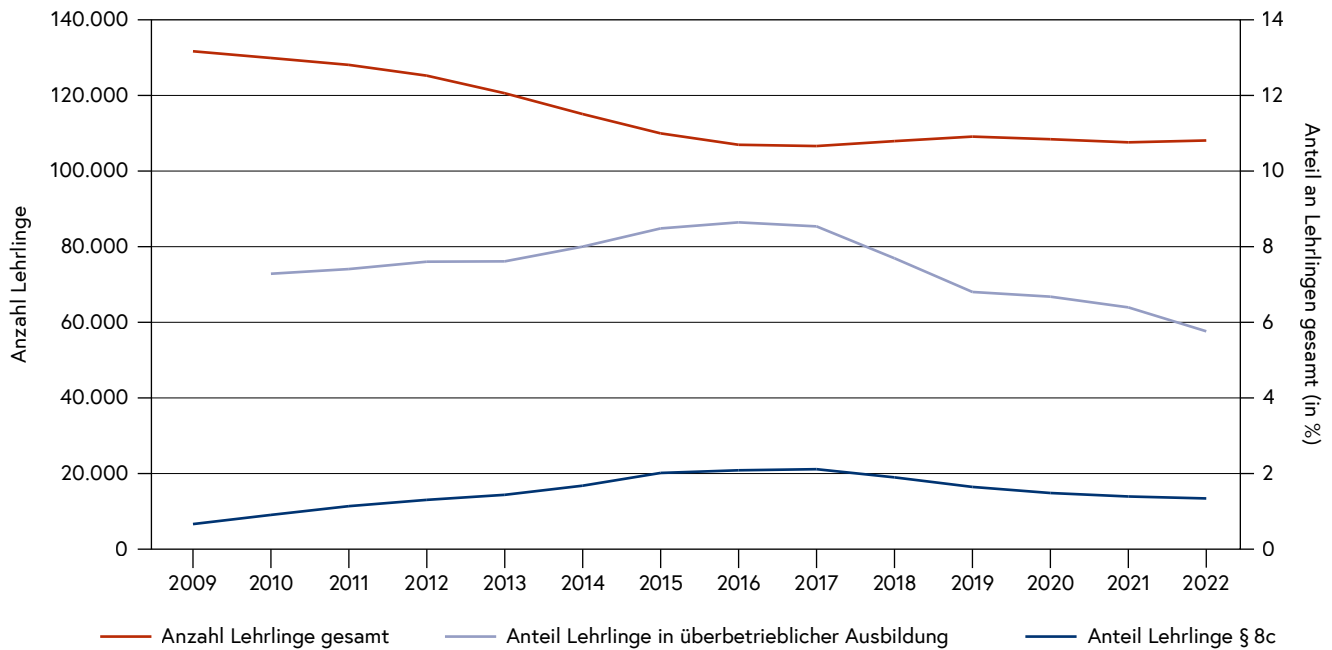
Abb. B2.3.b: Verteilung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an AusbildungsFit auf die Bundesländer (2014–2022)



Anmerkung: 2014 befindet sich AusbildungsFit in der Pilotphase.

Quelle: BundesKOST (2022). Darstellung: IQS.

Abb. B2.3.c: Lehrlinge in überbetrieblicher Ausbildung und ihr Anteil an Lehrlingen gesamt (2009–2022)



Anmerkungen: Stichtag ist jeweils der 31.12. Vor 2010 nur teilweise Erfassung der überbetrieblichen Lehrausbildung. Berufsausbildung gemäß § 8c BAG: Überbetriebliche Lehrausbildung mit Lehrzeitverlängerung oder Teilqualifikation, in deren Rahmen Jugendliche, die etwas mehr Unterstützung in der Berufsausbildung brauchen, eine Teillehre absolvieren oder einen längeren Zeitraum für die überbetriebliche Lehrausbildung beanspruchen können. Seit der BAG-Novelle 2015 wird für die Ausbildung gemäß § 8c BAG der Begriff „Integrative Berufsausbildung“ nicht mehr verwendet.

Quellen: WKO (Lehrlingsstatistik), ibw (Forschungsbericht). Berechnung und Darstellung: IQS.

B3 – Lehrpersonen

Im Schuljahr 2022/23 sind 124.447 Lehrpersonen an Österreichs Schulen beschäftigt. Sie entsprechen 109.263 Vollzeitäquivalenten. 9.120 Lehrpersonen befinden sich zudem in Karenz. Die Anzahl der Lehrpersonen (mit karenzierten Lehrpersonen) ist im Vergleich zum Schuljahr 2019/20 um 3,6% gestiegen, die Vollzeitäquivalente sind in diesem Zeitraum annähernd gleich geblieben. Anhand dieser Zahlen ist zu erkennen, dass es sich um eine sehr große Berufsgruppe handelt. Insofern ist nachvollziehbar, dass die Gehälter für das Lehrpersonal finanziell die größte Investition des Staates in die Schulbildung darstellen. Im Indikator B3.1 wird auf die Alters- und Geschlechterverteilung im österreichischen Lehrkörper eingegangen und im Indikator B3.2 wird das Thema Fortbildung von Lehrpersonen behandelt.

Die Altersverteilung des Lehrpersonals in Vollzeitäquivalenten zeigt einen Überhang der vergleichsweise älteren Lehrpersonen im aktiven Dienst (Abbildung B3.1.a): 26% sind im betrachteten Schuljahr 55 Jahre alt oder älter und werden in den nächsten zehn Jahren in Pension gehen. Weitere 27% fallen in die Alterskategorie von 45 bis 54 Jahren. Dem stehen 26% der Lehrkräfte gegenüber, die mit unter 35 Jahren vergleichsweise jung sind, sowie 21% im Alter von 35 bis 44 Jahren. Der Anteil junger Lehrkräfte (unter 35 Jahre) ist im Vergleich zum Schuljahr 2019/20 in allen Schultypen gestiegen (Vogtenhuber et al., 2021, S. 220). Attraktivierungsangebote und Lehramt-Offensiven bzw. -Strategien sowie Pensionierungen könnten in den kommenden Jahren weiter zur Verjüngung der Altersverteilung von Lehrpersonen beitragen.

In Bezug auf einzelne Schultypen zeigt sich insbesondere in den Berufsschulen und BMHS eine stärker in Richtung älterer Lehrpersonen neigende Verteilung. Dies könnte diese Schultypen früher vor Herausforderungen stellen als etwa die Volksschulen, Mittelschulen und AHS, die noch einen vergleichsweise jungen Lehrkörper aufweisen. Gründe dafür könnten in der Ausbildung und den Zielprofilen liegen, die sich von anderen Schultypen unterscheiden.

2022/23 sind rund 92% der Lehrkräfte (in Vollzeitäquivalenten) in Volksschulen weiblich (Abbildung B3.1.b). An den Sonderschulen sind es zudem rund 84%, an den Mittelschulen rund 71% und an den AHS rund 63%. In den Bundesländern zeigen sich lediglich leichte Schwankungen. Damit ist der allgemeinbildende Bereich weiblich dominiert. Während die Polytechnischen Schulen und BMHS mit Anteilswerten im Bereich von rund 53% bis 55% weiblicher Lehrkräfte als einigermaßen ausgeglichen erachtet werden können, verbleiben die Berufsschulen als Schultyp mit einem überwiegend männlichen Lehrkörper. Dabei unterscheiden sich das Burgenland mit einem besonders hohen Anteil von rund 85% und Wien mit einem vergleichsweise niedrigen Anteil von unter 60% an männlichen Lehrkräften deutlich von den anderen Bundesländern, was im Detail wohl an den verschiedenen angebotenen Fachrichtungen der Berufsschulen in diesen Bundesländern liegt.

B3.1 – Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrpersonen

B3.2 – Fortbildung der Lehrpersonen

Die Fortbildung von Lehrpersonen stellt (mit Ausnahme bei älteren Dienstverträgen von Lehrpersonen in Bundesschulen) eine Dienstverpflichtung dar. In Österreich gibt es zentral keine personenbezogene Erfassung der Fortbildung, ein gutes Bild über die Struktur der Lehrpersonenfortbildung geben allerdings Zahlen aus PH-Online, dem Informationsmanagementsystem der Pädagogischen Hochschulen.

Eine Auszählung dieser Daten für das Schuljahr 2022/23 ergibt ein eindeutiges Bild (Abbildung B3.2.a). Angebotsseitig dominieren halbtägige Lehrveranstaltungen sowie die Themenfelder Unterricht gestalten (ca. 10.000, davon 60 % halbtägig), fachliche Bildung (ca. 7.000, davon 58 % halbtägig) und Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen (ca. 5.000, davon 56 % halbtägig). Bei der Zuordnung zu den Themenfeldern können die Lehrveranstaltungen gleichzeitig mehreren (bzw. allen 18 verfügbaren) Kategorien zugeordnet werden, was die hohe Anzahl der zugeordneten Lehrveranstaltungen bedingt (siehe Rheinfrank & Walenta-Bergmann, 2024). Zwischen den einzelnen Kategorien zeigt sich eine annähernd stufenförmige Verteilung. Auffällig ist beim Vergleich zu den im NBB 2021 berichteten Zahlen (Vogtenhuber et al., 2021, S. 221) die starke Zunahme an Fortbildungen, die das Themenfeld Unterrichtsprinzipien/überfachliche Kompetenzen behandeln (+2.000 gegenüber 2019/20). Außerdem sind Fortbildungen zu allgemein-pädagogischen Themen deutlich weniger geworden (–6.000 gegenüber 2019/20). Mögliche Erklärungen dafür könnten tatsächliche Änderungen im Fortbildungsangebot sein oder aber auch eventuelle Änderungen in den Anweisungen, wie Fortbildungen in PH-Online von den Lehrenden angelegt und kategorisiert werden sollen.

Die Dominanz des halbtägigen Formats wurde bereits im NBB 2018 (Lassnigg et al. 2019, S. 93) aufgezeigt und hat sich seitdem kaum verändert. Von jenen Lehrveranstaltungen, bei denen die Dauer bekannt ist, waren 2022/23 über die Themenfelder hinweg jeweils mehr als die Hälfte halbtägig und rund drei Viertel maximal eintägig (2 Halbtage).

Die fehlende Erfassung der Fortbildungsveranstaltungen pro Lehrperson und das unterschiedliche Ausmaß der Verpflichtung zu Fortbildung nach Schultyp und Dienstvertrag machen eine absolute Bewertung des Fortbildungsverhaltens von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schultypen schwierig. Im Vergleich der Themenfelder untereinander zeigen sich jedoch nachvollziehbare Präferenzen (Abbildung B3.2.b). So dominieren Anmeldungen aus der Volksschule bei Fortbildungen zu den Themenfeldern Sprache/Literacy (52 % der Teilnahmen), Transition/Schnittstellen (50 % der Anmeldungen) und Kompetenzorientierung und Bildungsstandards sowie Leistungsfeststellung (49 % der Anmeldungen), während die Themenfelder Sicherheit bzw. Fachliche Bildung und Beratung mit jeweils 30 % bzw. 29 % der Anmeldungen bei Lehrkräften der Mittelschulen die (vergleichsweise) höchsten Anteile an Anmeldungen verzeichnen.

Über die berichteten Ergebnisse aus PH-Online hinausgehend erlauben auch internationale Studien, die Fragen zu Fort- und Weiterbildungen von Lehrpersonen beinhalten, Einsichten in diesen Themenbereich zu gewinnen. Die folgenden Zahlen stammen aus PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2021 und beziehen sich auf den gewichteten Anteil aller Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe, deren Lehrkraft Lesen unterrichtet. Erfasst wurde, ob die unterrichtenden Lehrpersonen in den letzten zwei Jahren Fort- und Weiterbildungen zu verschiedenen Themen rund um den Kompetenzbereich Lesen besucht haben und wie sie den Bedarf einschätzen (Abbildung B3.2.c). Dabei zeigen sich die höchsten Anteile an Schülerinnen und Schülern, die von einer Lehrperson mit Fort- bzw. Weiterbildung unterrichtet werden, in den Themen Unterrichten von Leseverständnis und Lesestrategien (60%), Abstimmen des Unterrichts auf die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler (54%) sowie Unterricht im Zusammenhang mit digitalen Kompetenzen (49%).

Der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen wird unabhängig von einer tatsächlichen Teilnahme erhoben. Der Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zu den jeweiligen Themen wird von der überwiegenden Mehrheit der Lehrpersonen (77% bis 88%) als mittel oder hoch eingestuft. In den meisten Bereichen kommt die Einschätzung des Bedarfs seitens der Lehrkräfte (hoch bzw. mittel) den tatsächlichen Teilnahmen nahe. Auffallend ist jedoch, dass in den Themen Unterrichten von Leseverständnis und Lesestrategien bzw. Abstimmen des Unterrichts auf Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler jeweils 29% der Kinder von einer Lehrperson unterrichtet werden, die den Bedarf als hoch angibt, und dennoch 60% bzw. 54% der Kinder von einer Lehrperson unterrichtet werden, die an einer Fort- und Weiterbildung teilgenommen hat. Das könnte unter anderem damit begründet sein, dass es sich um Inhalte handelt, zu denen besonders viele Fort- und Weiterbildungen zur Verfügung standen oder dass der Besuch solcher Fort- und Weiterbildungen von Schulleitungen forciert wurde.

Insgesamt wird der Großteil der Schülerinnen und Schüler von einer Lehrperson unterrichtet, die bereits an mindestens einer Fort- und Weiterbildung zu den genannten Themen teilgenommen hat (84%). Dahingegen unterrichteten Lehrpersonen, die an keiner Fort- und Weiterbildung teilgenommen haben, 16% aller Schülerinnen und Schüler. In letzterer Gruppe ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die von Lehrpersonen unterrichtet werden, die den Bedarf an Fort- und Weiterbildungen zu den acht Themen durchschnittlich als hoch einstufen, am niedrigsten (16%).

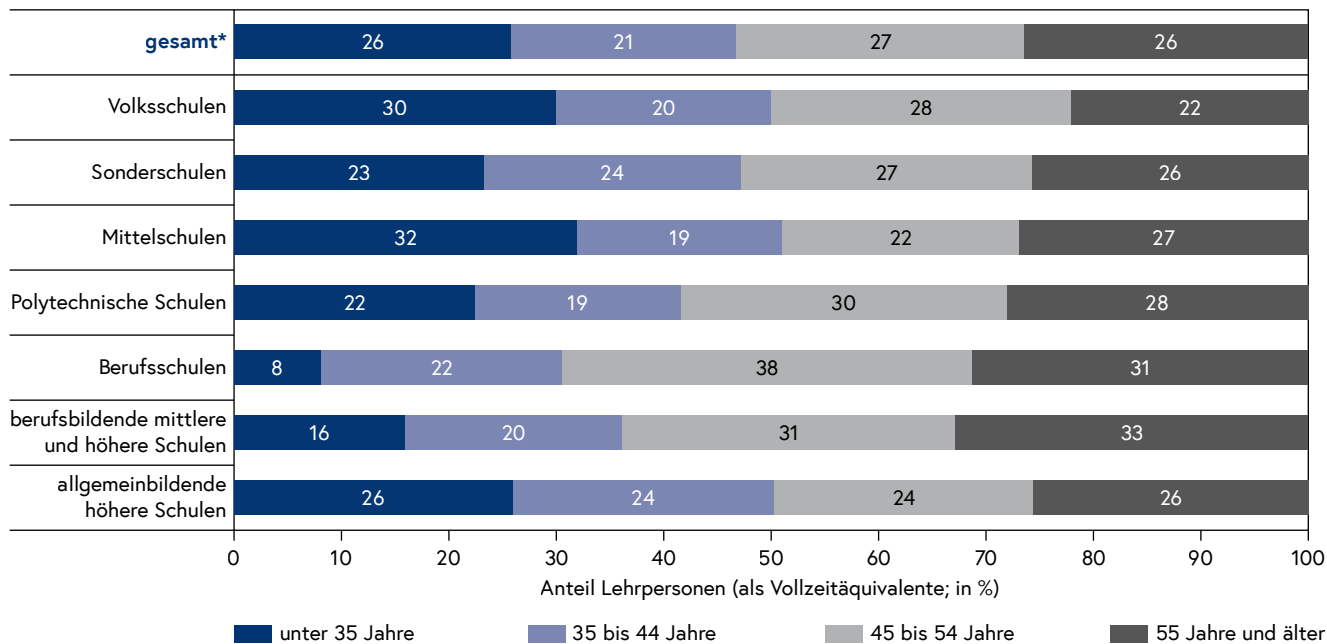


Kurz & bündig

- 26 % der (vollzeitäquivalenten) Lehrkräfte sind 55 Jahre alt oder älter und wechseln damit im kommenden Jahrzehnt in den Ruhestand.
- Der Lehrberuf ist in den allgemeinbildenden Schulen weiblich dominiert, bei berufsbildenden Schulen besteht ein ausgeglichenes oder – bei den Berufsschulen – überwiegend männliches Verhältnis.
- Halbtägige Veranstaltungen stellen das mehrheitliche Format in der Lehrpersonen-Fortbildung dar.
- Rund 84 % der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe werden in Lesen von einer Lehrkraft unterrichtet, die zum Kompetenzbereich Lesen in den letzten zwei Jahren mindestens eine Fortbildung besucht hat. Trotz (oder aufgrund) der absolvierten Fortbildung(en) im Bereich Lesen wird von der überwiegenden Mehrheit der Lehrpersonen weiterhin mittlerer bzw. hoher Bedarf geäußert.

B3.1 – Alters- und Geschlechterverteilung der Lehrpersonen

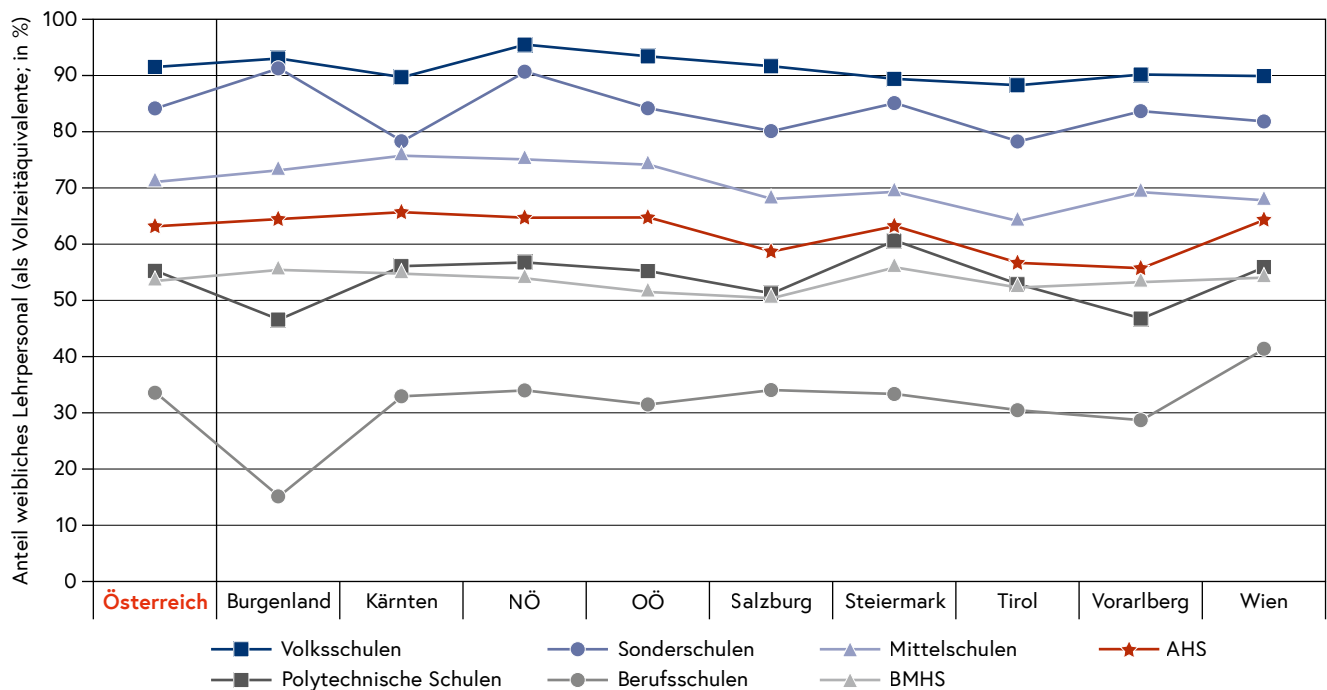
Abb. B3.1.a: Altersverteilung der Lehrpersonen (Vollzeitäquivalente) nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Inklusive karenzierter Lehrpersonen. Die Werte für Statutschulen sind nicht getrennt dargestellt, finden sich aber im Online-Datenmaterial. Keine Daten zu Lehrpersonal an Bundessportakademien sowie Schulen und Akademien des Gesundheitswesens in der Datenquelle vorhanden. * inkl. Lehrpersonen an Statutschulen.

Quelle: Statistik Austria (Lehrpersonenstatistik). Darstellung: IQS.

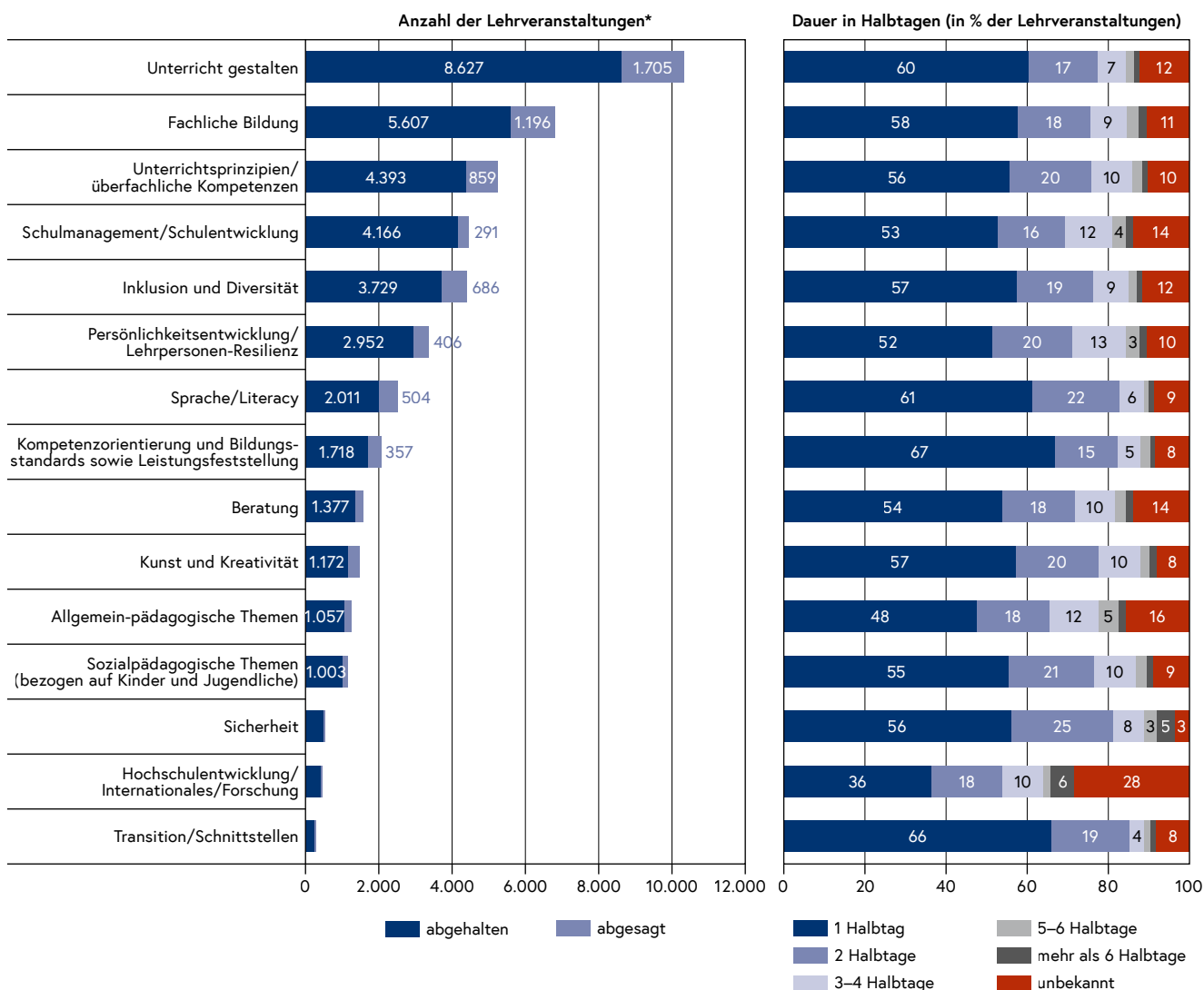
Abb. B3.1.b: Anteil weiblicher Lehrpersonen (Vollzeitäquivalente) nach Schultyp und Bundesland (2022/23)



Anmerkungen: Inklusive karenzierter Lehrpersonen. Die Werte für Statutschulen sind nicht dargestellt, finden sich aber im Online-Datenmaterial. Keine Daten zu Lehrpersonal an Bundessportakademien sowie Schulen und Akademien des Gesundheitswesens in der Datenquelle vorhanden. Quelle: Statistik Austria (Lehrpersonenstatistik). Darstellung: IQS.

B3.2 – Fortbildung der Lehrpersonen

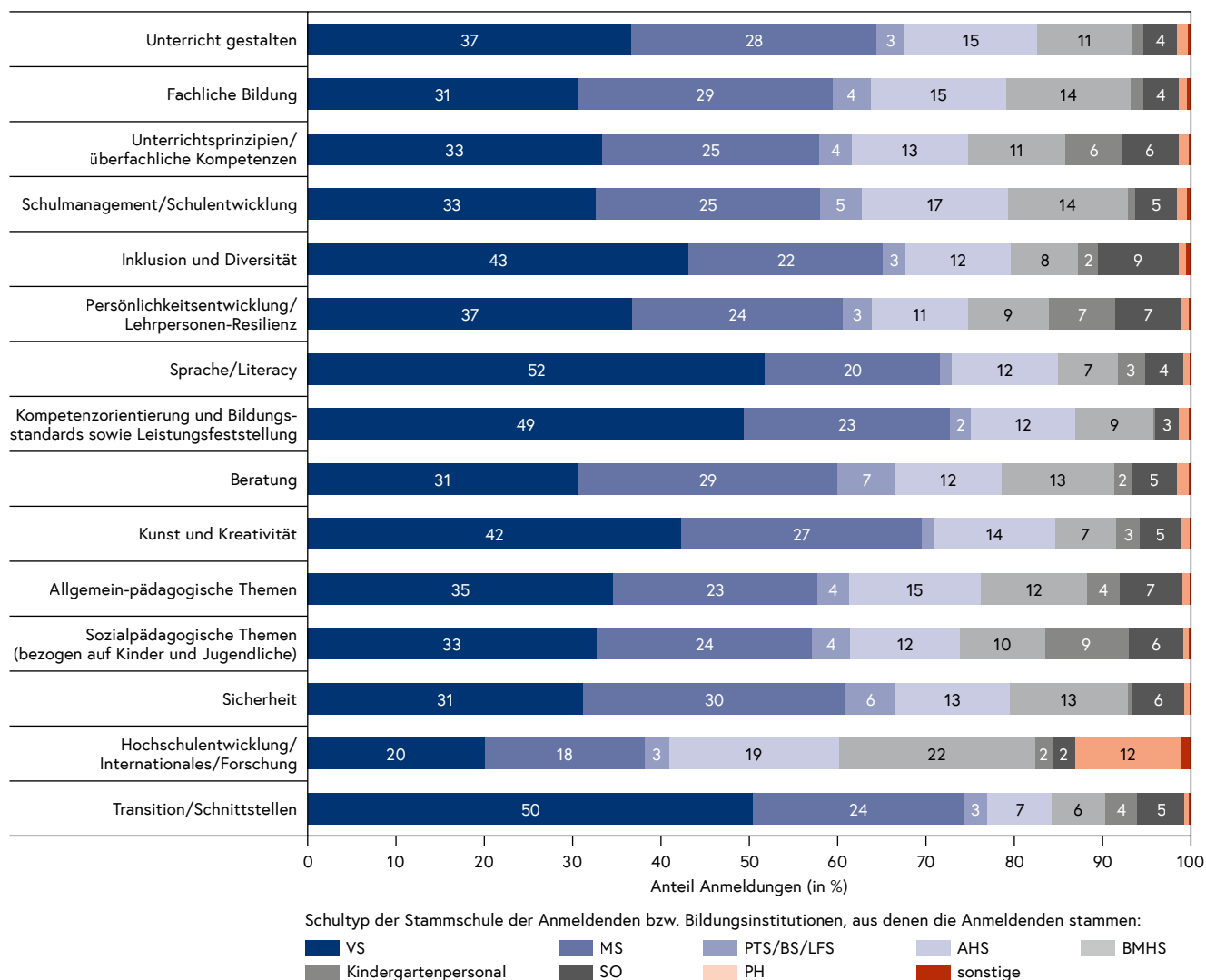
Abb. B3.2.a: Fortbildungsangebot nach Themenfeldern (2022/23)



Anmerkungen: Themen mit weniger als 100 Zuordnungen (Sexualerziehung, Schulbibliothek und Unterrichtspraktikum) sowie Lehrveranstaltungen ohne kodierte Kategorie sind nicht dargestellt, entsprechende Werte finden sich im Online-Datenmaterial. Vergleiche zur Kategorisierung sind zu finden bei Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter (2019) und Vogtenhuber et al. (2021). * Zuordnung der Lehrveranstaltungen zu mehreren Themen möglich.

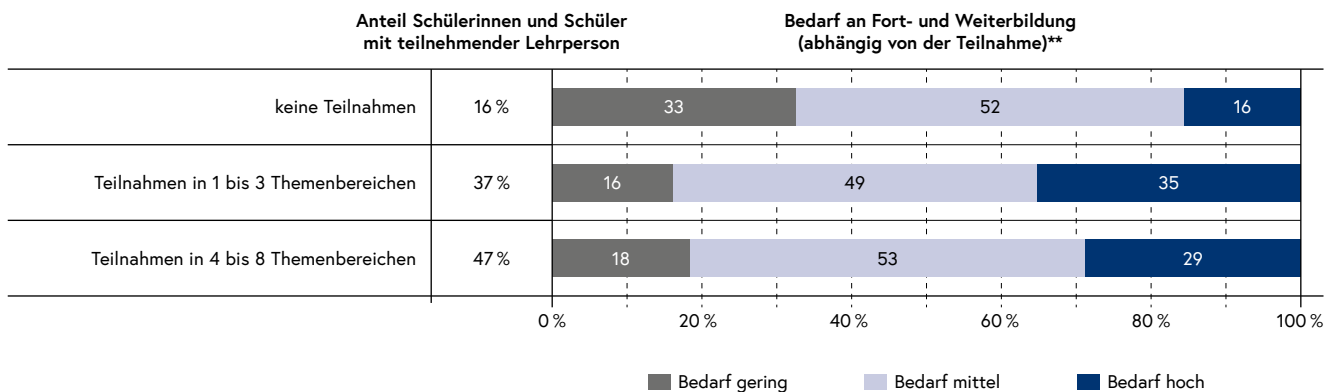
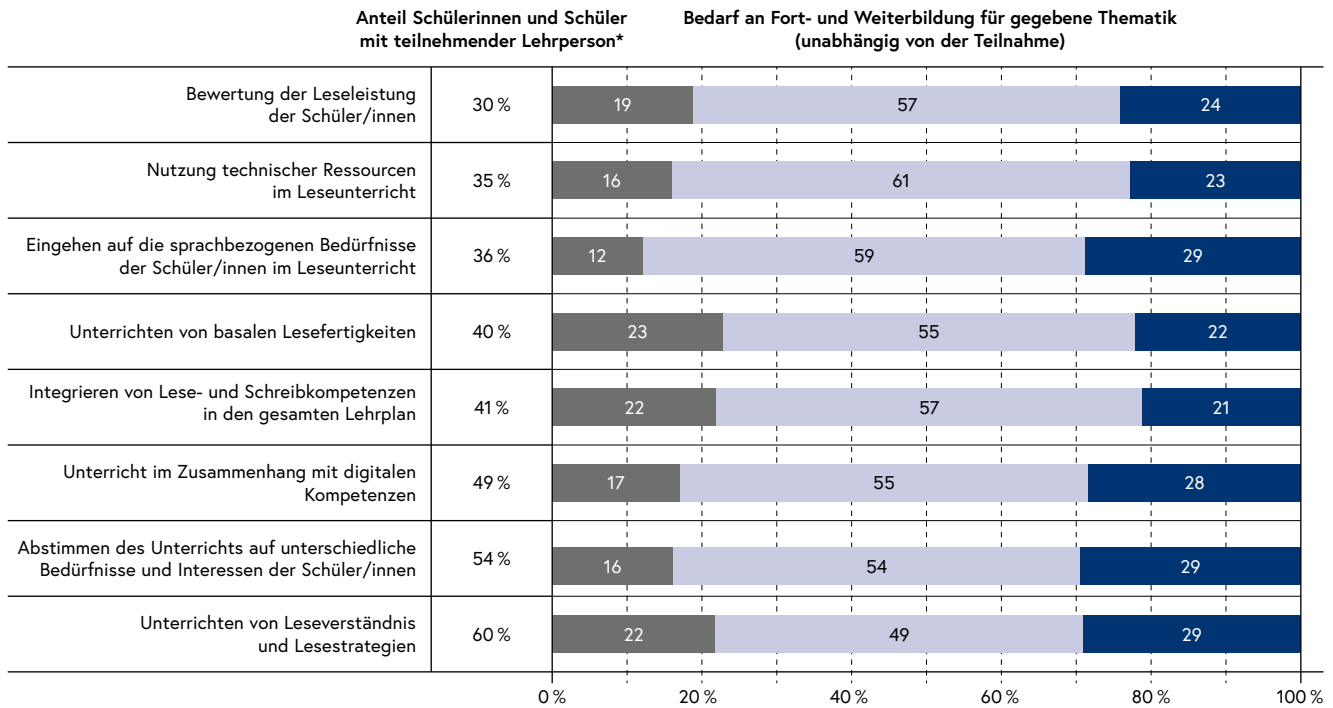
Quelle: PH-Online. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B3.2.b: Anmeldungen für abgehaltene Fortbildungsveranstaltungen nach Themenfeldern (2022/23)



Anmerkungen: Einzelne Lehrpersonen können in der Darstellung mit mehreren Anmeldungen, auch innerhalb eines Themenfelds, aufscheinen. Für Informationen zu den drei nicht in der Abbildung angeführten Themenfeldern (Sexualerziehung, Schulbibliothek und Unterrichtspraktikum) siehe Anmerkungen zu Abbildung B3.2.a. Freiwillige Anmeldungen (ohne Dienstauftrag) sind nicht dargestellt.
Quelle: PH-Online. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B3.2.c: Teilnahmen und Bedarf an Fortbildungsveranstaltungen im Kompetenzbereich Lesen auf der 4. Schulstufe (2021)



Anmerkungen: Die Zahlen der Einschätzung des Bedarfs beziehen sich auf den Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Lehrkraft Lesen unterrichtet. Angegebene Kategorien (im oberen Teil der Abbildung) sind unverändert aus dem Original übernommen. * Mehrfachzählung von Lehrpersonen möglich. ** Durchschnitt aus 8 Themenbereichen.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

B4 – Schulstrukturen und -ausstattung

Indikatorengruppe B4 nimmt die Schulen als Einheit in den Blick. Neben allgemeinen Informationen zur Verteilung der Schulen auf die Gemeinden und die Bevölkerung sowie Schulgrößen (Indikator B4.1), werden speziell Kleinschulen (Indikator B4.2), Privatschulen (Indikator B4.3) und der Bereich der Informationstechnologie an den Schulen (Indikator B4.4) betrachtet. Da die Schulstrukturen eine höhere zeitliche Stabilität aufweisen, werden – sofern sinnvoll möglich – Vergleiche in einem Zehn-Jahres-Zeitraum angeführt.

In Österreich gibt es im Schuljahr 2022/23 etwa 5.900 Schulen, darunter etwa 3.000 Volksschulen, etwa 1.120 Mittelschulen und etwa 350 allgemeinbildende höhere Schulen. Wie aus Abbildung B4.1.a hervorgeht, sind die Volksschulen dabei breit auf die etwa 2.100 Gemeinden verteilt. In 6% der Gemeinden (mit etwa 1% der Wohnbevölkerung) Österreichs befindet sich gar keine Schule. Gemeinden mit einer Volksschule als einziger Schule bilden mit 53% hingegen die Mehrheit. In ihnen wohnen allerdings nur 20% der Bevölkerung. Zudem steht meist in einem nahegelegenen Nachbarort eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I zur Verfügung, wobei dieses Faktum in der aggregierten Analyse nicht berücksichtigt wird.

Gemeinden mit einem Schulangebot auf der Sekundarstufe II sind weniger weit verbreitet (11% mit maturaführender Schule, weitere 7% mit anderen Schulen der Sekundarstufe II) und es handelt sich dabei vor allem um Städte. In diesen Gemeinden wohnt die Mehrheit der österreichischen Bevölkerung (62%), für die somit ein relativ einfacher Zugang zu weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II gegeben ist. Dass dieser Befund vor allem auf Wien zurückgeht, macht eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Bundesländer in Abbildung B4.1.a deutlich: In Niederösterreich (44%) wohnt weniger als die Hälfte und im Burgenland knapp ein Viertel (24%) der Bevölkerung in einer Gemeinde mit einem Schulangebot der Sekundarstufe II.

Betrachtet man die Zahlen der Schülerinnen und Schüler der bis inklusive der Sekundarstufe I am häufigsten besuchten Schultypen Volksschule, Mittelschule und AHS-Unterstufe, so zeigt sich sehr deutlich, dass die AHS-Unterstufen im Mittel wesentlich größer sind als andere Schultypen (Abbildung B4.1.b): Österreichweit liegt ihr Median (also die mittlere Schulgröße) bei über 410 Schülerinnen und Schülern, während dieser in den Mittelschulen etwa bei 190 und in den Volksschulen bei knapp 90 liegt. Eine wesentliche Ausnahme bildet hier Wien mit Volks- und Mittelschulen, die im Median mehr als 270 Schülerinnen und Schüler besuchen. Die Wiener AHS-Unterstufen hingegen sind vergleichsweise nicht größer als in anderen Bundesländern.

Als Kleinvolksschulen werden im Nationalen Bildungsbericht Volksschulen definiert, die weniger als vier Klassen führen. Dies könnte – wie in wenigen Fällen – eine pädagogische Entscheidung etwa für Mehrstufenklassen sein. Der Großteil der entsprechenden Volks-

B4.1 – Schulstruktur Österreichs

B4.2 – Kleinschulen

schulen muss aber aufgrund einer zu geringen Anzahl die Schülerinnen und Schüler mehrerer Schulstufen in gemeinsamen Klassen unterrichten. Im Schuljahr 2022/23 sind österreichweit 29 % der Volksschulen Kleinvolksschulen, was einer absoluten Anzahl von 866 Kleinvolksschulen entspricht (Abbildung B4.2.a). Dieser Wert sinkt seit 2012/13 österreichweit um fast vier Prozentpunkte, wobei im Zehn-Jahres-Vergleich lediglich Wien einen geringen Zuwachs (0,7 Prozentpunkte) an Kleinvolksschulen verzeichnet. Die Mehrheit der Kleinvolksschulen (770 bzw. 89 %) befindet sich nach der Urban-Rural-Typologie der Statistik Austria in Gemeinden, die dem ländlichen Raum zuzuordnen sind. Darunter befinden sich aber auch 128 Kleinvolksschulen in Gemeinden im nahen Umfeld von urbanen oder regionalen Zentren. Zusammen mit den Standorten in solchen Zentren befinden sich Kleinvolksschulen oft in Gemeinden, in denen größere Volksschulen mit vermutlich geringem Aufwand erreichbar wären. Nach Bundesländern betrachtet, weisen das Burgenland (61 %) und Tirol (46 %) die höchsten Anteile an Kleinvolksschulen auf, die überwiegend dem ländlichen Raum (außerhalb des nahen Umfelds von Zentren) zuzurechnen sind. Den mit Abstand geringsten Anteilswert verzeichnet Wien mit 1,4 % bzw. nur vier Kleinvolksschulen.

Für die Schulen der Sekundarstufe I muss eine andere Definition von „kleinen Schulen“ angewendet werden, da sie mehrheitlich mehr als vier Klassen führen. Im Nationalen Bildungsbericht ist für die MS eine Klassifizierung unter dem Schwellenwert von 100 Schülerinnen und Schülern sinnvoll, in der AHS-Unterstufe kommt jedoch auch das äußerst selten vor (siehe Abbildung B4.1.b). In Abbildung B4.2.b werden daher nur Mittelschulen mit weniger als 100 Schülerinnen und Schülern als Kleinmittelschulen ausgewiesen. Im Schuljahr 2022/23 gibt es 140 solcher Schulen, was 13 % aller MS entspricht. Im Gegensatz zu den Kleinvolksschulen steigt der Anteilswert kleiner MS seit 2012/13 österreichweit um 2,5 Prozentpunkte. Im Zehn-Jahres-Vergleich weisen alle Bundesländer mit Ausnahme von Wien einen Zuwachs an Kleinmittelschulen auf. Kleine MS sind, stärker als Kleinvolksschulen, ein Phänomen des ländlichen Raums außerhalb des nahen Umfelds von Zentren. Kleinmittelschulen kommen anteilig am häufigsten im Burgenland (22,5 %, 9 Klein-MS) und in Niederösterreich (23 %, 57 Klein-MS) vor.

B4.3 – Privatschulen

Privatschulen haben anders als öffentliche Schulen keine Gebietskörperschaft als Schulhalter. Stattdessen werden die 644 Privatschulen im Schuljahr 2022/23 von Religionsgemeinschaften (darunter am häufigsten die römisch-katholische Kirche mit 264 Schulen), Vereinen (219 Schulen), Körperschaften öffentlichen Rechts, Kammern, Innungen bzw. Berufsverbänden oder anderweitigen Rechtsträgern bis hin zu Privatpersonen und Stiftungen erhalten. Sie haben das Recht, für den Schulbesuch Schulgeld einzuheben. Selbst wenn die Beiträge häufig sozial gestaffelt werden, sind Privatschulen unter diesen Umständen nicht für alle Erziehungsberechtigten finanzierbar. Im Schuljahr 2022/23 besuchen 6 % der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und 10 % der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I eine Privatschule (Abbildung B4.3.a). Unter den Schultypen

der Sekundarstufe I zeigt die AHS-Unterstufe mit fast 16 % österreichweit einen höheren Wert. Vergleichsweise wenige Schülerinnen und Schüler besuchen in Kärnten Privatschulen (5 % auf der Primarstufe, 7 % auf der Sekundarstufe I), vergleichsweise viele in Wien (15 % auf der Primarstufe und 16 % auf der Sekundarstufe I). Das Ausmaß des Privatschulbesuchs zeigt sich im Zehn-Jahres-Vergleich mit dem Schuljahr 2012/13 als relativ stabil, mit deutlicheren Abweichungen von mehreren Prozentpunkten nur für einzelne Schultypen in einzelnen Bundesländern (bspw. –2 Prozentpunkte auf der AHS-Unterstufe im Burgenland und +3 Prozentpunkte auf der AHS-Unterstufe in Salzburg oder –2 Prozentpunkte auf der Primarstufe in Wien).

Inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler von Privatschulen auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I im Hinblick auf soziale Merkmale von jenen in öffentlichen Schulen unterscheiden, zeigt Abbildung B4.3.b für das Schuljahr 2021/22. Werden die Anteile an Schülerinnen und Schülern betrachtet, die eine andere Alltagssprache als Deutsch aufweisen, so sind diese in den Privatschulen der Primarstufe um 8 Prozentpunkte bzw. in den privaten Schulen der Sekundarstufe I um 13 Prozentpunkte geringer (linke Seite von Abbildung B4.3.b). Nochmals deutlicher treten die Unterschiede in dicht besiedelten, überwiegend städtisch geprägten Schulstandortgemeinden zutage (–31 Prozentpunkte in Privatschulen der Primarstufe, –27 Prozentpunkte in Privatschulen der Sekundarstufe I). Wie in Indikatorengruppe D3 gezeigt wird, führt das Fehlen von Deutsch als Alltagssprache vermehrt zu schlechterem Kompetenzerwerb, sodass im Hinblick darauf von einer Positivselektion der Privatschulen gesprochen werden kann.

Im Hinblick auf den zu erwartenden Bildungserfolg sind die Privatschulen ebenso positiv selektiert, wenn das Merkmal des Bildungshintergrunds der Schülerinnen und Schüler betrachtet wird. Auf der rechten Seite von Abbildung B4.3.b wird der Anteil der Schülerinnen und Schüler dargestellt, von denen wenigstens ein Eltern- bzw. Bezugspersonenteil einen tertiären Bildungsabschluss (Akademie, FH, PH, Universität etc.) aufweist. Er liegt im Schuljahr 2021/22 in den privaten Schulen der Primarstufe um 35 Prozentpunkte höher und mit 62 % weit über dem Anteil aller Schülerinnen und Schüler der Primarstufe mit tertiär gebildeten Bezugspersonen (29 %, siehe Indikator A2.1.b). Die Differenz zwischen Schülerinnen und Schülern in Privatschulen und öffentlichen Schulen auf der Sekundarstufe I beträgt 25 Prozentpunkte. Diese tendenziell dem Lernerfolg förderliche Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in privaten Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I ist dabei nicht maßgeblich beeinflusst vom Urbanisierungsgrad des Schulstandorts. Der Fünf-Jahres-Vergleich mit dem Schuljahr 2016/17 zeigt, dass die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch über die einzelnen Schulstufen in öffentlichen sowie privaten Schulen relativ stabil bleiben, wobei die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit mindestens einem Bezugspersonenteil mit einem tertiären Bildungsabschluss überall gestiegen sind.

B4.4 – Informations- technologie an Schulen

Spätestens durch die Bedingungen der COVID-19-Pandemie ist Informationstechnologie zur Unterstützung des Lernens nicht mehr aus dem Schulalltag wegzudenken. Die Verfügbarkeit des Internets an den Schulen sowie der Zugang zu digitalen Geräten innerhalb als auch außerhalb der Schule stellen eine infrastrukturelle Voraussetzung für digitales Lernen etwa über Lernplattformen, Onlinetutorials und dergleichen dar, wenn man eine Abhängigkeit von der privaten Ausstattung der Schülerinnen und Schüler und zuvorderst eine Benachteiligung durch fehlenden Zugang zu diesen Technologien vermeiden möchte.

Die Initiative „Digitales Lernen“ des BMBWF zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe mit einem eigenen Notebook oder Tablet zur schulischen Nutzung innerhalb sowie außerhalb des Unterrichts auszustatten. Dadurch sollen faire, niederschwellige pädagogische und technische Voraussetzungen für einen IT-gestützten Unterricht geschaffen werden, unabhängig vom (sozio-)ökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler. Dabei übernimmt das BMBWF an teilnehmenden Schulen den Großteil der Gerätekosten, wobei auf Erziehungsberechtigte (sofern nicht davon befreit) ein Eigenanteil von 25% des Gerätepreises entfällt (BMBWF, 2024, o. S.). Schulen der Sekundarstufe I können sich für die Initiative melden, indem sie angeben, wie die Nutzung der digitalen Geräte in den Unterricht pädagogisch integriert werden soll und einen präferierten Gerätetyp bekannt geben. Die Geräte des bevorzugten Typs werden dann vom BMBWF in Klassenstärke (zuzüglich eventueller Klassengeräte) bestellt und an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben. Im dritten Jahr der Initiative nehmen bereits 1.550 Schulen teil. Das entspricht einem Anteil von 95% aller teilnahmeberechtigten Schulen (OeAD, 2024, o. S.).

Abbildung B4.4.a zeigt die Verteilung der bisher angeschafften Geräte nach Bundesland, Gerätetyp und Schuljahr. Im Schuljahr 2021/22, dem ersten Umsetzungsjahr der Initiative, werden neben Schülerinnen und Schülern der 5. Schulstufe auch Schülerinnen und Schüler der 6. Schulstufe mit Geräten ausgestattet. Deshalb ist die Anzahl der ausgegebenen Geräte österreichweit und in den Bundesländern im ersten Umsetzungsjahr 2021/22 deutlich höher als in den beiden Folgejahren. Insgesamt werden im Schuljahr 2021/22 über 156.000 Geräte an Schülerinnen und Schüler auf der 5. und 6. Schulstufe ausgegeben. Im Schuljahr 2022/23 werden über 86.000 und im Schuljahr 2023/24 knapp 84.000 Geräte an Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe vergeben. Mit 59% werden österreichweit am häufigsten Windows-Geräte (48% Notebooks und 11% Tablets im Schuljahr 2023/24) ausgegeben, gefolgt von iOS-Tablets mit 34%. Andere digitale Endgeräte wie Android-Tablets oder Chromebooks werden, wie auch gebrauchte (refurbished) Windows-Notebooks, weit weniger häufig von den Schulen bestellt. Mit Ausnahme von Vorarlberg, Tirol und dem Burgenland, wo iOS-Tablets am häufigsten gewählt werden, sind Windows-Geräte die im Rahmen der Initiative am häufigsten ausgegebenen Geräte.

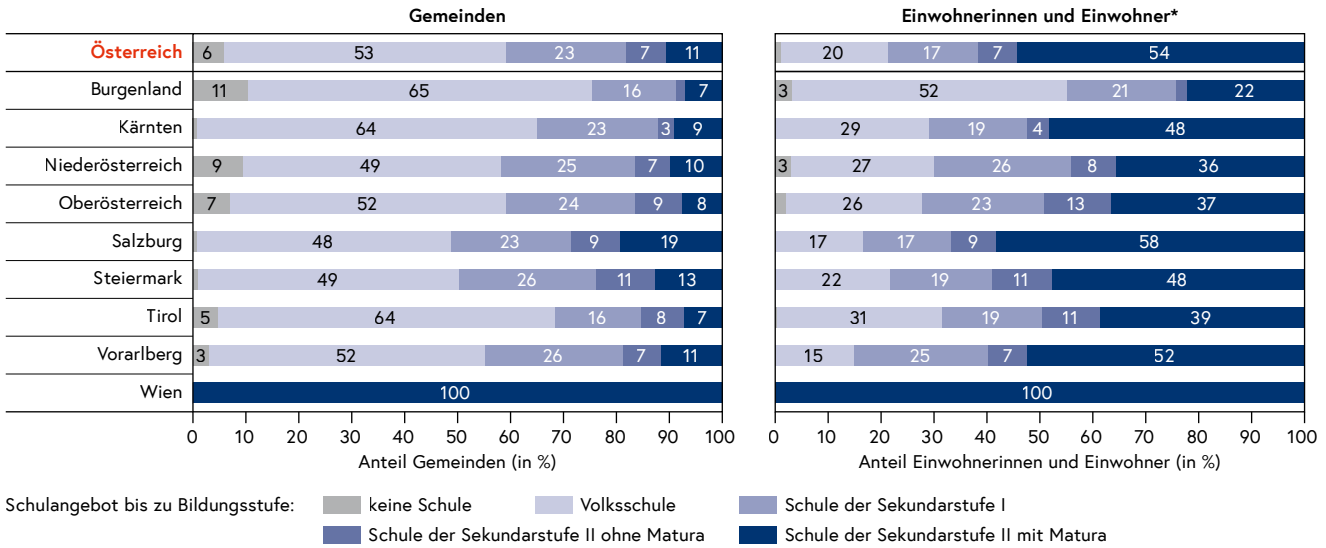


Kurz & bündig

- Die Mehrheit der österreichischen Bevölkerung lebt in einer Gemeinde mit einem voll ausgebauten Schulangebot bis zur Sekundarstufe II.
- AHS-Unterstufen sind in Bezug auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler wesentlich größer als Mittelschulen.
- Kleinvolksschulen sind nicht nur ein Phänomen des ländlichen Raums. Kleine Schulen sind ab der Sekundarstufe I selten.
- 6% der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und 10% der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I besuchen eine Privatschule. Das Ausmaß zeigt sich zeitlich relativ stabil.
- Privatschulen weisen eine tendenziell dem Lernerfolg förderliche Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Alltagssprache und des Bildungshintergrunds ihrer Bezugspersonen auf.
- Im Rahmen der Initiative „Digitales Lernen“ werden im Schuljahr 2023/24 knapp 84.000 Notebooks oder Tablets an Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe ausgegeben.

B4.1 – Schulstruktur Österreichs

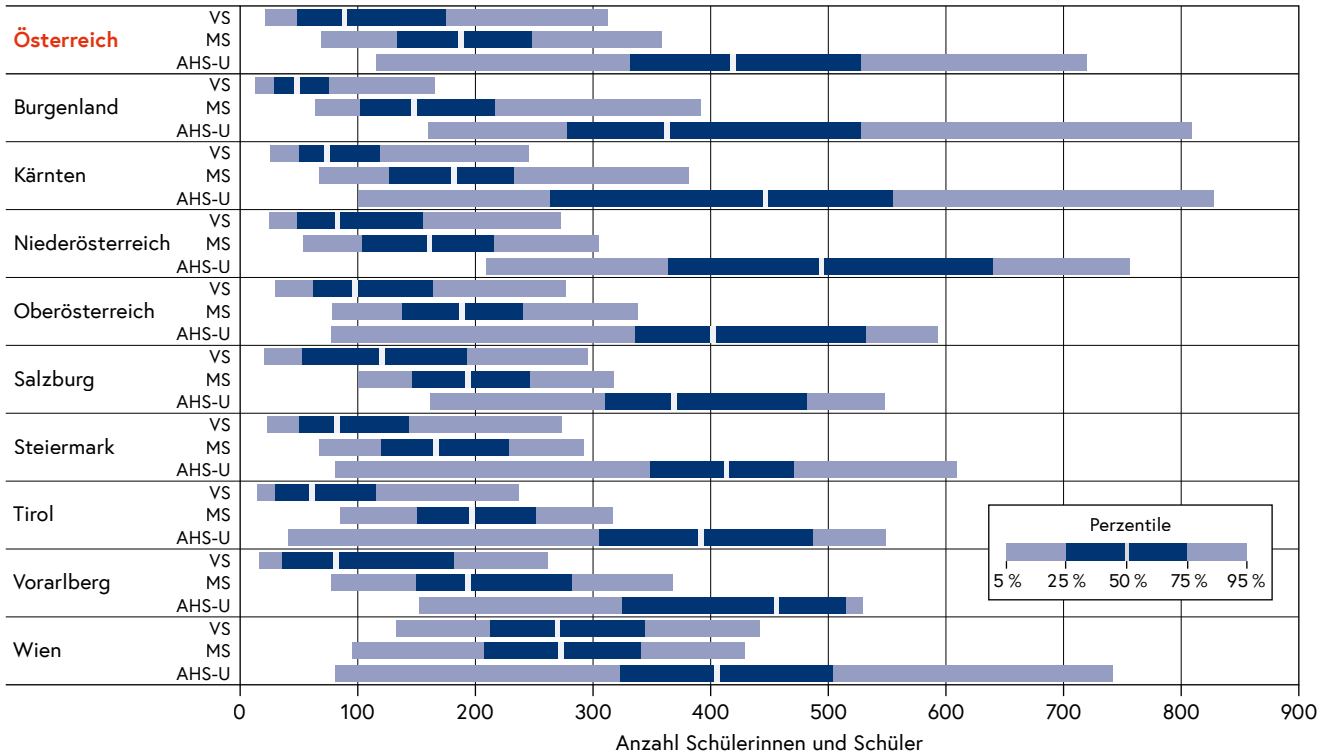
Abb. B4.1.a: Schulangebot in den österreichischen Gemeinden (2022/23)



Anmerkungen: 14 Gemeinden ohne Volksschule, aber mit anderen Schulen, werden den Kategorien ab „Sekundarstufe I“ zugeordnet. 38 Gemeinden ohne Schule der Sekundarstufe I, aber mit Schulen der Sekundarstufe II, werden den Kategorien ab „Sekundarstufe II“ zugeordnet. 38 Gemeinden mit einer maturaführenden Schule, aber ohne sonstige Schule der Sekundarstufe II, werden der Kategorie „Sekundarstufe II mit Matura“ zugeordnet. *Lesebeispiel: 54% der Einwohnerinnen und Einwohner Österreichs leben in einer Gemeinde mit einem Schulangebot bis zu maturaführenden Schulen.

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

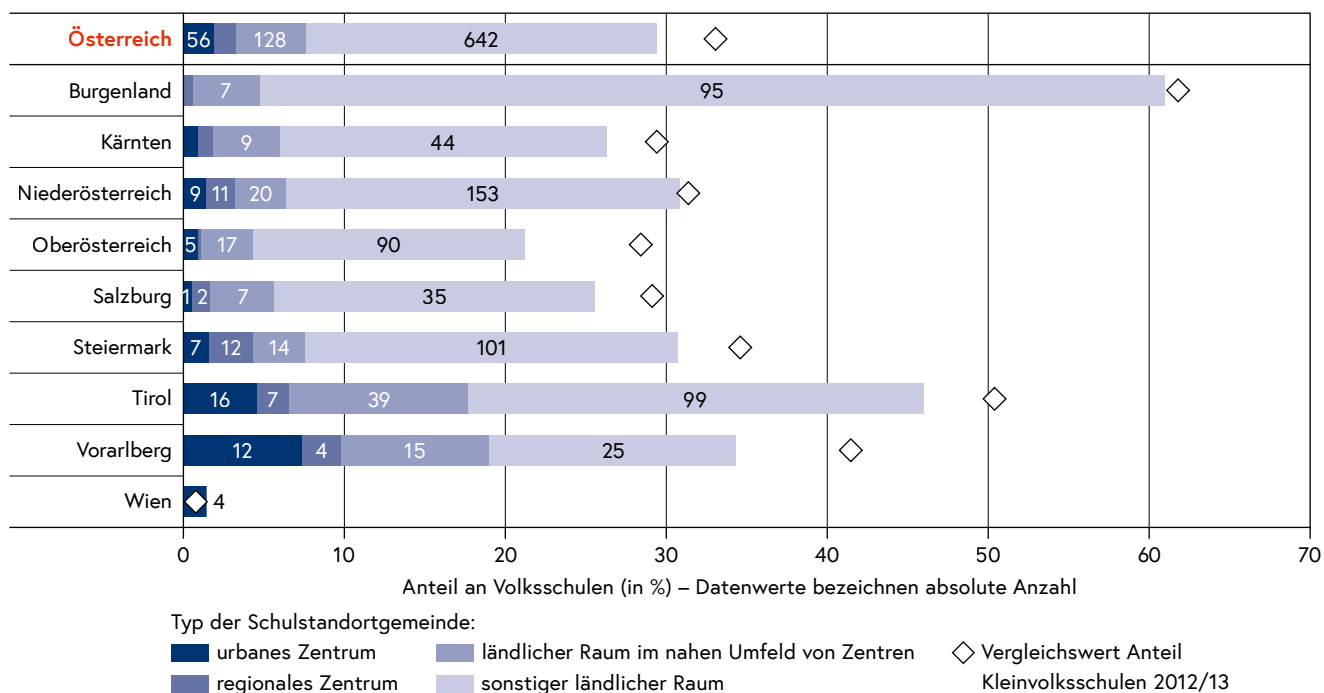
Abb. B4.1.b: Schulgrößen der VS, MS und AHS-Unterstufen nach Bundesland (2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

B4.2 – Kleinschulen

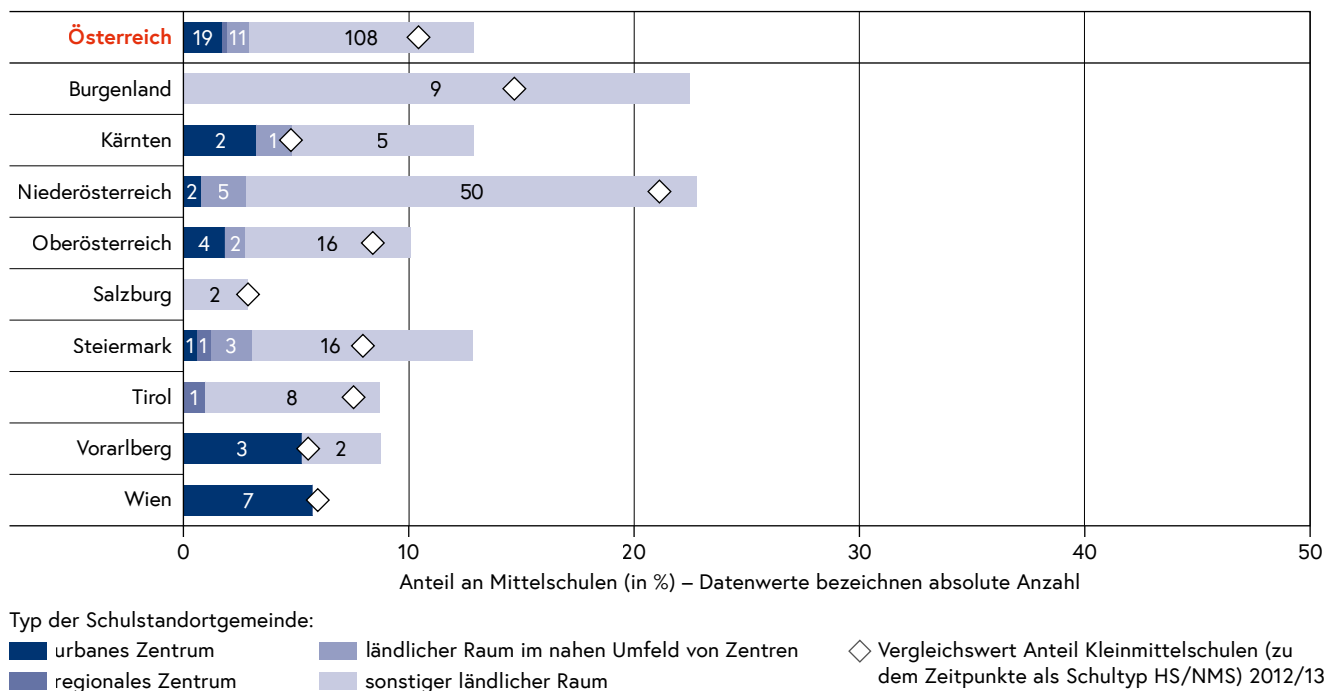
Abb. B4.2.a: Kleinvolksschulen nach Bundesland und Urban-Rural-Typologie (2022/23)



Anmerkung: Kleinvolksschule: Volksschulen mit weniger als vier Klassen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

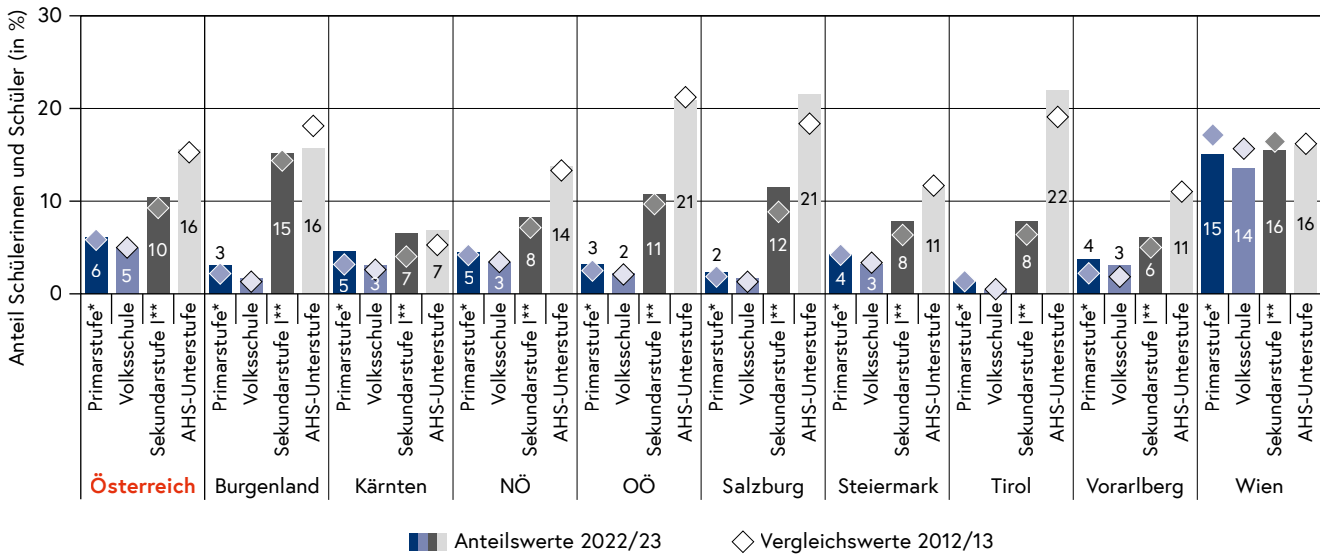
Abb. B4.2.b: Kleinmittelschulen nach Bundesland und Urban-Rural-Typologie (2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

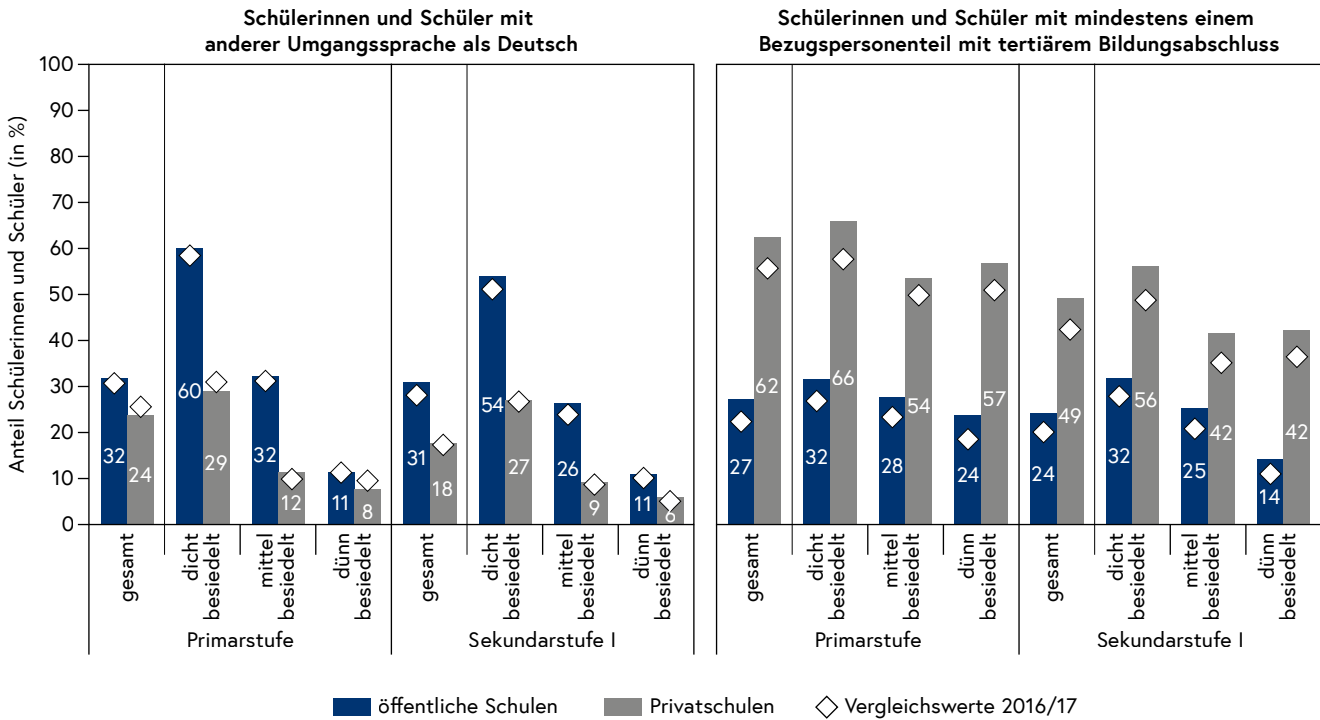
B4.3 – Privatschulen

Abb. B4.3.a: Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I in Privatschulen nach Bundesland und Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Die Anteilswerte nicht dargestellter Schultypen (Sonderschulen, Statutschulen etc.) können dem Online-Datenmaterial entnommen werden. *inkl. Schülerinnen und Schülern der Vorschulstufe, **inkl. Schülerinnen und Schülern der VS-Oberstufe.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

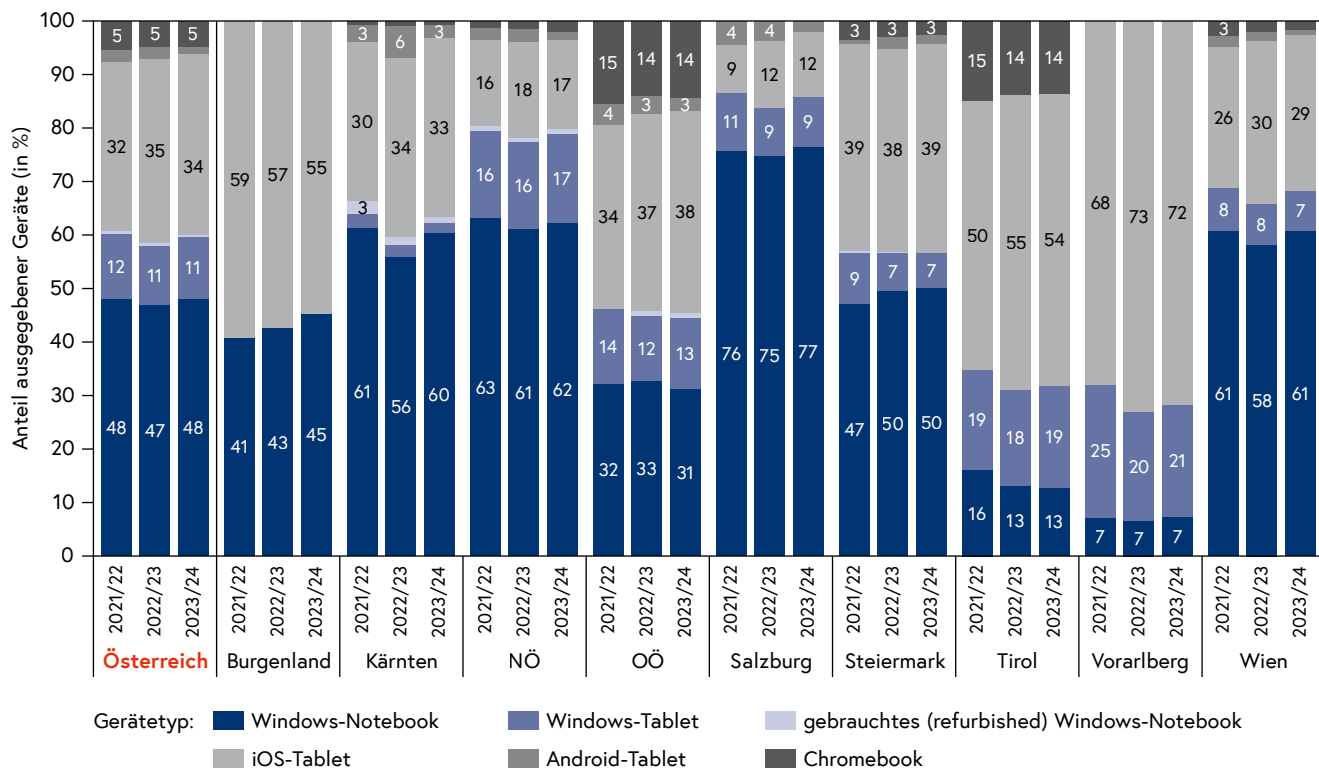
Abb. B4.3.b: Schülerinnen und Schüler bestimmter sozialer Herkunft in öffentlichen und privaten Schulen nach Urbanisierungsgrad (2021/22)



Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

B4.4 – Informationstechnologie an Schulen

Abb. B4.4.a: Anteil ausgegebener Geräte im Rahmen der Initiative „Digitales Lernen“ nach Bundesland und Typ (2021/22–2023/24)



Anmerkungen: Zum Stichtag 31. Mai 2024 an Schülerinnen und Schüler zugewiesene Geräte. Im Juni 2024 ausgegebene Geräte fehlen in der Darstellung des Schuljahrs 2023/24.

Im ersten Jahr der Initiative „Digitales Lernen“ wurden neben Geräten für Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe auch Geräte für Schülerinnen und Schüler der 6. Schulstufe bereitgestellt. Anteilswerte unter 3% können dem Online-Datenmaterial entnommen werden. Die Werte über den Balken stellen die absoluten Werte der im jeweiligen Schuljahr ausgegebenen Geräte dar. Auf Bundesländerebene entsprechen die Werte für nicht dargestellte Gerätetypen jeweils 0.

Quelle: BMBWF (Geräteinitiative 2024). Darstellung: IQS.

B5 – Unterrichtszeit und Betreuungsrelationen

In dieser Indikatorengruppe werden die Unterrichtszeit und die Betreuungsrelationen im Schulbereich näher beleuchtet, welche in Verbindung mit der in den Lehrplänen vorgesehenen Unterrichtszeit und den von einer Lehrkraft zu leistenden Unterrichtsstunden den Bedarf an Lehrkräften bestimmen. Aufgrund des hohen Anteils der Personalkosten an den Kosten für das Schulwesen insgesamt entscheiden die Betreuungsrelationen neben den Gehältern und der Unterrichtszeit über die Höhe der Bildungsausgaben. Zu Beginn werden die vertraglich festgehaltenen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach Bildungsbereichen dargestellt (B5.1). Zusätzlich werden auch die Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler verglichen. Im nächsten Indikator (B5.2) werden Betreuungsrelation und Klassengröße in Österreich betrachtet und um einen internationalen Vergleich ergänzt (B5.3). Abschließend wird die Situation des Bedarfs an Unterstützungspersonal in österreichischen Volksschulen untersucht (B5.4). Für die österreichischen Darstellungen werden Daten der Statistik Austria und aus der PIRLS-Studie herangezogen, für die internationalen Vergleiche Daten der OECD.

B5.1 – Unterrichtszeit

Abbildung B5.1.a zeigt die Anzahl der vertraglich festgehaltenen jährlichen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach ISCED-2011-Bildungsbereichen im Vergleich mit ausgewählten Ländern. Diese Nettounterrichtszeiten enthalten keine Vorbereitungs- oder Korrekturzeiten. In den meisten Ländern sinkt die vertraglich vereinbarte Unterrichtszeit mit der Höhe des Bildungsbereichs. Während im Primarbereich der EU-Schnitt von 753 Stunden (im Jahr 2015) auf 740 Stunden (im Jahr 2021) sinkt, gibt es für österreichische Lehrpersonen (im gleichen Zeitraum) eine leichte Steigerung von 779 Stunden auf 796 Stunden. Im Sekundarbereich I (623 Stunden) und im Sekundarbereich II (592 Stunden) fallen die Unterrichtszeiten in Österreich im Jahr 2021 hingegen deutlich geringer aus und liegen unter dem jeweiligen EU-Schnitt. Während die jährlichen Unterrichtsstunden in Österreich seit dem Jahr 2018 in allen Bereichen etwas ansteigen, verringern sie sich in Ländern wie Deutschland, der Slowakei oder Belgien in diesem Zeitraum deutlich.

In Österreich verbringen Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs jährlich 705 Stunden im Unterricht, was unter dem EU-Schnitt von 738 Stunden sowie deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 805 Stunden liegt (Abbildung B5.1.b). Abbildung B5.1.c zeigt die verpflichtenden Unterrichtsstunden für Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I im internationalen Vergleich. Österreich befindet sich hier mit 930 Stunden im Jahr 2023 leicht über dem OECD-Durchschnitt (916 Stunden) und deutlich über dem EU-Schnitt (875 Stunden). Während die Unterrichtsstunden in Österreich im Primarbereich im Hinblick auf die Vergleichsjahre konstant geblieben sind, sind diese im Sekundarbereich I angestiegen (von 899 Stunden auf 930 Stunden).

B5.2 – Betreuungsrelationen in Österreich

Abbildung B5.2.a stellt die Betreuungsrelationen und Klassengrößen nach Schultypen für das Schuljahr 2022/23 dar. Über alle Schultypen hinweg beträgt die durchschnitt-

liche Klassengröße 19,8 Schülerinnen und Schüler, wobei im Durchschnitt auf eine Lehrkraft (in Vollzeitäquivalenten) 10,4 Schülerinnen und Schüler kommen. In Volksschulen ist aufgrund der relativ geringen Anzahl der Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitlehrkraft mit 11,6 am höchsten, während die durchschnittliche Klassengröße mit 18,8 relativ gering ist. Damit werden pro VS-Klasse rund 1,6 Vollzeitlehrkräfte beschäftigt. Die durchschnittliche Klassengröße ist in MS (20,1) deutlich kleiner als auf der AHS-Unterstufe (24,7). Dieser relativ große Unterschied in den Klassengrößen der MS und AHS-Unterstufe ist einer der Gründe für die unterschiedlich hohen staatlichen Bildungsausgaben pro Schülerin und Schüler (siehe Indikator B1.1). In AHS-O sind die durchschnittlichen Klassengrößen mit 21,8 Schülerinnen und Schülern vergleichbar mit jenen in den BMHS (22,0 Schülerinnen und Schüler pro Klasse), wobei sich innerhalb der BMHS deutliche Unterschiede nach Fachrichtungen in den Klassengrößen zeigen. Auch die Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft variieren innerhalb der Fachrichtungen der BMHS merklich (zwischen 7,6 und 10,9 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft).

Abbildung B5.2.b zeigt die Verteilung der Klassengrößen (Perzentile mit Median) auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I getrennt nach Bundesland. Dabei werden regionale Muster und Stadt-Land-Unterschiede sichtbar. Vergleicht man die VS und die MS zwischen den Bundesländern, so gibt es in Wien deutlich mehr größere Klassen (Median: 23 Schülerinnen und Schüler pro Klasse in VS/MS), während im Burgenland verstärkt besonders kleine Klassengrößen zu finden sind (Median: VS 17 bzw. MS 19 Schülerinnen und Schüler pro Klasse). Auf den meist in Städten angesiedelten AHS-Unterstufen ergeben sich geringe regionale Unterschiede bei deutlich größeren Klassen. Anders als in der VS und in der MS hat in den meisten Bundesländern auf der AHS-Unterstufe mehr als die Hälfte aller Klassen 25 (und mehr) Schülerinnen und Schüler.

Veränderungen in den Schülerinnen-/Schüler-Lehrpersonen-Relationen wirken sich bei gleichbleibender demografischer Entwicklung direkt auf die Zahl der benötigten Klassen und Lehrpersonen aus. Abbildung B5.2.c zeigt die Entwicklung der Betreuungsverhältnisse seit 1970/71. In der abgebildeten Zeitreihe werden zwischen 1970/71 und 1990/91 Veränderungen hin zu günstigeren Betreuungsverhältnissen sichtbar: Sowohl die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson (Kopfzahl) als auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse reduzieren sich in allen betrachteten Schultypen (zum Teil sehr deutlich). Die Schülerinnen-/Schüler-Lehrpersonen-Verhältnisse der unterschiedlichen Schultypen nähern sich im Zeitverlauf stark an. Zwischen 1990/91 und 2000/01 steigen die Anzahlen der Schülerinnen und Schüler pro Klasse zwar wieder etwas an, seitdem ist jedoch wieder ein Rückgang zu verzeichnen (wobei dieser in den VS, MS und AHS nur bis ca. 2010/11 anhält und sich seither relativ stabile Zahlen zeigen). Die Volksschule ist nach einer deutlichen Reduktion der durchschnittlichen Klassengröße zwischen 1970 und 1980 seither einer der Schultypen mit den kleinsten Klassengrößen (2022/23: 18,8 Schülerinnen/Schüler).

B5.3 – Betreuungs- relationen im inter- nationalen Vergleich

In Österreich liegen sowohl im Primarbereich (12,0 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft; Abbildung B5.3.a) als auch im Sekundarbereich I (rund 8,7 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft; Abbildung B5.3.b) die Betreuungsrelationen unter dem EU-Schnitt (13,0 bzw. 10,7 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft) sowie dem OECD-Schnitt (14,6 bzw. 13,2 Schülerinnen und Schüler pro Lehrkraft).

B5.4 – Bedarf an Unterstützungspersonal an Schulen

Um einen gelingenden Unterricht zu fördern und Lehrkräfte von unterrichtsfremden Aufgaben zu entlasten, ist (pädagogisch und administrativ) unterstützendes Personal notwendig. Im internationalen Vergleich verfügen Österreichs Lehrpersonen über deutlich weniger pädagogisch bzw. administrativ unterstützendes Personal (Wallner-Paschon, Suchaň & Oberwimmer, 2019; für den Sekundarbereich I). Im EU-Schnitt kommt auf acht Lehrkräfte durchschnittlich eine pädagogisch unterstützende Kraft und auf sieben Lehrkräfte durchschnittlich eine administrativ unterstützende Kraft. In Österreich kommt auf 19 bzw. 15 Lehrkräfte eine pädagogisch bzw. administrativ unterstützende Kraft. In den PIRLS-Studien 2021 und 2016 wurden Schulleiterinnen und Schulleiter der Primarstufe danach befragt, inwieweit Lehrkräfte durch zusätzliches Personal unterstützt werden. Auf Basis dieser Angaben stellt Abbildung B5.4.a dar, wie der Bedarf an (weiterem) Unterstützungspersonal in den österreichischen Volksschulen verteilt ist. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Volksschulen geben mehrheitlich einen (zusätzlichen) Bedarf an pädagogisch unterstützendem Personal an, wobei alle im folgenden Absatz angegebenen Werte so gewichtet sind, dass sie die Anteile der österreichischen Schülerinnen und Schüler auf der 4. Schulstufe wiedergeben, auf die die jeweilige Kategorie zutrifft. Am stärksten ist der Wunsch nach (weiteren) Dyskalkulietrainerinnen und -trainern (82%), Legasthietrainerinnen und -trainern (73%), Logopädinnen und Logopäden (70%) und Stützlehrerinnen und -lehrern (69%). Auffällig ist, dass es sich hierbei vorwiegend um Professionen handelt, welche gezielt kognitive Grundfertigkeiten der Kinder entwickeln bzw. fördern. Administratives Personal ist an Volksschulen zu 35% ausreichend vorhanden, während zu 16% zu wenig davon verfügbar ist und zu 50% Bedarf gemeldet wird, wo kein administratives Personal vorhanden ist. Im Vergleich zum Jahr 2016 lässt sich festhalten, dass der Bedarf in den meisten Kategorien gesunken ist, während er jedoch hinsichtlich der Unterstützung durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie medizinisches Personal gestiegen ist.

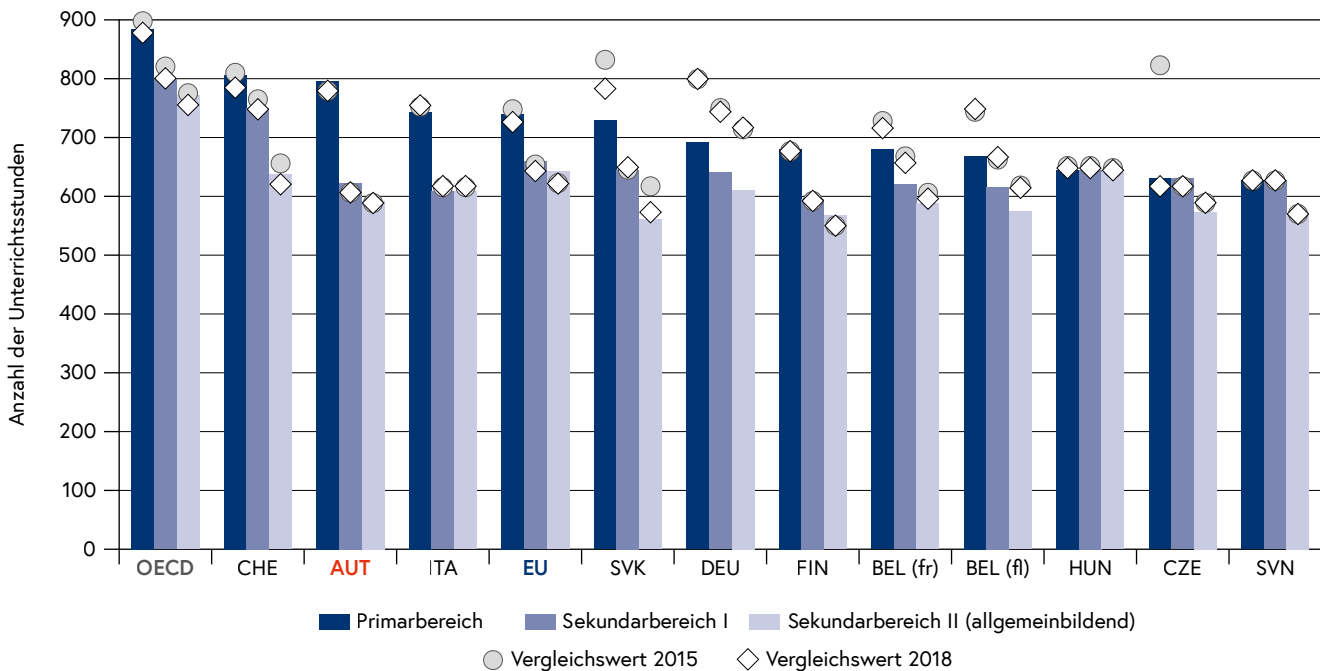


Kurz & bündig

- Im Primarbereich besteht eine überdurchschnittliche Unterrichtszeit bei österreichischen Lehrpersonen im Vergleich zum EU-Schnitt, während diese Werte in den Sekundarbereichen unter den jeweiligen EU-Schnitten liegen.
- Die Unterrichtszeit von Schülerinnen und Schülern liegt im Jahr 2023 im Primarbereich unter dem EU- und dem OECD-Schnitt, während sie im Sekundarbereich I jeweils über dem EU- und dem OECD-Schnitt liegt.
- In Volksschulen ist aufgrund der relativ geringen Anzahl der Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler die durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitlehrkraft am höchsten.
- Die durchschnittliche Klassengröße ist in den MS deutlich kleiner als in der AHS-Unterstufe.
- Durchschnittliche Klassengrößen unterscheiden sich in den Volksschulen (und teilweise auch Mittelschulen) stark nach Bundesländern (am deutlichsten zwischen Wien und dem Burgenland).
- Es kommt in den letzten Jahrzehnten in allen Schultypen zu einer Verringerung der Schülerinnen-/Schüler-Lehrpersonen-Relationen und einer Verringerung der Klassengrößen.
- Zwischen den unterschiedlichen Arten von Unterstützungspersonal bestehen in der Volksschule im Vorhandensein sowie beim Bedarf starke Unterschiede.
- Am stärksten ist der Bedarf an (weiteren) Dyskalkulietrainerinnen und -trainern, Legasthetietrainerinnen und -trainern, Logopädinnen und Logopäden und Stützlehrerinnen und -lehrern.
- Im Vergleich zum Jahr 2016 lässt sich festhalten, dass der Bedarf in den meisten Kategorien von Unterstützungspersonal gesunken ist.

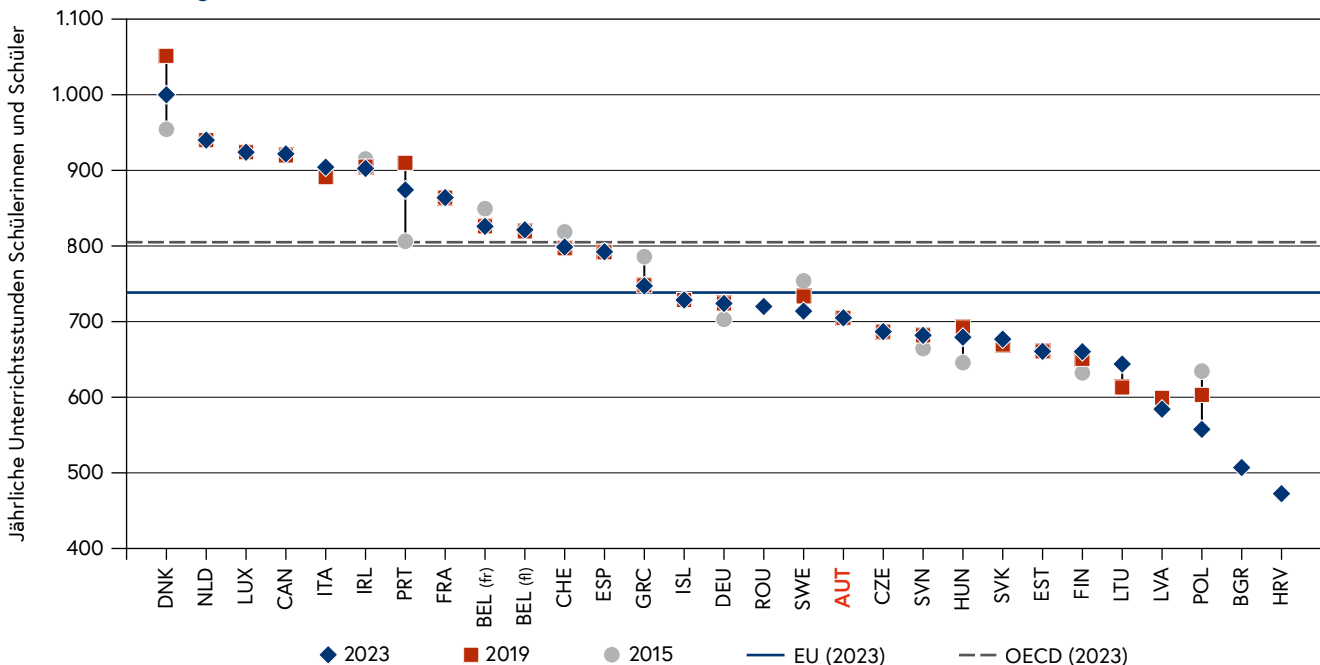
B5.1 – Unterrichtszeit

Abb. B5.1.a: Anzahl der vertraglich festgehaltenen jährlichen Unterrichtsstunden der Lehrpersonen nach Bildungsbereichen (2021)



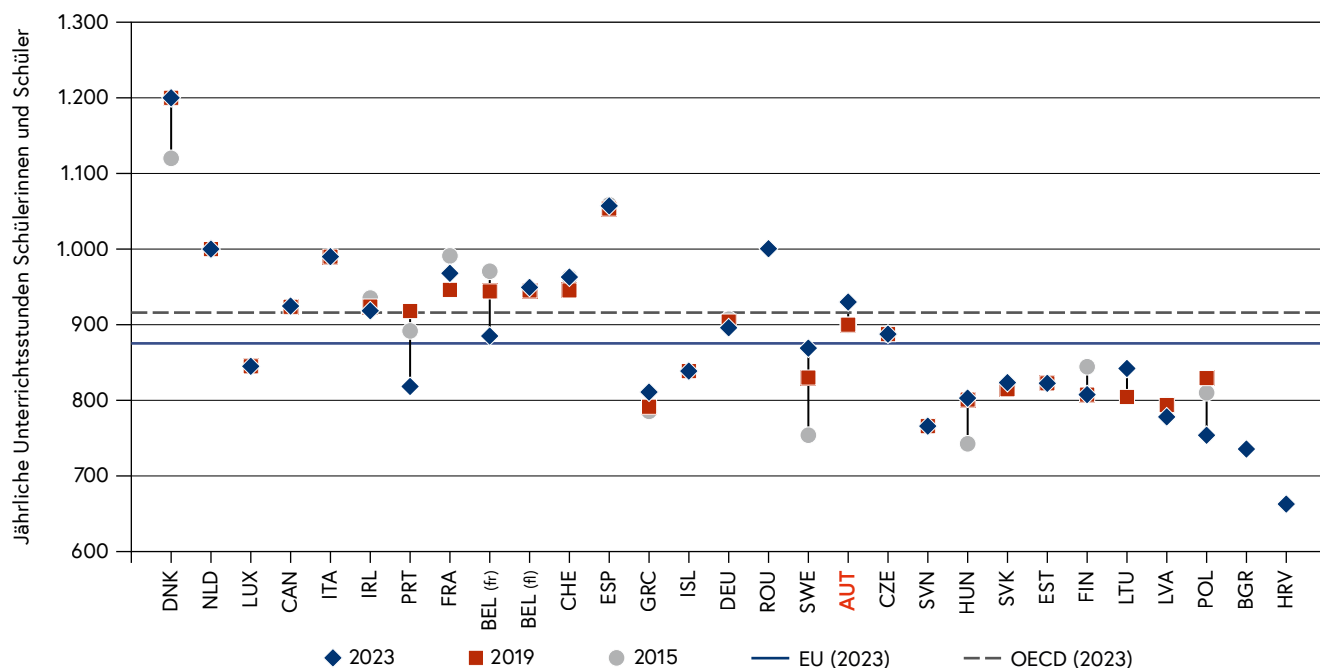
Anmerkungen: Länder/Territorialeinheiten absteigend nach Anzahl der Unterrichtsstunden im Primarbereich (im Jahr 2021) angeordnet. Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

Abb. B5.1.b: Jährliche Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler im Primarbereich im internationalen Vergleich (2015, 2019, 2023)



Anmerkungen: Länder absteigend nach Anzahl der Unterrichtsstunden im Primarbereich (im Jahr 2023) angeordnet. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichendes Referenzjahr für Deutschland (2022 statt 2023). Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

Abb. B5.1.c: Jährliche Unterrichtsstunden der Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich (2015, 2019, 2023)

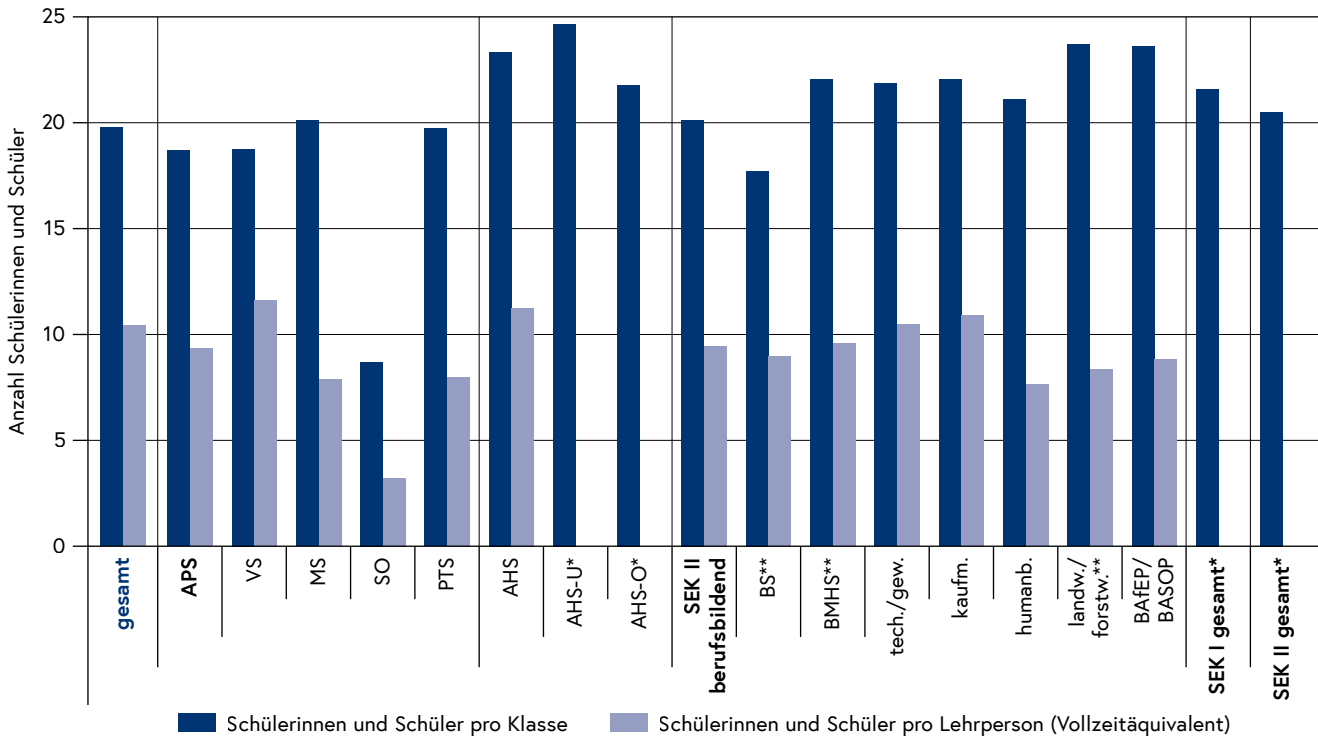


Anmerkungen: Länder absteigend nach Anzahl der Unterrichtsstunden im Primarbereich (im Jahr 2023; siehe Abbildung B5.1.b) angeordnet. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichendes Referenzjahr für Deutschland (2022 statt 2023).

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

B5.2 – Betreuungsrelationen in Österreich

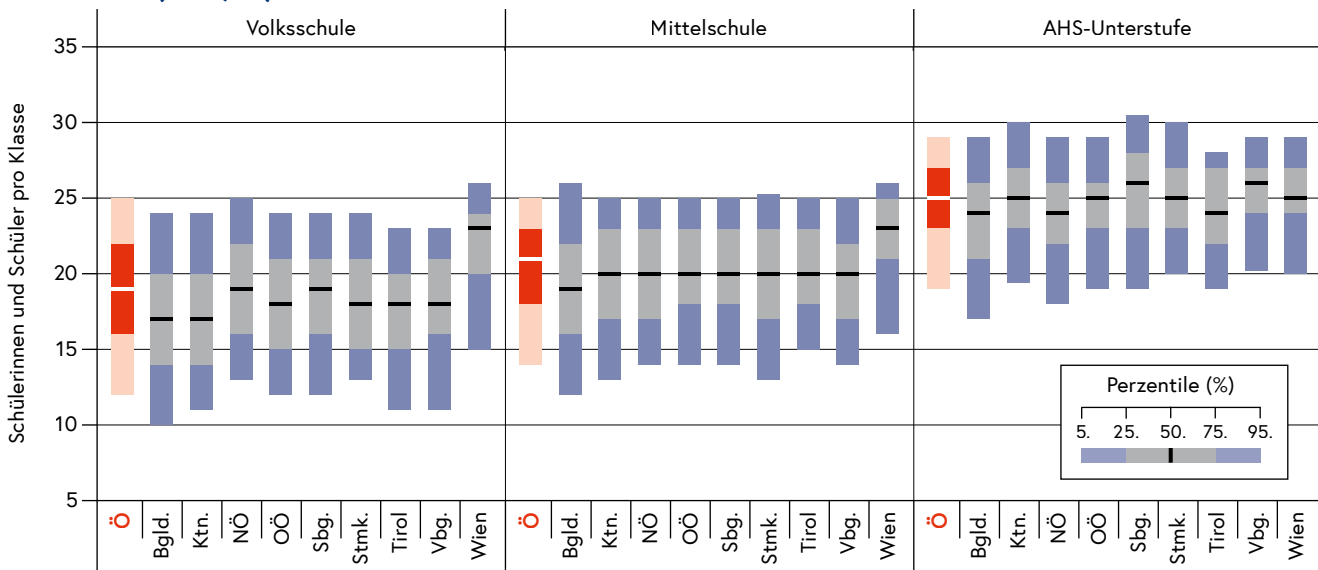
Abb. B5.2.a: Betreuungsrelation und Klassengröße nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: *Lehrpersonen der AHS können nicht aufgeteilt werden, daher ist Betreuungsrelation nicht berechenbar. ** die land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen (BS) werden aufgrund der Datenverfügbarkeit nicht bei den BS, sondern bei den (land- und forstwirtschaftlichen) berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) ausgewiesen. Bei der Berechnung von Betreuungsrelation für die BS wurde die Anzahl der Schülerinnen und Schüler durch drei geteilt, um annäherungsweise das tatsächliche Betreuungsverhältnis bei nur teilweiser Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen abzubilden.

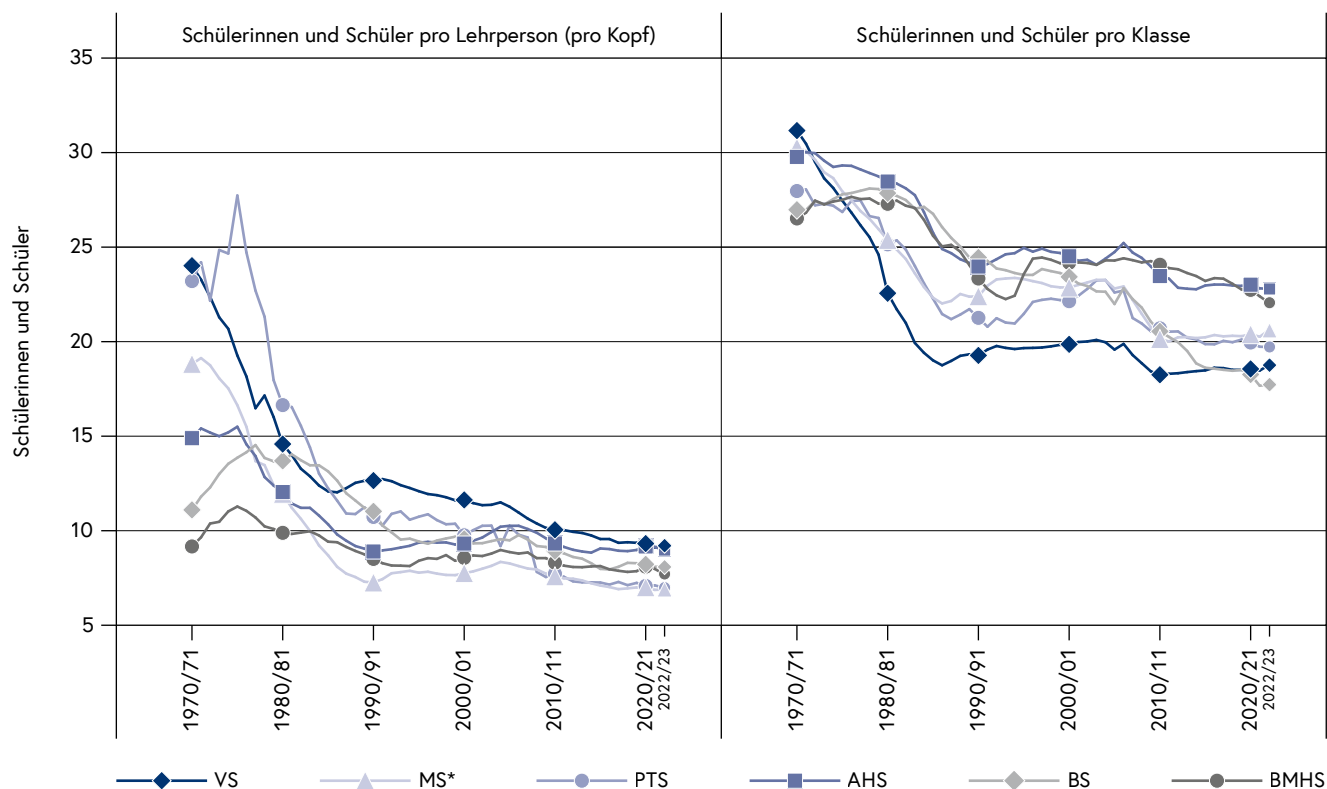
Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Lehrpersonenstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B5.2.b: Verteilung der Klassengröße nach Bundesland auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I (2022/23)



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

Abb. B5.2.c: Entwicklung der Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson (inkl. Karenzierter) bzw. pro Klasse nach Schultyp (1970/71–2022/23)

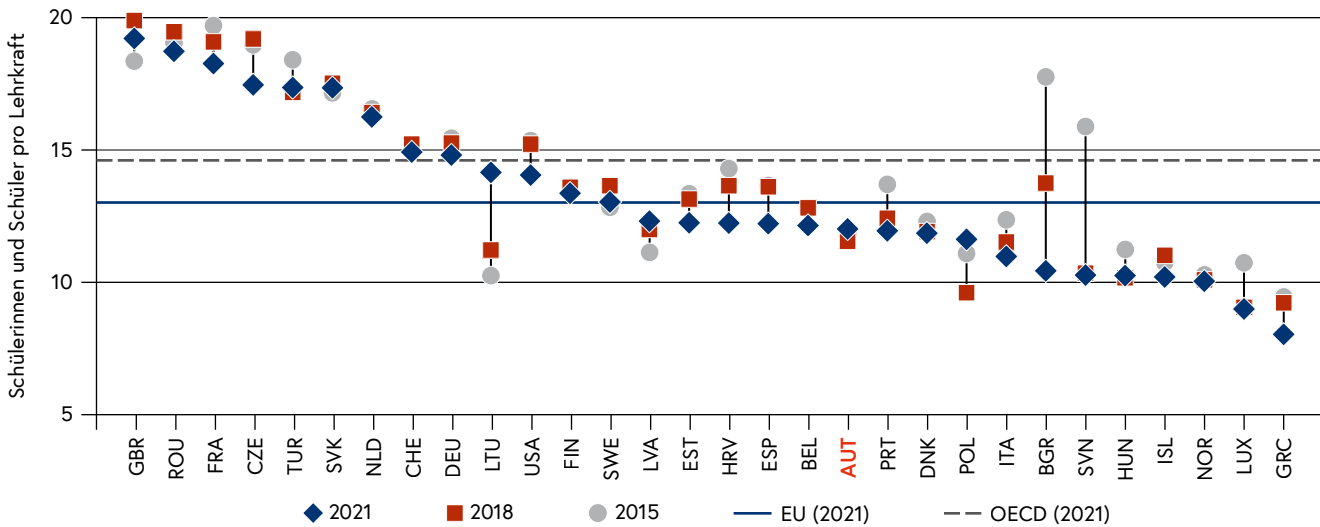


Anmerkungen: Betreuungsrelationen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) liegen für die Zeitreihe nicht vor. Daher werden die Schülerinnen-/Schüler-Lehrkräfte-Verhältnisse in dieser Abbildung auf Basis von Kopffzahlen berichtet. Bei der Berechnung von Schülerinnen und Schülern pro Lehrperson wurde für die Berufsschule (BS) die Zahl der Schülerinnen und Schüler durch drei geteilt, um annäherungsweise das tatsächliche Betreuungsverhältnis bei nur teilweiser Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen abzubilden. * inkl. vorhergehender Bezeichnungen HS und NMS.

Quellen: Statistik Austria (Schulstatistik, Lehrpersonenstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

B5.3 – Betreuungsrelationen im internationalen Vergleich

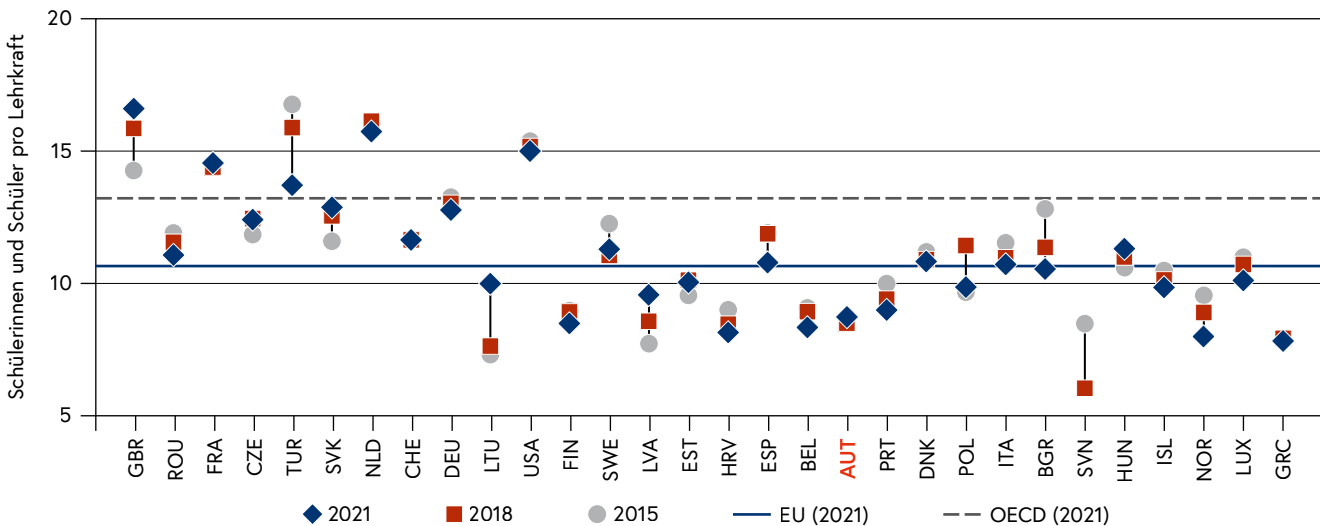
Abb. B5.3.a: Schülerinnen-/Schüler-Lehrkräfte-Relation im Primarbereich im internationalen Vergleich (2015, 2018, 2021)



Anmerkungen: Länder absteigend nach Relation im Primarbereich (im Jahr 2021) angeordnet. Lehrkräfte in Vollzeitäquivalenten. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichende Referenzjahre für Griechenland (2014 statt 2015) und Slowenien (2014 statt 2015).

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. B5.3.b: Schülerinnen-/Schüler-Lehrkräfte-Relation im Sekundarbereich I im internationalen Vergleich (2015, 2018, 2021)

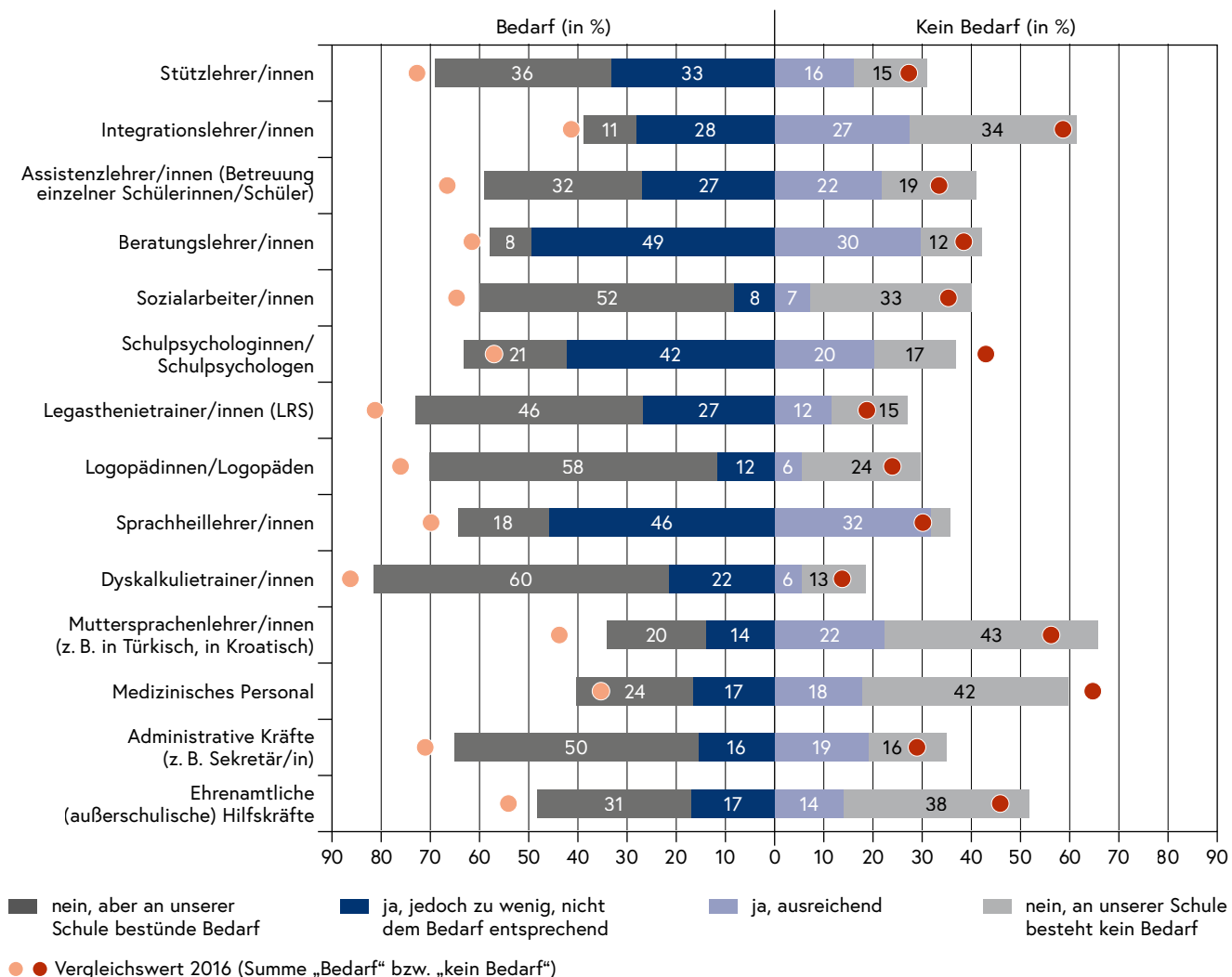


Anmerkungen: Länder absteigend nach Relation im Primarbereich (im Jahr 2021, siehe Abbildung B5.3.a) angeordnet. Lehrkräfte in Vollzeitäquivalenten. Fehlende Datenpunkte resultieren aus fehlenden Werten in der Datenquelle, siehe Online-Datenmaterial. Abweichende Referenzjahre für Griechenland (2014 statt 2015) und Slowenien (2017 statt 2018).

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Berechnung und Darstellung: IQS.

B5.4 – Bedarf an Unterstützungspersonal an Schulen

Abb. B5.4.a: Unterstützung durch und weiterer Bedarf an Schulpersonal abseits der Lehrkräfte auf der Primarstufe (2021)



Anmerkungen: Angegebene Kategorien sind unverändert aus dem Original übernommen. Angaben von Schulleiterinnen und Schulleitern von Schulen, die an der PIRLS-Studie teilgenommen haben. Die Frage dazu lautete: „Werden die Lehrer/innen an Ihrer Schule im laufenden Schuljahr unterstützt durch ...?“ Die Werte sind so gewichtet, dass sie die Anteile der österreichischen Schülerinnen und Schüler auf der 4. Schulstufe wiedergeben, auf die die jeweilige Kategorie zutrifft.

Quellen: PIRLS 2016, PIRLS 2021. Darstellung: IQS.

B6 – Heterogenität

Die in Indikatorengruppe A2 dargestellten sozialen Merkmale von Schülerinnen und Schülern verteilen sich auch innerhalb von Bundesländern nicht gleichmäßig auf Schulen und Klassen. Diverse Zuordnungs- und Selektionsmechanismen führen – unter anderem geprägt durch das Schulwahlverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern und die Differenzen in der sozialen Zusammensetzung der Einzugsgebiete von Schulen – dazu, dass diese Einheiten unterschiedlich heterogen zusammengesetzt sind und Schülerinnen und Schüler mit bestimmten sozialen Merkmalen mehr oder weniger segregiert vorzufinden sind. In dieser Indikatorengruppe werden beispielhaft zwei Merkmale betrachtet, die in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb (Indikatorengruppe D3) und Bildungsverläufen (Indikatorengruppe C2) stehen: die Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler und die Bildungsherkunft in der Ausprägung, dass kein Elternteil Matura hat. Als Datenquelle mit ausreichendem Detailgrad für die Analysen steht die Schulstatistik mit den Angaben zur Alltagssprache zur Verfügung, durch Registerdatenverknüpfung angereichert um Informationen zur Bildungsherkunft der Bezugspersonen der Kinder.

B6.1 – Zusammensetzung von Schulklassen

Trotz der Zunahme von Schülerinnen und Schülern mit einem anderen sprachlichen Hintergrund als Deutsch, wie es in Indikator A2.2 dargestellt ist, ist in Österreich ein Sechstel (17%) der Klassen (mit fünf und mehr Kindern) homogen deutschsprachig, sodass alle Schülerinnen und Schüler Deutsch als Alltagssprache haben (Abbildung B6.1.a). Die Primar- und Sekundarstufe unterscheiden sich hier nur geringfügig mit 17% für die Volksschule, 15% für die MS und 14% für die AHS-Unterstufe. Zusammen mit den Klassen, in denen bis zu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler nicht Deutsch als Alltagssprache hat, stellen überwiegend deutschsprachige Klassen bundesweit sowohl in der Volksschule, den MS als auch auf den AHS-Unterstufen die Mehrheit dar. Umgekehrt sind Klassen, in denen die Schülerinnen und Schüler überwiegend (zu mehr als 75%) Deutsch nicht als Alltagssprache haben, mit 11% in den Volksschulen und 16% in den Mittelschulen nach wie vor selten und auf der AHS-Unterstufe kommen sie mit 3% der Klassen praktisch nicht vor.

Nur in Wien stellen sich die Verhältnisse wesentlich anders dar: In etwa 60% der Wiener Volksschulklassen sind im Schuljahr 2021/22 mehrheitlich Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch, in 36% der Klassen sogar überwiegend (über 75% der Schülerinnen und Schüler). Die entsprechenden Anteilswerte in den Mittelschulen sind 2021/22 mit 88% der Klassen (über 50% mit anderer Alltagssprache als Deutsch) noch höher, in zwei Drittel der Klassen hat weniger als eines von vier Kindern Deutsch als Alltagssprache. An den Wiener AHS-Unterstufen sind die Anteile von Kindern mit einer anderen Sprache zwar deutlich höher als in den anderen Bundesländern, aber auch deutlich geringer als in den Wiener Mittelschulen. Eine ähnliche Situation ist auch für weitere große Städte wie Graz oder Linz zu erwarten.

Während die Primarstufe stärker durch das Sprengelschulwesen geprägt ist und somit die Schülerinnen und Schüler eines Schulstandorts vor allem die gegebenen sozialen Bedingungen des mehr oder weniger geregelten Einzugsgebiets widerspiegeln¹, existieren auf der Sekundarstufe I wesentlich erweiterte, reale Wahlmöglichkeiten von Schulen (Mittelschulen bzw. AHS-Unterstufe, Schwerpunktschulen etc.) und es sind den Schülerinnen und Schülern weitere Anfahrtswege zur Schule zumutbar. Im Hinblick auf die Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen zwischen Schulen wird daher in Indikator B6.2 ausschließlich die Sekundarstufe I betrachtet. Als Maßzahl kommt der Dissimilaritätsindex (DI) auf Bezirksebene zum Einsatz. Er beschreibt, wie viele Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten Merkmal die Schule innerhalb des Bezirks wechseln müssten, damit sie ausgewogen auf alle Schulen verteilt wären. Der Dissimilaritätsindex ist dabei unabhängig vom Gesamtausmaß des Merkmals, da auch selten vorkommende Eigenschaften mehr oder weniger gleich verteilt sein können.

Es finden sich in Österreich nur noch wenige Bezirke², in denen die Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch einigermaßen gleich innerhalb der MS-Standorte verteilt sind – in Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg jeweils nur einer, in der Steiermark kein Bezirk. In diesen wenigen Bezirken müssten weniger als 20% der Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule innerhalb des Bezirks wechseln, um eine Gleichverteilung herstellen zu können ($DI < 0,2$; Abbildung B6.2.a). In mehr als der Hälfte der Bezirke müsste mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der MS mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule innerhalb des Bezirks wechseln, um eine Gleichverteilung herzustellen. Im Gegensatz dazu zeichnen sich die Standorte der AHS-Unterstufe in den meisten Bezirken durch eine relativ gute Gleichverteilung (gekennzeichnet durch einen niedrigen DI) der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Bezirke aus. Nimmt man MS und AHS-Unterstufe zusammen – erlaubt man den Schülerinnen und Schülern also, gedanklich zwischen den beiden Schultypen zu wechseln –, so ist die ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler wesentlich stärker. In nahezu jedem zweiten Bezirk müssten 40% oder mehr der Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule wechseln, um eine Gleichverteilung herstellen zu können ($DI \geq 0,4$). Die Trennung der Schülerinnen und Schüler in Mittelschulen und AHS-Unterstufen befördert also – wiewohl teilweise vermittelt über leistungsbezogene Zulassungsvoraussetzungen (siehe Indikator C2.2 zu primären und sekundären Herkunftseffekten) – die ungleiche zwischenschulische Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit anderer Alltagssprache als Deutsch.

1 Am stärksten wird die Abbildung der Bevölkerungsstruktur in den Primarschulen durch das Privatschulwesen durchbrochen, siehe Indikator B4.3.

2 In Wien sind die Gemeindebezirke gemeint. Die vollständig bezeichneten Listen finden sich im Online-Datenmaterial.

Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler ohne einen Elternteil mit Matura ist das generelle Ausmaß an zwischenschulischer Ungleichverteilung der Schülerinnen und Schüler wesentlich geringer, vor allem, wenn man Mittelschulen und AHS separat betrachtet (Abbildung B6.2.b). Nur jeder fünfte Bezirk, darunter auffallend häufiger Wiener Gemeindebezirke, zeigt für MS Dissimilaritätsindexwerte von über 0,2. Nimmt man die beiden Schultypen zusammen, so liegen die Werte des DI abermals höher, erreichen aber selten die Marke von 0,5.

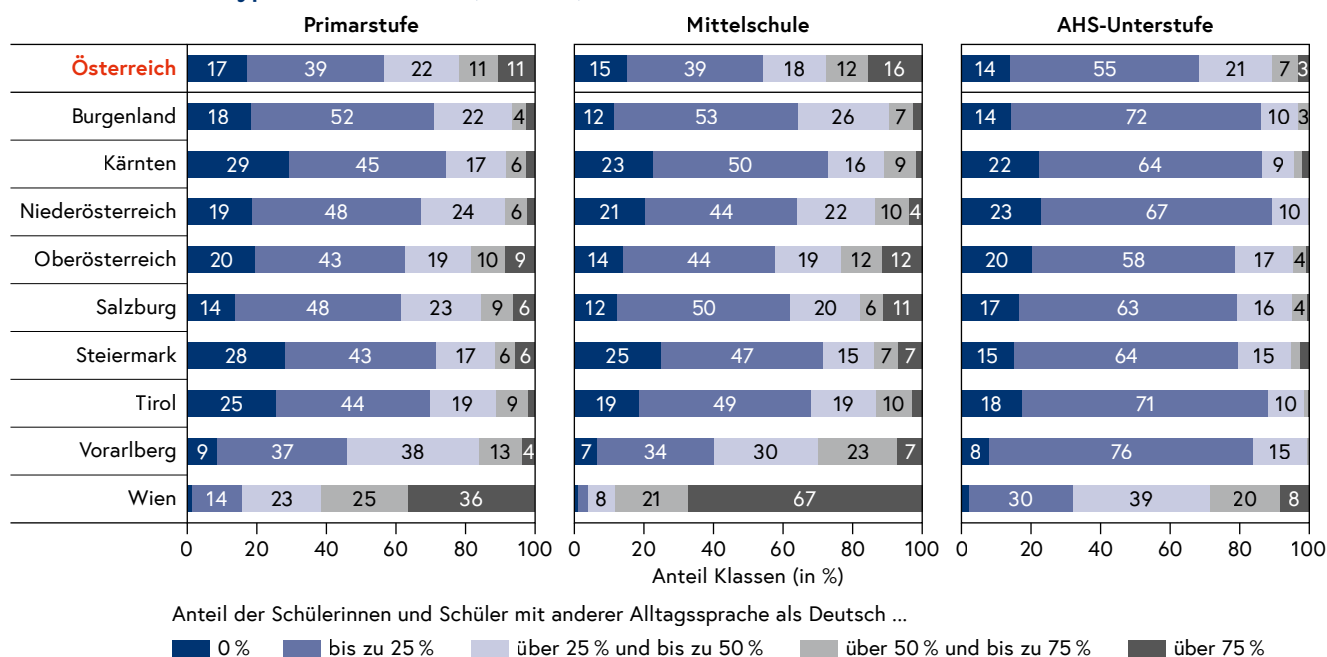


Kurz & bündig

- Klassen mit mehrheitlich Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Alltagssprache haben, stellen bundesweit die Mehrheit dar. In Wien sind sie – mit Ausnahme der AHS-Unterstufe – in der Minderheit.
- Die ungleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen auf die Schulen eines Bezirks ist im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Alltagssprache bzw. mit Eltern ohne Matura auf der Sekundarstufe II in allen Bundesländern nach Bezirk sehr unterschiedlich ausgeprägt – auch in Wien bei Betrachtung der Gemeindebezirke.

B6.1 – Zusammensetzung von Schulklassen

Abb. B6.1.a: Klassenanteile von Schülerinnen und Schülern mit anderer Alltagssprache als Deutsch* nach Schultyp und Bundesland (2021/22)

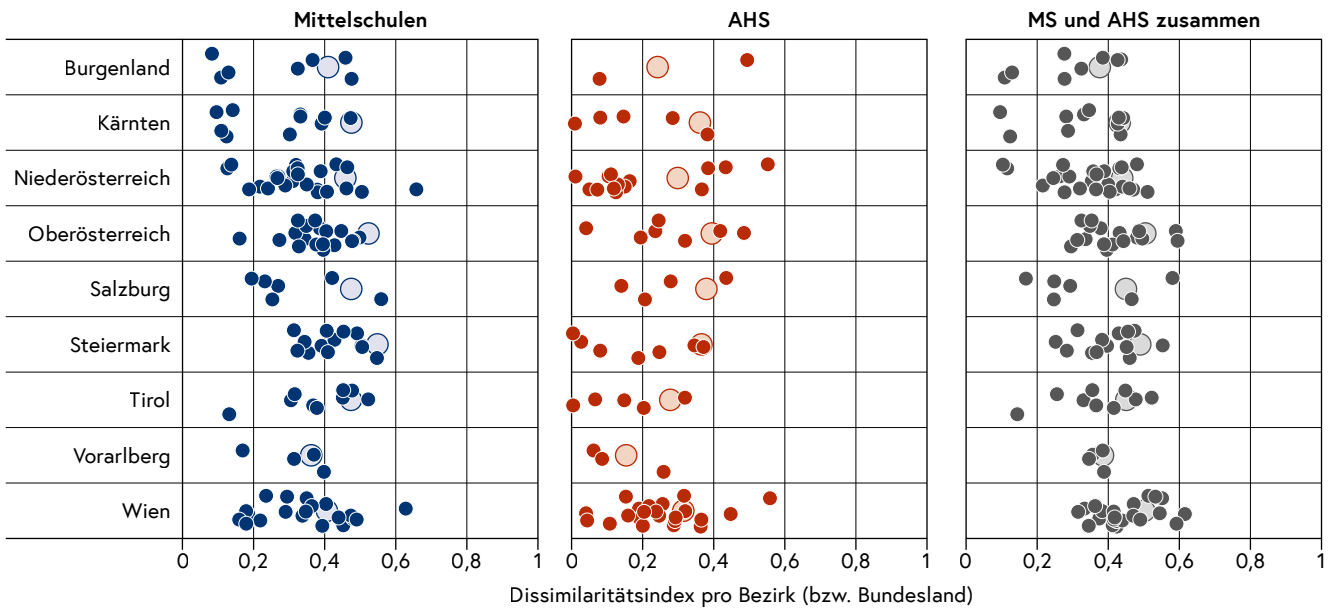


Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Schulklassen mit wenigstens fünf Schülerinnen bzw. Schülern. Klassen des primären Schultyps SO wurden ausgenommen. *Deutsch nicht die erstgenannte Alltagssprache der Schülerinnen und Schüler. Einige der Schülerinnen und Schüler nennen Deutsch jedoch als zweite oder dritte Sprache.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

B6.2 – Zusammensetzung von Schulen der Sekundarstufe I

Abb. B6.2.a: Ungleiche zwischenschulische Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit anderer Alltagssprache als Deutsch in Bezirken (2021/22)

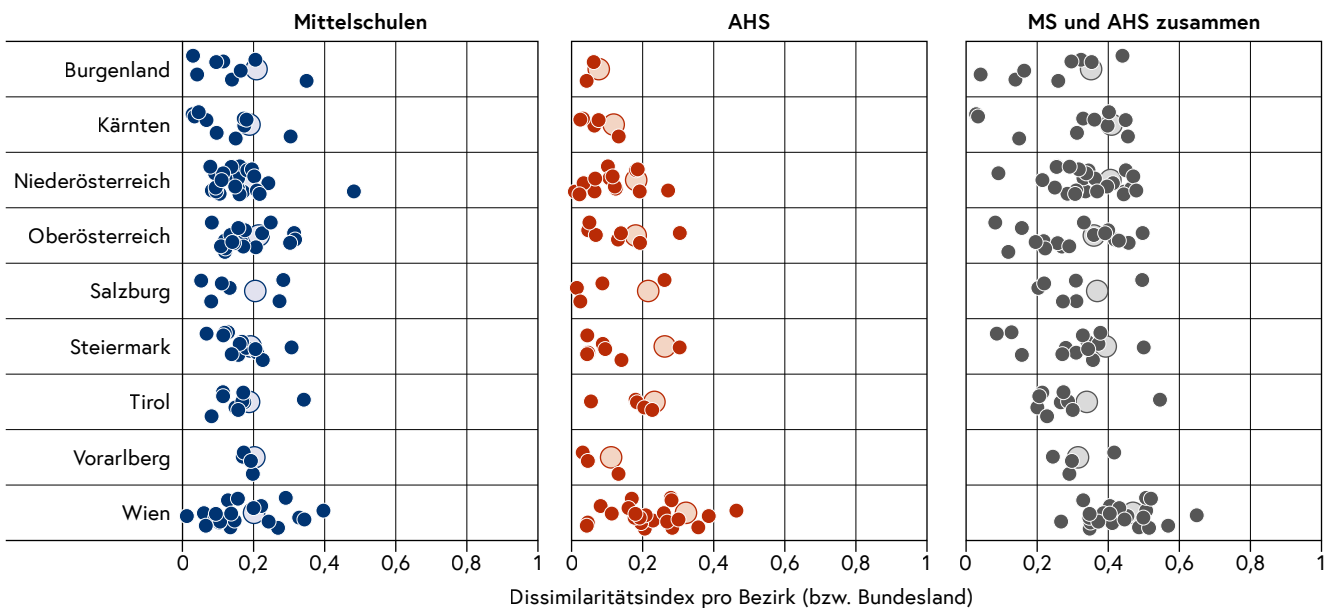


Anmerkungen: Ein kleiner Datenpunkt entspricht einem Bezirk, ein großer Punkt dem jeweiligen Bundesland. Eine Auflistung kann dem Online-Datenmaterial entnommen werden. Ohne Bezirke mit keiner oder nur einer Schule (des jeweiligen Schultyps). Die Ausrichtung auf der y-Achse dient lediglich der Darstellung und hat innerhalb eines Bundeslands keine weitere Bedeutung.

Lesebeispiel: Ein Wert des Dissimilaritätsindex von 0,5 bedeutet, dass 50% der Schülerinnen und Schüler mit anderer Alltagssprache als Deutsch die Schule innerhalb des Bezirks wechseln müssten, damit eine Gleichverteilung vorhanden wäre.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Abb. B6.2.b: Ungleiche zwischenschulische Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit Eltern ohne Matura in Bezirken (2021/22)



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung B6.2.a.

Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik mit Registerdatenverknüpfung). Darstellung: IQS.

Literatur

Agentur für Bildung und Internationalisierung (OeAD). (2024). *Die Geräteinitiative „Digitales Lernen“: Was muss ich wissen?*. Verfügbar unter https://digitaleslernen.oead.at/fileadmin/Dokumente/digitaleslernen.oead.at/Infopakete/OeAD_DL_Elterninfoblatt_2024_Deutsch.pdf

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *Digitales Lernen*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dl.html>

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST; Hrsg.). (2020). *Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) 2019. Jahresbericht*. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2020/09/NEBA-Jahresbericht-2019.pdf>

Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspetsberger, R. et al. (2019). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 49–121). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-B.2>

Müller, F., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Rheinfrank, N. & Walenta-Bergmann, J. (2024). *Kodierung von Daten zu Lehrpersonen-Fortbildungen für den Nationalen Bildungsbericht 2024. Verarbeitung und erweiterte Analysen zu Fortbildungs-Daten der Plattform PH-Online*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/igsreport-2024-3>

Statistik Austria (Hrsg.). (2023). *Demographisches Jahrbuch 2022*. Wien: Herausgeberin. Verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Demographisches-JB-2022_Web_barrierefrei.pdf

Vogtenhuber, S., Juen, I., Zintl, R., Aschauer, D., Hafner, T. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2: Bildungsindikatoren* (S. 194–249). Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>

Wallner-Paschon, C., Suchań, B. & Oberwimmer, K. (2019). Profil der Lehrkräfte und Schulen der Sekundarstufe I. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018 (Band 1). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (S. 17–36). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/talis2018-1>

Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems

Jakob Walenta-Bergmann,
Christian Wimmer,
Moritz Friedrich,
Christoph Mödlhamer,
Michael Bruneforth

Prozessindikatoren beschreiben die Leistungserbringung des Bildungssystems und die dafür nötigen organisatorischen Vorkehrungen, also die Art und Weise, wie die Ressourcen verwendet und kombiniert werden. Prozessindikatoren decken jene Vorgänge innerhalb des Systems zwischen Eintritt und Verlassen der Schule ab, die durch Akteurinnen und Akteure beeinflussbar sind. Diese Indikatoren stellen die institutionellen Strukturen und deren Funktionsweise mittels Indikatoren zu den Strömen von Schülerinnen und Schülern, zu den Schulwegentscheidungen und zur Selektion dar. Sie beschreiben darüber hinaus Prozesse an den Schulen durch Informationen zur Lernorganisation, zur individuellen Förderung, zum Wohlbefinden an der Schule und zur Notengebung.

Indikatorengruppe C1 beschreibt die Ströme von Schülerinnen und Schülern im österreichischen Schulsystem und damit auch die äußere Selektion und das Schulwahlverhalten. Die Indikatorengruppe bietet einen Überblick über alle Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, von der Selektion am Beginn der Volksschule bis hin zur beruflichen Bildung und Hochschulbildung.

Indikatorengruppe C2 stellt diese Übergänge im Hinblick auf Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Schul- und Ausbildungswahlverhalten dar.

Indikatorengruppe C3 umfasst verschiedene Bereiche des schulischen (Zusammen-) Lebens im kompakten Überblick: ganztägige Schultypen, Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler, Wohlbefinden an der Schule und häuslichen Unterricht.

Indikatorengruppe C4 widmet sich schließlich der Frage, inwiefern es den Schulen gelingt, die Schülerinnen und Schüler in der Ausbildung zu halten, ohne Verzögerung zum Abschluss zu bringen und vergleichbar zu beurteilen.

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

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-C-dat>

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

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

C1 – Bildungsströme

In dieser Indikatorengruppe wird ein Überblick über die verschiedenen Bildungsströme in Österreich gegeben. Indikator C1.1 behandelt die Themen Betreuungsquoten von Kindern vor Eintritt in die Schule, den Vorschulbesuch und den Anteil der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler. In C1.2 wird auf die Übertritte zwischen den Bildungsbereichen Volksschule, Sekundarstufe I und II fokussiert und C1.3 veranschaulicht die Hochschulzugangquote und die Vorbildung von Studienanfängerinnen und -anfängern. Als Datenquellen für die Berechnungen und Darstellungen werden durchgehend die Kindertagesheimstatistik, die Bevölkerungsstatistik und die Schul- und die Hochschulstatistik von Statistik Austria sowie die Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler nach Bildungsdokumentationsgesetz verwendet. Abbildung C1.a am Ende dieses Abschnitts bietet einen zusammenfassenden Überblick über die Bildungsströme im österreichischen Bildungssystem bis zum Ende der Pflichtschulzeit für das Jahr 2022.

C1.1 – Elementarbildung, Vorschulbesuch und außerordentliche Schülerinnen und Schüler

Vor Beginn der Schulpflicht werden Kinderbetreuungseinrichtungen genutzt. Dabei ist der Besuch einer institutionellen Einrichtung im Kindergartenjahr nach dem 5. Geburtstag verpflichtend. Der Anteil der institutionell betreuten 0- bis 2-jährigen Kinder in Österreich steigt im Zeitraum 2012 bis 2022 um etwa 9,0 Prozentpunkte (2012: 20,8%, 2022: 29,9%, Abbildung C1.1.a). Dabei ist in Wien (Tabelle C1.1.a im Online-Datenmaterial) der Anteil der 0- bis 2-jährigen Kinder in Betreuung mit 42,0% am höchsten (2012: 34,8%, 2021: 44,3%), in der Steiermark mit 19,9% (2012: 11,2%) am geringsten. Bei den 3- bis 5-jährigen Kindern ist im selben Zeitraum österreichweit insgesamt eine Steigerung von rund 3,7 Prozentpunkten (2012: 90,6%, 2022: 94,4%) festzustellen. Dieser Trend spiegelt sich in fast allen Bundesländern wider, nur im Burgenland kommt es zu einer Verringerung von 99,0% im Jahr 2012 auf 96,6% im Jahr 2022.

Für alle Kinder, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten, besteht nach Vollendung des 6. Lebensjahrs eine allgemeine Schulpflicht. Allerdings besuchen 1,1% eines Geburtsjahrgangs die Schule schon vor Beginn der Schulpflicht, d. h. im Alter von 5 Jahren zum Stichtag. Entsprechend ist 1,2% der 6-Jährigen bereits auf der 2. Schulstufe eingeschult (Abbildung C1.a). Für jene Kinder, die zu Beginn der Schulpflicht als nicht schulreif eingestuft werden, besteht die Möglichkeit des Besuchs eines Vorschuljahrs, welches auf die neunjährige Schulpflicht angerechnet wird. Der Besuch der Vorschulstufe kann dabei in organisatorisch getrennt geführten Vorschulklassen oder gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der 1. Schulstufe oder der 1. und 2. Schulstufe in Schuleingangsklassen erfolgen. Österreichweit liegt der Anteil der Kinder, die aufgrund ihrer Schulpflicht, aber fehlender Schulreife in der Vorschule beginnen, im Schuljahr 2012/13 bei 10,1% und im Schuljahr 2022/23 bei 10,9%. Dabei zeigen sich 2022/23 beträchtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (Abbildung C1.1.b). Im Burgenland (1,1%) und in der Steiermark (0,5%) ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf der Vorschulstufe 2022/23 am geringsten, in Salzburg (25,8%) und Vorarlberg (16,9%) am höchsten, wobei der Anteil in

Vorarlberg von 2019/20 auf 2022/23 um 0,9 Prozentpunkte sinkt, in Salzburg im gleichen Zeitraum um 1,4 Prozentpunkte ansteigt. In Tirol gibt es von 2019/20 auf 2022/23 im Vergleich die größte Verringerung des Anteils (von 9,5% auf 6,9%). 2022/23 werden österreichweit 6,0% in separaten Vorschulklassen unterrichtet, 2019/20 liegt dieser Anteil bei 6,6% (nicht dargestellt, siehe Online-Datenmaterial). Kinder ohne deutsche Alltagssprache besuchen besonders häufig eine Vorschule. 2012/13 liegt der Anteil bei 22,1%, 2022/23 bei 24,3% (Abbildung C1.1.c).

Als außerordentliche Schülerinnen und Schüler werden solche bezeichnet, die zwar von ihrem Alter her sowie ihrer geistigen und körperlichen Reife nach zum Schulbesuch befähigt sind (im Gegensatz zur mangelnden Schulreife), dem Unterricht aber – zumindest in bestimmten Fächern – aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch nicht so weit folgen können, dass eine erfolgreiche Beurteilung möglich wäre (§ 4 SchUG). Dieser Umstand betrifft nicht nur, aber besonders Immigrantinnen und Immigranten im schulpflichtigen Alter. Der Status als außerordentliche Schülerin bzw. außerordentlicher Schüler ist für die Dauer von maximal zwei Jahren zulässig. Abbildung C1.1.d stellt den zeitlichen Verlauf der Anteile der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler pro Bundesland im Zeitraum von 2012/13 bis 2022/23 dar. Daraus ist ersichtlich, dass bis 2016/17 ein Anstieg des Anteils in allen Bundesländern erfolgt (Österreich 2016/17: 5,6%), welcher sich in weiterer Folge ab 2018/19 wieder verringert (Österreich 2020/21: 4,2%) und von 2019/20 bis 2021/22 wieder etwa das Niveau von 2014/15 erreicht. 2022/23 steigt der Anteil in allen Bundesländern (Österreich 2022/23: 5,9%). Der Anteil der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler ist in Wien am höchsten (2022/23: 9,6%), in Kärnten am niedrigsten (2022/23: 3,6%). Der Anteil der außerordentlichen Schüler unter den Burschen ist in allen Bundesländern außer Salzburg 2022/23 etwas höher als der Anteil der außerordentlichen Schülerinnen unter den Mädchen (Österreich 2022/23: 3,1% bzw. 2,8%; nicht dargestellt, siehe Tabelle C1.1.d im Online-Datenmaterial). Das Thema Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler wird in C3.3. behandelt.

Eine zentrale Schnittstelle im Bildungsverlauf ist der Wechsel von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I mit der Entscheidung zwischen MS und AHS-Unterstufe. Abbildung C1.2.a zeigt die Übertrittsraten von den Volksschulen in die Schultypen der Sekundarstufe I im zeitlichen Verlauf. Von 2013/14 bis 2022/23 ist bundesweit ein stetiger Anstieg des Übertritts in eine AHS-Unterstufe feststellbar (von 2012/13 auf 2013/14: 36,4%; von 2021/22 auf 2022/23: 38,6%), wobei der Anstieg von 2019/20 (38,3%) auf 2022/23 lediglich 0,3 Prozentpunkte beträgt. Der Anteil an Übertritten in eine AHS-Unterstufe ist durchgehend in Wien mit mehr als der Hälfte am höchsten (2022/23: 56,3%), in Tirol (2022/23: 26,2%) und Vorarlberg (2022/23: 27,7%) am geringsten, wobei der stärkste Anstieg von 2019/20 (25,7%) auf 2022/23 in Vorarlberg stattfindet, in den Bundesländern Salzburg und Tirol verringert sich dieser Wert im selben Zeitraum um jeweils etwa einen Prozentpunkt. Die Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Alltagssprache, Bildung der Eltern und Geschlecht werden im Indikator C2.1 behandelt.

C1.2 – Übertritte zwischen Bildungsbereichen

Mit etwa 14 Jahren findet mit dem Übergang in die Sekundarstufe II die nächste Bildungsentscheidung zwischen maturaführenden und nichtmaturaführenden Schulen statt. Nach Erfüllung der neunjährigen Schulpflicht stellt sich die Frage, ob die Schullaufbahn an einer allgemeinbildenden Schule fortgesetzt werden soll oder ob eine berufsbildende Schule besucht wird oder eine Berufsausbildung begonnen wird. Bei den Übertritten aus Mittelschulen ist dabei im Gegensatz zur AHS eine relativ große Streuung der Wahl sichtbar. Nach einer AHS-Unterstufe setzen 2022/23 österreichweit 95% ihren Schulbesuch in einer maturaführenden Schule fort, was in etwa dem Anteil von 2019/20 entspricht (Abbildung C1.2.b). Ähnlich wie 2019/20 treten dabei 61% in eine AHS-Oberstufe und 33% in eine BHS über (2019/20: 62% bzw. 33%; Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 254). Die meisten Übertritte in eine AHS-Oberstufe finden 2022/23 anteilmäßig in Wien (70%) statt, gefolgt von der Steiermark mit 62%. Der größte Anteil an Übertritten von einer AHS-Unterstufe in eine BHS findet sich 2022/23 im Burgenland (45%). Von einer MS treten deutlich weniger Schülerinnen und Schüler in eine höhere Schule über. 8% treten österreichweit 2022/23 in eine AHS-Oberstufe über, 33% in eine BHS, womit die Übertrittsquote aus den MS in eine maturaführende Schule etwa 2 Prozentpunkte unter der von 2019/20 liegt. 23% besuchen nach der MS eine Polytechnische Schule, 19% eine BMS und 8% eine Berufsschule. Der Anteil von Übertritten in eine BHS ist auch hier (wie bei den AHS) im Burgenland am höchsten (44%). Von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern einer MS beenden 7% ihre Bildungslaufbahn bzw. verlassen das österreichische Schulsystem. Die Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II nach Alltagsprache, Bildung der Eltern und Geschlecht werden im Indikator C2.1 dargestellt.

C1.3 – Hochschulzugang

Die Hochschulzugangsquote steigt seit den 1970er-Jahren. Die letzte Schnittstelle im Schulwesen ergibt sich mit der Wahl zwischen verschiedenen tertiären Bildungsangeboten und dem Einstieg in die Berufswelt. Der weitere (Aus-)Bildungsverlauf von Alterskohorten nach Abschluss der Sekundarstufe II kann für einen längerfristigen Trend nicht vollständig über die amtlichen Statistiken verfolgt werden. Für den Zugang zu Hochschulen wechselt daher die Perspektive hin zur Frage, wie viele Personen gemessen am typischen Zugangsalter ein Hochschulstudium aufnehmen und welche Vorbildung (im Sinne der Studienberechtigung) sie vorweisen. Die in Abbildung C1.3.a dargestellte Hochschulzugangsquote ergibt sich aus der Anzahl der inländischen ordentlichen Studienanfängerinnen und Studienanfänger (jeden Alters) geteilt durch den Mittelwert der inländischen Wohnbevölkerung im Alter von 18–21 Jahren.

Nach der Expansion des universitären Hochschulsektors ab den 1970er-Jahren lassen ab 2000/01 vor allem die neuen Typen von Hochschulen (FH, PH) die Quote weiter steigen. Die Hochschulzugangsquote steigt 2020/21 im Vergleich zu 2019/20 (2019/20: 52,7%) um insgesamt 7,4 Prozentpunkte auf 60,1%, sinkt 2021/22 wieder um 7,7 Prozentpunkte auf 52,4% und befindet sich 2022/23 mit 50,3% etwas unter dem Anteil von 2016/17 (51,6%; siehe Tabelle C1.3.a im Online-Datenmaterial). Der Anteil an weiblichen Studienanfängerinnen liegt 2022/23 bei 59,2%, der Anteil an männlichen Studienanfängern bei

41,9%. Damit übersteigt die gesamte Hochschulzugangquote der Frauen deutlich jene der Männer (2022/23 um etwa 17 Prozentpunkte), ein Trend, der sich seit den 2000er-Jahren zeigt (2010/11: +15,5 Prozentpunkte).

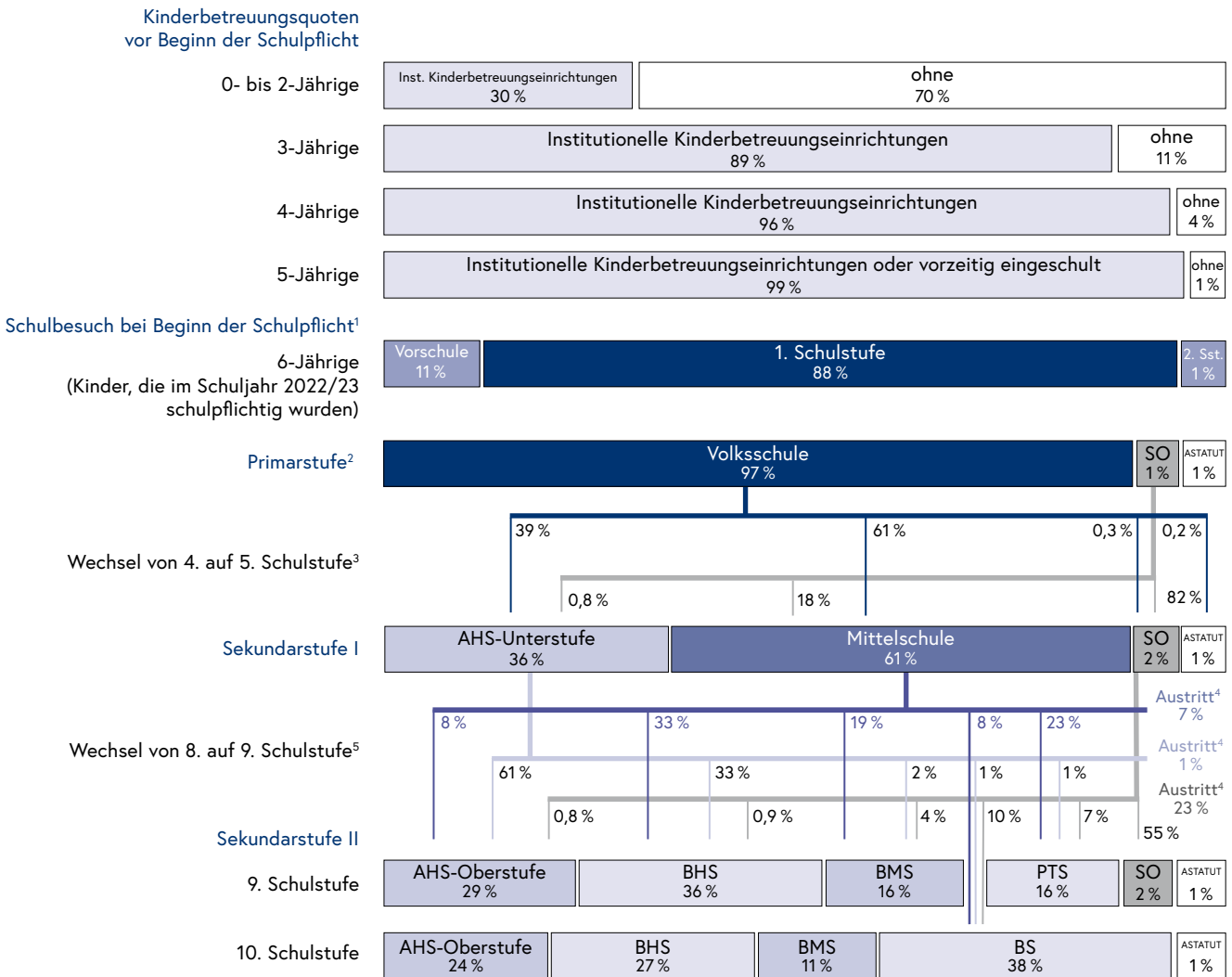
Die Vorbildung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern (im Sinne der Studienberechtigung) an öffentlichen Universitäten ist mehrheitlich die AHS-Matura. Dieser Anteil steigt von 2019/20 auf 2022/23 von 58,4% auf 60,1%. Auch an den FHs steigt der Anteil der Studienberechtigten mit AHS-Matura von 2019/20 auf 2022/23 um ca. zwei Prozentpunkte auf 38,7%, den überwiegenden Anteil der Vorbildung an FHs bilden aber nach wie vor die BHS (45,4%). An den PHs sinkt der Anteil der Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit AHS-Matura von 2019/20 auf 2022/23 von 50,2% auf 48,3%. (Abbildung C1.3.b).



Kurz & bündig

- Die institutionelle Betreuung von 0- bis 2-Jährigen steigt auf knapp 30%.
- Etwa 1% der Kinder beginnt die Volksschule frühzeitig mit fünf Jahren.
- Rund 11% der Schülerinnen und Schüler besuchen zu Beginn der Schulpflicht 2022/23 eine Vorschulstufe.
- Der Anteil an außerordentlichen Schülerinnen und Schülern relativ zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler von der Vorschulstufe bis zur neunten Schulstufe liegt 2022/23 bei ca. 6%.
- Die Übertrittsraten in die AHS-Unterstufe steigen nur mehr geringfügig und liegen bei rund 39%.
- Bei den Übertritten aus der MS besteht eine größere Streuung als bei jenen aus der AHS-Unterstufe: Etwa 41% wechseln nach der MS in eine matura-führende Schule.
- Die AHS-Matura ist die überwiegende Vorbildung bei Studienanfängerinnen und -anfängern an öffentlichen Universitäten.
- Knapp über 50% der 18- bis 21-Jährigen beginnen ein Hochschulstudium.

Abb. C1.a: Bildungsströme bis zum Ende der Schulpflicht (2022)



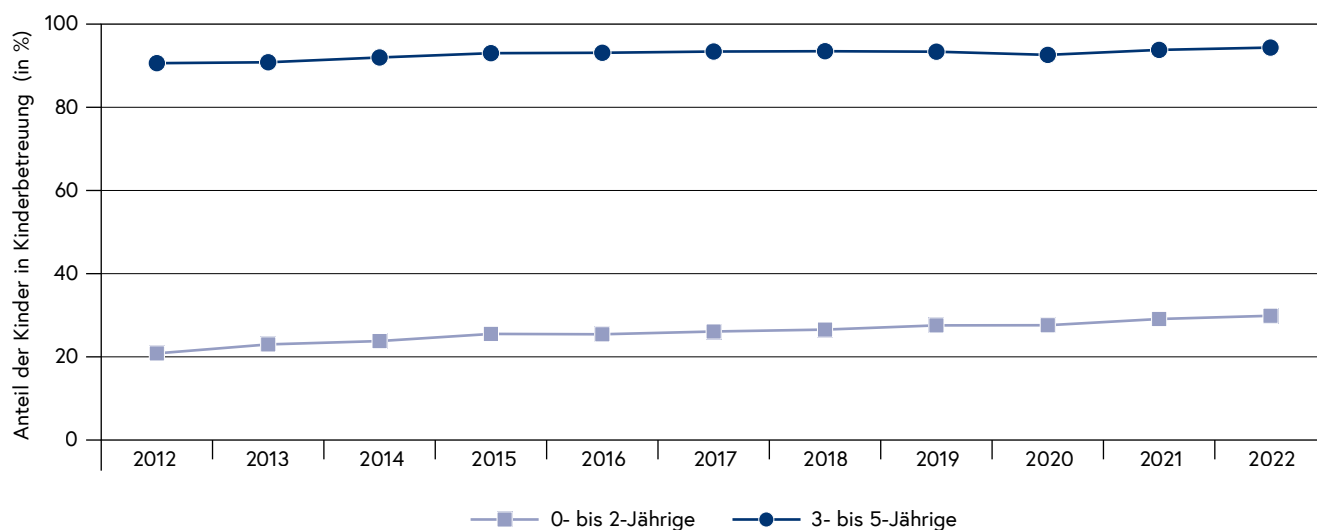
Anmerkungen: Anteile betreffend Institutionen beziehen sich auf das Schuljahr 2022/23 und Anteile betreffend Übertritte beziehen sich auf die Übergänge von 2021/22 auf 2022/23. Übertritte werden als effektive Übertrittsrate angegeben, d. h., nur Schülerinnen und Schüler, die die 4. bzw. 8. Schulstufe verlassen, werden berücksichtigt. Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet. Grafische Darstellung von Gruppen unter 4% nicht maßstabsgerecht. Durch Rundungen addieren sich nicht alle Abschnitte auf 100%.

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

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

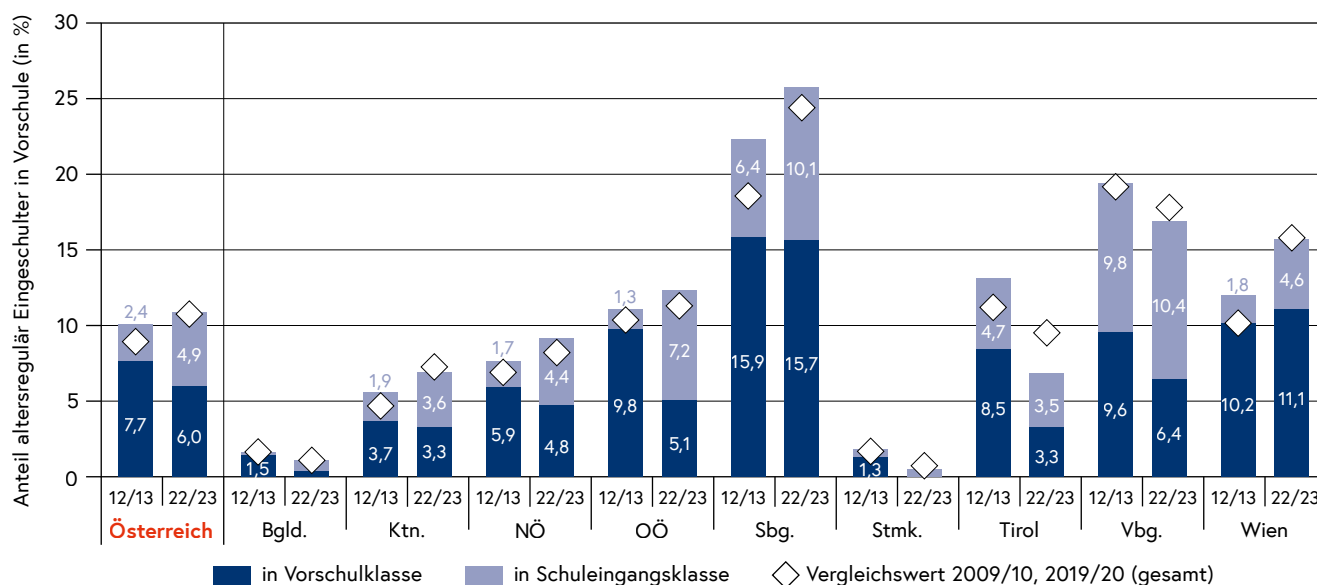
C1.1 – Elementarbildung, Vorschulbesuch und außerordentliche Schülerinnen und Schüler

Abb. C1.1.a: Institutionelle Betreuungsquote der 0- bis 2-jährigen und 3- bis 5-jährigen Kinder (2012–2022)



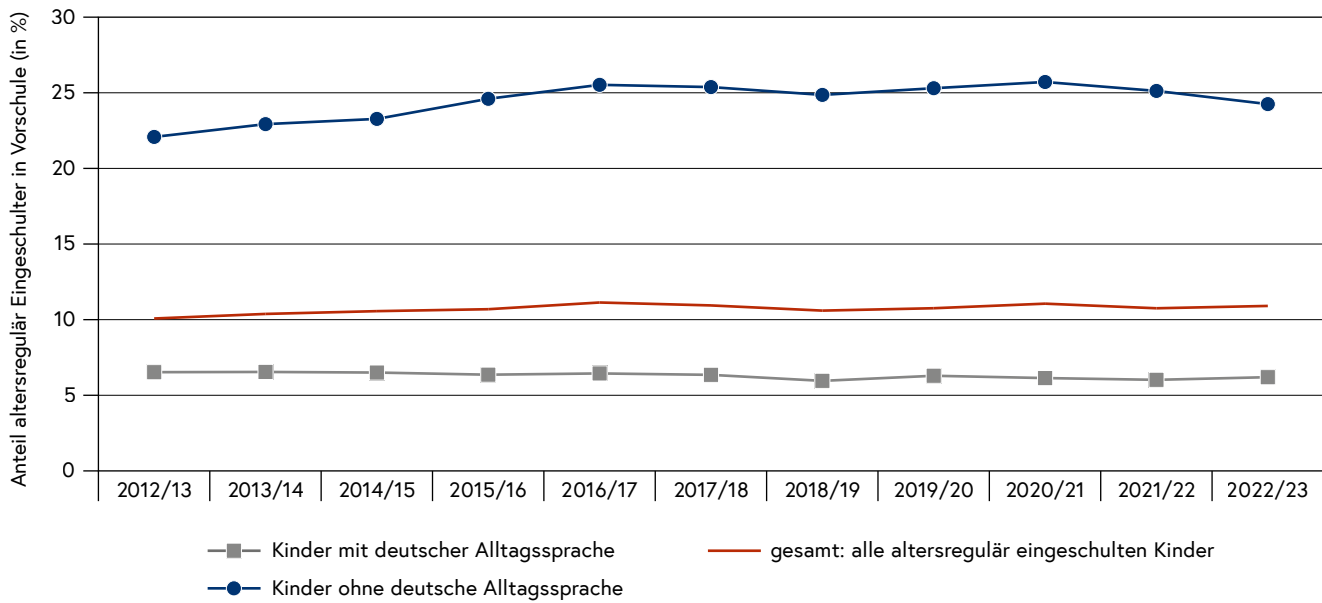
Anmerkungen: Anteil der institutionell betreuten Kinder (ohne Berücksichtigung vorzeitig eingeschulter 5-Jähriger ohne Hortbetreuung) im Vergleich zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung. Bundeslandwerte: Tabelle C1.1.a im Online-Datenmaterial.
Quelle: Statistik Austria (Kindertagesheimstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. C1.1.b: Anteil altersregulär in der Vorschulstufe eingeschulter Kinder (2012/13, 2022/23)



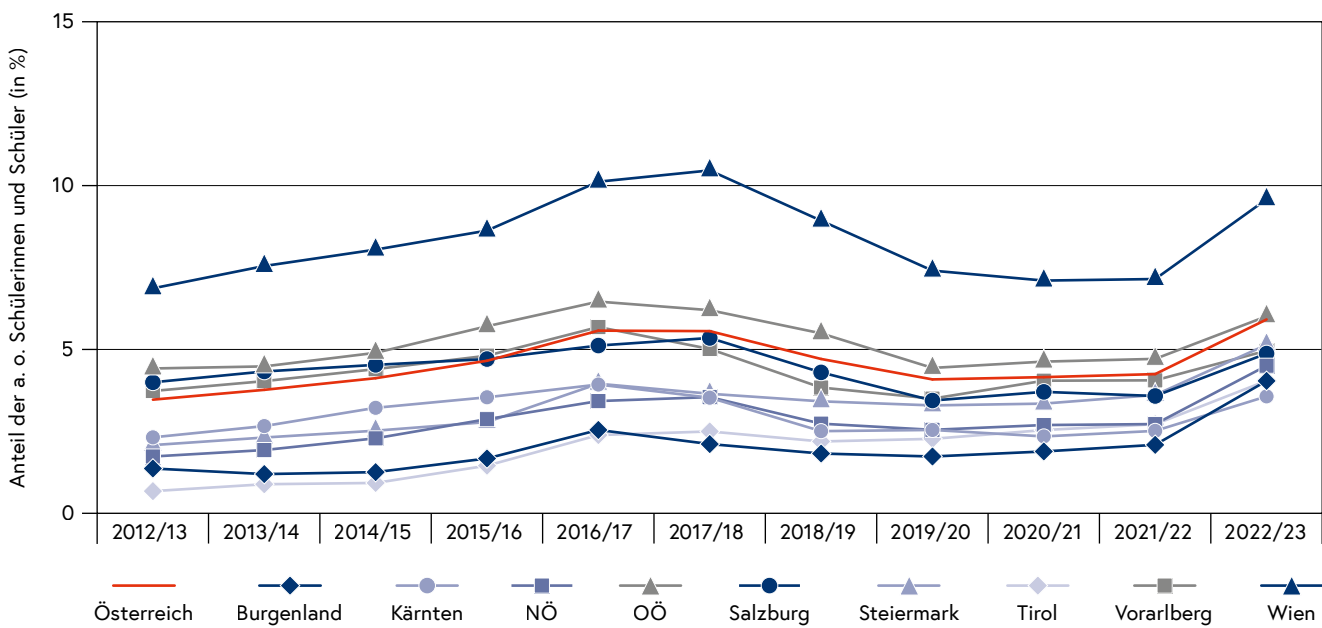
Anmerkungen: Als altersregulär eingeschult werden Kinder bezeichnet, wenn sie bis zum einschließlich 1. September, der dem jeweiligen Schuljahr vorausgeht, ihr 6. Lebensjahr vollendet haben. Werte zu nicht beschrifteten Anteilen finden sich im Online-Datenmaterial.
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. C1.1.c: Einschulung in die Vorschulstufe nach Alltagssprache (2012/13–2022/23)



Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. C1.1.d: Anteil der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler (0.*–9. Schulstufe) nach Bundesland (2012/13–2022/23)

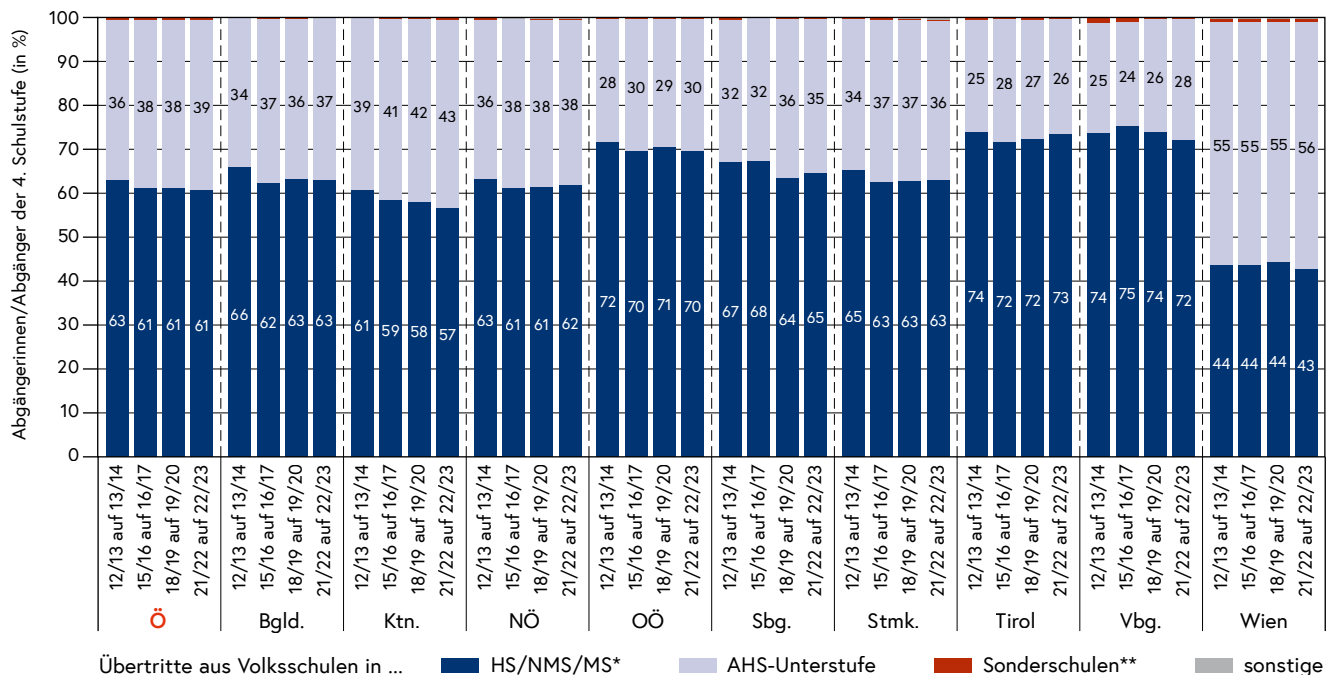


Anmerkung: * bezeichnet die Vorschulstufe.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

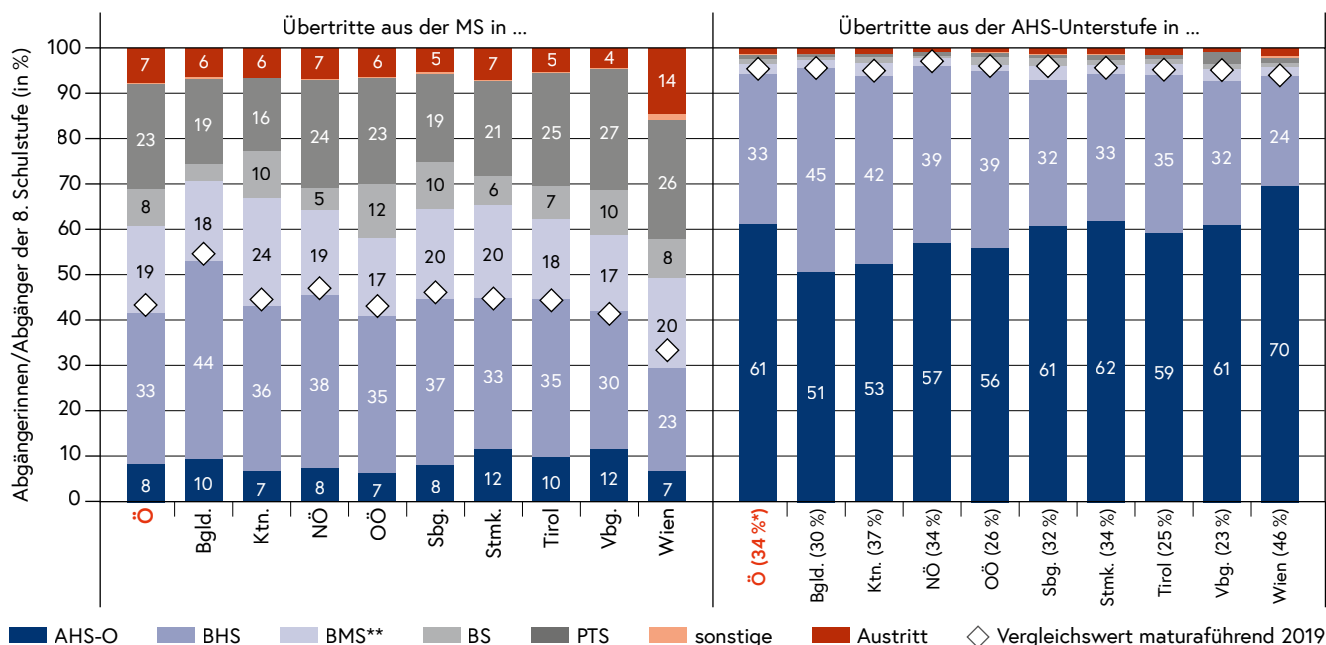
C1.2 – Übertritte zwischen Bildungsbereichen im Schulwesen

Abb. C1.2.a: Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I nach Bundesland (2012/13–2022/23)



Anmerkungen: Angegeben werden effektive Übertrittsdaten, d. h., Repetentinnen und Repetenten werden herausgerechnet. Absolute Zahlen finden sich im Online-Datenmaterial. * inkl. VS-Oberstufe. ** inkl. nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen Unterrichteter. Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

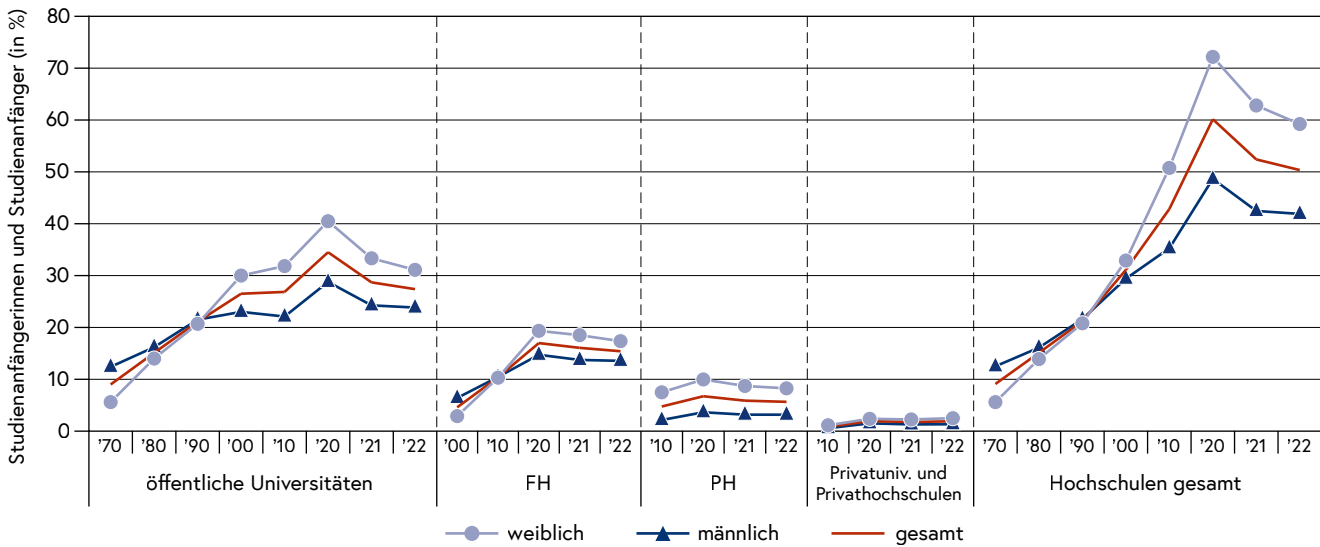
Abb. C1.2.b: Übertritte von der MS oder AHS-Unterstufe in die Sekundarstufe II nach Bundesland (2021/22 auf 2022/23)



Anmerkungen: Sonstige beinhaltet Sonderschulen und allgemeinbildende Statutschulen. Austritt ohne weitere Ausbildung (inkl. unbekannt, Wegzug ins Ausland). Absolute Werte finden sich im Online-Datenmaterial. * Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Ausgangsschuljahr eine AHS-Unterstufe auf der 8. Schulstufe besuchen. ** inkl. berufsbildende Statutschulen. Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

C1.3 – Hochschulzugang

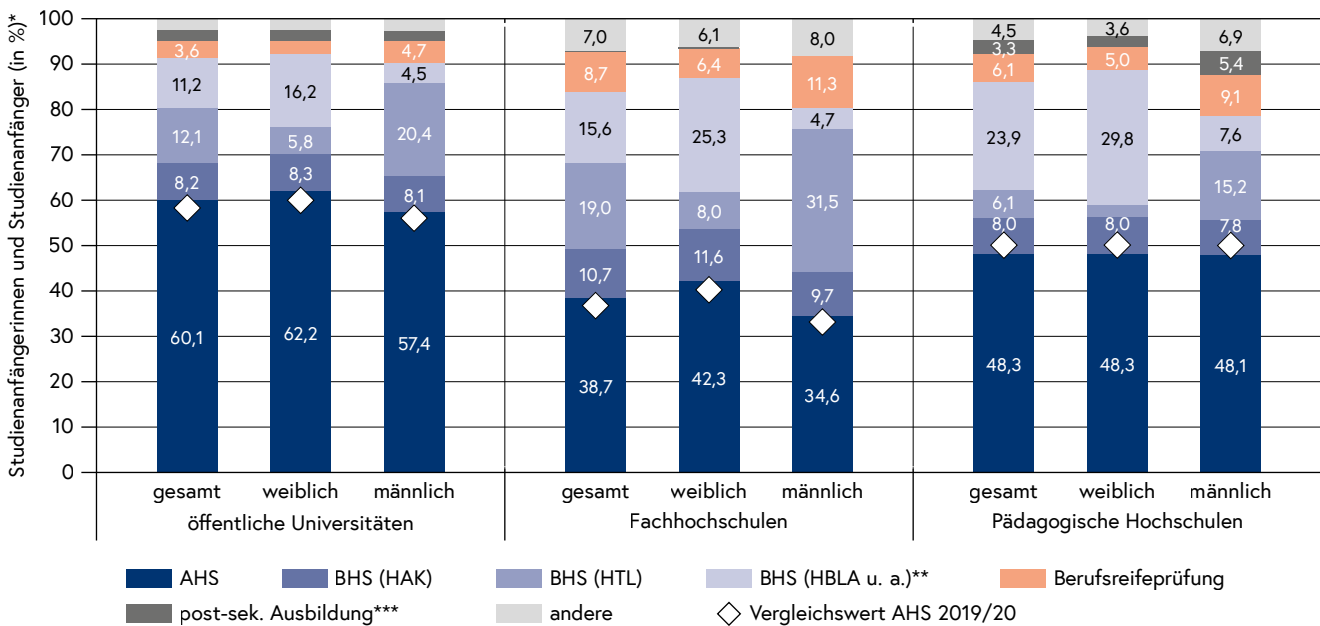
Abb. C1.3.a: Entwicklung der Hochschulzugangquote (1970/71–2022/23)



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

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

Abb. C1.3.b: Vorbildung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen (2022/23)



Anmerkungen: * nur inländische ordentliche Studienanfängerinnen und Studienanfänger. An öffentlichen Universitäten sind das Neuzugelassene zum WS 2022/23, an Fachhochschulen Anfängerinnen und Anfänger von Bachelor-Studiengängen zum WS 2022/23. Die Zahlen der Pädagogischen Hochschulen beziehen sich mangels öffentlich verfügbarer Daten auf alle Studierenden in Bachelorstudiengängen im WS 2022/23, nicht nur auf Anfängerinnen und Anfänger. ** umfasst alle BHS-Schultypen außer HAK und HTL, also insbesondere wirtschaftsberufliche, touristische, land- und forstwirtschaftliche und pädagogische Schulen. *** inkl. tertiärer Abschlüsse (UNI, FH). Werte zu nicht beschrifteten Anteilen finden sich im Online-Datenmaterial.

Quelle: Statistik Austria (Hochschulstatistik). Darstellung: IQS.

C2 – Schulwegentscheidungen

In dieser Indikatorengruppe werden verschiedene Einflussfaktoren für Schulwegentscheidungen dargestellt. Schulwegentscheidungen haben wesentlichen Einfluss auf zukünftige Bildungschancen und berufliche Karrieren einer Person. Merkmale wie Geschlecht, Alltagssprache, Bundesland und Vorbildung spielen in der Schul- und Ausbildungswahl eine entscheidende Rolle. In C2.1 werden Übertritte von der Volksschule in die Sekundarstufe I und Übertritte von dort in die Sekundarstufe II nach Alltagssprache, Bildung der Eltern und Geschlecht dargestellt. C2.2 veranschaulicht primäre (leistungsbezogene) und sekundäre (leistungsunabhängige) Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen. Weiters werden die AHS-Übertrittsquoten nach Bildung der Eltern und Mathematikkompetenz dargestellt. C2.3 behandelt die Anteile der Schülerinnen und Schüler der 10. Schulstufe in geschlechtsspezifischen bzw. bezogen auf das Geschlecht ausgeglichenen Schultypen. Als Quellen für die Berechnungen und Darstellungen werden Daten von Statistik Austria (Schulstatistik) sowie, um die Merkmale elterliche Bildung und Migrationshintergrund berücksichtigen zu können, Daten von PIRLS 2021 und PISA 2022 herangezogen.

Beim Schulwahlverhalten spielen neben dem regionalen Bildungsangebot und dem sozialen Umfeld gegebenenfalls ein Migrationshintergrund und die im täglichen Umgang gesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Wie in Abbildung C2.1.a dargestellt, wechseln vor Beginn des Schuljahres 2022/23 41% der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Alltagssprache von der Volksschule in die AHS-Unterstufe, von den Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache 32%. Beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II beeinflusst die schulische Herkunft, also der in der Sekundarstufe I besuchte Schultyp, stark die Wahl der weiteren Ausbildung. Demnach unterscheiden sich innerhalb desselben Schultyps Jugendliche mit deutscher und mit nichtdeutscher Alltagssprache nur marginal. So wechseln 59% der Schülerinnen und Schüler mit deutscher Alltagssprache und 61% der Schülerinnen und Schüler ohne deutsche Alltagssprache von der AHS-Unterstufe in die AHS-Oberstufe. Größere Unterschiede zeigen sich hier bei den Übertritten aus der MS in die Sekundarstufe II. Abbildung C2.1.a zeigt, dass Jugendliche mit deutscher Alltagssprache dabei häufiger in eine matura-führende Schule übertreten (AHS-O: 9%, BHS: 36%) als Jugendliche ohne deutsche Alltagssprache (AHS-O: 7%, BHS: 25%).

In Abbildung C2.1.b wird anhand der Daten der Studien PIRLS 2021 und PISA 2022 der höchste elterliche Bildungsabschluss von Schülerinnen und Schülern, die nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe bzw. MS übertreten, dargestellt. Im zweiten Teil der Abbildung wird die entsprechende Verteilung für die Schulwegentscheidung von Jugendlichen, die von der 8. Schulstufe in die Sekundarstufe II gewechselt haben, anhand der Bildungsbeteiligung 15-/16-jähriger Schülerinnen und Schüler veranschaulicht. 56% der Schülerinnen und Schüler, die nach der Volksschule eine AHS-Unterstufe besuchen, weisen zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss auf, weitere 23% Eltern mit

C2.1 – Schulwegentscheidungen nach Alltagssprache, familiärer Herkunft und Geschlecht

Matura. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in eine MS übertreten und deren Eltern maximal einen Lehrabschluss oder BMS-Abschluss aufweisen, beträgt 54%. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Übertritt in die Sekundarstufe II. 88% der Schülerinnen und Schüler, die nach der 8. Schulstufe eine AHS-Oberstufe besuchen, haben zumindest einen Elternteil mit Matura oder tertiärer Ausbildung.

In Abbildung C2.1.c werden Schulwegentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I sowie in die Sekundarstufe II getrennt nach Geschlecht dargestellt. 40% der Mädchen und 36% der Burschen entscheiden sich für die AHS-Unterstufe. Auch beim Schulwahlverhalten der Abgängerinnen/Abgänger der AHS-Unterstufe sind die geschlechterspezifischen Unterschiede in Bezug auf das Bildungsziel Matura gering, obwohl die Geschlechter bei der Wahl der Wege unterschiedliche starke Präferenzen zeigen. Mädchen verbleiben zwar häufiger in der AHS (65% im Vergleich zu 54%), während Burschen häufiger in die BHS wechseln (37% im Vergleich zu 28%), aber sowohl Mädchen als auch Burschen entscheiden sich zum Großteil für eine maturaführende Schule (93% bzw. 91%). Größere Differenzen zeigen sich beim Übertritt von der MS in die Sekundarstufe II. 49% der Mädchen und 33% der Burschen wechseln in eine maturaführende Schule. Mit 11% wechseln mehr als doppelt so viele Mädchen wie Burschen an eine AHS-Oberstufe (5%) und mit 27% im Vergleich zu 17% wechseln deutlich mehr Burschen als Mädchen an eine PTS.

C2.2 – Primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Schulwegentscheidungen

Erklärungen von sozialen Ungleichheiten bei Bildungswegentscheidungen beziehen sich meist auf Boudons (1974) Differenzierung von primären und sekundären Schichteffekten. Primäre Ungleichheitseffekte entstehen dadurch, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten aufgrund tendenziell schlechterer Schulleistungen mit geringerer Wahrscheinlichkeit Schulen besuchen, die auf den Erwerb formal höherer Abschlüsse ausgerichtet sind (maturaführende Schulen der Sekundarstufe II sowie die Unterstufe der AHS, die durch die Oberstufe ohne weiteren Übergang zur Matura führen kann). Sekundäre Ungleichheitseffekte liegen vor, wenn sich Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher sozialer Gruppen trotz gleicher Kompetenzen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit für eine formal höhere Schule entscheiden. Mögliche Gründe für diese Unterschiede sind: Die Kosten des Schulbesuchs werden subjektiv unterschiedlich bewertet, die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Besuch einer formal höheren Schule wird geringer eingestuft und/oder der Bildung wird ein geringerer Wert zugesprochen (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 195). In Abbildung C2.2.a werden primäre und sekundäre Effekte beim Übertritt in die Sekundarstufe I anhand der Lesekompetenz dargestellt. Wie schon 2013 und 2018 (Mayrhofer et al., 2019; Wimmer & Oberwimmer, 2021) zeigen sich auch 2021 deutliche sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Bildung und sozioökonomischer Status) bei der Wahl des Schultyps der Sekundarstufe I. Hinsichtlich des angestrebten Besuchs der AHS-Unterstufe sind die sozialen Ungleichheiten zu etwa drei Viertel durch die leistungsunabhängige Wahlentscheidung erklärbar, nur ein Viertel durch die tatsächlichen Leistungsunterschiede. Geringe Effekte auf die Wahl des Schultyps hat auch der

Migrationshintergrund. Während die meisten Effekte 2011 und 2021 ähnlich ausfallen, nimmt der Effekt des Urbanisierungsgrads, bezogen auf den Volksschulstandort, stark ab. Der Urbanisierungsgrad wirkt sich 2021 nur gering aus, war 2011 aber noch deutlich stärker und konnte zum größten Teil durch sekundäre Effekte erklärt werden.

Abbildung C2.2.b veranschaulicht das Ausmaß primärer und sekundärer Effekte für Kinder gruppiert nach den unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ihrer Eltern. Dabei wird die Quote der AHS-Übertritte in den mittleren 60% der Leistungsverteilung der jeweiligen Gruppen dargestellt. Es zeigt sich in allen Gruppen ein klarer Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angeben, nach der Volksschule in eine AHS überzutreten. Kinder, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, weisen tendenziell schwächere Lesekompetenzen auf und treten daher seltener in eine AHS über (primärer Effekt). Vergleicht man allerdings die AHS-Übertrittsquoten der Gruppen jeweils für Kinder mit gleicher Lesekompetenz (d. h. gleiche Position auf der horizontalen Achse), zeigen sich starke leistungsunabhängige Unterschiede in der Schulwahl (sekundäre Effekte). Kinder von Akademikerinnen und Akademikern, deren Leistung nahe am Österreichschnitt von 530 Punkten liegt, treten zu 56% in eine AHS über, mehr als doppelt so häufig wie Kinder, deren Eltern maximal eine Pflichtschule oder Berufsausbildung abgeschlossen haben (jeweils 21%). Auch zwischen Familien mit Matura als höchstem Abschluss und Familien mit akademischem Abschluss zeigen sich bei gleichen Leistungen noch große Unterschiede bei der Schulwahl. Die AHS-Übertrittsquote ist bei Kindern von Eltern mit akademischem Abschluss jeweils um nahezu 30 Prozentpunkte höher als bei Kindern von Eltern mit Matura.

In Abbildung C2.3.a wird die geschlechterspezifische Segregation der rund 100.000 Schülerinnen und Schüler auf der 10. Schulstufe dargestellt. Diese ist im Wesentlichen Folge von Unterschieden in den Bildungswegentscheidungen zwischen den Geschlechtern. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf 624 unterschiedliche Schultypen, die nach spezifischen Schultypen kategorisiert werden können: Allgemeinbildende höhere Schulen (107 Schultypen), Berufsschulen (312), berufsbildende mittlere Schulen (68) und höhere Schulen (137). Diese Schultypen werden auf Basis ihres Geschlechterverhältnisses als typisch weiblich (über zwei Drittel Frauenanteil), typisch männlich (über zwei Drittel Männeranteil) oder ausgeglichen (Frauen- bzw. Männeranteil zwischen einem und zwei Dritteln) kategorisiert. Insgesamt befinden sich 36% der Schülerinnen und Schüler in ausgeglichenen Schultypen sowie 35% in typisch männlichen und 29% in typisch weiblichen Schultypen. Betrachtet man die Schultypen unterteilt nach den jeweiligen Bundesländern, ergibt sich durchwegs ein ähnliches Bild (siehe dazu das Online-Datenmaterial zu Abbildung C2.3.a). In Oberösterreich befinden sich mit 26% am wenigsten Schülerinnen und Schüler in ausgeglichenen Schultypen, im Burgenland sind es mit 47% am meisten. In der AHS-O befinden sich österreichweit 63% in ausgeglichenen Schultypen, die Segregation der Geschlechter nach Schultypen fällt hier am geringsten aus. Im Vergleich der Bundesländer liegt dieser Anteil in Tirol mit 66% und in

C2.3 – Segregation der Geschlechter bei der Schul- und Ausbildungswahl

Wien mit 67% über dem Österreich-Mittelwert. Am stärksten ist die Segregation österreichweit in der Berufsschule ausgeprägt, 59% der Berufsschülerinnen/-schüler absolvieren einen typisch männlichen und 22% einen typisch weiblichen Lehrgang an der BS. Etwas höher ist die Segregation etwa in Tirol, wo sich 57% in einer typisch männlichen und 28% in einer typisch weiblichen Berufsschule befinden. Etwas geringer ist die Segregation österreichweit in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (45% bzw. 31% in ausgeglichenen Schultypen). Fokussiert man bei diesen Schultypen jedoch auf die einzelnen Fachrichtungen, so zeigen sich auch hier hohe Segregationstendenzen. In technischen/gewerblichen mittleren und höheren Schulen sind 75% der Schülerinnen und Schüler in typisch männlichen Schultypen, in sozialberuflichen mittleren Schulen und BAfEP/BASOP sind 100% in typisch weiblichen Schultypen verortet. In wirtschaftsberuflichen Schulen befinden sich 96% in typisch weiblichen Schultypen. In den kaufmännischen BMHS ist die Segregation am geringsten (93% in ausgeglichenen Schultypen).

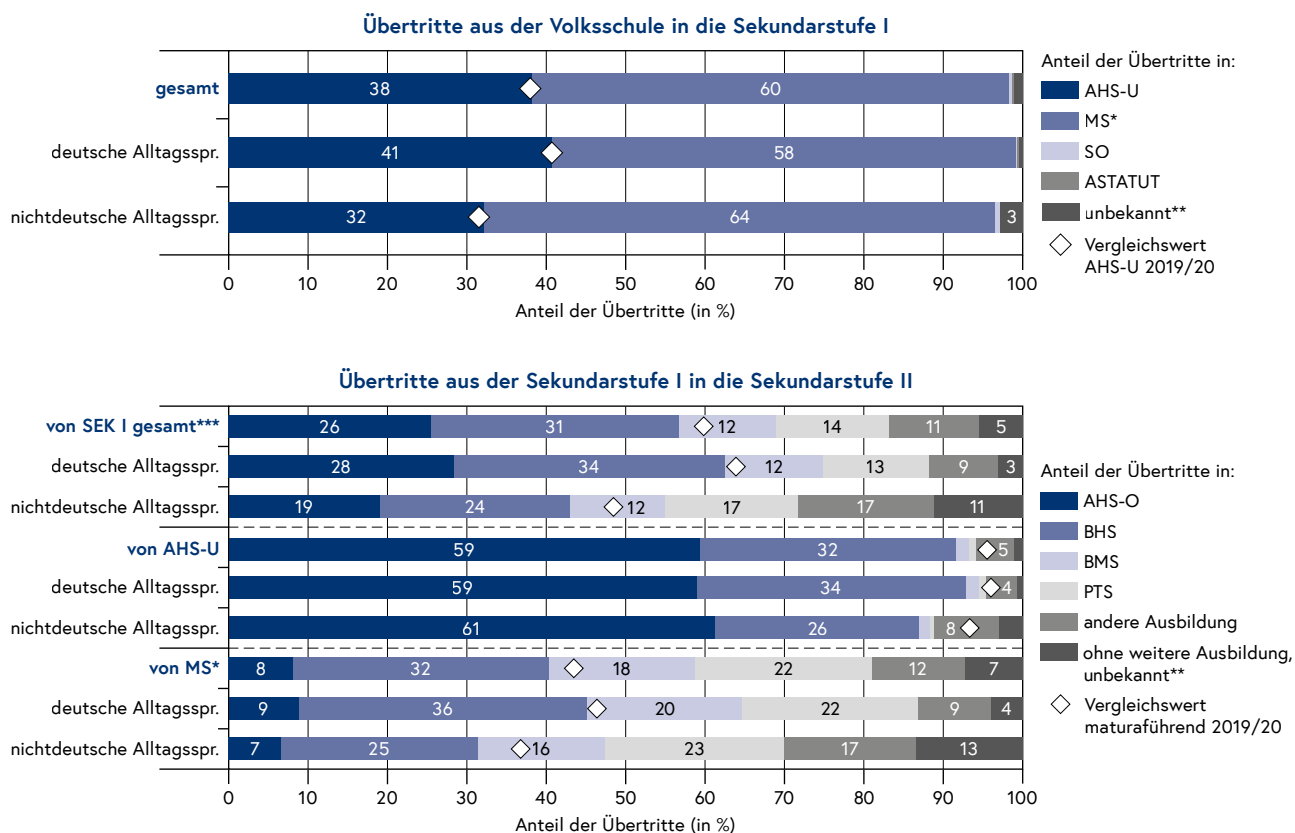


Kurz & bündig

- Kinder mit deutscher Alltagssprache wechseln in Österreich häufiger in die AHS-Unterstufe als jene mit nichtdeutscher Alltagssprache.
- Rund 80% der angehenden AHS-Schülerinnen und -Schüler haben Eltern mit Matura oder höherem Abschluss.
- Soziale Ungleichheiten bei der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I sind nur zu einem Viertel durch Leistungsunterschiede erklärbar.
- Die Entscheidung für eine AHS-Unterstufe ist immer weniger von der Urbanität des Standorts der Volksschule abhängig.
- Kinder von Akademikerinnen und Akademikern treten bei gleicher Leistung häufiger von der VS in eine AHS über.
- Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler auf der 10. Schulstufe sind in nach Geschlecht segregierten Schultypen (mit überragendem Anteil an je einem Geschlecht).

C2.1 – Schulwegentscheidungen nach Alltagssprache, familiärer Herkunft und Geschlecht

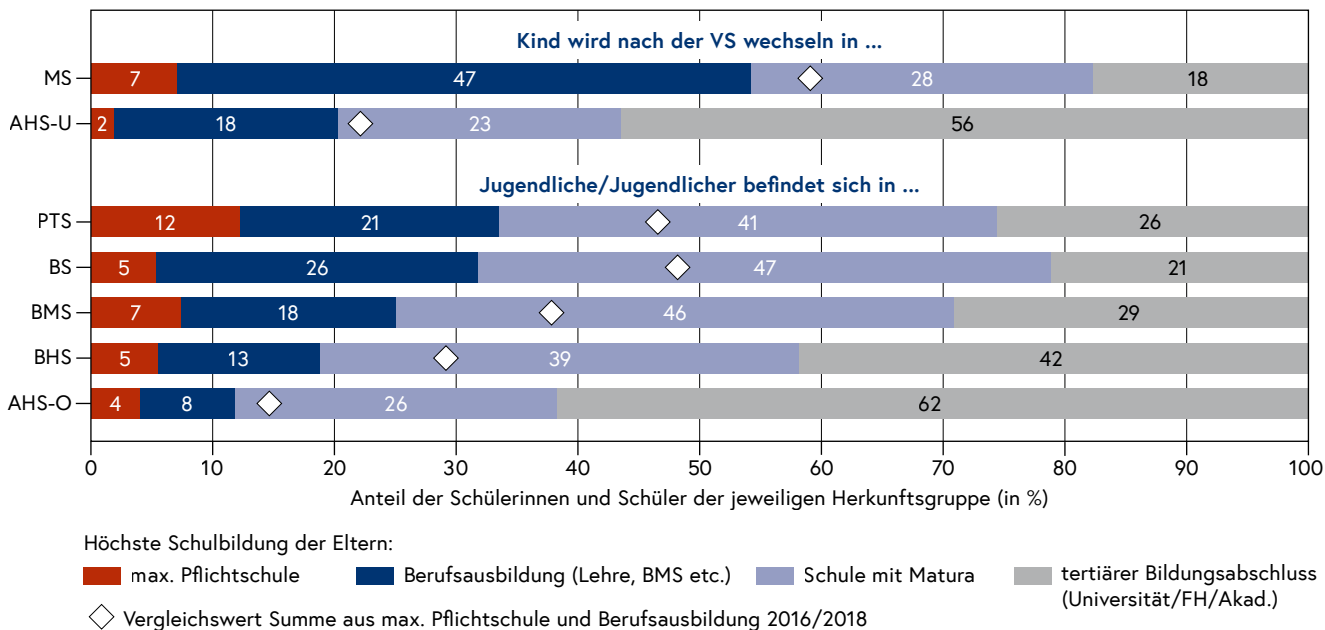
Abb. C2.1.a: Übertritte in Schultypen der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II nach im Alltag gesprochener Sprache (2022)



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

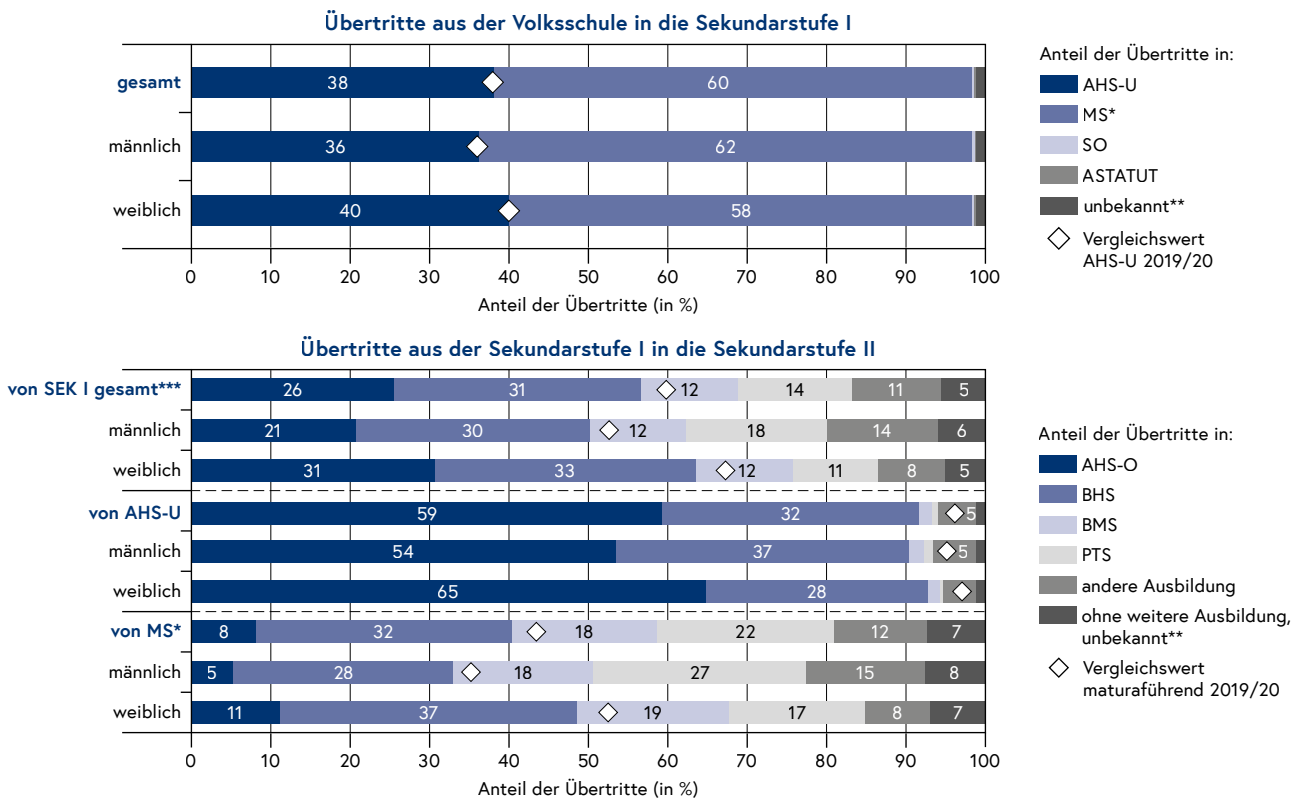
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. C2.1.b: Übertritte in Schultypen der Sekundarstufe I und II nach Bildung der Eltern (2022)



Anmerkungen: Angaben zur Schulwahl auf Basis von Elternangaben (PIRLS) bzw. Angaben der Schülerinnen/Schüler (PISA) am Ende der 4. bzw. auf der 8. Schulstufe. Für PIRLS ist die Angabe „Eine andere Schule“ nicht dargestellt.
 Quellen: PIRLS 2021, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C2.1.c: Übertritte in Schultypen der Sekundarstufe I und II nach Geschlecht (2022)



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung C2.1.a.
 Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

C2.2 – Primäre und sekundäre Herkunftseffekte bei Schulwegentscheidungen

Abb. C2.2.a: Primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen am Beispiel der Lesekompetenz (2011, 2021)

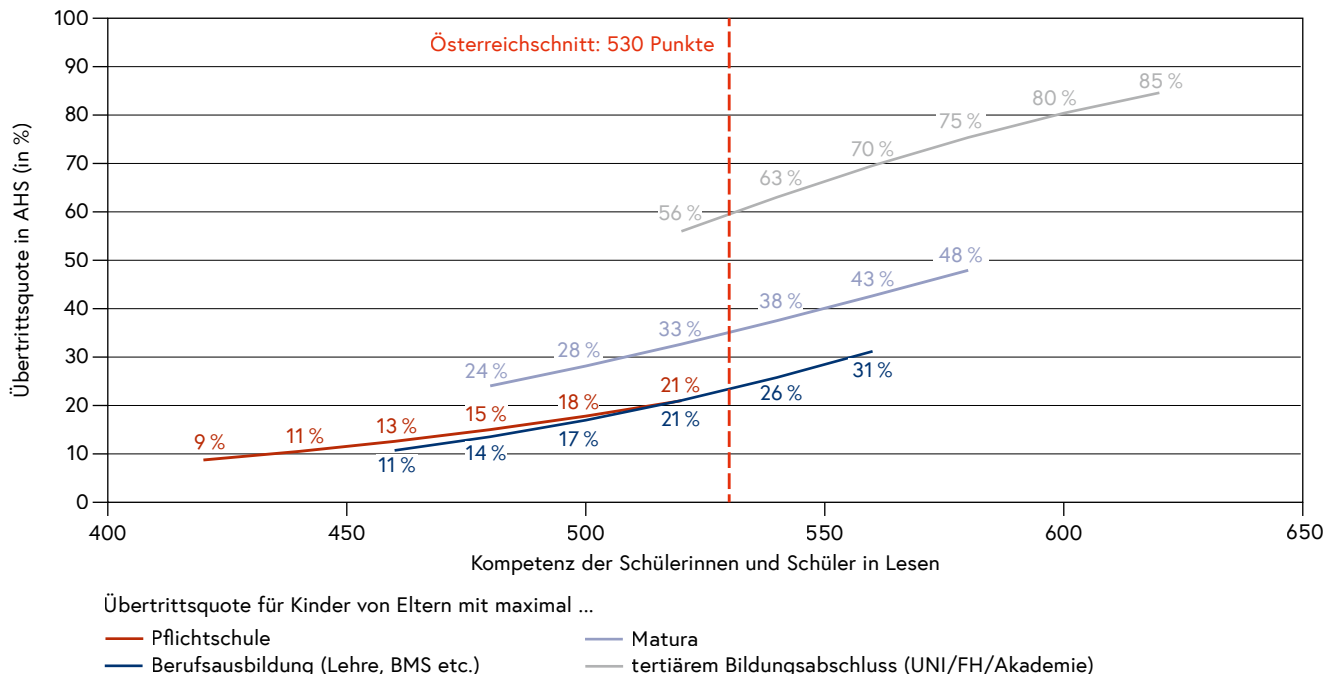
	PIRLS 2011			PIRLS 2021		
	gesamt	primär	sekundär	gesamt	primär	sekundär
höchste Bildung der Eltern	0,22	0,05 (22%)	0,17 (78%)	0,31	0,07 (24%)	0,23 (76%)
Geschlecht (weiblich)	0,04	0,01 (33%)	0,03 (67%)	0,05	0,03 (55%)	0,02 (45%)
sozioökonomischer Status der Familie (HISEI)	0,20	0,05 (22%)	0,16 (78%)	0,19	0,04 (24%)	0,14 (76%)
Migrationshintergrund (1. Generation)	-0,02	-0,02 (78%)	0,01 (22%)	0,01	-0,04 (44%)	0,05 (56%)
Migrationshintergrund (2. Generation)	0,04	-0,03 (29%)	0,07 (71%)	0,10	-0,04 (23%)	0,14 (77%)
Urbanisierungsgrad: dicht besiedelt (überw. städtisch)	0,22	-0,01 (3%)	0,22 (97%)	-0,02	-0,01 (59%)	-0,01 (41%)
Urbanisierungsgrad: dünn besiedelt (überw. ländlich)	-0,14	0,01 (8%)	-0,15 (92%)	-0,02	-0,01 (44%)	-0,01 (56%)

Anmerkungen: Dargestellt sind die Koeffizienten eines linearen Pfadmodells mit der Wahl der AHS-Unterstufe auf der 4. Schulstufe in PIRLS 2011 und PIRLS 2021 als abhängige Variablen ($R^2 = 31,4\%$ bzw. $R^2 = 25,4\%$). Gesamteffekte sind die partiellen Effekte unter Kontrolle aller hier aufgeführten Merkmale. Der primäre Effekt ergibt sich als Gesamteffekt minus sekundärem Effekt. Für den sekundären Effekt werden die gemessenen Kompetenzen kontrolliert. Wenn primäre und sekundäre Effekte ein umgekehrtes Vorzeichen haben, wurde, um eine Vorstellung von der relativen Stärke der beiden Effekte zu erhalten, mit Absolutbeträgen gerechnet.

Lesebeispiel: Der Gesamteffekt der höchsten Bildung der Eltern in PIRLS 2021 (0,31) am Übergang von der 4. Schulstufe ist vorwiegend durch den sekundären Effekt (0,23) erklärbar, der die leistungsunabhängige Wahlentscheidung darstellt.

Quellen: PIRLS 2011, PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C2.2.b: AHS-Übertrittsquoten nach Bildung der Eltern und Lesekompetenz (2021)



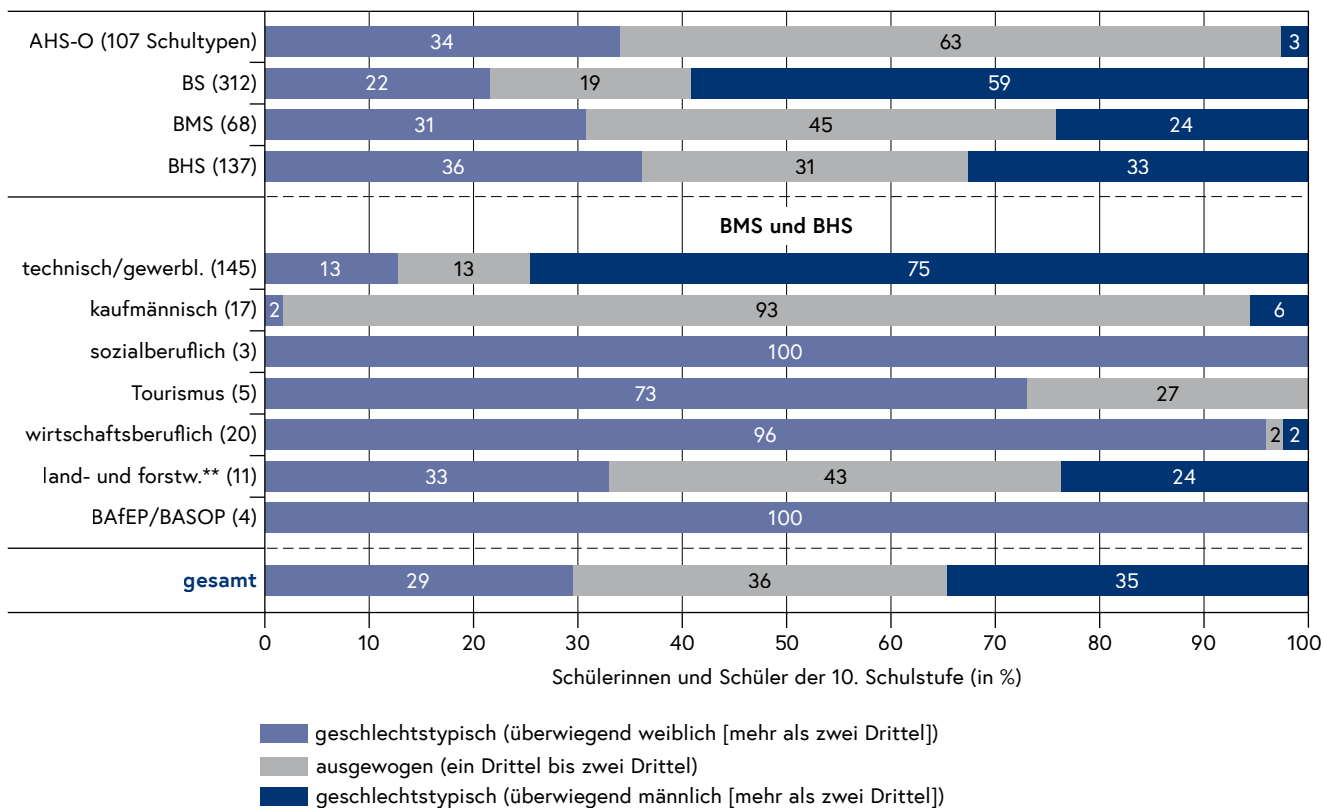
Anmerkung: Dargestellt sind die Übertrittsquoten für Schülerinnen und Schüler zwischen dem 20. und 80. Perzentil der Verteilung der Kompetenzpunkte in der jeweiligen Gruppe, basierend auf einer logistischen Regression.

Lesehinweis: Schülerinnen und Schüler, deren Eltern Matura haben und die Kompetenzwerte nahe am Österreichschnitt von 530 Punkten haben, geben zu 33% an, nach der Volksschule in eine AHS überzutreten.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

C2.3 – Segregation der Geschlechter bei der Schul- und Ausbildungswahl

Abb. C2.3.a: Schülerinnen und Schüler der 10. Schulstufe in geschlechtsspezifischen bzw. ausgeglichenen Schultypen (2022/23)



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

Lesebeispiel: In den 107 Schultypen an AHS befinden sich 34% der Schülerinnen und Schüler in einem typisch weiblichen Schultyp, d. h., mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler dieser Schultypen sind weiblich. 3% der Schülerinnen und Schüler besuchen typisch männliche Schultypen (Männeranteil höher als zwei Drittel). 63% besuchen einen relativ ausgeglichenen AHS-Schultyp, d. h., dass der Frauen- bzw. Männeranteil in diesen Schultypen unter zwei Dritteln liegt.

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

C3 – Schule als Lebensraum

In der Indikatorengruppe C3 werden verschiedene Aspekte des schulischen (Zusammen-) Lebens betrachtet. Indikator C3.1 gibt einen Einblick in die strukturelle Verfassung von ganztägigen Schulen im Bundesländervergleich. Indikator C3.2 widmet sich dem Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ins Regelschulwesen integriert sind. Im Indikator C3.3 werden Ergebnisse zur Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler dargestellt. Indikator C3.4 greift einen Aspekt des schulischen Wohlbefindens auf, indem über die soziale Eingebundenheit aus der Kontextbefragung zur letzten PIRLS-Studie (2021) berichtet wird. Im Indikator C3.5 werden Ergebnisse zum Leseunterricht dargestellt, die ebenfalls auf der Kontextbefragung der PIRLS-Studie basieren. Häuslicher Unterricht wird im Indikator C3.6 behandelt.

Im Schuljahr 2022/23 besuchen nach Meldung der Schulen 26,2% der Schülerinnen und Schüler bis zur 8. Schulstufe an wenigstens einem Tag der Woche die schulische Nachmittagsbetreuung (Abbildung C3.1.a). Im Vergleich zu den im NBB 2021 berichteten Werten bedeutet dies einen Anstieg von 2,5 Prozentpunkten in nur drei Schuljahren. Hier setzt sich ein Trend fort, der auch schon in den Jahren davor beobachtet wurde. Erwartungsgemäß liegt der Anteil bei Volksschülerinnen und Volksschülern mit 32,9% (+5,0 Prozentpunkte gegenüber 2019/20) höher als bei Schülerinnen und Schülern der MS (18,1%; –0,3 Prozentpunkte gegenüber 2019/20) und der AHS-Unterstufe (19,4%; –0,2 Prozentpunkte gegenüber 2019/20) (Wimmer & Oberwimmer, 2021).

C3.1 – Ganztägige Schultypen

Neben Unterschieden im Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler bis zur 8. Schulstufe die schulische Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen (die Anteilswerte reichen 2022/23 von 12,5% in Tirol bis 44,0% in Wien, wobei es in der Bundeshauptstadt in den letzten drei Jahren zu einem deutlichen Anstieg von 4,7 Prozentpunkten kommt [Wimmer & Oberwimmer, 2021]), unterscheiden sich die ganztägigen Schulen in den Bundesländern auch nach der Form des Angebots und wie lange sie für die Schülerinnen und Schüler geöffnet haben (Abbildung C3.1.b). Bis auf Wien führen jeweils über 80% der ganztägigen Schulen die getrennte Form, bei der an die halbtägige Unterrichtszeit (Vormittag bis früher Nachmittag) die Nachmittagsbetreuung mit Lern- und Freizeiten anschließt. In Wien sind es 2022/23 mindestens 127 Schulen (etwa ein Drittel der ganztägigen Schulen – dieser Wert liegt 2019/20 noch bei rund einem Viertel und ist somit stark angestiegen [Wimmer & Oberwimmer, 2021]), welche nur oder auch die verschränkte Form führen. Dabei wechseln sich Unterrichts-, Lern- und Freizeiten über den ganzen Tag ab, was als Vorgehen in der Bildungsforschung mehrfach als pädagogisch besonders wertvoll bezeichnet wird, wenngleich durch die Unmöglichkeit einer tageweisen Abmeldung den Erziehungsberechtigten durch Beiträge vermehrte Kosten

entstehen¹ (Scheipl et al., 2019). Der nach optischer Betrachtung ebenso vergleichsweise hohe Anteilswert der verschränkten Form (inkl. kombinierter Varianten) in Vorarlberg beruht auf wenigen Schulen (30).

Noch deutlicher unterscheiden sich ganztägige Schulen der Bundesländer hinsichtlich der Zeit, die sie für die Schülerinnen und Schüler geöffnet haben (Abbildung C3.1.b, rechte Seite). Da es an vielen Schulen üblich ist, an Freitagen früher zu schließen, wird hier der späteste Zeitpunkt betrachtet, an dem die Schulen an einem beliebigen Wochentag schließen. In Niederösterreich, der Steiermark und Wien schließt weniger als ein Drittel der ganztägigen Schulen bis 16:30 Uhr, in Kärnten liegt dieser Anteil bei 46 % und in den anderen Bundesländern liegt dieser Anteil über der Hälfte. Wien sticht weiters mit einem Anteil von rund 65 % der ganztägigen Schulen hervor, die an zumindest einem Wochentag sogar noch nach 17 Uhr geöffnet haben.

Was die Lernzeit im Rahmen der Ganztagschule (sowohl in getrennter als auch verschränkter Form) betrifft, so können Schulen durch schulautonome Lehrplanbestimmungen eine Verteilung von gegenstandsbezogener (GLZ) und individueller Lernzeit (ILZ) festlegen (bzw. wenn keine schulautonome Bestimmung getroffen wird, gelten drei Stunden GLZ und vier Stunden ILZ). Während in der GLZ eine Förderung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Fachbereichen stattfindet, dient die ILZ der eigenständigen Vertiefung und Erledigung von Aufgabenstellungen aus dem Unterricht. Abbildung C3.1.c zeigt, dass in allen Schultypen Varianten mit einem höheren Ausmaß an ILZ relativ selten sind und jeweils über 80 % der ganztägigen Schulen die Variante mit ausschließlich GLZ bzw. die Variante „Betreuungsteil plus“ der AHS (keine Aufteilung von GLZ und ILZ innerhalb von sieben Wochenstunden Lernzeit) wählen. Im Vergleich zur Darstellung im NBB 2021 ist zu erkennen, dass der Anteil an ILZ in den letzten drei Jahren allgemein abgenommen hat und der Trend klar in Richtung (ausschließlicher) GLZ geht.

C3.2 – Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF; aus verschiedenen sinnesbezogenen, sonstigen körperlichen, kognitiven oder sozial-emotionalen Gründen) haben in Österreich das Recht, Regelschulen zu besuchen und damit integriert gefördert zu werden. Im Online-Datenmaterial zum Indikator C3.2 finden sich über die im Folgenden dargestellten Abbildungen hinausgehend zusätzliche Daten. Abbildung C3.2.a gibt Auskunft über den Primärschultyp der Schulen, die von Schülerinnen und Schülern mit SPF verschiedener Schulstufen besucht werden. Mit Ausnahme der Vorschulstufe, der 1. und 2. Schulstufe sowie der 9. Schulstufe befinden sich im Schuljahr 2022/23 etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler mit SPF in Regelschulen und ein Drittel in Sonderschulen.

1 § 8d Abs. 1 SchOG verlangt die Zustimmung von zwei Drittel der Erziehungsberechtigten sowie der betroffenen Lehrpersonen zur Führung einer Klasse in verschränkter Form, wodurch diese von Schulen nur angeboten und forciert, nicht aber zwingend umgesetzt werden kann.

Da es möglich ist, Sonderschulklassen auch an Regelschulen zu führen bzw. da einige Schulen kombinierte Regel- und Sonderschulen sind, wurde schon in früheren Ausgaben des NBB etabliert, Klassen nach ihrem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit SPF in „Regelklassen“ (weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat einen SPF) und „Sonderschulklassen“ (die Hälfte oder mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat einen SPF) zu klassifizieren. Abbildung C3.2.b zeigt die Förderform von Schülerinnen und Schülern mit SPF, die sich daraus ergibt. Integriert (in Regelklassen) unterrichtet (als Anteil im Folgenden: Integrationsquote) werden demnach im Schuljahr 2022/23 österreichweit 61% der Kinder und Jugendlichen mit SPF. Dieser Wert liegt geringfügig höher als im Schuljahr 2019/20 (+1,2 Prozentpunkte; Wimmer & Oberwimmer, 2021). Während die Integrationsquote nach sozialen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler (Alltagssprache und Nationalität) stets recht ähnlich ist, unterscheidet sie sich deutlich nach Bundesländern und Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde: Sie liegt in dünn besiedelten, überwiegend ländlichen Gemeinden höher (77%), was teilweise mit der schlechteren Verfügbarkeit von Sonderschulen erklärt werden kann. Die Streuweite der Quote von 44% in Wien bis 84% in der Steiermark kann aber nur durch bundesland-spezifische (bewusste oder unbewusste) Einflüsse erklärt werden.

Abbildung C3.2.c stellt die Integrationsquote im Zeitverlauf seit dem Schuljahr 2006/07 dar. Nach einem Anstieg der österreichweiten Quote bis 2015/16 von 54,7% auf 61,1%, der vor allem durch Entwicklungen in den Bundesländern Niederösterreich, Salzburg und Vorarlberg hervorgerufen wurde, verbleibt sie seit damals nahe dem Niveau von rund 60% und liegt im Jahr 2022/23 bei 60,9%. Die Entwicklungen in den Bundesländern sind mitunter durch die geringe Zahl an Kindern und Jugendlichen mit SPF zusätzlichen Schwankungen unterworfen, verlaufen jedoch mit wenigen Ausnahmen einigermaßen kontinuierlich. In Wien, dem Bundesland mit den meisten Schülerinnen und Schülern mit SPF (ca. 6.600 im Schuljahr 2022/23), zeigt sich in den letzten Jahren eine stabil niedrige Tendenz (seit 2017/18 unter 50%) der Integrationsquote. Auffallend ist, dass im Burgenland (mit 2022/23 ca. 670 Kindern und Jugendlichen – der im Bundesländervergleich geringsten Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit SPF) eine sinkende Tendenz der Integrationsquote (von rund 70% in früheren Jahren auf fast 50%) zu beobachten ist.

Außerordentliche Schülerinnen und Schüler, d. h. jene, die dem Unterricht aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können, werden seit dem Schuljahr 2018/19 bei ungenügenden Deutschkenntnissen in der Volksschule 15 Wochenstunden bzw. auf der Sekundarstufe 20 Stunden in Deutschförderklassen oder bei mangelhaften Kenntnissen sechs Wochenstunden in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet. Damit wird das Ziel verfolgt, dass sie möglichst rasch nach dem Lehrplan des betreffenden Schultyps und der betreffenden Schulstufe im Klassenverband unterrichtet werden können. Die Feststellung des außerordentlichen Status und die Zuteilung zu einer der beiden Fördermaßnahmen erfolgt auf Basis eines einheitlichen, standardisierten Testverfahrens (MIKA-D: Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch). Die Deutsch-

C3.3 – Deutschförderung
für außerordentliche
Schülerinnen und Schüler

förderklassen bzw. -kurse sind in der Regel auf ein Semester ausgelegt und können maximal vier Semester lang besucht werden. Nach jedem Semester wird durch erneute Durchführung des Testverfahrens entschieden, ob in den ordentlichen Status gewechselt werden kann bzw. ob und welche Fördermaßnahmen im nächsten Semester besucht werden müssen. Nach vier Semestern muss die Schülerin/der Schüler in den ordentlichen Status übergeführt werden. Bei weniger als acht zu fördernden Schülerinnen und Schülern pro Schule und Förderstrang werden Deutschförderkurse und auch -klassen in der Regelklasse integrativ angeboten.

In den Abbildungen C3.3.a und C3.3.b sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Schulstufe in den Deutschförderklassen und -kursen für das Schuljahr 2022/23 dargestellt. Bei der Interpretation der Daten ist zu beachten, dass aufgrund der Flucht-migration aus der Ukraine im Schuljahr 2022/23 besonders viele Schülerinnen und Schüler neu in das System eingetreten sind, d. h., dass sich überproportional viele zu fördernde außerordentliche Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr der Förderung befinden. Die Verteilung zwischen Förderklassen und -kursen ist daher durch einen vermutlichen Einmaleffekt in Richtung Deutschförderklassen verzerrt. In Abbildung C3.3.a sind die Anteile der Schülerinnen und Schüler in einer Deutschfördermaßnahme relativ zur gesamten Anzahl der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Abbildung C3.3.b hingegen präsentiert die Anteile aus Sicht der Schülerinnen und Schüler in den Deutschfördermaßnahmen, d. h., die Grundgesamtheit bilden hier die außerordentlichen Schülerinnen und Schüler. Österreichweit weisen 5,9% der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Stufe einen außerordentlichen Status auf und sind einer Deutschfördermaßnahme zugewiesen (Abbildung C3.3.a). Die so geförderten Schülerinnen und Schüler finden sich zu 56% in Förderklassen und zu 44% in Förderkursen (Abbildung C3.3.b). Nach Schultyp betrachtet zeigt Abbildung C3.3.a, dass in der Volksschule 10,1% der Kinder gefördert werden, je zur Hälfte in Deutschförderklassen und -kursen. In den MS finden sich 3,7% der Kinder in den Fördermaßnahmen und in der AHS (bis zur Stufe 9) nur eins von hundert. Die Deutschförderung konzentriert sich erwartungsgemäß auf die Zeit nach der Einschulung. In der Vorschulstufe haben 60% der Kinder einen außerordentlichen Status und nehmen an einer der beiden Deutschfördermaßnahmen teil (siehe Onlinematerial) und auf der 1. Schulstufe trifft dies auf jedes 5. Kind zu. Auf der Vorschulstufe dominiert die Förderung in Förderklassen (69% der geförderten Kinder), während auf der ersten und zweiten Schulstufe die Deutschförderkurse leicht überwiegen (Abbildung C3.3.b). Die außerordentlichen Schülerinnen und Schüler auf den höheren Schulstufen besuchen überwiegend Förderklassen.

Abbildung C3.3.c zeigt im Längsschnitt die Abfolge der Deutschförderung der 11.453 außerordentlichen Schülerinnen und Schüler, die ab dem Schuljahr 2020/21 österreichweit eine Deutschförderung beginnen. Es ist zu beachten, dass sich diese Abbildung nicht auf die erste Schulstufe bezieht, sondern auf neu Einsteigende aller Stufen: 30% dieser 11.453 Personen treten ins Schulsystem in die Vorschulstufe ein, 57% treten in die erste

Volksschulstufe und 13 % treten in eine höhere Schulstufe ein. Die Grafik zeigt, dass sich die Kinder in ihrem ersten Semester nahezu gleichmäßig auf Deutschförderklassen (48 %) und Deutschförderkurse (52 %) verteilen. In den folgenden Semestern nimmt der Anteil der Kinder dieser Kohorte in Deutschförderklassen ab. Nach einem Jahr Förderung, d. h. im 3. Semester, befinden sich noch 17 % der Kinder in Deutschförderklassen, im vierten und letzten Fördersemester 8 %. Den ordentlichen Status, das endgültige Ziel der Förderung, hat nach 2 Semestern Förderung, d. h. am Anfang des 3. Semesters, jedes dritte Kind erreicht, nach 1,5 Jahren Förderung sind es über die Hälfte.

Als eine Dimension schulischen Wohlbefindens werden in den Abbildungen C3.4.a und C3.4.b Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe zu ihrer Schulzufriedenheit (Englisch: Sense of belonging; Übersetzung in Anlehnung an McElvany et al., 2023) dargestellt. Die Daten basieren auf den Antworten in den Kontextfragebögen jener Schülerinnen und Schüler, die an der PIRLS-Studie 2021 teilgenommen haben. Die Skala zur Schulzufriedenheit wird berechnet wie in Reynolds, Komakhidze, Fishbein, und von Davier (2024) beschrieben. Die Ergebnisse sind so gewichtet, dass sie für Österreich (bzw. für das jeweilige Land) repräsentativ sind. Es zeigt sich, dass die Schulzufriedenheit in Österreich hoch ausgeprägt ist (Abbildung C3.4.a): Nur 7 % der Schülerinnen und Schüler weisen eine niedrige Schulzufriedenheit auf, während 33 % eine mittlere Schulzufriedenheit und 59 % eine hohe Schulzufriedenheit aufweisen. Aufgeteilt nach Geschlecht und Migrationshintergrund zeigt sich ein differenziertes Bild: Während eine hohe Schulzufriedenheit bei den Mädchen zu 67 % ausgeprägt ist, ist dies bei den Burschen zu 52 % der Fall. Bei einheimischen Kindern liegt dieser Wert bei 60 %, während er bei Kindern mit Migrationshintergrund (2. Generation: 58 %; 1. Generation: 52 %) niedriger ausfällt.

C3.4 – Wohlbefinden an der Schule

Im internationalen Vergleich (Abbildung C3.4.b) sind Unterschiede zwischen den Ländern erkennbar. Während hohe Schulzufriedenheit in Finnland zu 66 % vorhanden ist, ist dies in Frankreich nur zu 42 % der Fall. Während niedrige Schulzufriedenheit in den Niederlanden nur zu 4 % ausgeprägt ist, ist dies im französischen Teil Belgiens zu 14 % der Fall. Die Verteilung der österreichischen Werte liegt sehr nahe an denen des EU-Schnitts und des OECD-Schnitts.

Im Rahmen der PIRLS-Studie 2021 konnten einige Erkenntnisse über den Leseunterricht in Österreich auf der 4. Schulstufe gewonnen werden. Im Folgenden wird auf die Bereiche allgemeine Leseförderung und die Förderung der Leseflüssigkeit im Speziellen eingegangen.

C3.5 – Leseunterricht

Für die Leseförderung einzelner Schülerinnen und Schüler steht den Lehrpersonen der 4. Schulstufe eine Reihe an Instrumenten für die Planung von Maßnahmen zur Verfügung, die nach eigenem Ermessen für den Einsatz im Leseunterricht ausgewählt werden können. Dabei zeigt sich, dass die verschiedenen Diagnoseinstrumente in sehr unterschiedlichem Ausmaß genutzt werden (Abbildung C3.5.a). Die Anteile der Nutzung – jeweils so gewichtet, dass sich die Anteile nicht auf Lehrpersonen, sondern auf die von ihnen

unterrichteten Schülerinnen und Schüler beziehen – reichen von 90 % für das (bis zum Schuljahr 2017/18 verpflichtend durchzuführende) Salzburger Lesescreening (SLS) und 83 % für die Informelle Kompetenzmessung (IKM) bis hin zu 15 % für den (kostenpflichtigen) Leseverständnistest ELFE. Bei lediglich 7 % der Schülerinnen und Schüler werden Ergebnisberichte aus internationalen Erhebungen für die Planung von Fördermaßnahmen genutzt.

Schülerinnen und Schüler der 4. Schulstufe werden zu 72 % bzw. 64 % von Lehrpersonen in Lesen unterrichtet, die völlig zustimmen, dass sie die eigene Beobachtung bzw. den Austausch im Kollegium zur Planung von Fördermaßnahmen heranziehen (Abbildung C3.5.b). Instrumente wie das SLS (34 %), der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT, 20 %) und die IKM (18 %) werden ebenfalls als geeignet eingestuft, während sich hinsichtlich des ELFE-Tests (13 %) und der Bildungsstandardüberprüfung (12 %) ein gemischtes Bild ergibt und Ergebnisberichte aus internationalen Erhebungen (3 %) größtenteils als ungeeignet für die Planung von Fördermaßnahmen eingeschätzt werden.

Zur Frage, wie oft Lehrpersonen welche Aufgaben zur Förderung der Leseflüssigkeit bei Schülerinnen und Schülern einsetzen, zeigt sich ein sehr differenziertes Bild (Abbildung C3.5.c). Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (45 %) in Österreich hat eine Lehrkraft, die ihnen jeden oder fast jeden Tag aufträgt, nacheinander einzelne Sätze oder kurze Textstücke vor der ganzen Klasse vorzulesen und zusammen mit der nachfolgenden Kategorie „1- bis 2-mal pro Woche“ sind es sogar 80 % der Schülerinnen und Schüler. Dies ist insofern bemerkenswert, als dem Reihum-Lesen kein förderlicher Effekt attestiert wird (Schmich, Wallner-Paschon & Illetschko, 2023). Lehrpersonen von 42 % der Kinder stellen ihnen mindestens 1- bis 2-mal pro Woche die Aufgabe, sich in Zweiergruppen gegenseitig etwas vorzulesen und die Fehler des oder der anderen zu korrigieren. Rund 31 % der Schülerinnen und Schüler haben eine Lehrkraft, die mit einzelnen Schülerinnen bzw. Schülern mindestens 1- bis 2-mal pro Woche einen Text gemeinsam halblaut liest und dabei Fehler korrigiert und schwierige Wörter erklärt. Nur 13 % der Schülerinnen und Schüler haben eine Lehrkraft, die mindestens 1- bis 2-mal pro Woche die Methode der Lesetandems in der Kombination eines leseschwachen und eines lesestarken Kindes durchführt. Lehrpersonen von nur 11 % der Schülerinnen und Schüler wiederholen beim halblauten Vorlesen mit einzelnen Kindern den Text so lange, bis ihn das Kind flüssig und fehlerfrei vorlesen kann. Trotz des seltenen Einsatzes von Lesetandems bieten Lehrpersonen ihren Schülerinnen und Schülern mindestens 1- bis 2-mal pro Woche Gelegenheiten, Leseflüssigkeit zu entwickeln (74 %). Strategien dazu, wie Laute und Wörter entschlüsselt werden können, werden 45 % der Kinder mindestens 1- bis 2-mal pro Woche beigebracht.

C3.6 – Häuslicher Unterricht

Die allgemeine Schulpflicht kann in Österreich auch durch die Teilnahme an häuslichem Unterricht erfüllt werden, wenn dieser mindestens gleichwertig zum Unterricht an einer öffentlichen Schule ist (Schulpflichtgesetz 1985, §11). Abbildung C3.6.a stellt den Anteil der schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler im häuslichen Unterricht von Anfang des

Schuljahres 2016/17 bis Ende des Schuljahres 2022/23 dar. Von 2016/17 bis 2020/21 sind durchgehend etwa 0,3% der Schulpflichtigen in häuslichem Unterricht. Anfang des Schuljahres 2021/22 erhöht sich der Anteil auf ca. 1% der Schulpflichtigen (7.515 Schülerinnen und Schüler, Anfang 2020/21: 2.603 Schülerinnen und Schüler; für absolute Werte siehe Tabelle C3.6.a im Online-Datenmaterial). Ende des Schuljahres 2021/22 sinkt der Anteil der Schülerinnen und Schüler im häuslichen Unterricht auf 0,6% und bis Ende des Schuljahres 2022/23 auf etwa 0,4% (davon werden ca. 70% nach dem Lehrplan der Volksschule unterrichtet – nicht dargestellt, siehe Tabelle C3.6.a im Online-Datenmaterial).

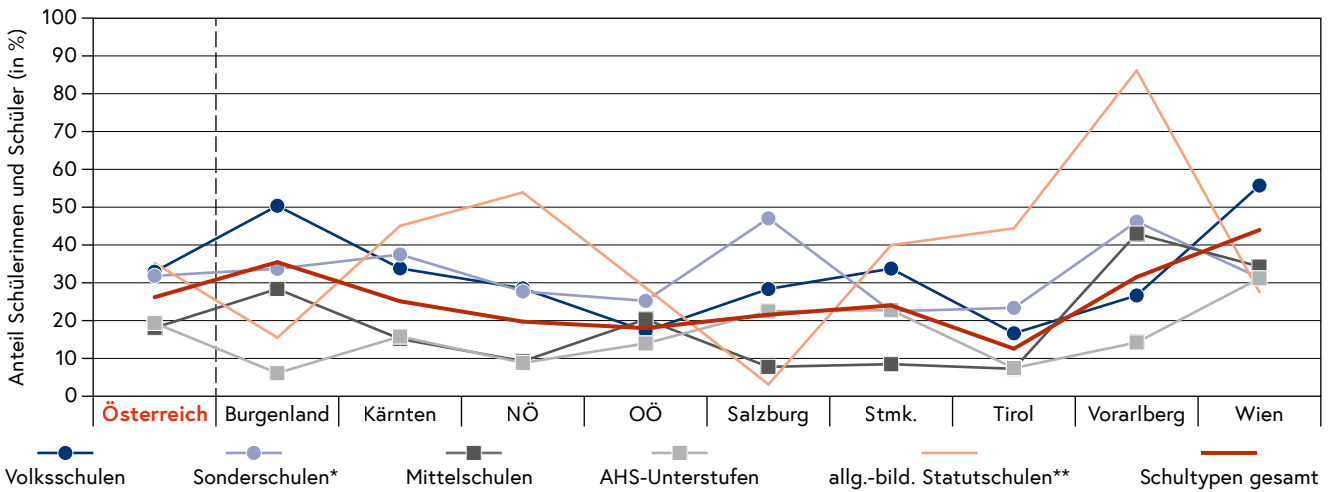


Kurz & bündig

- Ganztägige Schultypen werden häufiger, sind aber nach Bundesländern sehr unterschiedlich verfasst. Die Anteilswerte reichen 2022/23 von 12,5% in Tirol bis 44,0% in Wien.
- Bis auf Wien führen jeweils über 80% der ganztägigen Schulen die getrennte Form, bei der an die halbtägige Unterrichtszeit die Nachmittagsbetreuung mit Lern- und Freizeiten anschließt.
- Die österreichweite Integrationsquote steigt bis 2015/16. Sie ist seitdem auf nahezu konstantem Niveau und liegt 2022/23 bei rund 61%.
- 5,9% der Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Stufe in Österreich werden in Deutschfördermaßnahmen unterrichtet. Die geförderten Schülerinnen und Schüler finden sich zu 56% in Förderklassen und zu 44% in Förderkursen.
- In der Vorschulstufe sind 60% aller Kinder in einer Deutschfördermaßnahme und in der 1. Schulstufe jedes 5. Kind.
- Die Schulzufriedenheit ist bei den Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe hoch ausgeprägt und lediglich rund 7% empfinden sie als niedrig.
- Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geben eine etwas niedrigere Schulzufriedenheit an als jene ohne Migrationshintergrund und Burschen weisen deutlich niedrigere Werte auf als Mädchen.
- Österreich liegt mit seiner Verteilung der Schulzufriedenheit auf der 4. Schulstufe nahe dem EU-Schnitt und dem OECD-Schnitt.
- Für die Planung von Fördermaßnahmen schätzen Lehrpersonen eigene Beobachtungen und den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als wesentlich geeigneter ein als formelle bzw. standardisierte lesediagnostische Instrumente.
- Das umstrittene Reihum-Lesen wird nach Lehrpersonenangaben oft durchgeführt, während Lesetandems in der Kombination eines leseschwachen und eines lesestarken Kindes eher selten eingesetzt werden.
- Etwa 0,4% der Schulpflichtigen sind Ende des Schuljahres 2022/23 in häuslichem Unterricht.

C3.1 – Ganztägige Schultypen

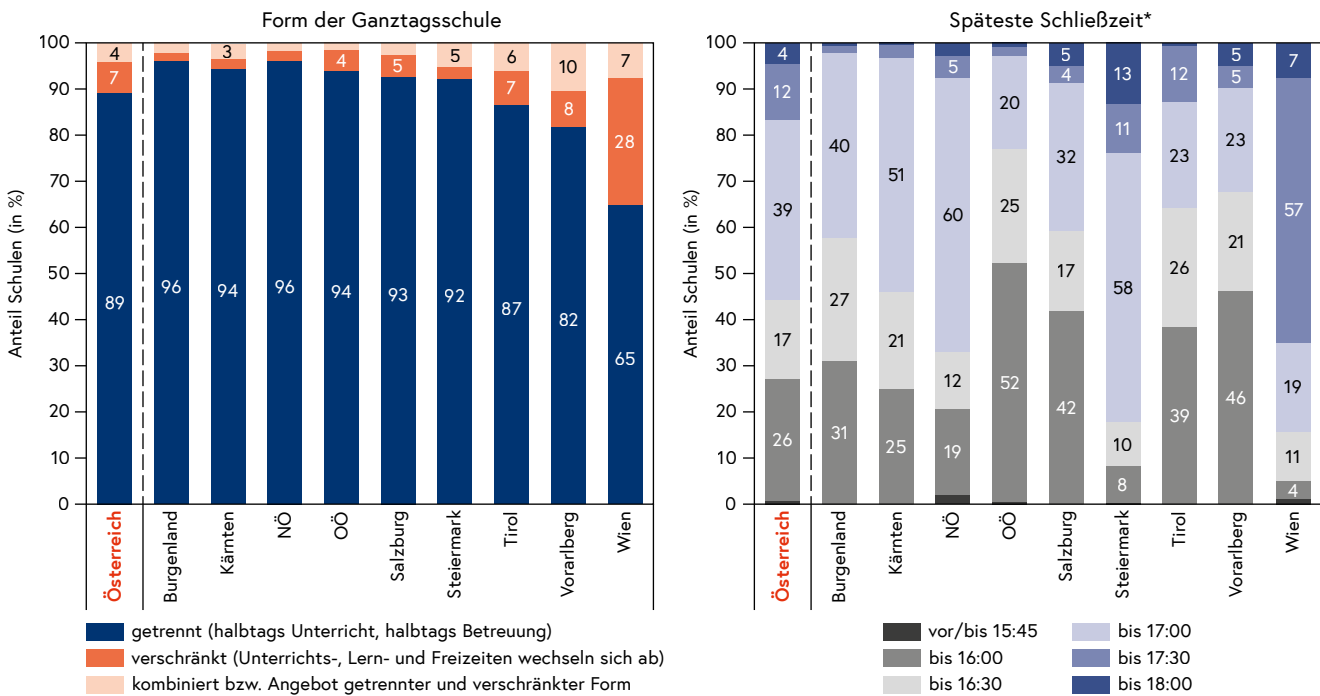
Abb. C3.1.a: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit schulischer Nachmittagsbetreuung an wenigstens einem Tag pro Woche nach Bundesland und Schultypen (2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (inkl. Vorschulstufe) und Sekundarstufe I. * inkl. Schülerinnen und Schülern, die nach dem Lehrplan der Sonderschule in anderen Schulen unterrichtet werden. ** der Anteilswert für Vorarlberg beruht auf nur 101 Schülerinnen und Schülern allgemeinbildender Statutschulen, alle weiteren Datenpunkte beziehen sich auf wenigstens 200 Schülerinnen und Schüler.

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

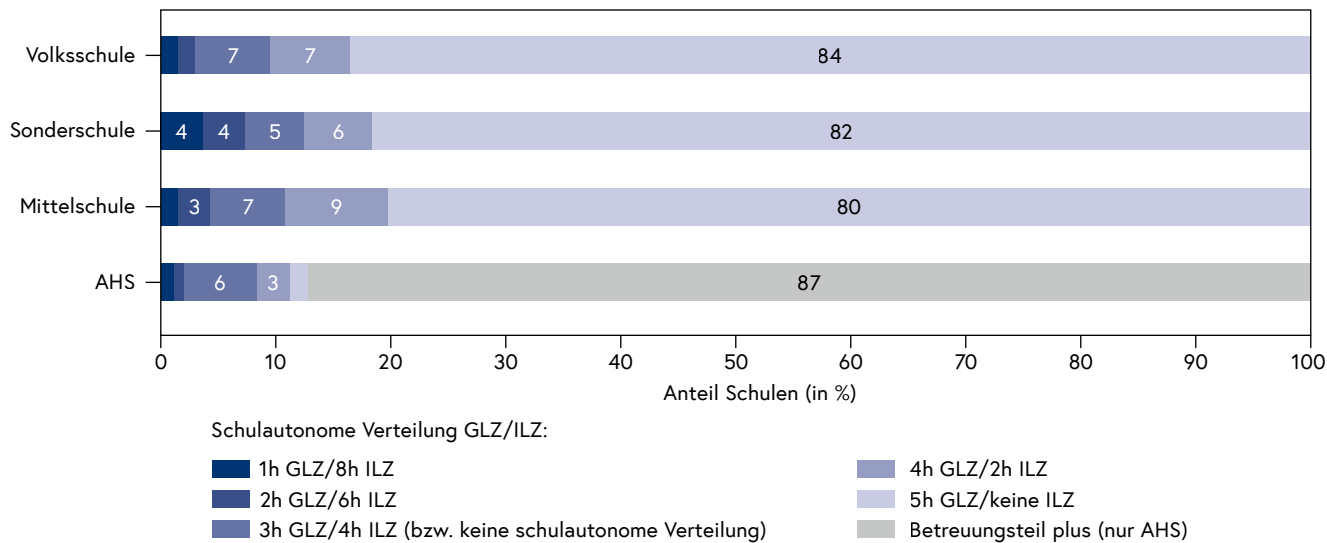
Abb. C3.1.b: Form und späteste Schließzeit ganztägiger Schulen nach Bundesland (2022/23)



Anmerkungen: Von den insgesamt 3.022 ganztägigen Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I sowie Polytechnische Schulen) im Schuljahr 2022/23, die vom BMBWF eingeladen wurden, an einer Onlineerhebung teilzunehmen, haben 2.680 Schulen an der Befragung teilgenommen. Für 4 dieser Schulen liegt die Information über die späteste Schließzeit nicht vor. * bezeichnet den Zeitpunkt, zu dem die Schule an einem beliebigen Wochentag spätestens für die Schülerinnen und Schüler endet.

Quelle: BMBWF (GTS-Erhebung 2022/23). Berechnung und Darstellung: IQS.

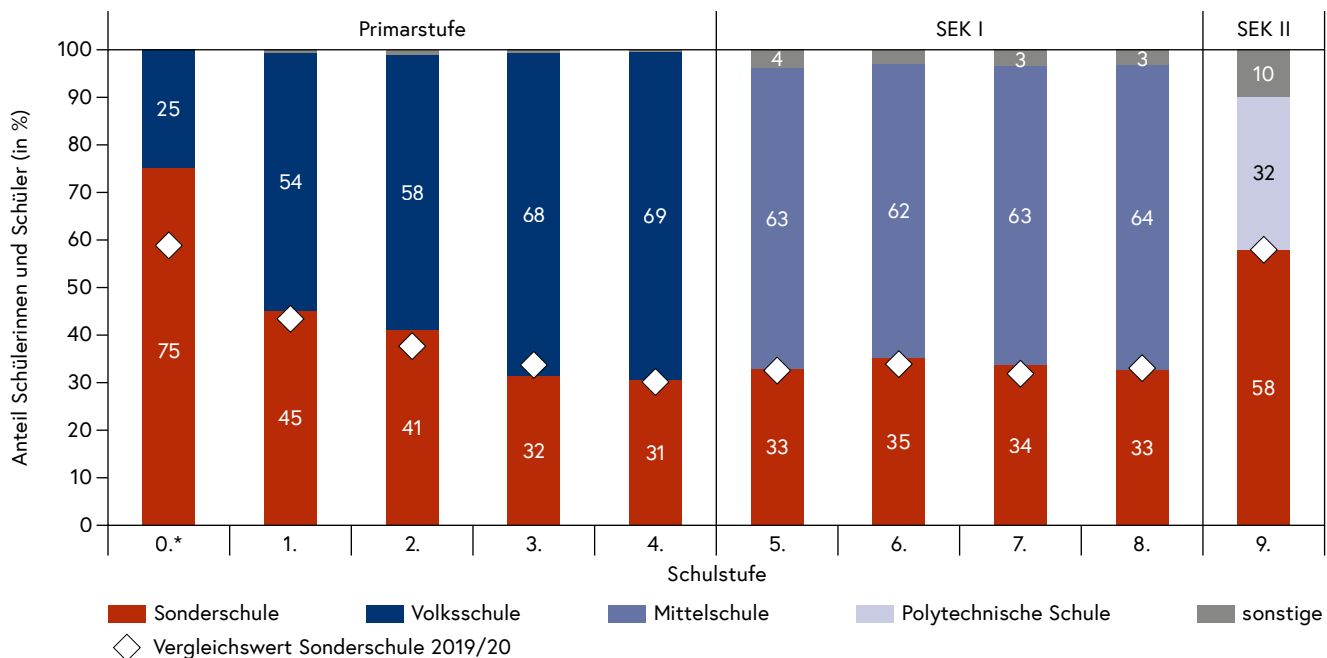
Abb. C3.1.c: Verteilung von gegenstandsbezogener (GLZ) und individueller Lernzeit (ILZ) in ganztägigen Schulen durch schulautonome Lehrplanbestimmungen nach Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Von den insgesamt 3.022 ganztägigen Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I sowie Polytechnische Schulen) im Schuljahr 2022/23, die vom BMBWF eingeladen wurden, an einer Onlineerhebung teilzunehmen, haben 2.680 Schulen an der Befragung teilgenommen. Primärschultyp bezieht sich auf den Schultyp, der von den meisten der Schülerinnen und Schüler einer Schule als Ausbildung verfolgt wird. Quelle: BMBWF (GTS-Erhebung 2022/23). Berechnung und Darstellung: IQS.

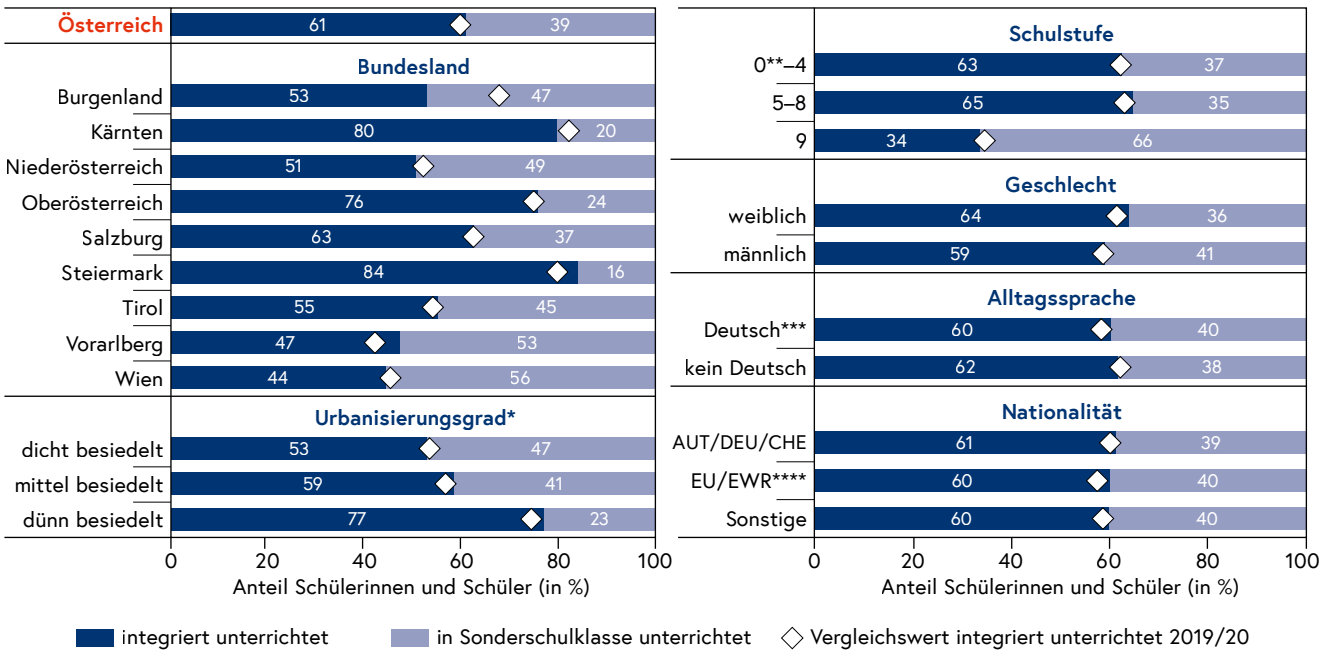
C3.2 – Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Abb. C3.2.a: Primärschultyp bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Schulstufe (2022/23)



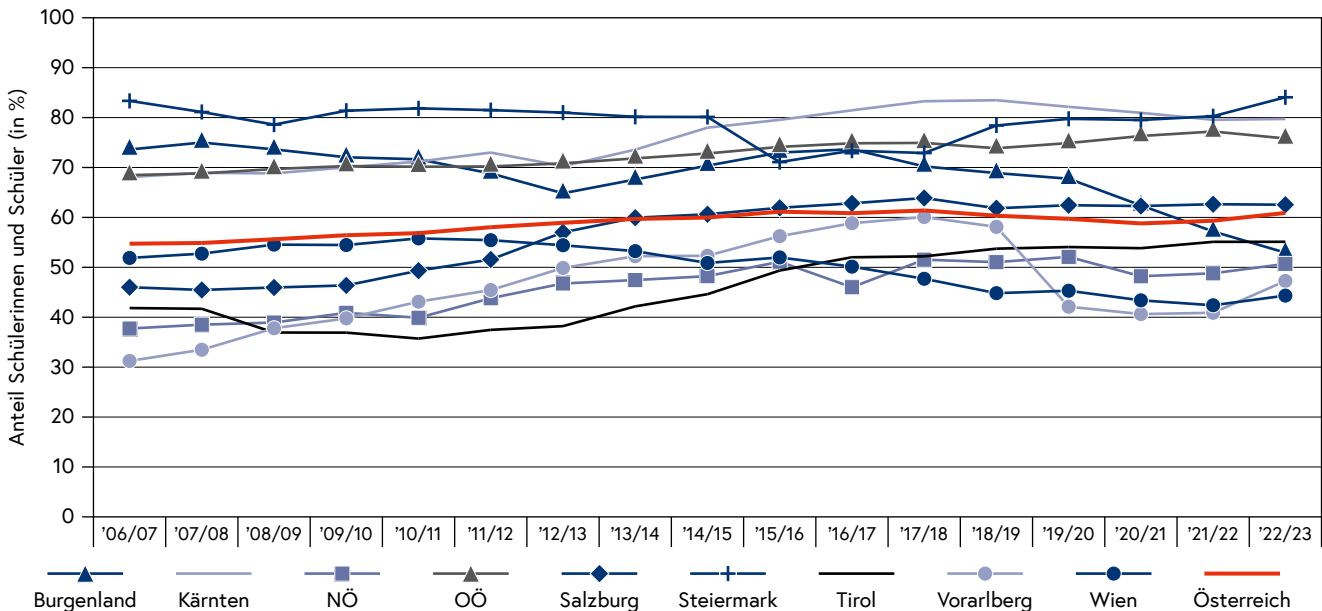
Anmerkungen: Primärschultyp bezieht sich auf den Schultyp, der von den meisten der Schülerinnen und Schüler einer Schule als Ausbildung verfolgt wird. * bezeichnet die Vorschulstufe. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

Abb. C3.2.b: Förderform von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Integrationsquoten) nach regionalen und sozialen Merkmalen (2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Schulstufe. Die Integrationsquote gibt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wieder, welche in Integrationsklassen (d. h. weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weist einen SPF auf) unterrichtet werden. *Urbanisierungsgrad der Schulstandortgemeinde, siehe Einleitung von Teil 2. ** bezeichnet die Vorschulstufe. *** inkl. Nennung von Deutsch als zweite oder dritte im Alltag gesprochene Sprache. **** ohne AUT/DEU/CHE. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

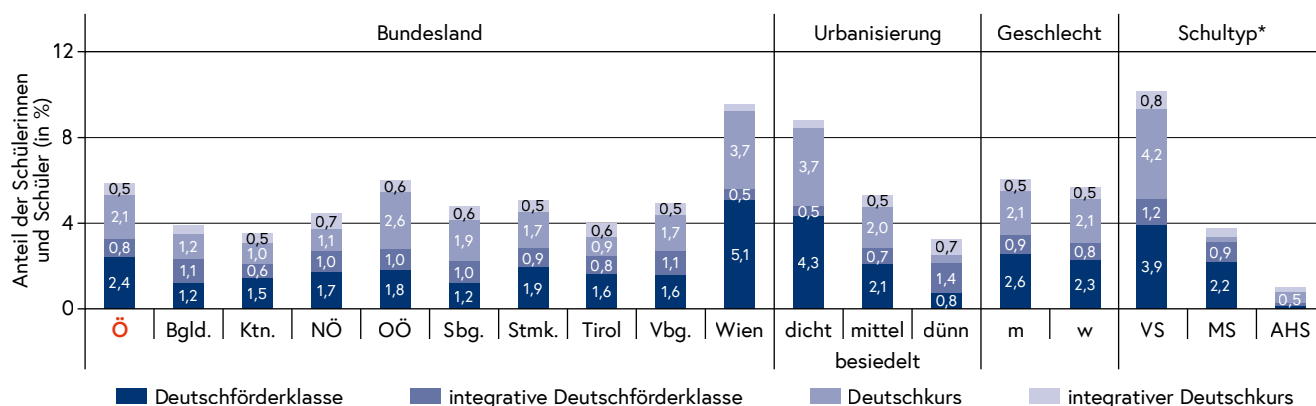
Abb. C3.2.c: Integrationsquoten nach Bundesland im Zeitverlauf (2006/07–2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit umfasst Schülerinnen und Schüler bis zur 9. Schulstufe. Die Integrationsquote gibt den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) wieder, welche in Integrationsklassen (d. h. weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler weist einen SPF auf) unterrichtet werden. Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

C3.3 – Deutschförderung für außerordentliche Schülerinnen und Schüler

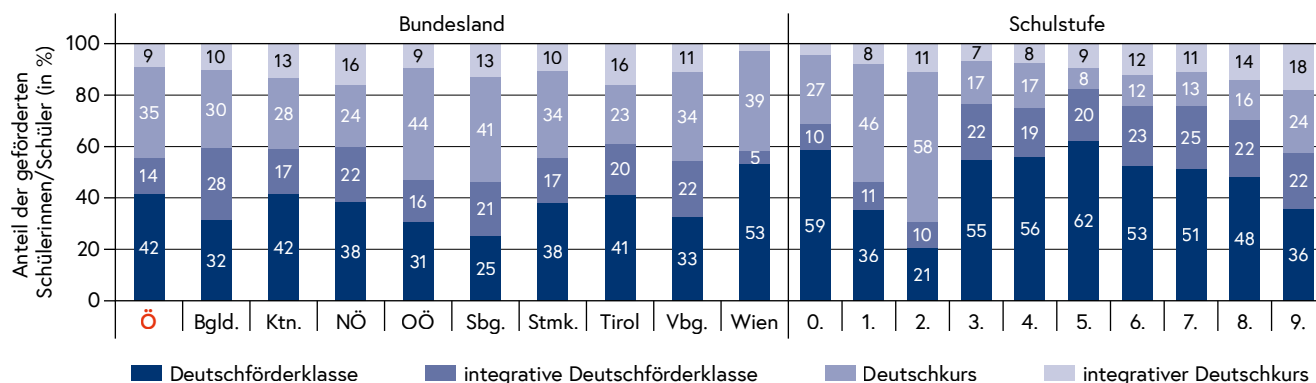
Abb. C3.3.a: Anteil der Schülerinnen und Schüler in einer Deutschförderung (Schulstufen 0 bis 9) nach Fördermaßnahme, Bundesland, Urbanisierungsgrad, Geschlecht und Schultyp (2022/23)



Anmerkungen: Vergleichswerte zu 2021/22 finden sich im Online-Datenmaterial. * nicht dargestellt sind SO, PTS und Statutschulen. Diese sind in den anderen Teildarstellungen eingeschlossen.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

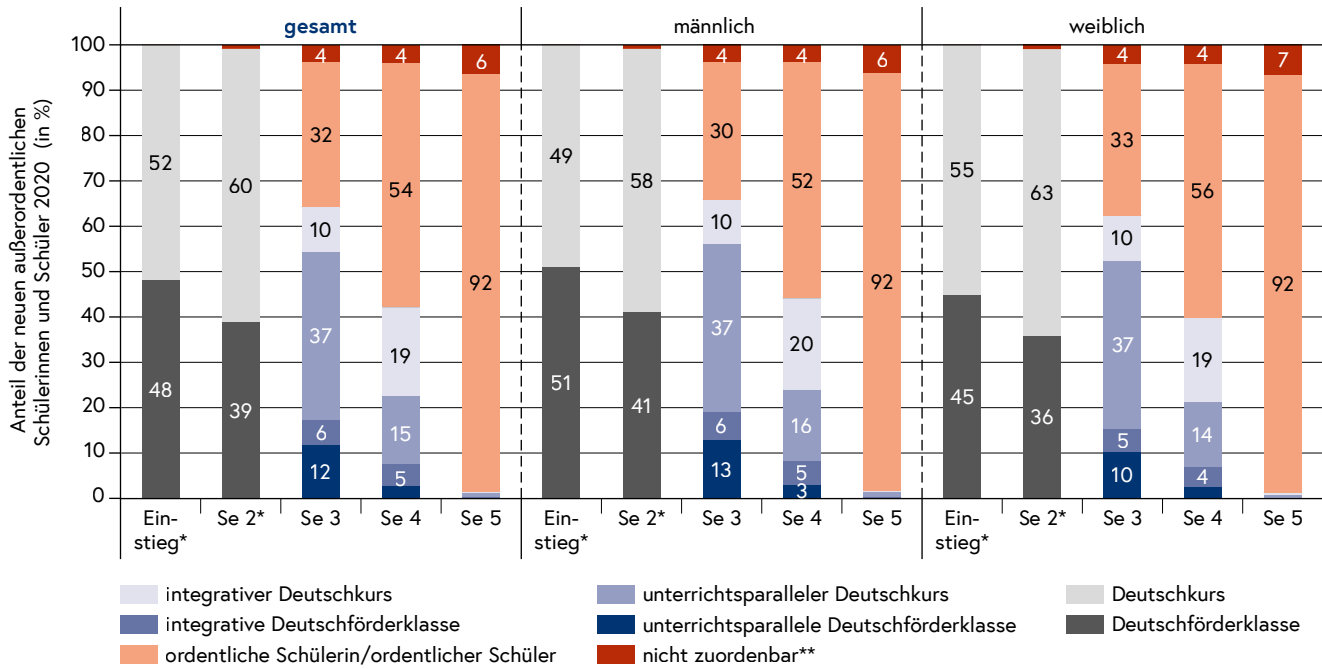
Abb. C3.3.b: Verteilung der geförderten Schülerinnen und Schüler der Schulstufen 0 bis 9 nach Deutschfördermaßnahme, Bundesland und Schulstufe (2022/23)



Anmerkung: Vergleichswerte zu 2021/22 finden sich im Online-Datenmaterial.

Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

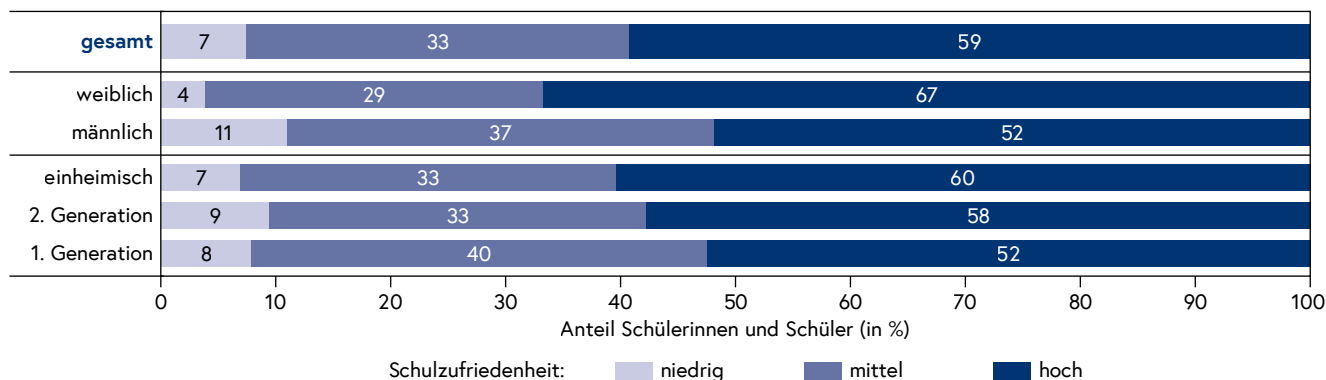
Abb. C3.3.c: Ausbildungsverlauf der Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger in die Deutschförderung bis zum 5. Semester (Ausbildungsbeginn 2020/21)



Anmerkungen: Se: Semester. Für Schülerinnen und Schüler, die zum Schuljahresende 2020/21 als außerordentliche Schülerinnen und Schüler aufgenommen wurden, bezieht sich Semester 2 bereits auf das folgende Schuljahr. * die Unterscheidung integrativ und parallel geführte Gruppen liegt erst ab 2021/22 (ab Semester 3) vor. ** ins Ausland verzogen oder können in den Daten im Zeitverlauf nicht zugeordnet werden. Quelle und Berechnung: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

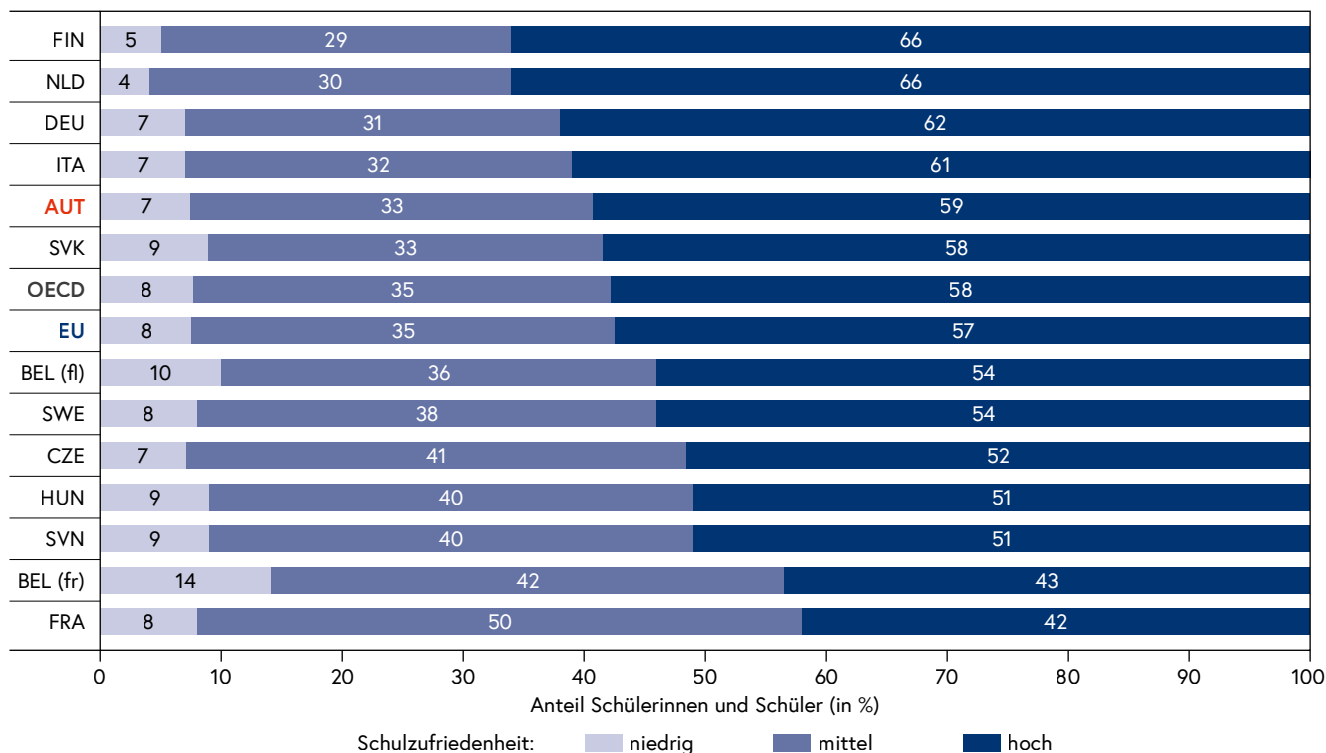
C3.4 – Wohlbefinden an der Schule

Abb. C3.4.a: Schulzufriedenheit von Volksschülerinnen und Volksschülern der 4. Schulstufe in Österreich nach Geschlecht und Migrationshintergrund (2021)



Anmerkung: Schülerinnen und Schüler mit einer hohen Schulzufriedenheit stimmen folgenden Aussagen im Fragebogen in hohem Ausmaß zu (Formulierungen aus dem Original übernommen): (1) „Ich bin gern in der Schule“, (2) „In der Schule fühle ich mich sicher“, (3) „In der Schule habe ich das Gefühl, dass ich dazugehöre“, (4) „Die Lehrer/innen in meiner Schule sind fair zu mir“ und (5) „Ich bin stolz, dass ich in diese Schule gehe“. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C3.4.b: Schulzufriedenheit von Volksschülerinnen und Volksschülern der 4. Schulstufe im internationalen Vergleich (2021)

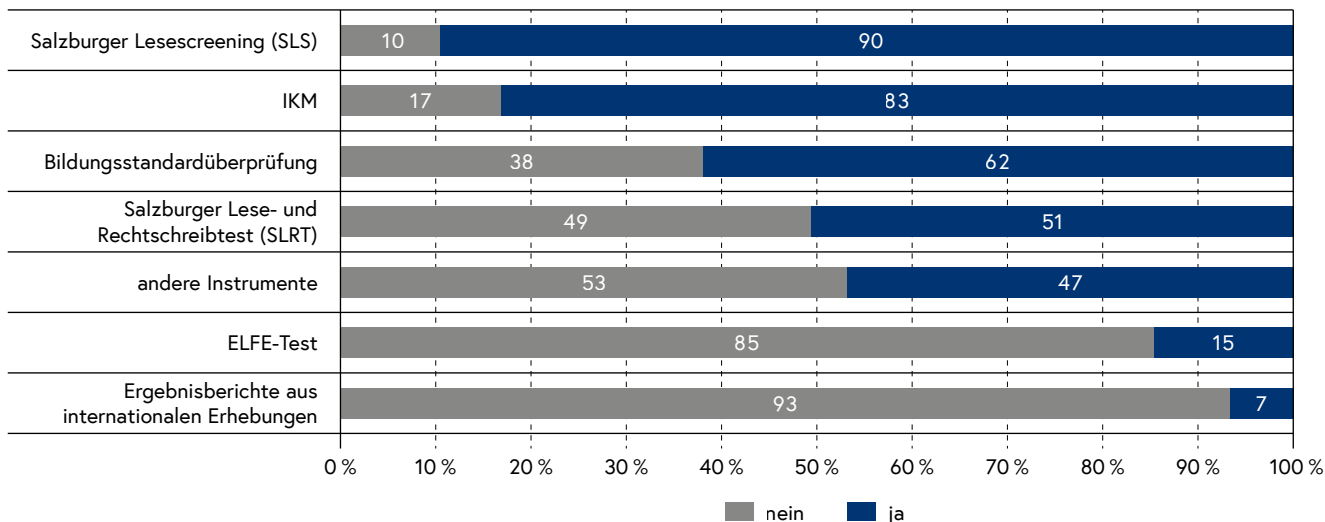


Anmerkungen: Siehe Anmerkungen zu Abbildung C3.4.a. Geringfügige Abweichungen zu den Quelldaten gehen auf folgende Anpassung zurück: Da in den Quelldaten bei den Anteilswerten auch die Kategorie „fehlende Werte“ impliziert ist und Anteile aufgrund von gerundeten Werten auf über 100% kommen konnten, wurden die Anteile dahingehend adjustiert, dass die drei Ausprägungen der Schulzufriedenheit in Summe auf 100% kommen. Mangels Angaben in der Quelle fehlen im EU-Schnitt Estland, Griechenland, Luxemburg und Rumänien. Mangels Angaben in der Quelle fehlen im OECD-Schnitt Teile Kanadas, Chile, Kolumbien, Costa Rica, Estland, Griechenland, Island, Japan, Luxemburg, Mexiko, Südkorea, Schweiz und Teile des Vereinigten Königreichs. Verfügbare Wert für alle Länder der EU und der OECD finden sich im Online-Datenmaterial. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

C3.5 – Leseunterricht

Abb. C3.5.a: Nutzung verschiedener Instrumente für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht auf der 4. Schulstufe (2021)

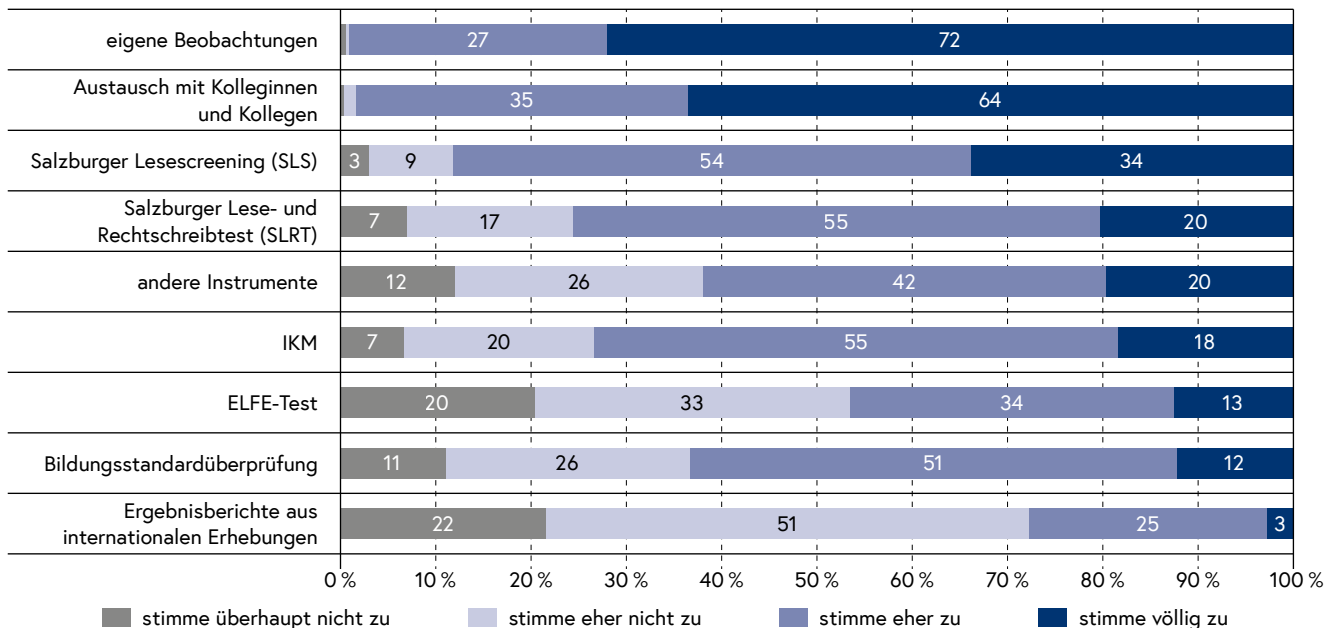
Haben Sie die folgenden Instrumente schon einmal für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht genutzt?



Anmerkungen: IKM: Informelle Kompetenzmessung – Vorgängerin der iKM^{PLUS}. ELFE: Ein Leseverständnistest für die 1. bis 7. Schulstufe. Die Werte geben an, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Lehrperson haben, die die angeführte Frage entsprechend beantwortet. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C3.5.b: Eignung verschiedener Instrumente für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht auf der 4. Schulstufe (2021)

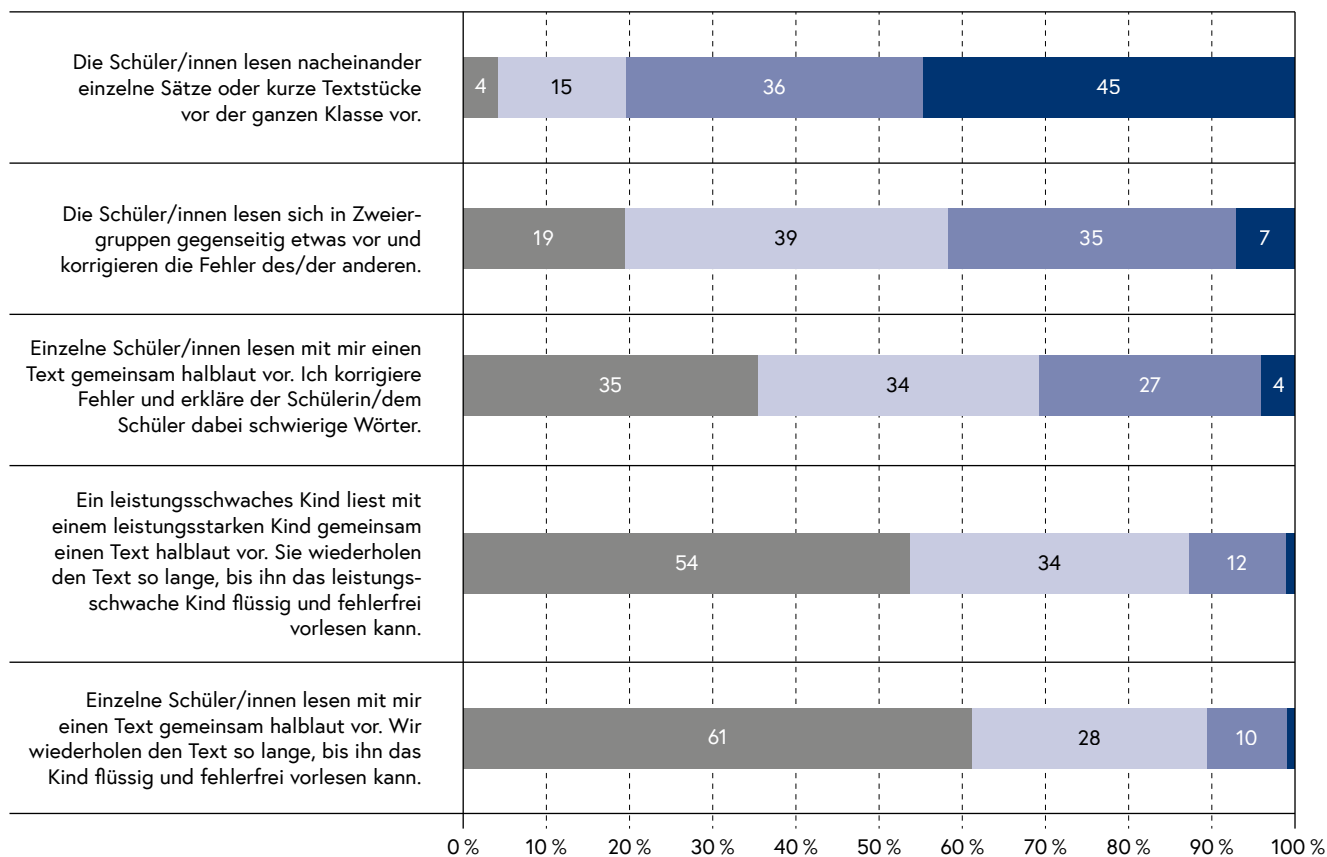
Wie sehr stimmen Sie folgender Aussage zu: Die angeführten Instrumente oder Methoden sind für die Planung von Fördermaßnahmen im Leseunterricht geeignet?



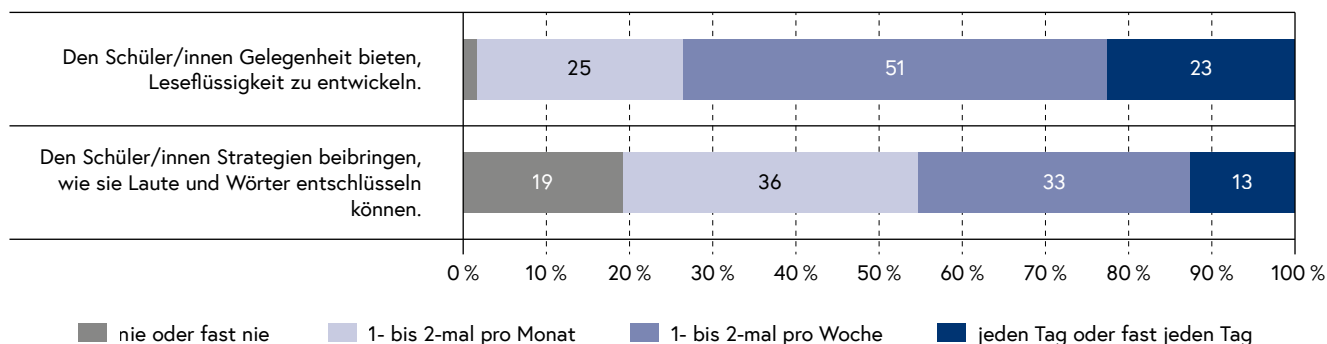
Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung C3.5.a. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C3.5.c: Häufigkeit von Maßnahmen zum lauten Lesen im Unterricht sowie zur Leseflüssigkeit und zum Entschlüsseln von Lauten und Wörtern (2021)

Wie oft stellen Sie Ihren Schüler/innen die folgenden Aufgaben?



Wenn Sie Lesen unterrichten und/oder lesebezogene Aktivitäten mit den Schüler/innen durchführen: Wie oft machen Sie Folgendes?

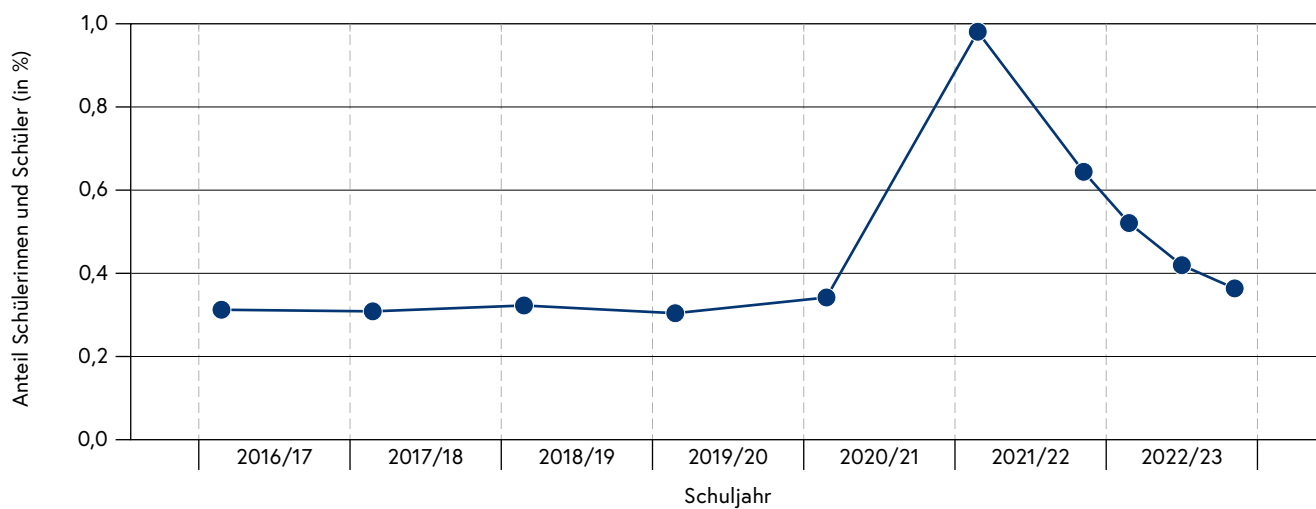


Anmerkungen: Angegebene Fragen und Kategorien sind unverändert aus dem Original übernommen. Die Werte geben an, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Lehrperson haben, die die angeführten Methoden oder Aktivitäten anwendet.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

C3.6 – Häuslicher Unterricht

Abb. C3.6.a: Schulpflichtige im häuslichen Unterricht (2016/17–2022/23)



Anmerkung: Die Prozentangaben beziehen sich auf das zahlenmäßige Verhältnis der Schülerinnen und Schüler im häuslichen Unterricht zur Bevölkerung im typischen schulpflichtigen Alter (6–14 Jahre) des Jahres, in dem das Schuljahr beginnt (für absolute Werte siehe Tabelle C3.6.a im Online-Datenmaterial).

Quellen: BMBWF, Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik). Darstellung: IQS.

C4 – Schulerfolg und Leistungsbeurteilung

Während bereits Übergänge zwischen Schulen und Ausbildungen (Indikatorengruppen C1 und C2) betrachtet wurden, widmet sich nun die Indikatorengruppe C4 den schulischen Laufbahnen innerhalb von Schulen. Dabei steht zunächst der jährliche Schulerfolg, der zum Aufstieg auf die nächsthöhere Schulstufe berechtigt, im Vordergrund. Schließlich wird der Aspekt der summativen Leistungsbeurteilung betrachtet, der zu den Schulerfolgen führt.

Die Schulpflicht beginnt für in Österreich wohnhafte Kinder mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September. Wenn Kinder zu diesem Zeitpunkt tatsächlich mit der Schule beginnen, wird dies infolge als altersreguläre Einschulung bezeichnet.² Für Abbildung C4.1.a wird der schulische Verlauf von Schülerinnen und Schülern über vier Schuljahre klassifiziert, welche im Schuljahr 2019/20 altersregulär in die Volksschule eingeschult wurden. Die dafür notwendige anonymisierte Verknüpfung von Jahrgängen aus der Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler funktioniert in verschiedenen Untergruppen zu mindestens 93 %, wodurch die Schullaufbahn der Volksschülerinnen und Volksschüler sehr genau nachvollzogen werden kann. Beim nicht zuordenbaren Rest handelt es sich vermutlich mehrheitlich um Schülerinnen und Schüler, die ins Ausland gezogen sind.

C4.1 – Schulerfolgsquoten

Von diesen altersregulär in die Volksschule eingeschulten Schülerinnen und Schülern weisen 76 % den Standardverlauf von der 1. bis zur 4. Schulstufe auf, weitere 1,1 % überspringen eine Schulstufe und befinden sich mit weniger als zehn Jahren bereits in einer Schule der Sekundarstufe I. Zudem wird in Abbildung C4.1.a ersichtlich, dass knapp 19 % der altersregulär in die Volksschule eingeschulten Kinder bereits in den ersten vier Schuljahren eine Laufbahnverzögerung erfahren, indem sie entweder für die Vorschulstufe gemeldet werden (9,5 %, siehe auch Abbildung C1.1.b) oder ohne Besuch der Vorschule die 4. Schulstufe nicht erreicht haben, also ein Schuljahr wiederholt haben (9,3 %). Die flexible Schuleingangsphase innerhalb der Vorschulstufe und der ersten drei Schulstufen der Volks- und Sonderschule ermöglicht es, den Vorschulbesuch zu kompensieren, indem durch unterjährigen Wechsel bis zum Ende des dritten Schuljahres dennoch die 3. Schulstufe abgeschlossen und so regulär – trotz Vorschulbesuchs – die 4. Schulstufe erreicht wird. Dies kommt allerdings sehr selten vor (0,8 % aller Schulverläufe bzw. 7 % der Vorschülerinnen und Vorschüler). Laufbahnverzögerungen in der Volksschule betreffen etwas stärker Buben (21,6 %) als Mädchen (15,8 %), vor allem aber Schülerinnen und Schüler ohne Deutsch als Alltagssprache (36,5 %).

2 Frühere und spätere Einschulungen sind ggf. möglich, kommen aber in geringem Ausmaß vor.

Im Vergleich dazu fallen die jährlichen Schulerfolgsquoten (unabhängig vom Alter beim Eintritt in eine Schulstufe) in den Schulen der Sekundarstufe I hoch aus (Abbildung C4.1.b). Sie liegen inklusive der Aufstiegsberechtigungen trotz Nicht genügend und der außerordentlichen Schülerinnen und Schüler in den MS und AHS-Unterstufen im Schuljahr 2021/22 bei über 96%. Über vier Schuljahre kumuliert bleibt das Risiko, eine Laufbahnverzögerung zu erfahren, gering. Deutlich niedriger fallen die Anteilswerte für Aufstiegsberechtigungen in Schulen der Sekundarstufe II (AHS-Oberstufe, BMS und BHS) aus. In allen Schulen der Sekundarstufe II sind Burschen eher von Laufbahnverzögerungen betroffen als Mädchen, am meisten an BHS. Im Vergleich mit dem Schuljahr 2018/19 nehmen die Schulerfolgsquoten sowohl an den Schulen der Sekundarstufe I als auch an der Sekundarstufe II geringfügig ab (Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 282).

C4.2 – Schulverläufe auf der Sekundarstufe II

Die Abbildungen C4.2.a und C4.2.b zeigen Ausbildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern, die in mittlere und höhere Schulen der Sekundarstufe II eintreten, wie sie im Nationalen Bildungsbericht 2018 (Mayrhofer et al., 2019, S. 183) für die um sechs und im Nationalen Bildungsbericht 2021 (Wimmer & Oberwimmer, 2021, S. 283) für die um drei Jahre älteren Kohorten ebenfalls berichtet werden. Mit Beginn des fünften Jahres nach Eintritt beenden 67% der Schülerinnen und Schüler der AHS-Oberstufen diesen Schultyp. Weitere 11% befinden sich noch auf der AHS-Oberstufe, weil sie entweder eine Klasse wiederholt oder die standardisierte Reifeprüfung („Matura“) als abschließende Prüfung noch nicht bestanden haben. Die BMS verlieren hingegen bereits zu Beginn des zweiten Schuljahres 28% der Eintretenden durch Wechsel in eine andere Ausbildung (bspw. Berufsschule) oder Abbruch der Schullaufbahn (inkl. Wegzügen). Dieser Anteil kumuliert bis zum Beginn des fünften Jahres auf 43% der Schülerinnen und Schüler, die aus den BMS ohne Abschluss ausscheiden. Von vermehrtem Wechsel in andere Ausbildungen sind auch die BHS betroffen (15% zu Beginn des zweiten Schuljahres; 27% kumuliert bis zum Beginn des sechsten Schuljahres), wobei hier gegenüber der BMS frühe Wechsel seltener sind und Eintretende ebenso seltener – ähnlich wie an AHS-Oberstufen – die Schullaufbahn gänzlich abbrechen (bzw. wegziehen).

Abbildung C4.2.b zeigt die Schulverläufe nach Einstieg in die Sekundarstufe II nach schulischer Herkunft. Insgesamt zeigt sich, dass Absolventinnen und Absolventen der AHS-Unterstufe häufiger erfolgreich in die 2. Klassen der AHS-Oberstufen und der berufsbildenden höheren Schulen aufsteigen. Im Vergleich sind Klassenwiederholungen, Wechsel in andere maturaführende Schulen oder andere Ausbildungen sowie Abbrüche weitaus seltener. Schülerinnen und Schüler, die eine höhere Schule beginnen, nachdem sie auf der Sekundarstufe I eine MS besucht haben, müssen häufiger die 1. Klasse der Sekundarstufe II wiederholen, wechseln öfter in einen anderen (nicht maturaführenden) Schultyp oder brechen die schulische Karriere gänzlich ab (inkl. Wegzügen). Dies betrifft auch Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger der BHS, die vermehrt aus den MS kommen. Es handelt sich also nicht um ein Phänomen des Anschlussverlusts an die höhere Allgemeinbildung. Noch häufiger sind solche Verläufe für Repetentinnen und Repetenten

der höheren Schulen selbst, wovon nach einem weiteren Schuljahr nur 43% tatsächlich in die 2. Klasse aufsteigen. Von den Wiederholenden verlassen 47% die maturaführenden Schulen nach dem Einstiegsjahr, entweder in eine nicht maturaführende Schule (24%) oder es kommt zum Ausbildungsabbruch (23%).

Was die Notengebung betrifft, die letztlich zur Aufstiegsberechtigung führt, so wäre es besonders an Übergängen zwischen Schulstufen wünschenswert, dass diese – möglichst unabhängig von sozialen Einflüssen – die fachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt.³ In die Schulnote fließen auch nichtfachliche Dimensionen, wie etwa die Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler über das gesamte Schuljahr mit ein. Im Hinblick auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler würden trennscharfe Noten an Übergängen von einer Schulstufe auf die nächsthöhere bzw. einem Schultyp in den nächsthöheren eine sinnvolle Informationsquelle darstellen, damit sich Schülerinnen und Schüler – in Anbetracht ihrer Interessen und Stärken – in ihrer weiteren Ausbildung für einen passenden Schultyp entscheiden können. Zudem können sich weiterführende Schulen an trennscharfen Noten in wichtigen Basisfächern orientieren, wenn es darum geht, die fachlichen Kompetenzen und somit die Eignung künftiger Schülerinnen und Schüler zu beurteilen.

C4.3 – Leistungsbeurteilung

Für Abbildung C4.3.a wird die Trennschärfe von Noten in Deutsch auf der 4. Schulstufe basierend auf Daten zu Lesekompetenz aus der internationalen Studie „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) von 2021 untersucht.⁴ Der Kompetenzbereich Lesen stellt, neben den weiteren Teilkompetenzen Sprechen, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung, selbstverständlich nur einen von mehreren Teilbereichen in der gesamten Notengebung im Fach Deutsch in der vierten Schulstufe dar. Diese weiteren Teilbereiche fließen ebenso zentral in die Notengebung ein, werden aber in der PIRLS-Erhebung nicht berücksichtigt. Dies muss für die folgenden Analysen berücksichtigt werden, da aufgrund der aktuellen Datenlage einerseits die Trennschärfe von Deutschnoten und andererseits der Vergleich der Kompetenzen und der Deutschnoten nach Urbanisierungsgrad nur anhand der Lesekompetenz betrachtet wird.

Im Nationalen Bildungsbericht wird die Deutschnote dann als trennscharf erachtet, wenn der Kompetenzwert der Schülerin bzw. des Schülers zwar über dem Mittelwert von Schülerinnen und Schülern mit einer um einen Grad schlechteren Note, aber auch unter dem Mittelwert von Schülerinnen und Schülern mit einer um einen Grad besseren Note liegt. Diese Eigenschaft weisen auf der 4. Schulstufe der Volksschule 63% der berichteten Noten im Pflichtfach Deutsch auf. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die mit ihrer in PIRLS 2021 gezeigten Lesekompetenz die mittleren Werte von Schülerinnen

3 Die Entwicklung der fachlichen Kompetenz selbst wird bekanntlich durch soziale Einflüsse mitbedingt (Indikatorengruppe D3).

4 Dafür werden Selbstauskünfte der Schülerinnen und Schüler zu ihren Deutschnoten im Semesterzeugnis herangezogen.

und Schülern mit besseren Notengraden übertreffen, sind bei den Burschen mit 15,5% höher als bei den Mädchen mit 11,2%. Das bedeutet eine unter Konstanthaltung der Kompetenzpunkte tendenziell schlechtere Notengebung bei den Burschen. Eine mögliche Erklärung (unter der Einschränkung, dass für die Analyse nur Lesen als eine Deutsch-Teilkomponente herangezogen werden kann) für den teilweise losen Zusammenhang zwischen Messungen in einer extern administrierten standardisierten Kompetenzerhebung und den vergebenen Noten liegt in der mangelnden Möglichkeit für Lehrkräfte, ihre Notengebung auf breiter Basis zu validieren. Dies führt unter Umständen dazu, dass die Notenvergabe vor allem aufgrund von Vergleichen innerhalb von Klassen vorgenommen wird, auf die das vorhandene Notenspektrum aufgeteilt wird.

Abbildung C4.3.b deutet teilweise in Richtung dieser Annahme: In diesem Modell wird der Notendurchschnitt in Deutsch mit der mittleren Kompetenz der PIRLS-Klassen verglichen. Der Anteil erklärter Varianz bei den mittleren Noten in Deutsch von Volksschulklassen mit wenigstens fünf Schülerinnen und Schülern beträgt 37% – ein für sozialwissenschaftliche Betrachtungen hoher Wert. Es verbleiben aber etwa 63% unerklärte Varianz, die vermutlich auf andere Faktoren als die Lesekompetenz (etwa die Fähigkeiten der Kinder in anderen Deutsch-Teilbereichen) zurückgeführt werden kann. Betrachtet man die Streuung der einzelnen Klassen, in Abbildung C4.3.b als Datenpunkte dargestellt, ist zu sehen, dass sich das gesamte übliche Notenspektrum nicht völlig unabhängig von den mittleren Kompetenzen der Klassen verteilt. Es zeigt sich, dass Klassen, deren Mittelwert über dem Durchschnitt aller PIRLS-Klassen liegt (vertikale Linie bei 529), auch tendenziell einen besseren Deutschnoten-Klassenmittelwert aufweisen. Ähnliches verdeutlichen die Trendlinien: Die drei Trendlinien nach Urbanisierungsgrad sowie die Trendlinie für alle Klassen zeigen allesamt einen positiven Zusammenhang, wonach bessere durchschnittliche Klassennoten in Deutsch und ein höherer Klassenmittelwert in Lesen zusammenhängen. Auf der 4. Schulstufe in der Volksschule kann die Streuung der Klassenmittelwerte der Deutschnoten zu 37% durch die in PIRLS 2021 erbrachten Klassenmittelwerte in Lesen erklärt werden. Dieser Wert schwankt je Urbanisierungsgrad des Schulstandorts der jeweiligen Klassen zwischen 59% in dicht besiedelten Gemeinden, 19% in mittel besiedelten und 3% in dünn besiedelten Gemeinden – Letzteres wohl auch aufgrund niedriger Fallzahl. Der stärkere Zusammenhang zwischen standardisiert erhobener Lesekompetenz und vergebenen Deutschnote in dicht besiedelten Gegenden könnte darauf hinweisen, dass Lehrpersonen dort eine größere Heterogenität in ihren Klassen erfahren und dadurch einen stärkeren Eindruck der möglichen Spannweite der Kompetenzen und Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler bekommen. Auch hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Schulen in ländlichen und städtischen Gemeinden in Österreich.

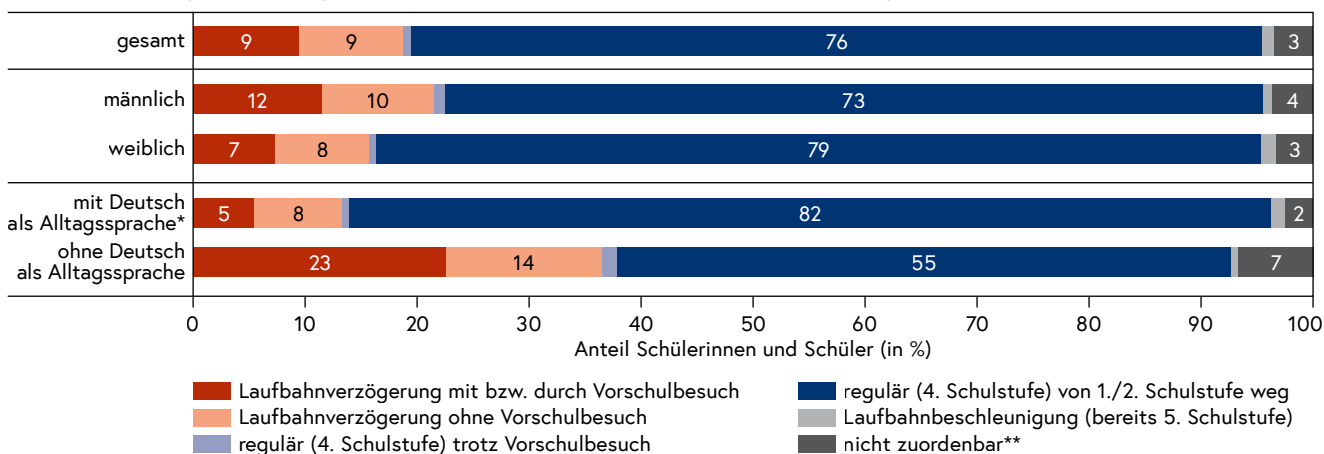


Kurz & bündig

- Drei Viertel der altersregulär eingeschulten Volksschülerinnen und Volksschüler weisen den Standardverlauf von der 1. bis zur 4. Schulstufe auf. Ein Viertel zeigt andere Verläufe, die sich durch Vorschulbesuch oder Klassenwiederholung erklären lassen.
- Mit über 90% aufstiegsberechtigte Schülerinnen und Schüler in den MS und AHS-Unterstufen verzögert sich das schulische Fortkommen in der Sekundarstufe I vergleichsweise selten.
- Die AHS-Oberstufe beenden 67% der Schülerinnen und Schüler in Regelzeit. In den BMS und BHS sind diese Werte mit 53% bzw. 54% geringer. Ausbildungswechsel oder -abbrüche kommen in der AHS-Oberstufe auch seltener vor als in den BMS und BHS.
- Die schulische Karriere ist bei Übertritt in eine AHS-Oberstufe stabiler als bei Übertritt in eine BMS oder BHS. Die BMS verliert bereits zum Beginn des zweiten Jahres 28% der Eintretenden, die BHS 17%.
- Verglichen mit der AHS-Unterstufe scheiden Schülerinnen und Schüler der MS häufiger aus mittleren und höheren Schulen der Sekundarstufe II aus.
- 63% der berichteten Deutschnoten auf der 4. Schulstufe Volksschule entsprechen der in PIRLS 2021 gemessenen Lesekompetenz. Mangelnde Möglichkeit einer externen Noten-Validierung stellt unter Umständen ein Hindernis für eine höhere Trennschärfe der Noten dar.
- Auf der 4. Schulstufe der Volksschule kann die Streuung der Klassenmittelwerte der Deutschnoten zu 37% durch die in PIRLS 2021 erhobenen Klassenmittelwerte in Lesen erklärt werden.

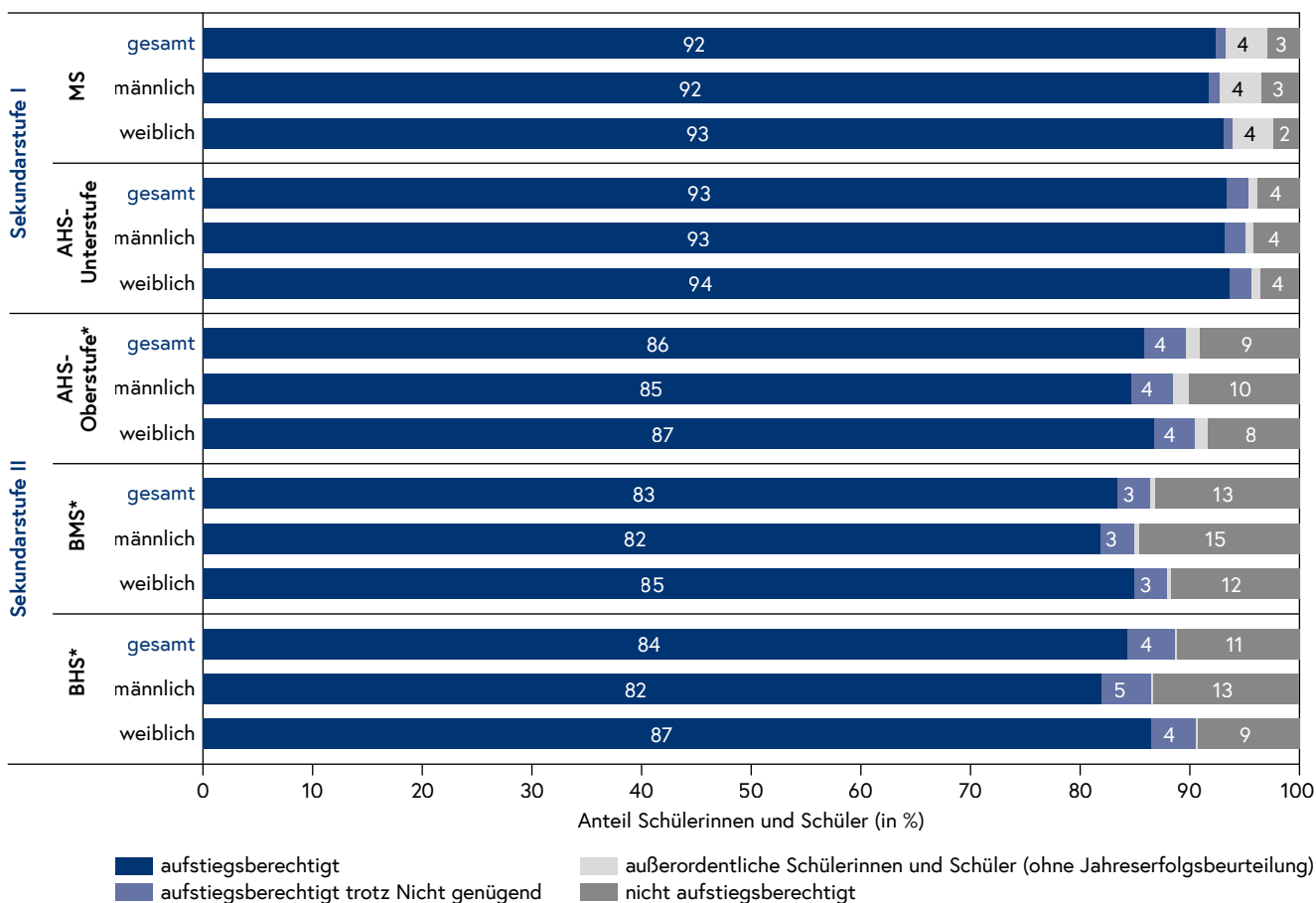
C4.1 – Schulerfolgsquoten

Abb. C4.1.a: Laufbahnverzögerung und Laufbahnbeschleunigung in den ersten vier Schuljahren bei altersregulärem Beginn der Volksschule nach Geschlecht und Alltagssprache (2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit bilden Schülerinnen und Schüler, die zum 1. September 2019 das 6. Lebensjahr vollendet hatten und in eine Volksschule eingeschult wurden. Die Klassifikation erfolgt anhand der gemeldeten Schulstufen in den folgenden vier Schuljahren. *inkl. Nennung von Deutsch als zweite oder dritte im Alltag gebrauchte Sprache. **inkl. Wegzügen ins Ausland etc.
Quelle, Berechnung und Darstellung: IQS (Gesamtevidenz der Schülerinnen und Schüler).

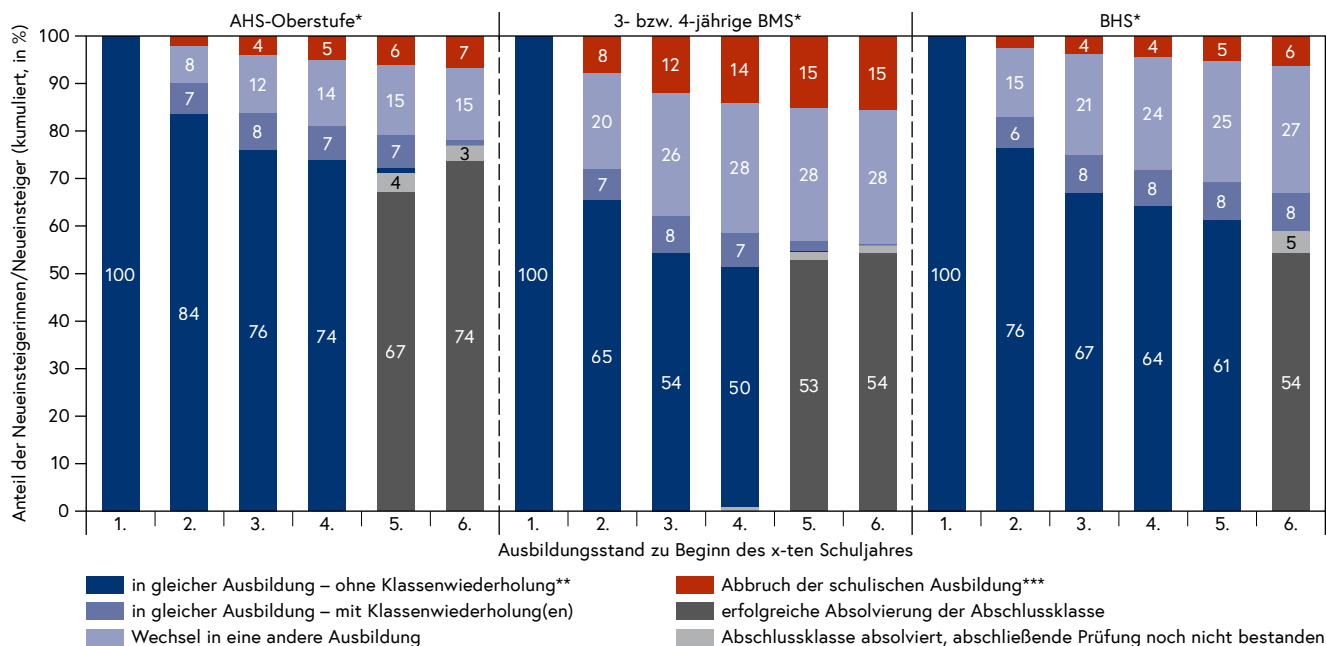
Abb. C4.1.b: Schulerfolgsquoten über alle Schulstufen in Schultypen der Sekundarstufe (2021/22)



Anmerkung: * ohne Sonderformen wie Schulen für Berufstätige, Meisterschulen, Lehrgänge etc.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

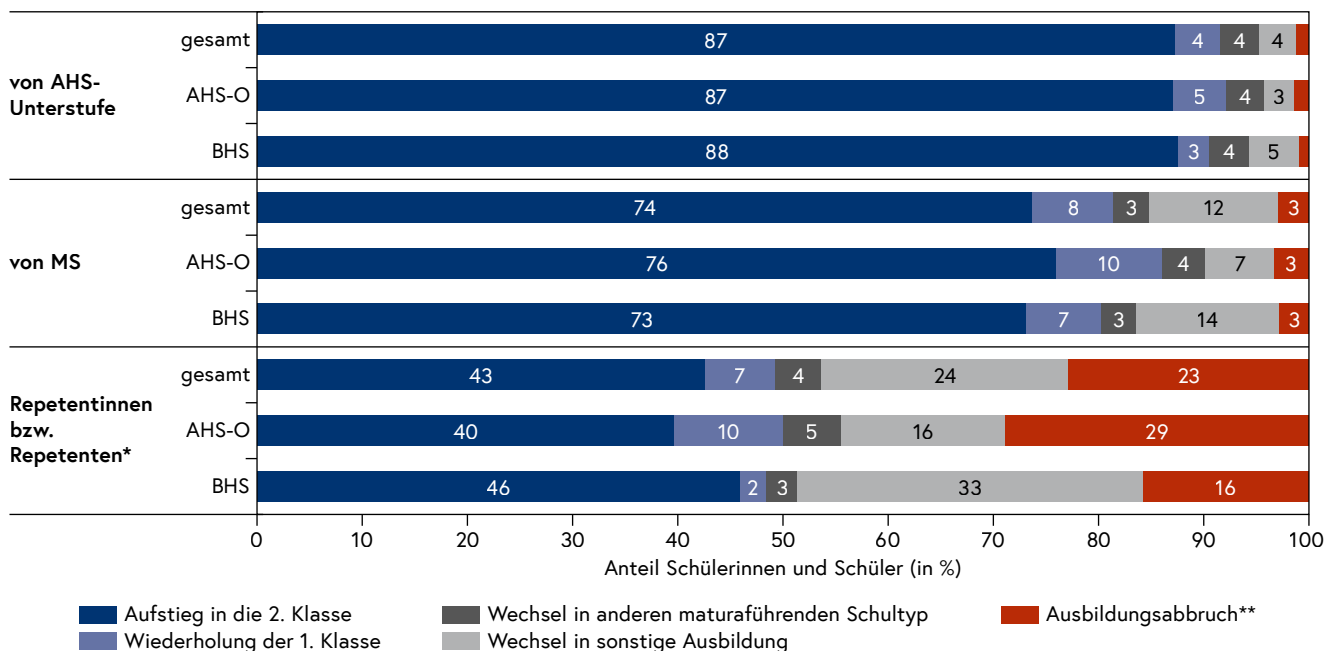
C4.2 – Schulverläufe auf der Sekundarstufe II

Abb. C4.2.a: Ausbildungsverlauf der Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger in Schulen der Sekundarstufe II (Ausbildungsbeginn 2017/18)



Anmerkungen: * ohne Sonderformen wie Lehrgänge oder Schulen für Berufstätige. ** bei 3- bzw. 4-jährigen BMS inkl. erfolgreicher Absolvierung der Abschlussklasse 3-jähriger BMS im vierten Schuljahr. *** inkl. Wegzügen ins Ausland etc.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

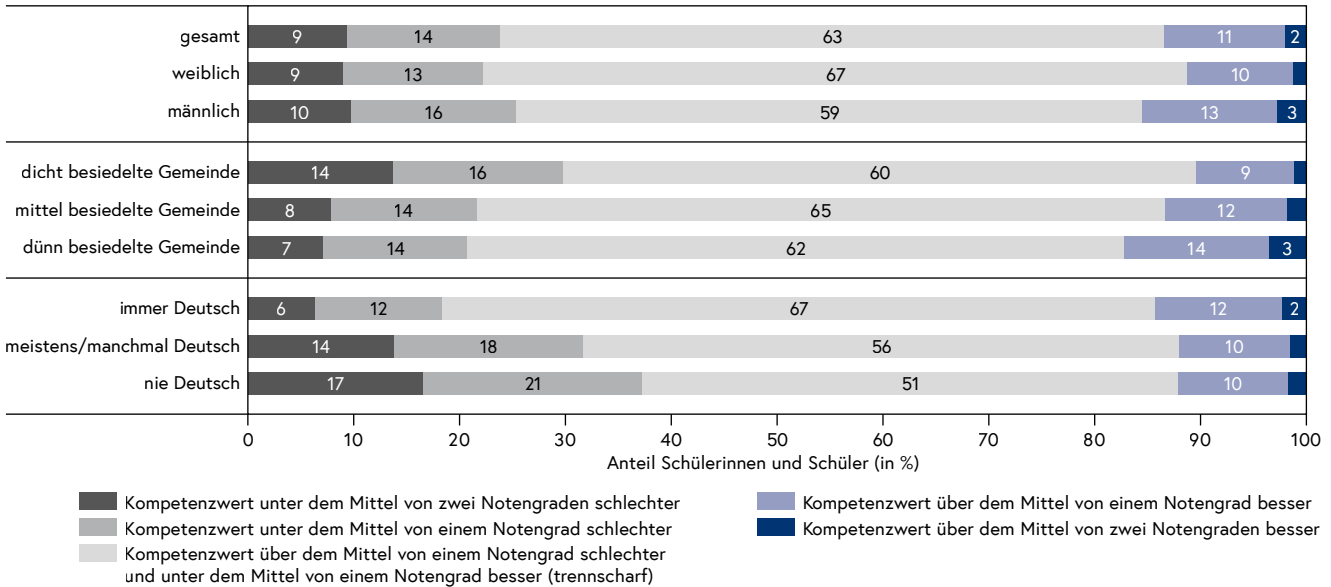
Abb. C4.2.b: Weitere Ausbildung nach der Einstiegsklasse maturaführender Schulen nach schulischer Herkunft (2022/23)



Anmerkungen: Die Grundgesamtheit sind jene Schülerinnen und Schüler, welche 2021/22 die Einstiegsklasse einer maturaführenden Schule besucht haben. * Schülerinnen und Schüler, welche die Eintrittsstufe im angeführten Schultyp wiederholt haben. ** inkl. Wegzügen ins Ausland etc.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

C4.3 – Leistungsbeurteilung

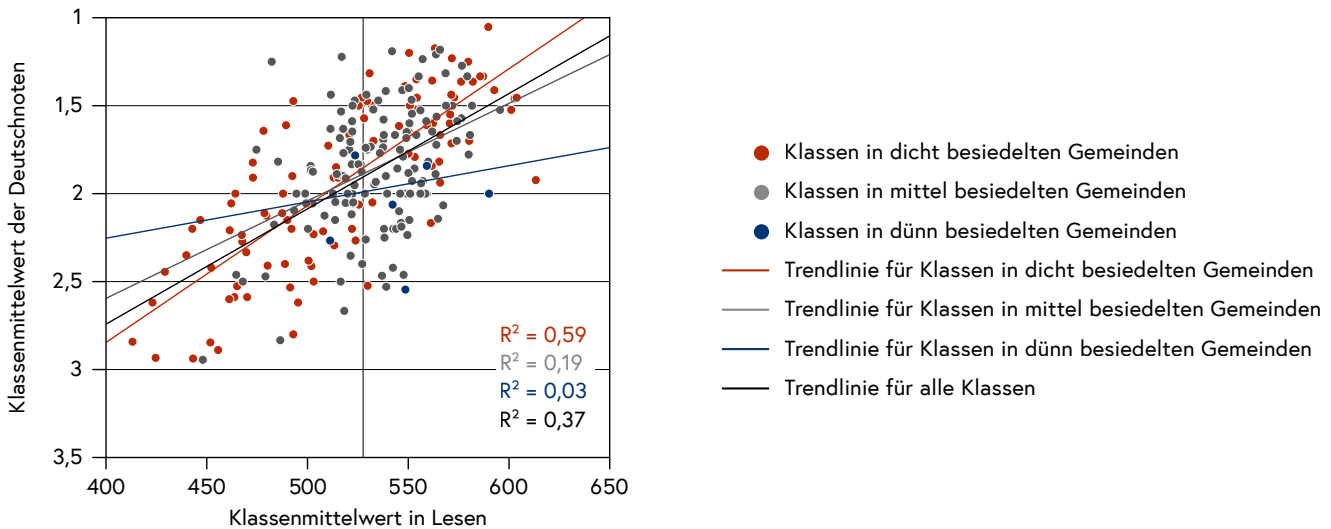
Abb. C4.3.a: Trennschärfe von Noten in Deutsch am Beispiel der Lesekompetenz (2021)



Anmerkungen: Betrachtet werden die der PIRLS-2021-Erhebung vorangegangenen Semesternoten in Deutsch laut Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler auf einer fünfteiligen Notenskala. Urbanisierungsgrad: dicht besiedelte Gemeinden mit über 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; mittel besiedelte Gemeinden mit über 3.000 und bis zu 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; dünn besiedelte Gemeinden mit bis zu 3.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Alltagssprache: Schülerinnen und Schüler gaben an, ob sie Deutsch immer, meistens/manchmal oder nie zu Hause als Alltagssprache sprechen.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. C4.3.b: Vergleich der durchschnittlichen Lesekompetenzen und Noten in Deutsch in Klassen der 4. Schulstufe nach Urbanisierungsgrad (2021)



Anmerkungen: Betrachtet werden die der PIRLS-2021-Erhebung vorangegangenen Semesternoten in Deutsch laut Selbstauskunft der Schülerinnen und Schüler auf einer fünfteiligen Notenskala. In der Punktwolke sind alle in der Stichprobe gezogenen Klassen pro Urbanisierungsgrad mit wenigstens fünf Schülerinnen und Schülern dargestellt. Die Trendlinien (Regressionsgeraden) beziehen sich auf die Gesamtheit aller Klassen. Urbanisierungsgrade: dicht besiedelte Gemeinden mit über 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; mittel besiedelte Gemeinden mit über 3.000 und bis zu 50.000 Einwohnerinnen und Einwohnern; dünn besiedelte Gemeinden mit bis zu 3.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Lesebeispiel: Auf der 4. Schulstufe der Volksschule kann die Streuung der Klassenmittelwerte der Deutschnoten in dicht besiedelten Gemeinden zu 59 % durch die PIRLS-2021-Klassenmittelwerte erklärt werden. In dünn besiedelten Gemeinden nur zu 3%.

Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Literatur

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

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

Mayrhofer, L., Oberwimmer, K., Toferer, B., Neubacher, M., Freunberger, R., Vogtenhuber, S. & Baumegger, D. (2019). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In K. Oberwimmer, S. Vogtenhuber, L. Lassnigg & C. Schreiner (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 123–196). Graz: Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-C.3>

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). IGLU 2021. *Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:28075>

Reynolds, K. A., Komakhidze, M., Fishbein, B. & von Davier, M. (2024). *Aspects of Student Well-Being and Reading Achievement in PIRLS 2021 (PIRLS Insights)*. Chestnut Hill (MA): Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb1236>

Schmich, J., Wallner-Paschon, C., Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

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

Wimmer, C. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2: Bildungsindikatoren* (S. 250–285). Wien: Herausgeber. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2-C>

Indikatoren D: Output/Outcome – Ergebnisse des Schulsystems

Christian Wimmer,
Juliane Schmich,
Lisa Wiesinger,
Birgit Lang,
Bettina Toferer,
Michael Bruneforth,
Magdalena Rölz,
Iris Höller

Die Ergebnisse des Schulsystems umfassen alle unmittelbaren Leistungen der Schule, die zunächst für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler wirksam werden: Abschlüsse, Qualifikationen, Kompetenzerwerb, fachliches Selbstkonzept und Freude am Lernen. Diese Leistungen sollte die Schule unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Geschlecht und von a priori gegebenen Merkmalen der sozialen Herkunft bieten. Seit dem Nationalen Bildungsbericht 2021 wird auch der Bereich des gelungenen Übergangs in die Arbeitswelt nach Schulabschluss bzw. Schulabbruch dem Themenbereich Output/Outcome zugerechnet.

Leitende Fragen in diesem Kapitel sind daher: Welche Abschlüsse und Berechtigungen haben die Schülerinnen und Schüler erworben? Wie viele Jugendliche erreichen die erforderlichen Qualifikationen nicht? Was haben die Schülerinnen und Schüler in der Schule nachhaltig gelernt, wie viele erreichen notwendige Basiskompetenzen? Wie viele gehören im internationalen Vergleich zur Spitze? Inwieweit entspricht das Bildungssystem dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit? Inwieweit ist der erreichte Bildungsstand der jungen Bevölkerung, d. h. ihre Bildungsabschlüsse, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund? Gibt es systematische soziale Unterschiede im Kompetenzerwerb? Inwieweit unterscheiden sich die Geschlechter in den erreichten Zertifikaten und Kompetenzen?

Indikatorengruppe D1 widmet sich dem Qualifikationserwerb im Schulsystem, dem Übergang in die Arbeitswelt und inwiefern hier Chancengerechtigkeit für verschiedene Gruppen an Schülerinnen und Schülern vorliegt. Indikatorengruppe D2 betrifft den Kompetenzerwerb samt Entwicklung eines positiven fachlichen Selbstkonzepts und Freude am Lernen. Indikatorengruppe D3 richtete den Blickwinkel auf den Aspekt der Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb.

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

Daten und Material: <http://doi.org/10.17888/nbb2024-2-D-dat>

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

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

D1 – Abschlüsse

Ein zentraler Aspekt des Outputs im Schulsystem wird durch Abschlüsse zum Ausdruck gebracht. Dabei spielen sowohl der Abschluss nach der Sekundarstufe I bzw. der Schulpflicht als auch jener nach der Sekundarstufe II, bestehend aus Abschlüssen von schulischen und dualen Bildungsgängen, sowie damit verbundene Übergänge ins Erwerbsleben eine Rolle. Die nachfolgenden Indikatoren geben dabei einen Überblick über die erworbenen Qualifikationen und Berechtigungen der österreichischen Schülerinnen und Schüler:

- Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht (D1.1)
- Früher (Aus-)Bildungsabbruch im europäischen Vergleich (D1.2)
- Abschluss der Sekundarstufe II (D1.3)
- Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung (D1.4)
- NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung (D1.5)
- Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit (D1.6)

In Österreich wird von der Bildungsverwaltung auf die unmittelbare Fortsetzung der Bildungslaufbahn nach Beendigung der Schulpflicht Wert gelegt. Dazu tritt im Jahr 2016 das Ausbildungspflichtgesetz in Kraft, welches die verpflichtende (Aus-)Bildung für Jugendliche, die bereits ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs vorsieht (BGBl. I Nr. 62/2016). Ziel ist es, dadurch allen Jugendlichen eine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Qualifikation zu ermöglichen und dem frühen (Aus-)Bildungsabbruch entgegenzuwirken (D1.1 und D1.2).

D1.1 – Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht

Ein wesentlicher Meilenstein zur Vermeidung des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs stellt das erfolgreiche Abschließen der Sekundarstufe I dar. Dies gelingt im Jahr 2018/19 (Ausgangskohorte) 71,4% aller Schülerinnen und Schüler, was der regulären Schullaufbahn entspricht. Von den restlichen 28,6% erreicht der Großteil in den darauffolgenden Jahren zeitverzögert den Abschluss (Abbildung D1.1.a).

Wird die Zeit im Anschluss an die Schulpflicht näher betrachtet (Abbildung D1.1.b), zeigt sich, dass rund 6,8% der österreichischen Schülerinnen und Schüler die Schullaufbahn im Jahr nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht fortsetzen – ein Phänomen, das vor allem Burschen mit nichtdeutscher Alltagssprache betrifft (12,9%) und das insgesamt auch gegenüber 2018/19 (6,4%) wieder leicht ansteigt. Bei Kindern mit deutscher Alltagssprache bleiben die Anteile über die Zeit hinweg relativ stabil. Im Bundesländervergleich gibt es in Wien die meisten Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher, wobei sich der Anteil seit 2018/19 von etwa 10% bis 2021/22 auf 8,8% verringert. Ebenfalls hohe, aber über die Zeit hinweg stabile Anteile sind in der Steiermark mit 7,3% zu finden. In Niederösterreich steigt der Anteil im Vergleich zu 2018/19 um 1,8 Prozentpunkte auf 7,6%. Am niedrigsten ist die Quote der Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher (4,7%) in Salzburg.

Unter Rückgriff auf europäische Daten zeigt der Geschlechtervergleich über die Jahre hinweg vor allem in den letzten Jahren einen Anstieg bei den frühen Abbrecherinnen und Abbrechern von Schule und Ausbildung (*Early Leavers from Education and Training*), wobei die Geschlechterdifferenz seit 2016 zulasten der männlichen Jugendlichen/jungen Erwachsenen geht (2022: 9,5%, Abbildung D1.1.c). Dennoch gelingt es Österreich mit 8,4% auch 2022 noch, unter dem in der „Europa 2030 Strategie“ (BMBWF, 2024) vorgegebenen und von Österreich spezifizierten Ziel von 9,0% zu bleiben.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern liegt Österreich (8,4%) knapp über dem EU-Schnitt (8,1%), aber deutlich unterhalb der Nachbarländer Italien, Ungarn oder Deutschland. Unter den Nachbarländern verzeichnen Slowenien und Tschechien die niedrigsten Quoten im Bereich des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs (Abbildung D1.2.a).

D1.2 – Früher
(Aus-)Bildungsabbruch im
europäischen Vergleich

Im Jahr 2022 verfügen 85,4% der jungen Erwachsenen (20–24 Jahre) über einen Bildungsabschluss im Sekundarbereich II (Abbildung D1.3.a), womit Österreich unter dem EU-Schnitt von 87% liegt. Trotz eines tendenziellen Rückgangs seit 2016 (89,5%, nicht dargestellt, siehe Tabelle D1.3.a im Online-Datenmaterial) übertrifft Österreich mit diesem Ergebnis das bereits 2000 im Rahmen der Lissabon-Strategie festgelegte Ziel von 85%.¹ Während einzelne Nachbarländer wie Slowenien, die Slowakei oder auch die Schweiz etwas über der österreichischen Quote liegen, weist vor allem Deutschland mit 70,1% eine deutlich niedrigere Quote auf.

D1.3 – Abschluss der
Sekundarstufe II

Betrachtet man unter den Bildungsabschlüssen nur jene, die mit dem Erwerb eines positiven Reifeprüfungszeugnisses an einer AHS oder BHS einhergehen, zeigt sich in Abbildung D1.3.b, dass der Anteil an Maturantinnen und Maturanten gemessen an der Altersgruppe der 18-/19-Jährigen 2022 bei 44,5% liegt, wobei der Anteil der Frauen gegenüber jenem der Männer gemessen an der Wohnbevölkerung höher ist.

Die Anteile der AHS-Reifeprüfungen im Vergleich zu allen absolvierten Reifeprüfungen sind v. a. durch das wachsende Angebot an BHS seit den 1990er-Jahren auf Werte unter 50% gesunken. Stabile Anteilswerte von gut 40% zeigen sich über die letzten Jahre hinweg, ebenso wie die Tatsache, dass der Frauenanteil bei den AHS-Reifeprüfungen kontinuierlich über jenem der Männer liegt (Abbildung D1.3.c).

Wird die Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten näher betrachtet, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler aus den BHS zu 63% aus den allgemeinbildenden Pflichtschulen (vorwiegend Mittelschulen) auf die Sekundarstufe II gewechselt sind, während

1 Der in der 2000 verabschiedeten Lissabon-Strategie formulierte Bildungs-Benchmark im Bereich gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Innovation legt das Ziel fest, dass bis 2010 mindestens 85% der 22-Jährigen in der Europäischen Union einen Sekundarstufe-II-Abschluss besitzen. Dieser Benchmark wird in der Europa-2030-Strategie nicht neu formuliert, weshalb diese Quote nach wie vor als Referenz dient (Oberwimmer, Vogtenhuber, Lassnigg & Schreiner, 2019, Indikator D1.3).

sich die Oberstufe der AHS hauptsächlich aus der Unterstufe (AHS-Langform) speist. Aber auch in reinen Oberstufengymnasien ist mit 41% der Anteil an Schülerinnen und Schülern aus einer AHS-Unterstufe relativ hoch (Abbildung D1.3.d).

D1.4 – Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung

93% der Schülerinnen und Schüler, die bei der Matura antreten, schließen diese positiv ab (Abbildung D1.4.a). In der detaillierteren Betrachtung zeigt sich jedoch, dass – unabhängig vom Schultyp – Frauen tendenziell höhere Bestehensquoten aufweisen als Männer – dieses Muster zeigt sich auch 2019/20 (Neubacher & Wimmer, 2021, Indikator D1.4.a). Im Bundesländervergleich liegen die Bestehensquoten zwischen 90% in Wien und 97% im Burgenland (Abbildung D1.4.b).

Im Notenvergleich erzielen Männer bei der Matura in Mathematik – vor allem in den AHS – tendenziell häufiger bessere Noten, im Fach Deutsch sind es tendenziell eher die Frauen. Keine nennenswerten Geschlechterunterschiede zeigen sich im Fach Englisch – hier fallen hingegen die höheren Anteile bei den sehr guten Ergebnissen in den AHS im Vergleich zu den BHS auf (Abbildung D1.4.c).

D1.5 – NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung

Das Gelingen des Übergangs von Schule und Ausbildung in die Beschäftigung wiederum hängt einerseits von der Qualität der schulischen Ausbildung sowie den Maßnahmen der Berufsberatung und Berufsvorbereitung ab, andererseits auch vom Arbeitsmarkt und den wirtschaftlichen und demografischen Gegebenheiten. Im Jahr 2022 befinden sich in Österreich – ähnlich wie im Jahr 2012 – 12,6% der Jugendlichen weder in Ausbildung noch in der Schule (Abbildung D1.5.a). Knapp die Hälfte davon (5,6%) befindet sich aber in einem Beschäftigungsverhältnis – ein im Vergleich zu anderen Ländern relativ hoher Wert, der unter anderem in Finnland und den Niederlanden bei über sechs Prozent liegt. Der Anteil an Jugendlichen, die sich weder in der Schule oder in Ausbildung befinden und zudem nicht beschäftigt sind (NEETs = *Not in Education, Employment, or Training*), liegt in Österreich bei 7,0%, wobei gut ein Drittel davon auf Arbeitssuche ist. Damit liegt Österreich nicht nur über dem Schnitt der EU-Länder in der OECD, sondern auch über jenem der Nachbarländer Deutschland, Ungarn und der Slowakei. Bezogen auf die Gruppe der inaktiven NEETs (nicht in Schule oder Ausbildung und arbeitslos) liegt der Anteil Österreichs (4,3%) etwa im EU-Schnitt und deutlich unter den Anteilen von Italien und Slowenien (ca. 12%). In Bezug auf die Gruppe der Jugendlichen, die sich nicht in Schule oder Ausbildung befinden, unterscheiden sich die Anteile der weiblichen und männlichen Jugendlichen in Österreich 2022 kaum. Mehrheitlich (u. a. in Ungarn, der Slowakei, Italien oder Frankreich) und auch im Schnitt der EU-Länder in der OECD ist tendenziell der Anteil der männlichen Jugendlichen höher.

Dass der Einstieg ins Berufsleben für junge Erwachsene, die ihre Ausbildung bzw. Schulbildung (auf der Sekundarstufe II) abbrechen, tendenziell länger dauert, zeigen die Abbildungen D1.6.a und D1.6.b. Nach einem erfolgreich abgeschlossenen Lehrabschluss nehmen 63% der jungen Frauen bzw. 61% der jungen Männer innerhalb von drei Monaten die erste Erwerbstätigkeit auf. Bei den Abbrecherinnen und Abbrechern sind es 30% (Frauen) bzw. 38% (Männer).

Im Bereich der Schulabschlüsse bzw. vorzeitig abgebrochenen Schullaufbahnen zeigt sich ein heterogenes Bild. Personen nach einem Schulabschluss steigen tendenziell eher später in den Beruf ein als jene nach einem Lehrabschluss, wobei Frauen im Vergleich zu Männern häufiger in den ersten drei Monaten nach Schulabschluss eine Erwerbsarbeit aufnehmen. Aus den AHS kommend sind die Unterschiede zwischen Abbrecherinnen und Abbrechern und erfolgreichen Absolventinnen und Absolventen – auf generell niedrigem Niveau – gering.

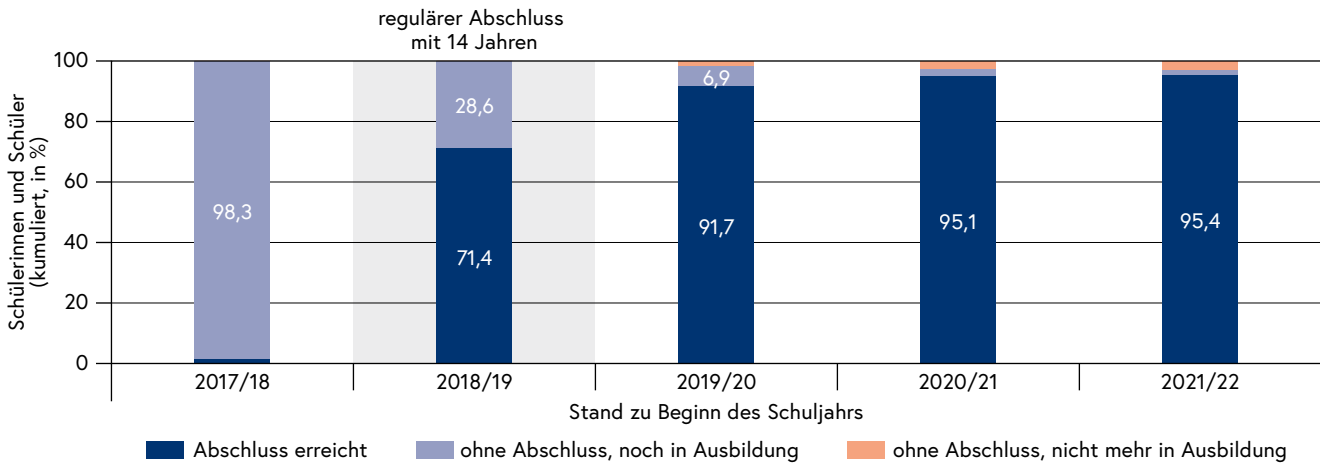


Kurz & bündig

- Rund 6,8% der österreichischen Schülerinnen und Schüler setzen die Schullaufbahn im Jahr nach Beendigung der Pflichtschulzeit nicht fort.
- Österreich liegt bei den Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II mit 85,4% unter dem EU-Schnitt (87%), übertrifft aber das in der Lissabon-Strategie festgelegte Ziel von 85%.
- Die Zahl der Maturantinnen und Maturanten der BHS übertrifft auch im Jahr 2022 jene der AHS. 93% der Schülerinnen und Schüler, die bei der Matura antreten, schließen diese positiv ab. Frauen weisen tendenziell höhere Bestehensquoten auf als Männer.
- Bei der Matura erzielen im Notenvergleich Männer in Mathematik tendenziell häufiger bessere Noten, im Fach Deutsch sind es tendenziell eher die Frauen.
- Der Anteil an Jugendlichen, die sich weder in der Schule oder in Ausbildung befinden und zudem nicht beschäftigt sind (NEETs = Not in Education, Employment, or Training) liegt in Österreich mit 7,0% über dem Schnitt der EU-Länder in der OECD.
- Eine abgeschlossene berufliche Qualifikation begünstigt einen raschen Einstieg in die Erwerbstätigkeit.

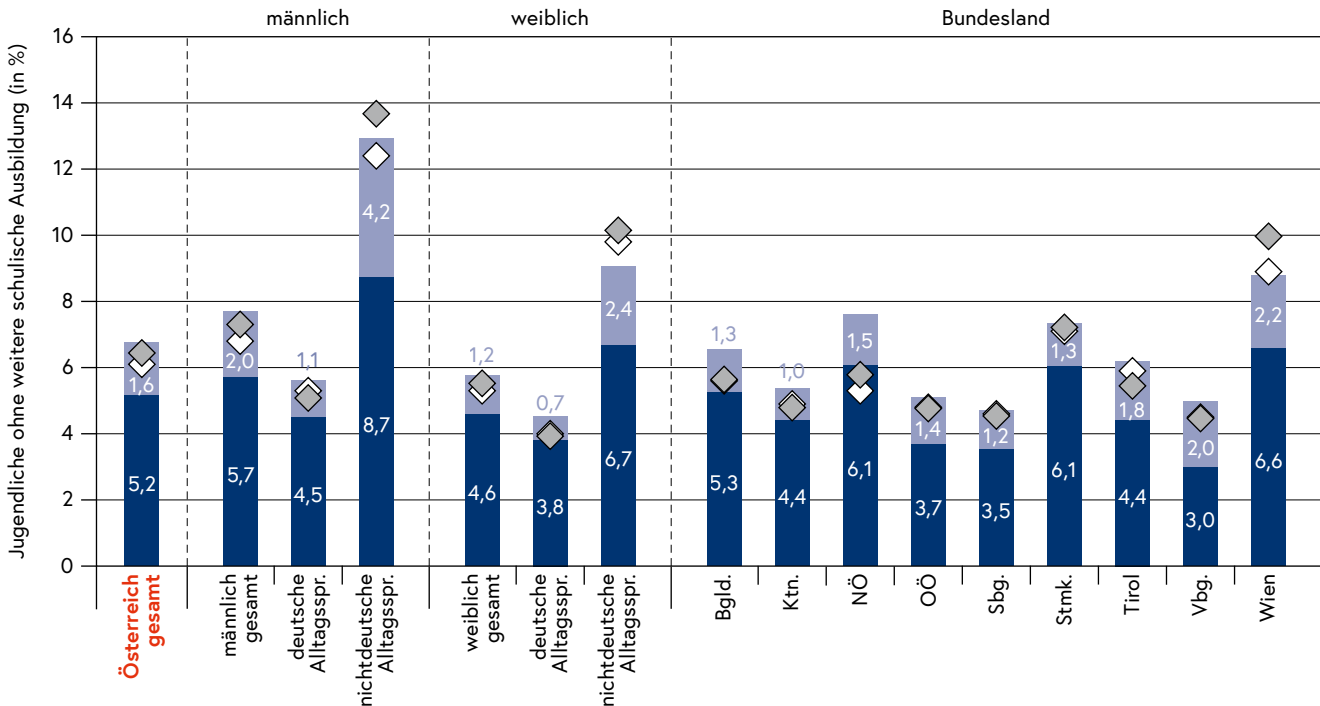
D1.1 – Abschluss der Sekundarstufe I und Schulabbruch am Ende der Schulpflicht

Abb. D1.1.a: Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe I im Bildungsverlauf



Anmerkungen: Erreichter Abschluss über die Jahre hinweg kumulierend dargestellt. Regulärer Abschluss nach acht Schulstufen (entspricht der Ausgangskohorte im Jahr 2018/19). Vorzeitiger Schulabschluss (2017/18) z. B. durch frühzeitige Einschulung oder Überspringen von Schulstufen. Späterer Schulabschluss durch Vorschulbesuch, Klassenwiederholung(en) oder verspätete Einschulung.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

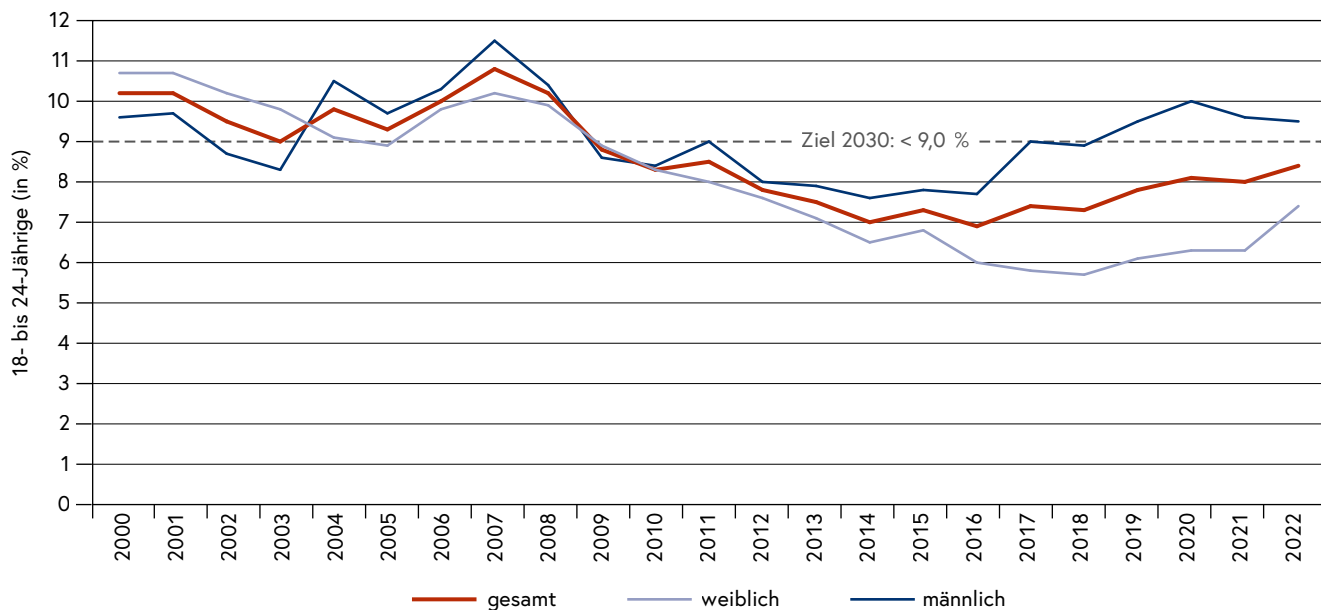
Abb. D1.1.b: Anteil der Jugendlichen ohne weitere schulische Ausbildung im Jahr nach der Absolvierung der Schulpflicht* nach Geschlecht und Alltagsprache bzw. nach Bundesland (2021/22)



Abschluss der Sekundarstufe I ■ erreicht** ■ nicht erreicht ◇ Vergleichswert 2015/16 (gesamt) ◊ Vergleichswert 2018/19 (gesamt)

Anmerkungen: *14-jährige Schülerinnen und Schüler des Schuljahrs 2020/21, die im Schuljahr 21/22 keine Schule mehr besuchen (Alter zum Stichtag 1. September 2020; bei regulärer Einschulung im Alter von 6 Jahren im Schuljahr 2020/21 im letzten Jahr der Schulpflicht). ** erfolgreicher Abschluss der 8. Schulstufe bestimmter Schultypen (z. B. Hauptschule, [Neue] Mittelschule, AHS-Unterstufe), der zum Besuch einer weiterführenden Ausbildung berechtigt.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. D1.1.c: Frühe Abbrecherinnen und Abbrecher von Schule und Ausbildung nach Geschlecht (2000–2022)

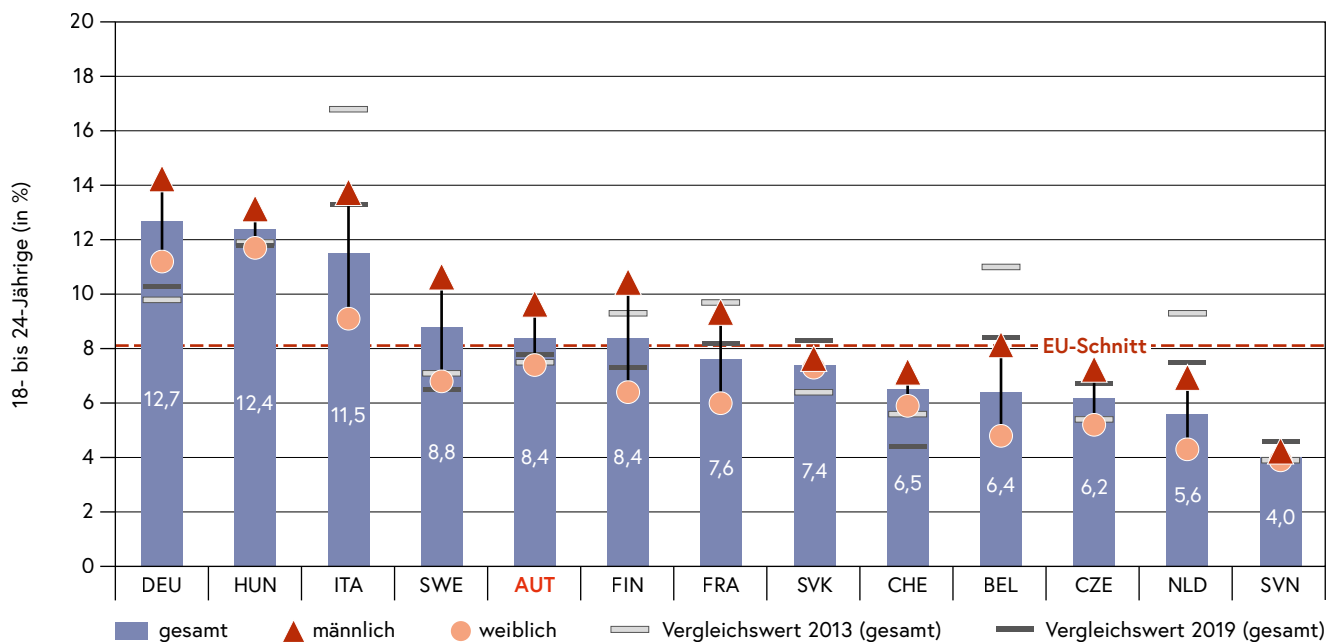


Anmerkungen: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011. Frühe Bildungsabbrecherinnen und Bildungsabbrecher sind in dieser Darstellung definiert als Jugendliche/junge Erwachsene im Alter von 18–24 Jahren, die sich aktuell nicht in Aus- oder Weiterbildung befinden und keinen Abschluss über die ISCED-2011-Ebene 2 (Sekundarstufe I) bzw. davor die ISCED-1997-Ebene 3c hinaus aufweisen können.

Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

D1.2 – Früher (Aus-)Bildungsabbruch im europäischen Vergleich

Abb. D1.2.a: Frühe Abbrecherinnen und Abbrecher von Schule und Ausbildung im europäischen Vergleich und nach Geschlecht (2022)

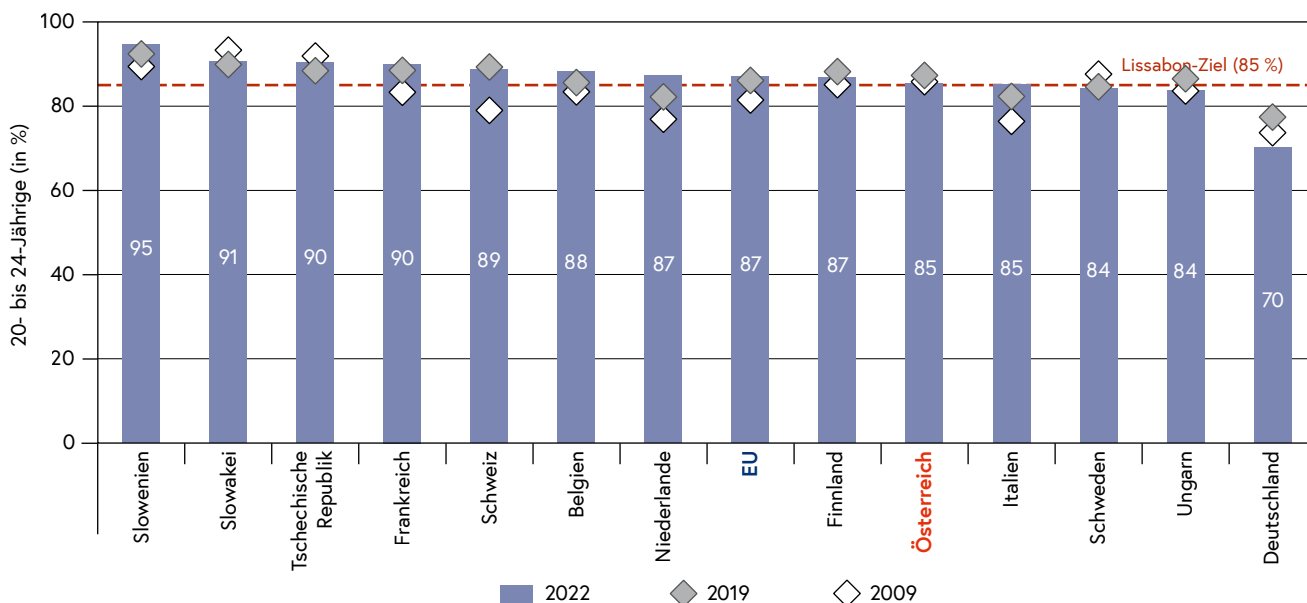


Anmerkung: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011.

Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

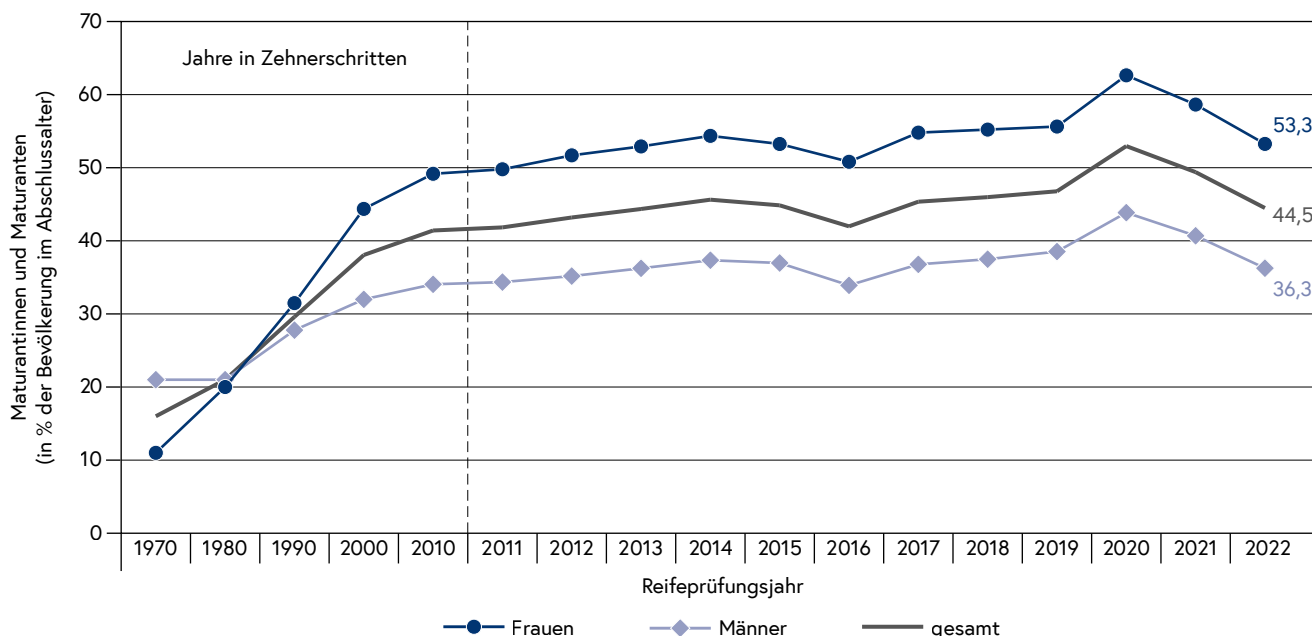
D1.3 – Abschluss der Sekundarstufe II

Abb. D1.3.a: Anteil der 20- bis 24-jährigen Personen mit zumindest einem Abschluss im Sekundarbereich II* im europäischen Vergleich (2022)



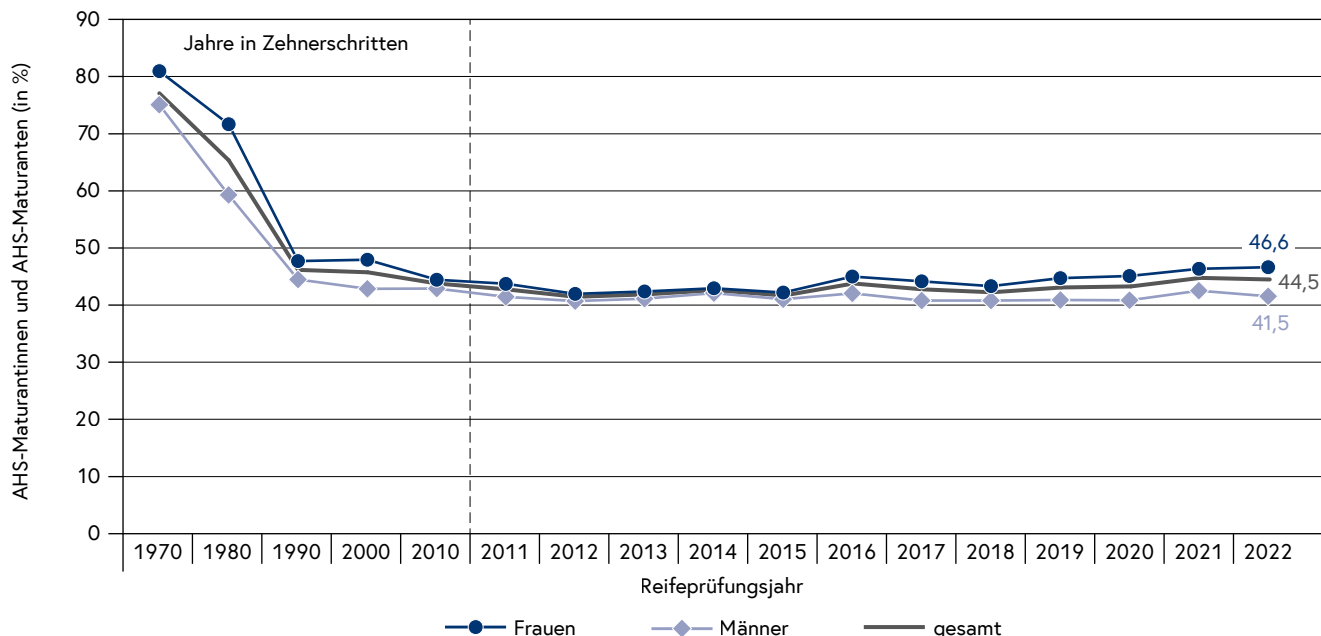
Anmerkungen: Daten bis 2013 basierend auf ISCED-1997, Daten ab 2014 basierend auf ISCED-2011. In der Berechnung/Darstellung werden auch Personen, die die 3. Klasse einer BHS oder einen Lehrabschluss erfolgreich absolviert haben, den Abschlüssen des Sekundarbereichs II zugerechnet. * Sekundarbereich II gemäß ISCED-Klassifikation.
Quelle: Eurostat (European Labour Force Survey). Darstellung: IQS.

Abb. D1.3.b: Reifeprüfungsquoten nach Geschlecht (1970–2022)



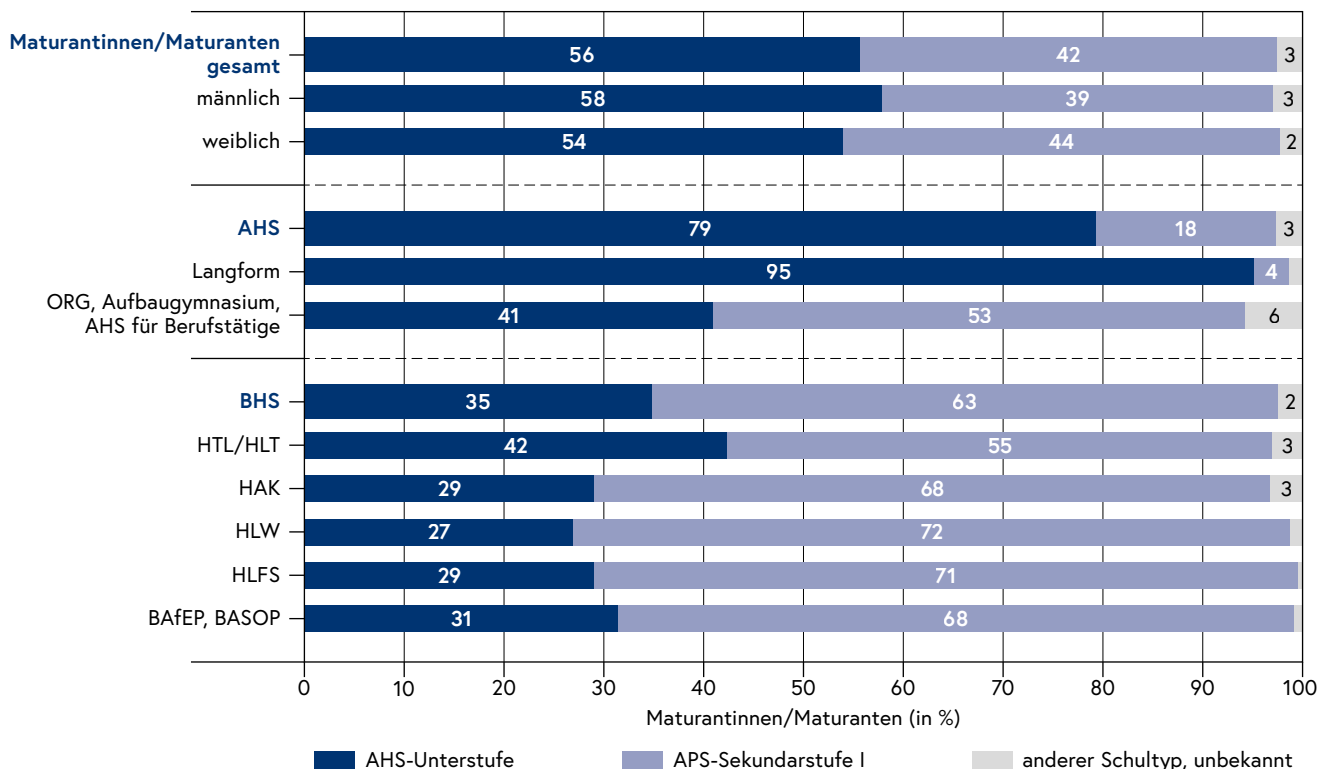
Anmerkungen: Berechnung der jährlichen Reifeprüfungsquote durch den Anteil an Maturantinnen und Maturanten an der Wohnbevölkerung, gemessen als arithmetisches Mittel der 18- und 19-Jährigen. Berücksichtigt werden auch Aufbaulehrgänge, Schulen für Berufstätige und externistische Reifeprüfungen sowie Kollegs und Lehrgänge für Sonderpädagogik (Folgeabschlüsse).
Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D1.3.c: Anteil an AHS-Reifeprüfungen nach Geschlecht (1970–2022)



Anmerkung: Berechnung des jährlichen AHS-Reifeprüfungsanteils an allen Maturantinnen und Maturanten.
 Quellen: Statistik Austria (Bevölkerungsstatistik, Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: IQS.

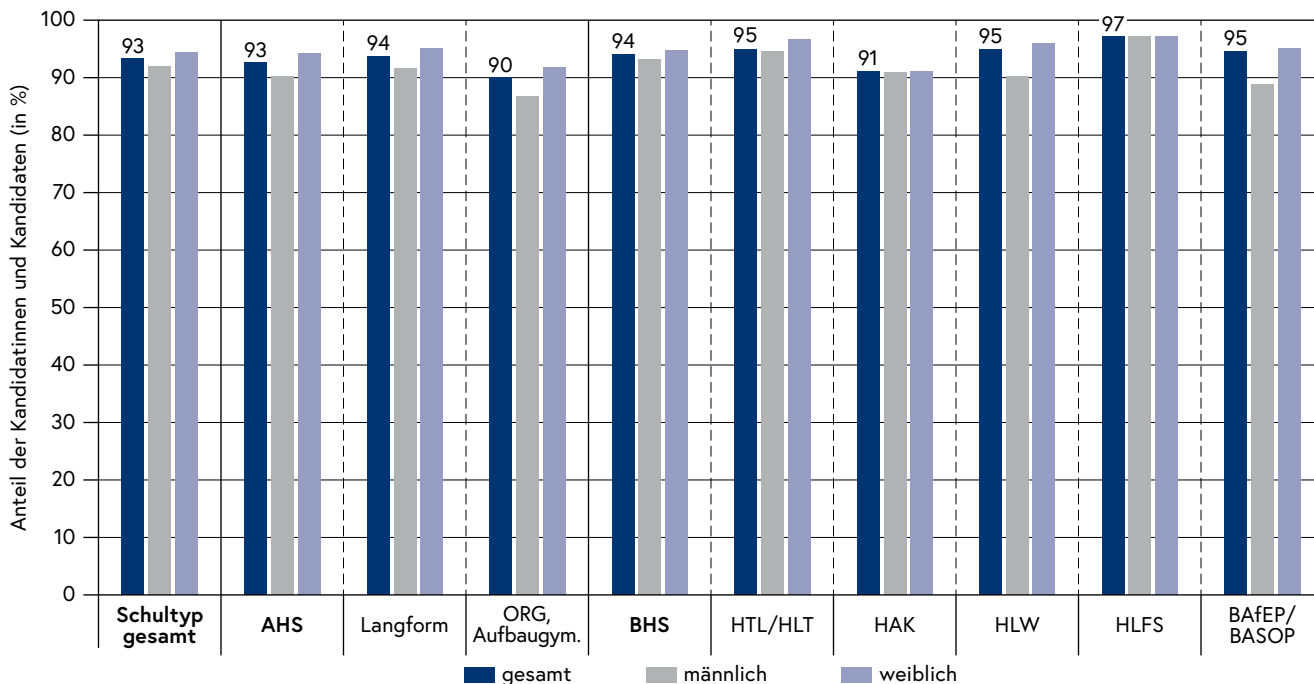
Abb. D1.3.d: Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten (2022)



Anmerkung: Inkl. Aufbaulehrgängen und Schulen für Berufstätige, ohne Kollegs und Lehrgänge für Sonderpädagogik (Diplomprüfungen als Zweit- bzw. Folgeabschlüsse).
 Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Darstellung: IQS.

D1.4 – Bestehensquoten und Prüfungsnoten zur Reife- und Diplomprüfung

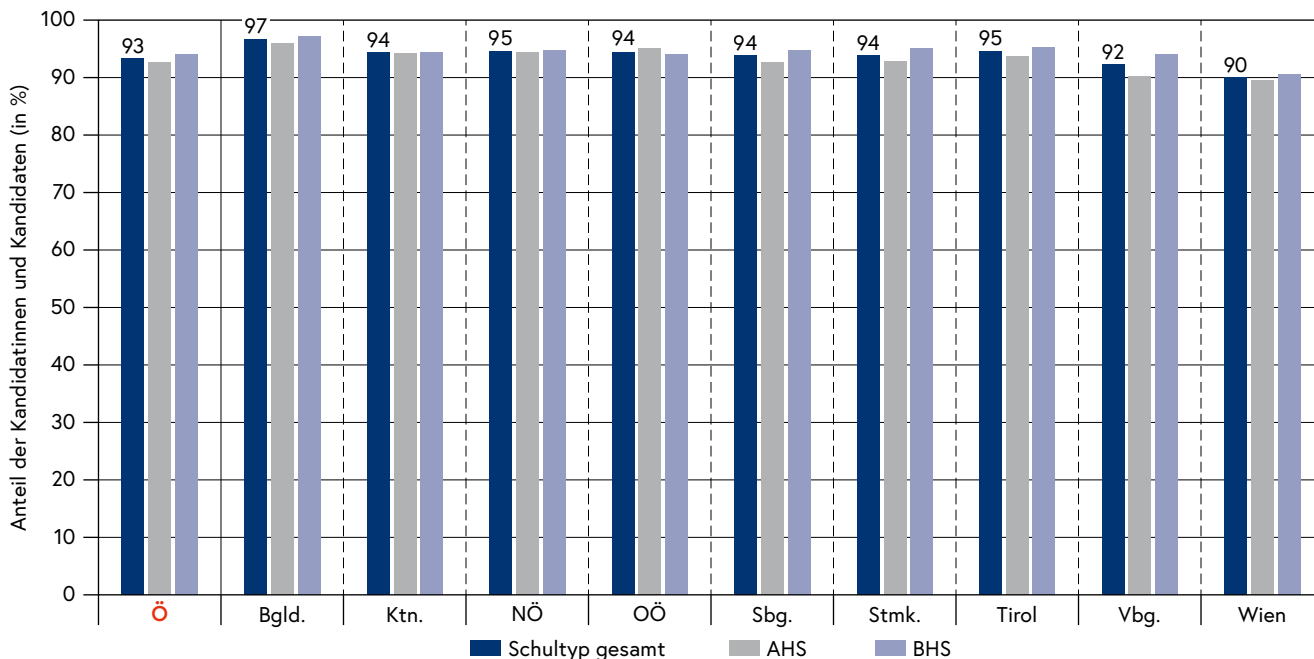
Abb. D1.4.a: SRDP-Bestehensquoten nach Geschlecht und Schultyp (2022)



Anmerkung: Bestehensquoten beziehen sich auf die erfolgreiche Absolvierung aller drei Säulen der teilstandardisierten Reife- und Diplomprüfung: 1) eine vorwissenschaftliche Arbeit an den AHS bzw. Diplomarbeit an den BHS, 2) schriftliche Klausurprüfungen (inkl. mündlicher Kompensationsprüfungen), welche in standardisierten Fächern standardisiert und in nichtstandardisierten Prüfungsfächern nichtstandardisiert abgehalten werden, und 3) nichtstandardisierte mündliche Prüfungen.

Quelle: BMBWF (SRDP). Darstellung: IQS.

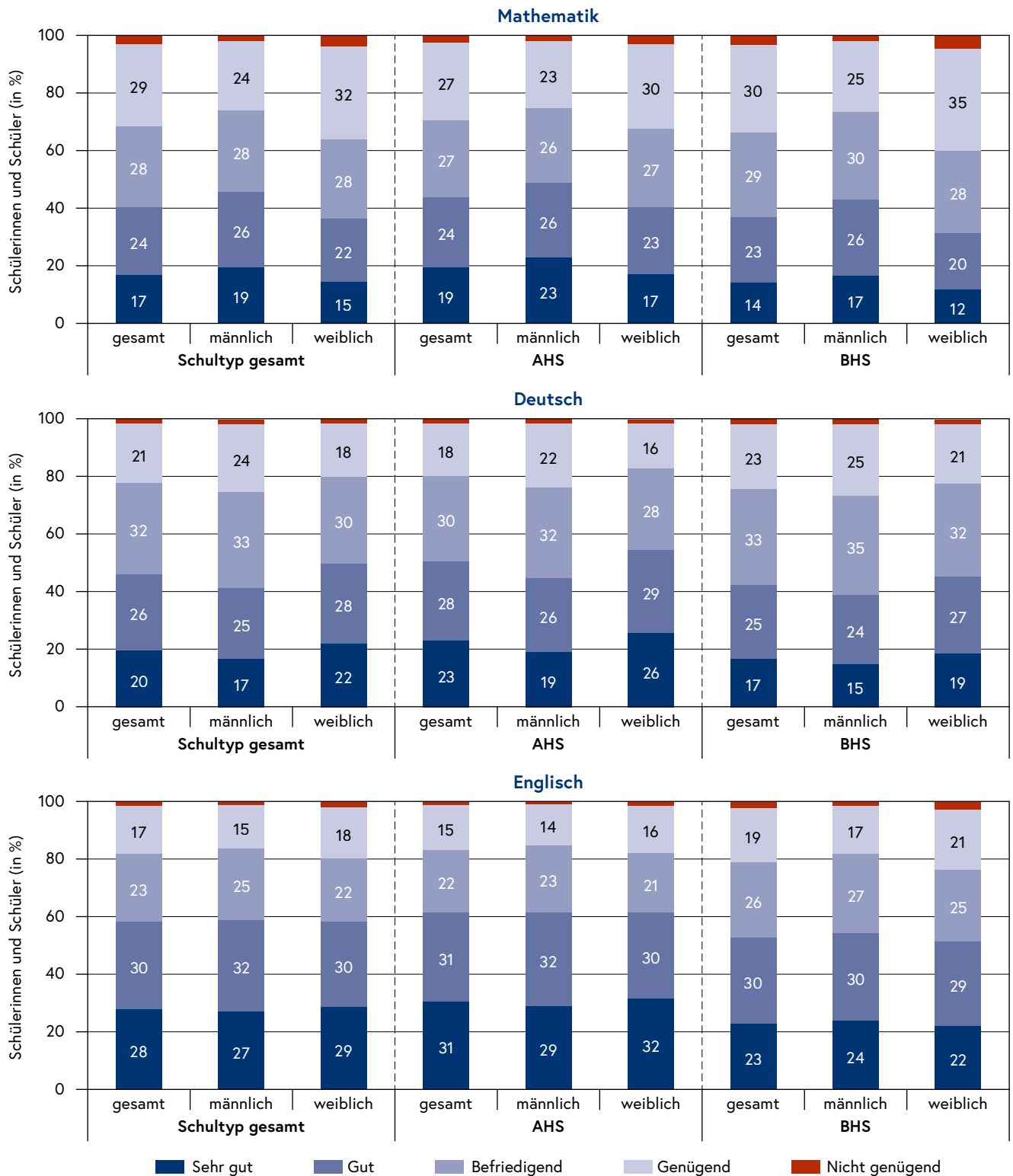
Abb. D1.4.b: SRDP-Bestehensquoten nach Schultyp im Bundesländervergleich (2022)



Anmerkung: Siehe Anmerkung zu Abbildung D1.4.a.

Quelle: BMBWF (SRDP). Darstellung: IQS.

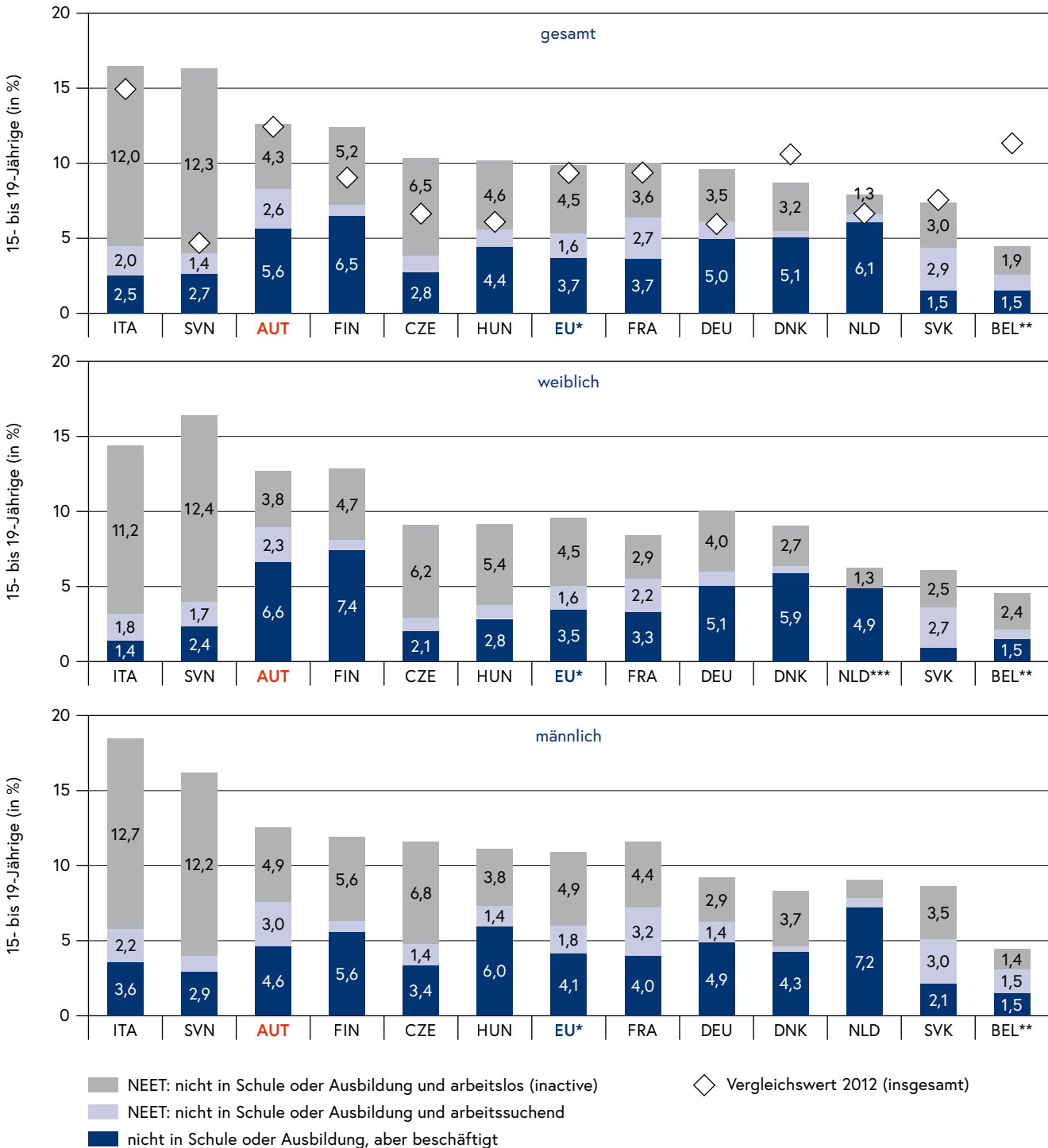
Abb. D1.4.c: Reifeprüfungsnoten in Mathematik, Deutsch und Englisch nach Schultyp und Geschlecht (Haupttermin 2022)



Anmerkung: Note im jeweils standardisierten Prüfungsfach zum Haupttermin (inkl. Kompensationsprüfung).
Quelle: BMBWF (SRDP). Darstellung: IQS.

D1.5 – NEETs – Jugendliche ohne Beschäftigung und nicht in Ausbildung

Abb. D1.5.a: Anteil der 15- bis 19-Jährigen, die sich nicht in Schule oder Ausbildung befinden, nach Erwerbsstatus und Geschlecht im Vergleich mit ausgewählten Ländern (2022)

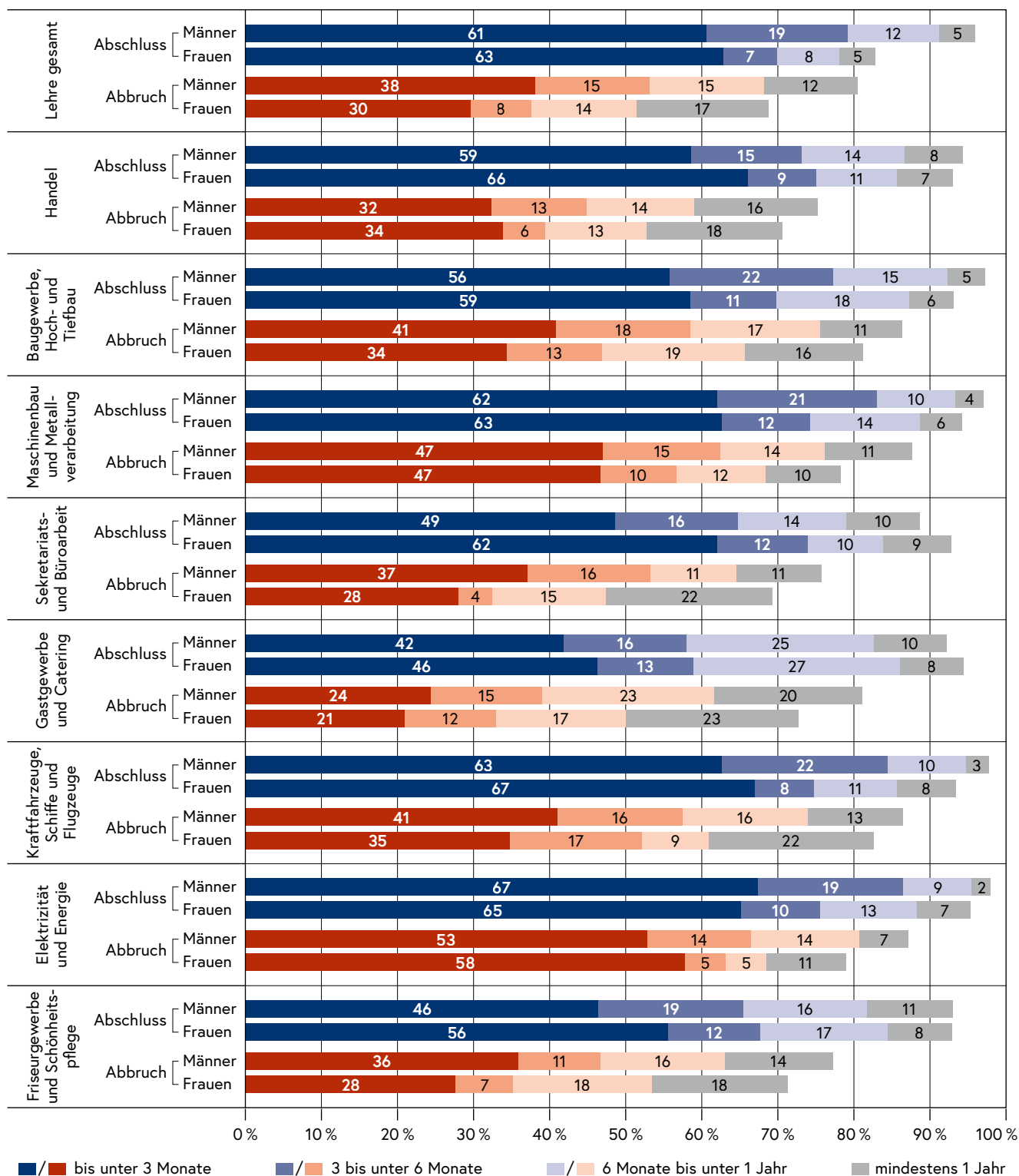


Anmerkung: * EU-Länder, die auch Mitglied der OECD sind. ** Werte teilweise unter einer Reliabilitätsgrenze. *** Nicht dargestellter Wert ist unter dem Publikationslimit.

Quelle: OECD (Datenbank 2024). Darstellung: IQS.

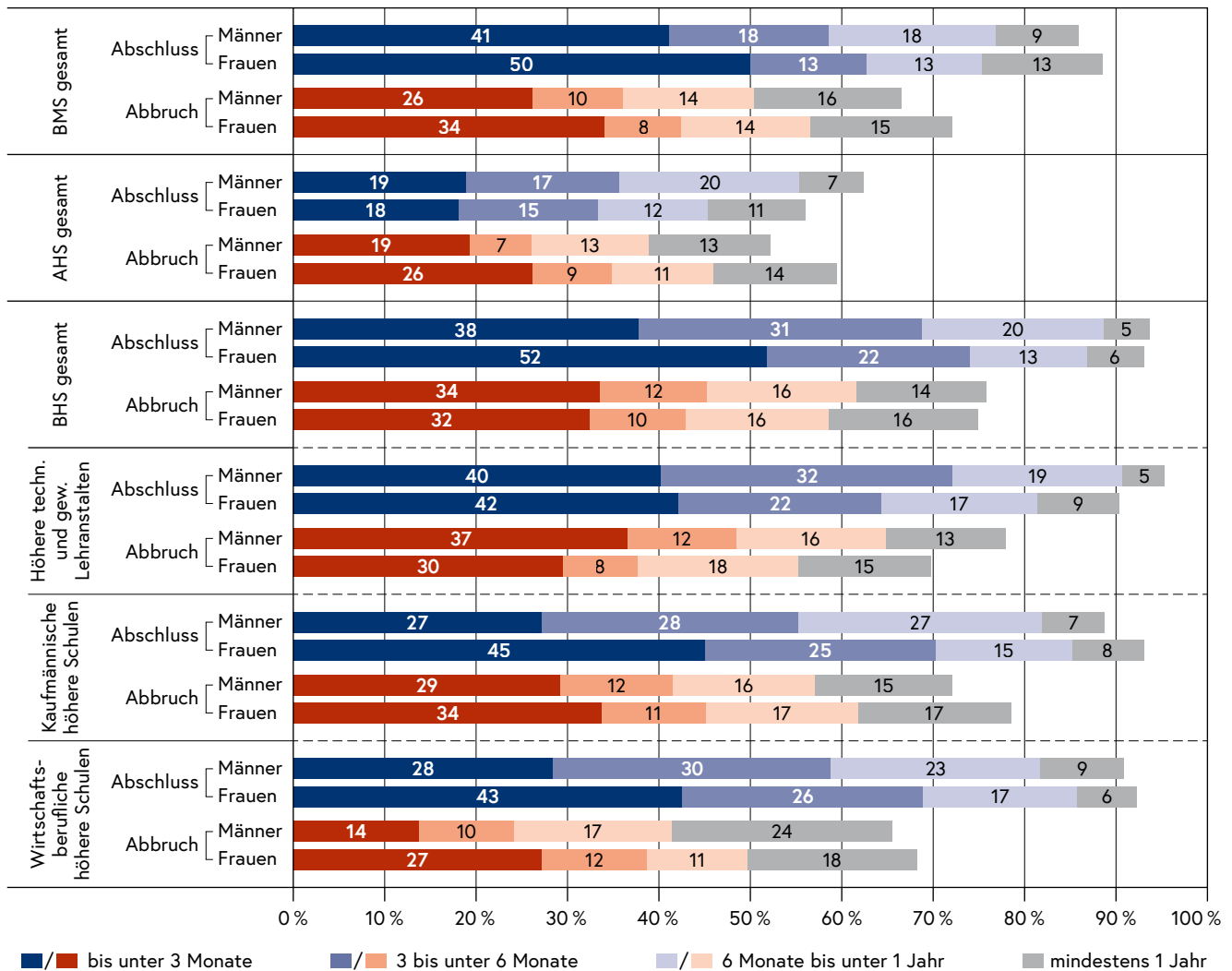
D1.6 – Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit

Abb. D1.6.a: Dauer bis zur Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit* nach Ausbildungsabschluss bzw. -abbruch** (2019/20)



Anmerkungen: * Um Zeiten von Präsenz-/Zivildienst bereinigte Dauer. ** Die Population wird auf Personen eingeschränkt, die innerhalb der ersten 2 Jahre nach dem Ausbildungs- bzw. Schulabschluss bzw. -abbruch keine weitere Ausbildung besucht haben. Der pro Balken nicht dargestellte Anteil auf 100% bezieht sich auf jene Personen, die in zwei Jahren nach Abschluss bzw. Abbruch in keine Erwerbstätigkeit eingetreten sind. Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

Abb. D1.6.b: Dauer bis zur Aufnahme der ersten Erwerbstätigkeit* nach Schulabschluss bzw. -abbruch** (2019/20)



Anmerkung: Siehe Anmerkungen zu Abbildung D1.6.a.

Quelle: Statistik Austria (BibEr). Darstellung: IQS.

D2 – Kompetenzerwerb

Neben schulisch erworbenen Abschlüssen und Qualifikationen zählt auch der Kompetenzerwerb zum Output des Schulsystems. Dabei beschreibt die nachfolgende Indikatorengruppe D2 sowohl den Kompetenzerwerb anhand fachlicher Kompetenzen als auch anhand von weicheren Dimensionen wie dem fachlichen Selbstkonzept oder der Freude an einem Fach. Üblicherweise wird im Nationalen Bildungsbericht auf nationale Kompetenzdaten fokussiert. Die Überprüfung der Bildungsstandards wird 2019 ausgesetzt und seit 2022 in Form der iKM^{PLUS} fortgesetzt. Aufgrund des weiterentwickelten Berichtswesens der iKM^{PLUS} in 3-jährigen Zyklen (Opriessnig, Neubacher, Bruneforth & Mayer, 2024) stehen für diese Ausgabe des NBB noch keine Monitoringdaten zur Verfügung. Eine Darstellung zum aktuellen Umsetzungsstand der iKM^{PLUS} findet sich in Teil 1 in diesem Bericht. Für die Berechnungen und Darstellungen der Indikatorengruppe D2 wird daher auf Daten aus den internationalen Kompetenzstudien, an denen Österreich teilgenommen hat, zurückgegriffen.

Die internationalen Studien ermöglichen es, anhand internationaler Benchmarks zu beurteilen, wie gut es dem österreichischen Schulsystem im Vergleich zu anderen gelingt, Schülerinnen und Schüler mit grundlegenden Kompetenzen auszustatten. In dieser Indikatorengruppe werden mit Kompetenzdaten aus den Studien PIRLS, TIMSS, PISA und erstmals ICILS alle internationalen Schülerinnen- und Schülerkompetenzstudien abgedeckt, an denen sich Österreich seit der Veröffentlichung des vorherigen Nationalen Bildungsberichts (2021) beteiligt hat.

Wenn im Folgenden von „praktisch bedeutsam“ gesprochen wird, so ist damit gemeint, dass ein Effekt (z. B. ein Unterschied) groß genug ist, um in der realen Welt von Bedeutung zu sein. Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden wird das Bedeutsamkeitskriterium nach Salchegger und Bruneforth (2024) angewandt. Sie berechnen für die einzelnen internationalen Studien bzw. Domänen dieser Studien konkrete Schwellenwerte (in Punkten), bei deren Erreichung von einem „praktisch bedeutsamen“ Effekt gesprochen werden kann. Dieses Vorgehen wird innerhalb der Indikatorengruppe D2 verwendet, unterscheidet sich jedoch von der Vorgehensweise in einigen früheren Publikationen der Studien zu PIRLS und PISA.

Die internationale Studie PIRLS 2021 erlaubt es, die Lesekompetenz Österreichs Schülerinnen und Schüler im EU-Raum zu vergleichen. Österreich nimmt seit dem Jahr 2006 an dieser Lesestudie teil. Sie erfasst alle fünf Jahre die Lesekompetenz der Kinder am Ende der 4. Schulstufe. Die letzte Erhebung fand im Jahr 2021 und damit unter Pandemiebedingungen statt. Eine Interpretation der Trends muss somit unter Berücksichtigung dieses Kontextes erfolgen.

[D2.1 – Lesekompetenz am Ende der Volksschule im internationalen Vergleich](#)

Österreichs Volksschülerinnen und -schüler der 4. Schulstufe erzielen auf der Leseskala 530 Punkte und liegen damit im EU-Vergleich im mittleren Kompetenzbereich (Abbildung D2.1.a). Sechs Länder zeigen ähnliche Lesekompetenzen wie Österreich und sechs Länder (davon eines mit zwei Sprachgruppen: Belgien) erreichen weniger Punkte als Österreich. Irland erreicht die meisten Punkte (577) der europäischen Teilnahmeländer, gefolgt von Kroatien (557) und Litauen (552). Der französischsprachige Teil Belgiens erreicht die wenigsten Punkte der europäischen Teilnahmeländer (494).

Neben der Betrachtung der Mittelwerte der Lesekompetenz ist auch die Spannweite derselben von Bedeutung. Die Balken rechts in Abbildung D2.1.a zeigen die Spannweite (Punktedifferenz zwischen 5. und 95. Perzentil) und geben Aufschluss darüber, wie homogen oder heterogen die Lesekompetenzen innerhalb einzelner Länder sind. Innerhalb der EU weisen die Schülerinnen und Schüler aus Italien (218 Punkte), den Niederlanden (221 Punkte) und Österreich (228 Punkte) bei ähnlichen Landesmittelwerten (537, 527 bzw. 530) die homogensten Lesekompetenzen auf. Eine höhere Streuung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kann tendenziell auf größere Ungleichheiten im jeweiligen Bildungssystem hinweisen. Am heterogensten sind die Lesekompetenzen in Bulgarien.

Der linke Teil von Abbildung D2.1.b enthält die Mittelwerte sowie die Spannweite der Lesekompetenzen für Österreich am Ende der Primarstufe im Trend sowie nach Geschlecht. Vergleicht man die österreichischen Ergebnisse von PIRLS 2021 mit der letzten Teilnahme (PIRLS 2016), so verringern sich die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Österreich praktisch bedeutsam um 11 Punkte. Beim Vergleich mit PIRLS 2016 muss bedacht werden, dass PIRLS 2021 während der Corona-Pandemie erhoben wurde. Die Mehrheit der EU-Länder, nämlich 15 der 22 EU-Länder, die auch an PIRLS 2016 teilgenommen haben, zeigen einen Rückgang der Lesekompetenz, so auch Österreich. Fünf Länder erzielen ähnliche Ergebnisse wie bei PIRLS 2016 (Schmich, Wallner-Paschon & Illetschko, 2023). Lediglich Malta und Irland erreichen höhere Punkte. Auch für Österreich vergrößert sich die Spannweite der Lesekompetenzen zwischen 2006 und 2021 um 18 Punkte, sie dehnt sich vorrangig im unteren Kompetenzbereich aus. Dies ist hauptsächlich auf die Veränderung der Spannweite der Lesekompetenzen der Mädchen zurückzuführen. Diese erhöht sich um 25 Punkte, während sich die Spannweite der Lesekompetenzen der Buben um neun Punkte vergrößert. Offen bleibt, ob diese Entwicklung auf die Corona-Pandemie zurückführbar ist. Eventuell kann diese Frage mit den Daten der nächsten PIRLS-Erhebung im Jahr 2026 beantwortet werden. Zwischen 2016 und 2021 erhöht sich die Spannweite für Österreich gesamt, die der Mädchen etwas mehr als die der Buben. Bei längsschnittlicher Betrachtung der Geschlechterdifferenzen fallen in Österreich im vierten Studienzyklus in Folge die Lesekompetenzen von Mädchen höher aus als jene der Buben. Gleichzeitig wird bei PIRLS 2021 in Österreich der größte bisher gemessene Geschlechterunterschied sichtbar. Vergleicht man die Lesekompetenzen aus PIRLS 2021 mit PIRLS 2016, zeigt sich bei den Buben ein praktisch bedeutsamer Rückgang. Buben erreichen bei PIRLS 2021 um 15 Punkte weniger als im Erhebungsjahr 2016.

Zur inhaltlichen Verortung von Kompetenzen werden bei den hier dargestellten internationalen Studien Kompetenzstufen verwendet. Sie beschreiben, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen Schülerinnen und Schüler auf einer bestimmten Kompetenzstufe verfügen. Der rechte Teil von Abbildung D2.1.b zeigt die Kompetenzverteilung der Volksschülerinnen und -schüler in Österreich hinsichtlich der Lesekompetenzstufen. Die Lesekompetenzen von Kindern der höchsten Kompetenzstufe (Stufe 4) umfassen beispielsweise, komplexe Informationen für Interpretationen über den gesamten Text hinweg zu verknüpfen und jenseits der Textbasis Bewertungen vorzunehmen. Schülerinnen und Schüler auf Stufe 1 oder darunter werden zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Kompetenzen zusammengefasst. Die Lesekompetenzen von 9-/10-jährigen Kindern in dieser Gruppe können maximal als basal bezeichnet werden (erst ab Kompetenzstufe 2 kann man von maßgeblichen Lesekompetenzen sprechen). Kinder der Gruppe mit niedrigen Kompetenzen können beispielsweise explizit im Text genannte Informationen auffinden und wiedergeben. Für Österreich lässt sich im Trend zwischen 2006 und 2021 kein eindeutiges Muster einer Zu- bzw. einer Abnahme feststellen, weder für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit niedrigen noch für die mit hohen Kompetenzen. Dies trifft auch auf die Ergebnisse getrennt für Mädchen und Buben zu. Bei der letzten Erhebung 2021 finden sich 20% der Kinder in der Gruppe der Leserinnen bzw. Leser mit niedrigen Kompetenzen. Demnach verfügt jedes fünfte Kind auf der 4. Schulstufe maximal über Grundkenntnisse in Lesen – 16% befinden sich auf Stufe 1 und 4% darunter. 7% der Kinder in Österreich befinden sich 2021 in der Gruppe mit hohen Lesekompetenzen.

Die internationale Studie TIMSS 2023 erlaubt es, die Mathematik- und die Naturwissenschaftskompetenz Österreichs Schülerinnen und Schüler mit den teilnehmenden EU-Ländern zu vergleichen. Bei TIMSS 2023 werden die Mathematik- und die Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe, die typischerweise rund 14 Jahre alt sind, erhoben. Sie befinden sich zu diesem Zeitpunkt im letzten Jahr vor dem Übertritt in die Sekundarstufe II, die dann mit einer entsprechenden Diversifikation in verschiedenste Schultypen weiterführt. Österreich beteiligt sich 2023 nach 1995 zum zweiten Mal auf der 8. Schulstufe an TIMSS. Da im Jahr 1995 die Samplingstandards nicht erreicht wurden, ist ein Zeitvergleich zwischen 1995 und 2023 für Österreich nicht möglich (Gashi-Amdija & Toferer, 2024; Brandmair & Toferer, 2024).

In Mathematik erzielen die Schülerinnen und Schüler in Österreich einen Mittelwert von 512 Punkten und liegen damit 9 Punkte über dem EU-Schnitt (503 Punkte; Abbildung D.2.2.a). Von den EU-Ländern erreicht nur Irland (522 Punkte) praktisch bedeutsam mehr Punkte in der Mathematikkompetenz als Österreich. Fünf Länder zeigen ähnliche Ergebnisse wie Österreich und sechs Länder erzielen praktisch bedeutsam weniger Punkte. Von den 13 teilnehmenden EU-Ländern erzielt Portugal im Vergleich die wenigsten Punkten in Mathematik (475).

D2.2 – Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

Auch hier ist neben der Betrachtung der Kompetenzmittelwerte die Spannweite derselben von Bedeutung. Die Balken im rechten Teil von Abbildung D2.2.a zeigen die Spannweite (Punktedifferenz zwischen 5. und 95. Perzentil) und geben Aufschluss darüber, wie homogen oder heterogen die Mathematikkompetenzen innerhalb einzelner Länder sind. Mit einer Spannweite von 242 Punkten weisen die Schülerinnen und Schüler in Österreich im EU-Vergleich die homogensten Kompetenzen in Mathematik auf. Im EU-Schnitt streuen die Kompetenzen der Jugendlichen stärker (281 Punkte). Irland zeigt neben dem bereits erwähnten hohen Mittelwert zudem eine geringe Streuung (260 Punkte).

Der linke Teil von Abbildung D2.2b enthält die Mittelwerte sowie die Spannweite der Mathematikkompetenzen für Österreich gesamt sowie nach Geschlecht. Die Mädchen erreichen in Mathematik um sieben Punkte weniger als die Burschen – dieser Unterschied ist praktisch nicht bedeutsam. Der Kompetenzbereich der mittleren 90% der Schülerinnen und Schüler ist bei den Mädchen (243 Punkte) und Burschen (242 Punkte) ungefähr gleich groß. Im rechten Teil von Abbildung D2.2b ist die Kompetenzverteilung der Schülerinnen und Schüler in Österreich hinsichtlich der Kompetenzstufen in Mathematik abgebildet. 5% der Schülerinnen und Schüler erreichen die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4). Jugendliche, die sich auf Kompetenzstufe 1 oder darunter befinden, werden zur Gruppe der Jugendlichen mit niedrigen Kompetenzen zusammengefasst. In Österreich sind das 29% der Achtklässlerinnen und Achtklässler. Die Verteilung von Mädchen und Burschen ist über alle Kompetenzstufen ausgeglichen und es lassen sich keine praktisch bedeutsamen Unterschiede feststellen.

Neben der Mathematikkompetenz wird bei TIMSS 2023 auch die Naturwissenschaftskompetenz auf der 8. Schulstufe erhoben (Abbildung D2.2c). Die Schülerinnen und Schüler in Österreich erreichen in Naturwissenschaft 512 Punkte und unterscheiden sich damit praktisch nicht bedeutsam vom EU-Schnitt (506 Punkte). Fünf Länder erreichen praktisch bedeutsam höhere Mittelwerte als Österreich, angeführt von Finnland (531 Punkte), der Tschechischen Republik (527 Punkte) und Irland (525 Punkte). Portugal und Litauen erbringen ähnliche Ergebnisse wie Österreich und fünf Länder erreichen praktisch bedeutsam niedrigere Punktwerte als Österreich. Österreich weist eine Spannweite von 278 Punkten auf; im EU-Schnitt sind es 288 Punkte. Die Tschechische Republik weist bei zugleich hohem Mittelwert die homogensten Kompetenzen (253 Punkte) auf.

Der linke Teil von Abbildung D2.2.d enthält die Mittelwerte sowie die Spannweite der Naturwissenschaftskompetenzen für Österreich gesamt sowie nach Geschlecht. Die Mädchen erreichen in Naturwissenschaft um sechs Punkte weniger als die Burschen – dieser Unterschied ist praktisch nicht bedeutsam. Die Werte der Mädchen streuen in einem ähnlichen Ausmaß wie jene der Burschen. Im rechten Teil von Abbildung D2.2.d ist die Kompetenzverteilung der Schülerinnen und Schüler in Österreich hinsichtlich der Kompetenzstufen in Naturwissenschaft abgebildet. 8% der Jugendlichen in Österreich erreichen die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4). 32% der Achtklässlerinnen und Acht-

klässler in Österreich befinden sich auf Stufe 1 und darunter und werden zur Gruppe der Jugendlichen mit niedrigen Kompetenzen zusammengefasst. Die Verteilung von Mädchen und Burschen ist über alle Kompetenzstufen ausgeglichen und es lassen sich keine praktisch bedeutsamen Unterschiede feststellen.

Österreich nimmt 2023 zum ersten Mal an der international vergleichenden Studie ICILS (International Computer and Information Literacy Study) teil. Die Studie erhebt seit 2013 alle fünf Jahre computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, mit digitalen Medien zu recherchieren, zu gestalten und zu kommunizieren.

D2.3 – Informations-
technologien am Ende
der Sekundarstufe I im
internationalen Vergleich

Die Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe in Österreich erzielen bei ICILS 2023 in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen einen Mittelwert von 506 Punkten (Abbildung D2.3.a). Damit liegt Österreich praktisch bedeutsam über dem EU-Schnitt von 493 Punkten. Die Jugendlichen in der Tschechischen Republik und in Dänemark zeigen die höchsten computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und erzielen damit praktisch bedeutsam mehr Punkte als jene in Österreich. Neun Länder zeigen ähnliche Ergebnisse wie Österreich, neun Länder erzielen praktisch bedeutsam niedrigere Punktwerte als Österreich.

Neben den Landesmittelwerten ist auch die Spannweite als Maß der Streuung der Kompetenzen in Abbildung D2.3.a erkennbar. Die Spannweite stellt ein Maß der Streuung dar und gibt Aufschluss darüber, wie homogen bzw. heterogen die Kompetenzen im jeweiligen Land sind. Die Spannweite wird durch die Differenz zwischen dem 5. und 95. Perzentil gebildet. Österreich weist eine Spannweite von 246 Punkten auf. Im EU-Schnitt streuen die Kompetenzen der Jugendlichen stärker (278 Punkte). Die Tschechische Republik weist bei einem hohen Landesmittelwerts zugleich eine geringe Streuung (225 Punkte) auf. Für Malta (343 Punkte) und Rumänien (334 Punkte) ergibt sich eine hohe Streuung bei zugleich eher niedrigen Landesmittelwerten.

Der linke Teil von Abbildung D2.3.b stellt die Perzentile der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen für Österreich gesamt sowie getrennt nach Geschlecht dar. Mädchen erzielen in Österreich einen praktisch bedeutsamen Kompetenzvorsprung gegenüber Burschen von 15 Punkten. Darüber hinaus sind die Ergebnisse der Mädchen in Österreich mit einer Spannweite von 238 Punkten homogener als jene der Burschen mit 250 Punkten.

Der rechte Teil von Abbildung D2.3.b bildet die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in Österreich gesamt und getrennt nach Geschlecht ab. Nur wenige Jugendliche in Österreich (1%) erreichen die höchste Kompetenzstufe (Stufe 4) und zwischen Mädchen und Burschen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Schülerinnen und Schüler,

die sich auf Stufe 1 oder darunter befinden, verfügen über nur geringe computer- und informationsbezogene Kompetenzen. In Österreich betrifft dies 39%. Mehr Burschen (42%) als Mädchen (35%) weisen in Österreich geringe computer- und informationsbezogenen Kompetenzen auf.

D2.4 – Kompetenzen
15-/16-jähriger Schülerinnen
und Schüler im internationalen
Vergleich

PISA erfasst die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Österreich nimmt 2022 zum achten Mal an PISA teil. 2022 beteiligt sich Österreich auch erstmals am optionalen Modul „Finanzkompetenz“. Mit PISA 2022 werden diese Kompetenzen der 15-/16-jährigen Jugendlichen ebenfalls unter Pandemiebedingungen (wie PIRLS 2021) international vergleichend untersucht. Die meisten Jugendlichen befinden sich in diesem Alter am Ende der (geplanten) Pflichtschulzeit. Es handelt sich bei PISA also um eine altersbasierte Zielpopulation (auf unterschiedlichen Schulstufen), während bei z. B. TIMSS 2023 die Kompetenzen einer konkreten Schulstufe erhoben werden (unabhängig vom Alter der Jugendlichen). Manche Jugendliche befinden sich aufgrund von Laufbahnverzögerungen auf der 8. Schulstufe, und andere wiederum aufgrund von früher Einschulung bzw. Überspringen von Schulstufen sowie aus anderen Gründen bereits auf der 10. Schulstufe.

Gegen Ende der Pflichtschulzeit erzielen die 15-/16-Jährigen in Österreich in Lesen 480 Punkte und liegen damit über dem Mittelwert von 472 Punkten sowie auch im OECD-Schnitt (476 Punkte; Abbildung D2.4.a). Insgesamt erreichen neun der 41 OECD-/EU-Länder praktisch bedeutsam höhere Punktwerte als Österreich und zwölf niedrigere. Irland erreicht die meisten Punkte (516) von den europäischen Teilnahmeländern, gefolgt von Estland (511). Bulgarien erreicht die wenigsten Punkte (404) von den europäischen Teilnahmeländern.

In Österreich beträgt die Spannweite der Lesekompetenzen der 15-/16-Jährigen 341 Punkte. In Italien ist die Streuung bei einem ähnlichen Mittelwert (482 Punkte) deutlich niedriger als in Österreich (304 Punkte Spannweite). Besonders gute Ergebnisse erzielt Irland mit einer Spannweite von nur 290 Punkten bei dem zugleich höchsten Mittelwert aller teilnehmenden EU-Länder. Im EU-Schnitt (328 Punkte Spannweite) und im OECD-Schnitt (330) sind die Kompetenzen jeweils etwas homogener als in Österreich. Die österreichischen Befunde zur Streuung von Lesekompetenzen in der Volksschule und in den Schulen der Sekundarstufe II deuten für Österreich möglicherweise darauf hin, dass sich diese in Österreich ungünstiger als in anderen Ländern entwickelt und damit die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler weiter auseinanderliegen als im Ländervergleich.

Der linke Teil von Abbildung D2.4.b zeigt für Österreich die Mittelwerte sowie die Streuung der Lesekompetenzwerte und rechts die Kompetenzstufenverteilung für Jugendliche (15-/16-Jährige) im Trend gesamt sowie nach Geschlecht. Im Vergleich zu PISA 2018 hat sich die Lesekompetenz nicht bedeutsam verändert. Die längsschnittliche Betrachtung der Kompetenzwerte nach Geschlecht zeigt, dass zu allen drei Erhebungszeitpunkten

die Mädchen höhere Lesekompetenzen erzielen als die Burschen (zwischen 20 und 28 Punkte Unterschied). Bei der letzten Erhebung, PISA 2022, ergibt sich ein praktisch bedeutsamer Vorsprung der Mädchen von rund 20 Punkten. Die Mädchen erreichen 491 Punkte und die Burschen 470 Punkte.

Der Kompetenzbereich der mittleren 90% der Schülerinnen und Schüler ist im Jahr 2022 breiter (341 Punkte) als 2018 (323 Punkte) und ähnlich wie im Jahr 2015 (333 Punkte). Die Werte der Mädchen streuen in einem geringeren Ausmaß als jene der Burschen.

Im rechten Teil der Abbildung D2.4.b finden sich die Anteile der 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schüler in den sechs Kompetenzstufen. Die Größe der Gruppe, die die anspruchsvollen Leseaufgaben lösen kann (Stufen 5 und 6), bleibt in Österreich im Zeitraum zwischen 2015 und 2022 annähernd gleich (2015 und 2018: jeweils 7%; 2022: 8%). Ebenso verhält es sich, getrennt nach den Geschlechtern betrachtet: Zu allen drei Erhebungszeitpunkten erreichen etwas mehr Mädchen die beiden höchsten Kompetenzstufen 5 und 6 (2015 und 2018: jeweils 8%; 2022: 9%) als die Burschen (jeweils 6%) und ihre jeweiligen Anteile in dieser Gruppe verändern sich über die Erhebungsjahre hinweg kaum. Die Größe der Gruppe mit niedrigen Kompetenzen (Stufe 1 und darunter) steigt seit 2015 minimal an (2015: 23%; 2018: 24%; 2022: 25%). Beim Geschlechtervergleich zeigt sich, dass mehr Burschen Probleme mit den grundlegendsten Lesekompetenzen haben als die Mädchen: Zu allen drei Erhebungszeitpunkten ist der Anteil an Schülern mit niedrigen Kompetenzen zwischen rund 7 bis 10 Prozentpunkte größer als der Anteil an Schülerinnen mit niedrigen Kompetenzen, welcher zwischen 18% (2018) und 22% (2022) liegt.

Mit PISA 2022 werden auch die Mathematikkompetenzen der 15-/16-jährigen Jugendlichen international vergleichend untersucht. Am Ende der Pflichtschulzeit erzielen Österreichs Schülerinnen und Schüler in Mathematik bei PISA 2022 487 Punkte und liegen damit praktisch bedeutsam über dem Mittelwert der 25 teilnehmenden EU-Länder (474 Punkte) sowie auch über dem OECD-Schnitt (472 Punkte; Abbildung D2.4.c). Von den europäischen Ländern erzielen nur Estland (510 Punkte) und die Schweiz (508 Punkte) praktisch bedeutsam mehr Punkte als Österreich. Das Land mit den wenigsten Punkten in Europa ist Bulgarien mit 417 Punkten. Mit einer Spannweite von 306 Punkten zwischen 5. und 95. Perzentil streuen die Kompetenzpunkte der Jugendlichen in Österreich etwas stärker als im EU-Schnitt (298).

Ein Blick auf die Trends für Österreich gesamt sowie nach Geschlecht (Abbildung D2.4.d links) zeigt nur vereinzelt Veränderungen: Im Vergleich zu PISA 2018 verringert sich die Mathematikkompetenz für Österreich gesamt nicht bedeutsam (Rückgang um 12 Punkte). Bei den Mädchen kommt es zwischen 2018 und 2022 zu einem praktisch bedeutsamen Rückgang von 15 Punkten (nicht jedoch bei den Burschen: -9 Punkte). Der leicht negative Trend zeigt sich sowohl bei den stärkeren als auch bei den schwächeren Schülerinnen

und Schülern (zwischen 2018 und 2022 ist ein Rückgang um 9 bzw. 8 Punkte zu verzeichnen). Zu allen drei Erhebungszeitpunkten übertreffen die Burschen die Mädchen im Kompetenzbereich Mathematik praktisch bedeutsam. Ihr Vorsprung schwankt je nach Erhebungsjahr, er beträgt aber jeweils mindestens 13 Punkte.

Abbildung D2.4.d enthält rechts die Anteile der 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schüler in den sechs Mathematikkompetenzstufen. Die Größe der Gruppe, die die anspruchsvollen PISA-Mathematikaufgaben löst (Stufen 5 und 6), bleibt in Österreich im Zeitraum zwischen 2015 und 2022 annähernd gleich und unterscheidet sich nicht im Zeitverlauf (zwischen 10% und 13%). Beim Geschlechtervergleich zeigt sich bei allen drei Erhebungszeitpunkten, dass mehr Burschen (zwischen 13% und 17%) als Mädchen (zwischen 7% und 9%) zur Gruppe der Jugendlichen mit hohen Kompetenzen gehören. Der Anteil an Jugendlichen, denen es an grundlegenden Kompetenzen in Mathematik mangelt (Stufe 1 und darunter), bleibt zwischen 2015 und 2022 ähnlich und liegt zwischen 21% und 25%. Beim Vergleich zwischen Burschen und Mädchen zeigt sich, dass mehr Mädchen zur Gruppe mit niedrigen Kompetenzen zählen: Mit Ausnahme von 2018 ist der Anteil an Schülerinnen, denen es an grundlegenden Mathematikkompetenzen mangelt, mit rund 4 bzw. 6 Prozentpunkten Unterschied etwas größer als der Anteil an Schülern mit niedrigen Kompetenzen (2015: 19%; 2018: 21%; 2022: 23%).

Österreichs Schülerinnen und Schüler erzielen bei PISA 2022 am Ende ihrer Pflichtschulzeit in Naturwissenschaft 491 Punkte und unterscheiden sich damit nicht vom Mittelwert der 25 teilnehmenden EU-Länder (483 Punkte) und auch nicht vom OECD-Schnitt (485 Punkte; Abbildung D2.4.e). Insgesamt erzielen sechs der 41 teilnehmenden OECD-/EU-Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte in Naturwissenschaft als Österreich und 14 weniger. Estland erreicht die meisten Punkte (526) der europäischen Teilnahmeländer, gefolgt von Finnland (511). Bulgarien erreicht die wenigsten Punkte (421) der europäischen Teilnahmeländer. Die Spannweite zwischen dem 5. und 95. Perzentil beträgt in Österreich 330 Punkte. Die Naturwissenschaftskompetenzen fallen damit geringfügig heterogener aus als im Durchschnitt der OECD-/EU-Länder (319 bzw. 318).

Im Hinblick auf Trends für Österreich gesamt sowie nach Geschlechtern zeigt sich, dass sich die Naturwissenschaftskompetenzen der 15-/16-jährigen Jugendlichen in Österreich am Ende der Pflichtschulzeit von PISA 2018 auf PISA 2022 nicht verändern (Abbildung D2.4.f links). Im Jahr 2015 erreichen die Burschen einen Mittelwert von 504 Punkten und liegen damit 19 Punkte vor den Mädchen (486 Punkte). Bei PISA 2018 nähern sich die Kompetenzen der Mädchen und Burschen an (489 vs. 491 Punkte). Diese Annäherung zwischen 2015 und 2018 kann insbesondere auf den großen Rückgang (-13 Punkte) der Burschen zurückgeführt werden. Bei PISA 2022 gibt es in Naturwissenschaft keinen praktisch bedeutsamen Geschlechterunterschied. Während der Mittelwert der Mädchen in Naturwissenschaft über die Jahre hinweg stabil geblieben ist, hat die Kompetenz der Burschen von 2015 auf 2018 praktisch bedeutsam abgenommen. 2022 übertreffen

die Burschen hingegen erneut die Mädchen, und zwar um 11 Punkte. Wie auch in Lesen und Mathematik ist die Streuung der Kompetenzwerte der Mädchen geringer als jene der Burschen. Bei den schwächsten 5 % der Schülerinnen und Schüler lässt sich ein Rückgang in der Kompetenz von zwölf bzw. zehn Punkten im Vergleich zu PISA 2015 und 2018 feststellen.

Im rechten Teil der Abbildung D2.4.f finden sich die Anteile der 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schüler in den sechs Naturwissenschaftskompetenzstufen. In Österreich bleibt der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die höchsten Naturwissenschaftskompetenzen zeigen (Stufen 5 und 6), zwischen 2015 und 2022 annähernd konstant und liegt bei 6 % bzw. 8 %. Im Geschlechtervergleich ist der Anteil der Burschen bei allen drei Erhebungszeitpunkten höher als jener der Mädchen: Zählen 2015 noch doppelt so viele Burschen (10 %) wie Mädchen (5 %) zur Gruppe der Jugendlichen mit hohen Kompetenzen, verringert sich der Vorsprung im Zeitverlauf etwas (2018 und 2022 jeweils +3 Prozentpunkte). Die Größe der Gruppe an Schülerinnen und Schülern, die Kompetenzstufe 2 – und damit die Basiskompetenzen – nicht erreicht, ist im Zeitvergleich fast unverändert geblieben und beträgt zwischen 21 % (2015) und 23 % (2022). Beim Geschlechtervergleich finden sich etwas mehr Mädchen als Burschen auf Kompetenzstufe 1 bzw. darunter (mit Ausnahme von 2018, wo der Anteil bei den Mädchen um 3 Prozentpunkte geringer ist als bei den Burschen).

Österreich beteiligt sich im Jahr 2022 erstmals am optionalen Modul Finanzkompetenz mit 19 weiteren Teilnahmeländern (darunter 14 der 27 EU-Länder). Die Finanzkompetenz umfasst jene Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Bewältigung von finanziellen Aufgaben- und Problemstellungen sowie für finanzielle Entscheidungen und Vorhaben wichtig sind.

Österreichs Schülerinnen und Schüler erreichen am Ende der Pflichtschulzeit 506 Punkte in Finanzkompetenz (Abbildung D2.4.g). Der EU-Schnitt liegt bei 497 Punkten und der OECD-Schnitt bei 498 Punkten. Insgesamt erzielten zwei der elf teilnehmenden OECD-/EU-Länder praktisch bedeutsam mehr Punkte in Finanzkompetenz als Österreich und fünf weniger. Vergleichbare Ergebnisse zu Österreich erbringen beispielsweise die Jugendlichen aus der Tschechischen Republik (507 Punkte) und Polen (506 Punkte). Mit einem Mittelwert von 527 Punkten erbringen die Schülerinnen und Schüler aus Belgien (flämischer Teil) die höchsten Kompetenzen der teilnehmenden EU-Länder, während die Jugendlichen in Bulgarien mit 426 Punkten die niedrigsten Kompetenzen unter den EU-Teilnahmeländern zeigen.

In Österreich liegen die Kompetenzen der mittleren 90 % der Schülerinnen und Schüler zwischen 327 und 672 Punkten. Dies entspricht einer Spannweite von 345 Punkten. Die österreichischen Kompetenzen streuen stärker als im EU-Durchschnitt (322 Punkte) und auch stärker als im OECD-Durchschnitt (324 Punkte). Die größte Streuung der Kompe-

tenzen in der Finanzkompetenz zeigen Schülerinnen und Schüler in den Niederlanden (374 Punkte). Die geringste Punktespannweite aller teilnehmenden Länder weist Spanien auf (291 Punkte).

Im Detail zeigt sich bei der Analyse von Geschlechterunterschieden, dass es bezüglich der erreichten Mittelwerte keine praktisch bedeutsamen Unterschiede gibt (Mädchen: 502 Punkte; Burschen: 510 Punkte; Abbildung D2.4.h links). Die Streuung der erreichten Kompetenzwerte ist dabei unter den Mädchen niedriger als unter den Burschen (326 Punkte vs. 362 Punkte). Abbildung D2.4.h rechts enthält die Anteile der 15-/16-jährigen Jugendlichen in den sechs Kompetenzstufen für Finanzkompetenz. Die Gruppe der Jugendlichen mit niedrigen Kompetenzen in Finanzkompetenz beläuft sich in Österreich gesamt auf 17%, die der mit hohen Kompetenzen auf 13%.

D2.5 – Selbstkonzept und Lernfreude

Motivation, positive Lerneinstellungen und ausgeprägte Interessen sind individuelle Merkmale, die maßgeblich durch schulische Lernerfahrungen geprägt sind. Neben der Vermittlung von Kompetenzen sollte es Ziel des Unterrichts sein, auch ein stimmiges (fachliches) Selbstkonzept zu vermitteln sowie Freude am Fach und am Lernen zu wecken bzw. zu fördern. Das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und deren Freude am Fach hängen wechselseitig mit dem Kompetenzerwerb zusammen. Schülerinnen und Schüler, die glauben, etwas gut zu können (hohes Selbstkonzept) und Freude daran haben, sind in der Regel motivierter und lernen mehr. Wer sich selbst im Unterricht als kompetent erlebt, festigt sein Selbstkonzept und hat mehr Freude am Fach.

Das Leseselbstkonzept umfasst die Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer eigenen Lesefähigkeiten. Schülerinnen und Schüler mit hohem Selbstkonzept schreiben sich gute Lesefähigkeiten zu. In Österreich berichten viele 9-/10-Jährige auf der 4. Schulstufe über ein hohes Leseselbstkonzept (Abbildung D2.5.a). Mehr als neun von zehn Kindern stimmen zu, dass sie normalerweise gut sind in Lesen, dass ihnen Lesen leichtfällt und dass es für ihre Zukunft notwendig ist, gut lesen zu können. Im Vergleich zu Österreich gibt es im EU-Schnitt weniger Schülerinnen und Schüler mit hohem Leseselbstkonzept (ohne Abbildung). Ein weniger starkes Selbstkonzept zeigt sich in Österreich beim Lesen schwieriger Geschichten bzw. Geschichten mit schwierigen Wörtern.

Freude am jeweiligen Fach ist eine Emotion, die als positiv aktivierend zu klassifizieren ist. Sie wird als angenehm empfunden und fördert die Bereitschaft, sich weiter mit dem jeweiligen Fach zu beschäftigen (Frenzel, Götz & Pekrun, 2020). Am Ende der Volksschule stimmen in Österreich rund acht von zehn Kindern eher bzw. völlig zu, es zu mögen, wenn sie sich durch ein Buch in andere Welten versetzen können, dass sie viel durch das Lesen lernen bzw. dass sie gerne lesen. Am wenigsten stimmen Kinder zu, wenn es um mehr Zeit zum Lesen bzw. um Unterhaltungen mit anderen Leuten über Gelesenes geht, wengleich hier die Zustimmungsrates trotzdem bei fast sechs von zehn Kindern (58 %) liegt.

Das Selbstkonzept in Mathematik bezieht sich auf die Gesamtheit der Gedanken und Einschätzungen einer Person über ihre eigenen mathematischen Fähigkeiten und Kompetenzen in schulischen oder akademischen Kontexten. Im Allgemeinen verfügen in Mathematik rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler über ein positives Selbstkonzept (Abbildung D2.5.c). Rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler in Österreich auf der 8. Schulstufe stimmen eher bzw. voll zu, dass sie normalerweise gut sind in Mathematik. Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen stimmen den Aussagen „Mathematik ist einfach für mich“ oder „Ich kann schwierige Mathematikaufgaben gut lösen“ eher bzw. voll zu.

Die „Freude an Mathematik“ zeichnet sich durch intrinsische Motivation, Neugier und Begeisterung für mathematische Konzepte, Problemlösung und kreatives Denken aus. Österreichs Jugendliche zeigen gegen Ende der Sekundarstufe I wenig Freude für das Fach Mathematik (Abbildung D2.5.d). Rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben an, Mathematik zu mögen und Aufgaben mit Zahlen zu mögen. Den Aussagen „Ich freue mich auf den Mathematikunterricht“ bzw. „Mathematik gehört zu meinen Lieblingsfächern“ stimmen jeweils etwa drei von zehn Schülerinnen und Schülern eher bzw. voll zu.



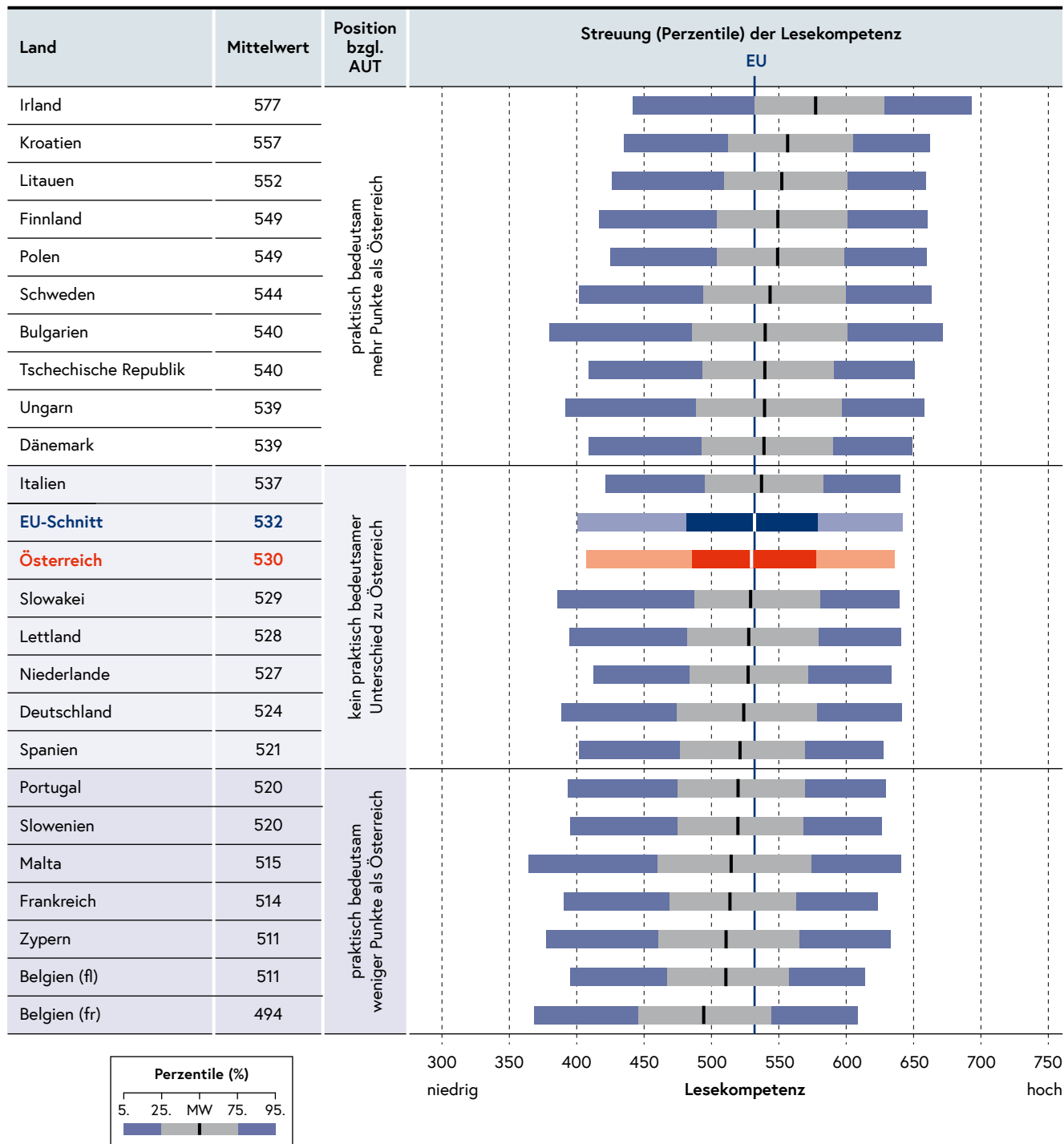
Kurz & bündig

- Österreichs Volksschülerinnen und -schüler der vierten Schulstufe liegen 2021 mit ihren Lesekompetenzen im mittleren Kompetenzbereich der teilnehmenden EU-Länder. Die Lesefähigkeiten der Kinder in Österreich verringern sich – wie in weiteren 15 von 22 EU-Ländern – im Vergleich zu 2016.
- Österreichs Schülerinnen und Schüler der 8. Schulstufe liegen in Mathematik über dem EU-Schnitt. Unter den EU-Ländern weist Österreich in Mathematik die geringste Streuung auf. Die Mathematikkompetenz fällt im EU-Schnitt bei Burschen höher aus als bei den Mädchen. In Österreich lässt sich allerdings kein praktisch bedeutsamer Geschlechterunterschied feststellen.
- Die Naturwissenschaftskompetenzen der Achtklässlerinnen und Achtklässler in Österreich entsprechen dem EU-Schnitt. In Naturwissenschaft liegen sowohl im EU-Schnitt als auch in Österreich keine praktisch bedeutsamen Geschlechterdifferenzen vor.
- Die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf der 8. Schulstufe in Österreich liegen über dem EU-Schnitt und sind homogener als im EU-Schnitt. Mädchen erzielen höhere Kompetenzen als Burschen. 39% der Jugendlichen in Österreich erreichen nur geringe computer- und informationsbezogene Kompetenzen.

- Österreichs 15-/16-jährige Jugendliche liegen mit ihren Lesekompetenzen im Bereich des EU-Schnitts sowie auch im Bereich des OECD-Schnitts. Im Vergleich zu 2018 verändern sich ihre Lesekompetenzen praktisch nicht bedeutsam.
- Am Ende der Pflichtschulzeit liegen Österreichs Jugendliche mit ihren Mathematikkompetenzen über dem EU-Schnitt sowie auch über dem OECD-Schnitt.
- Die naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Österreichs Jugendlichen entsprechen dem durchschnittlichen Niveau in der EU und der OECD. Im Vergleich zu 2018 ergibt sich in Österreich bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen dieser Altersgruppe keine Änderung.
- Die Finanzkompetenz von 15-/16-Jährigen wird 2022 erstmals in Österreich erhoben. 15-/16-Jährige liegen 2022 mit ihren Finanzkompetenzen im Bereich des EU-Schnitts sowie auch im Bereich des OECD-Schnitts.
- Das Selbstkonzept in Lesen ist bei Volksschülerinnen und -schülern in Österreich auf der 4. Schulstufe hoch. Mehr als 90 % stimmen beispielsweise zu, dass sie normalerweise gut sind in Lesen. Das Lesen macht rund acht von zehn Kindern (78 %) Freude: Sie geben an, gerne zu lesen und durch das Lesen viel zu lernen.
- Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen in Österreich auf der 8. Schulstufe verfügen über ein positives mathematisches Selbstkonzept. Rund drei Viertel stimmen beispielsweise zu, dass sie normalerweise gut sind in Mathematik. Freude im Fach Mathematik wird den Angaben der Jugendlichen zufolge eher weniger empfunden.

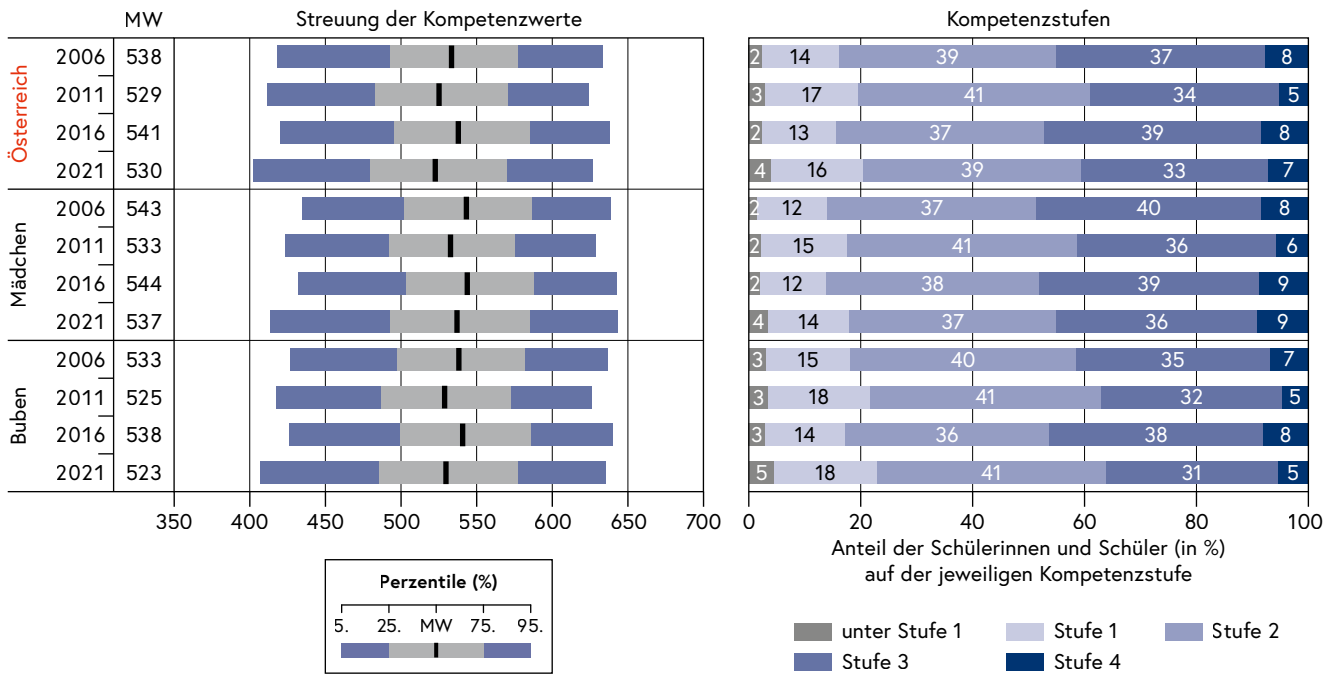
D2.1 – Lesekompetenz am Ende der Volksschule im internationalen Vergleich

Abb. D2.1.a: Lesekompetenzen auf der 4. Schulstufe im internationalen Vergleich (2021)



Anmerkung: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert für Lesekompetenz gereiht. Belgien wird bei PIRLS 2021 aufgrund des Sample Designs als „Belgien flämische Gemeinschaft“ und „Belgien französische Gemeinschaft“ berichtet. Diese beiden Gemeinschaften sind daher im EU-Schnitt als separate Einheiten berücksichtigt.
 Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

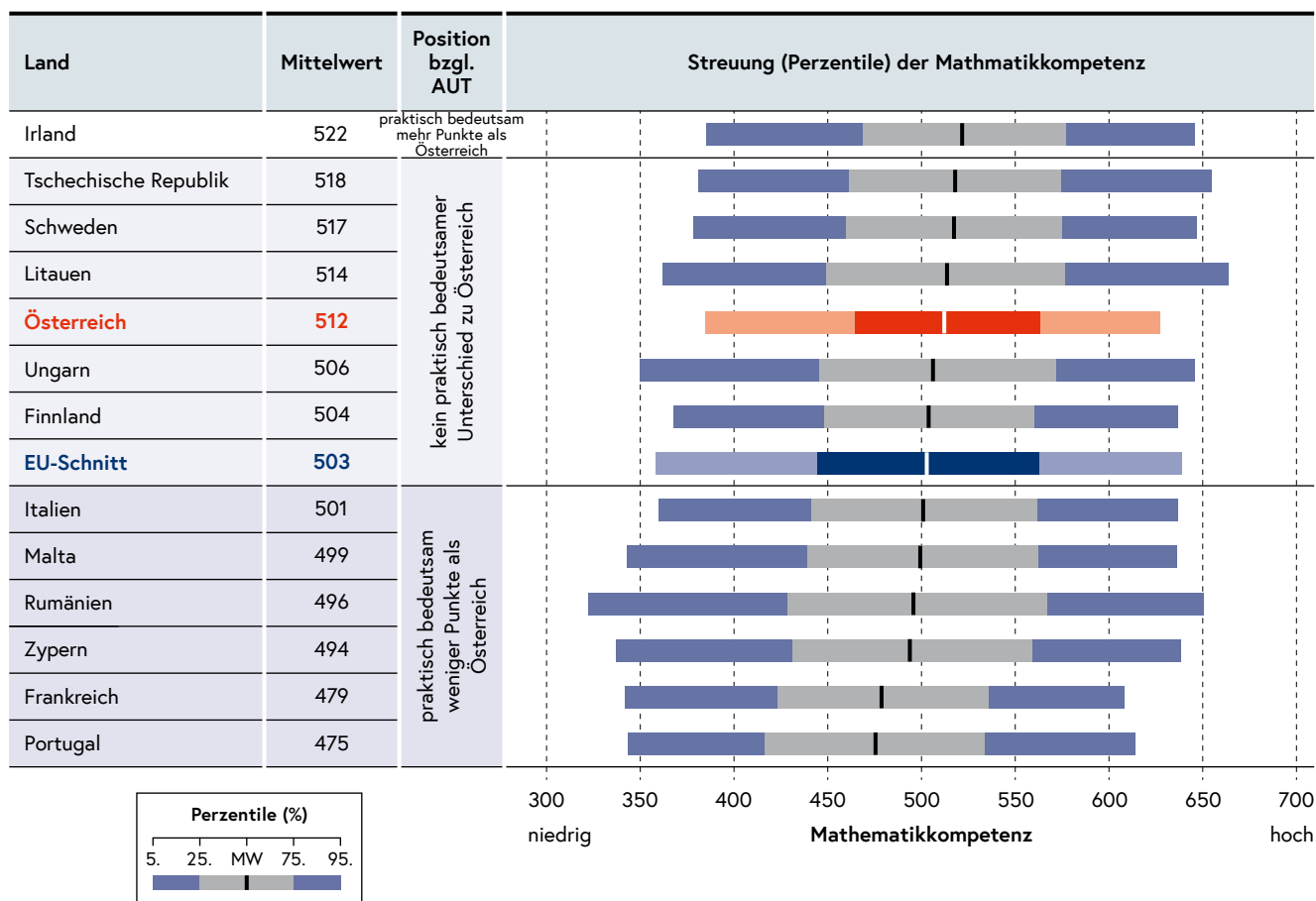
Abb. D2.1.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Lesen auf der 4. Schulstufe (2006, 2011, 2016, 2021)



Quellen: PIRLS 2006, PIRLS 2011, PIRLS 2016, PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

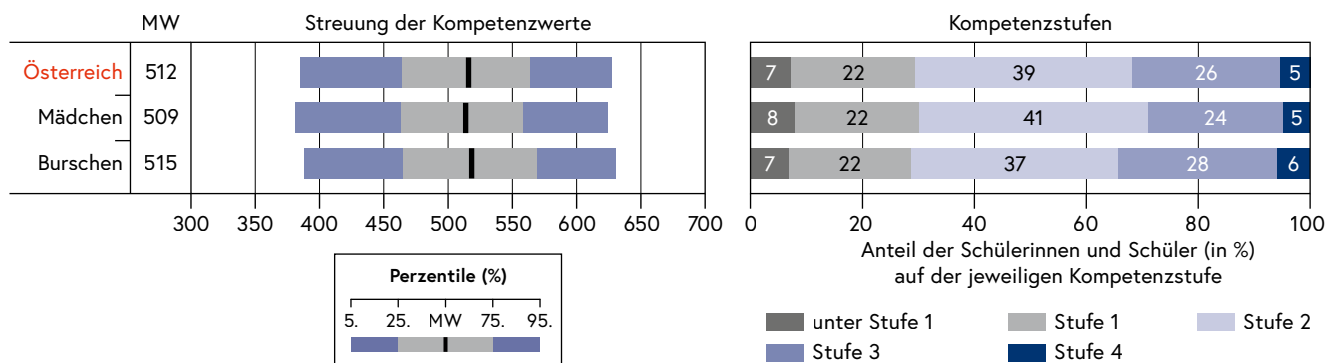
D2.2 – Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

Abb. D2.2.a: Mathematikkompetenzen auf der 8. Schulstufe im internationalen Vergleich (2023)



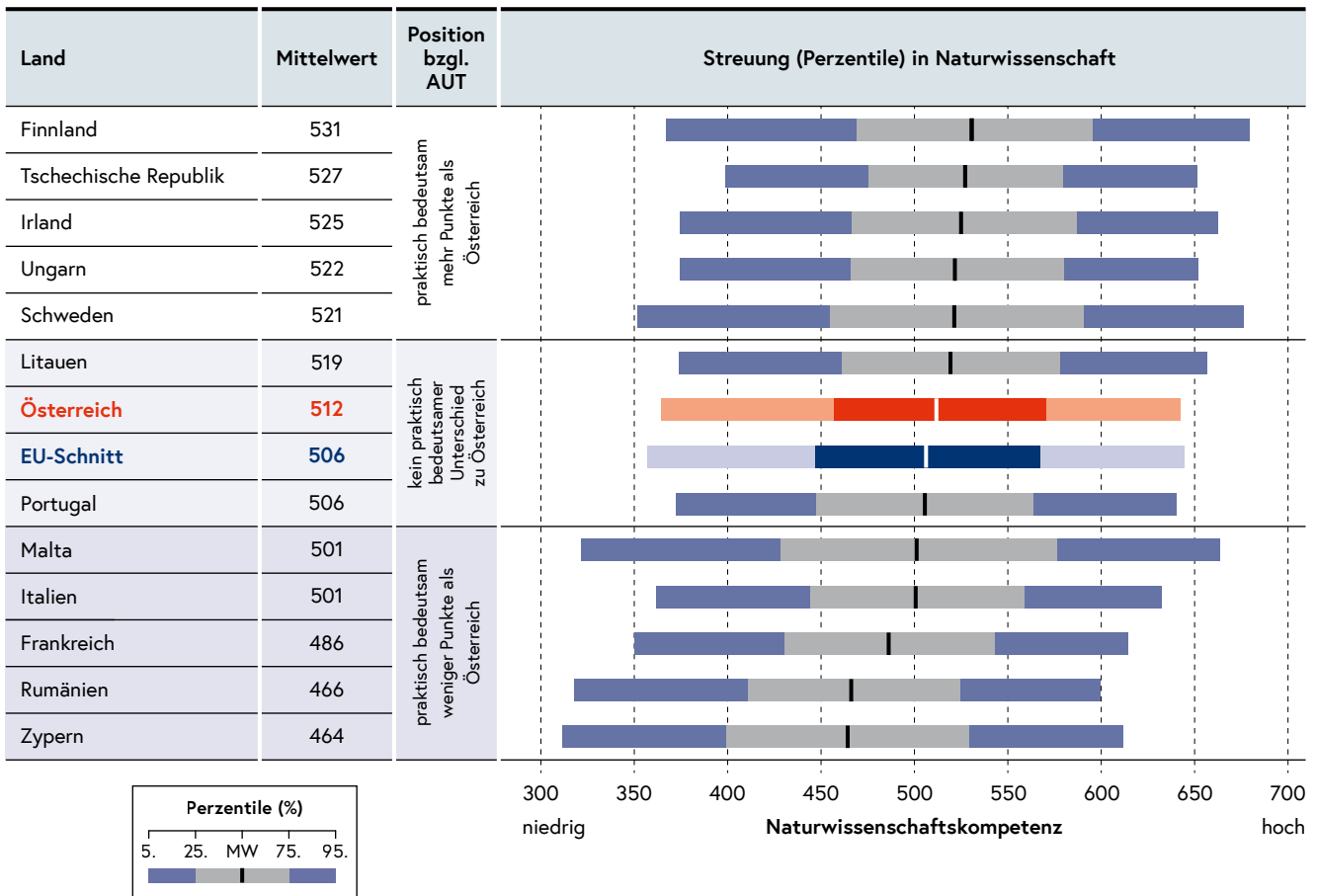
Anmerkungen: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Mathematik gereiht.
Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.2.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Mathematik auf der 8. Schulstufe (2023)



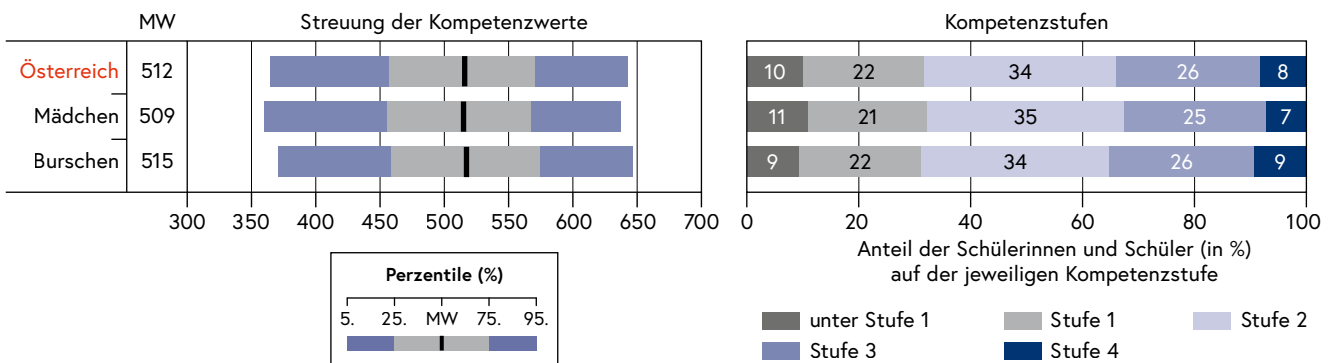
Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.2.c: Naturwissenschaftskompetenzen auf der 8. Schulstufe im internationalen Vergleich (2023)



Anmerkungen: Teilnehmende EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Naturwissenschaft gereiht.
Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

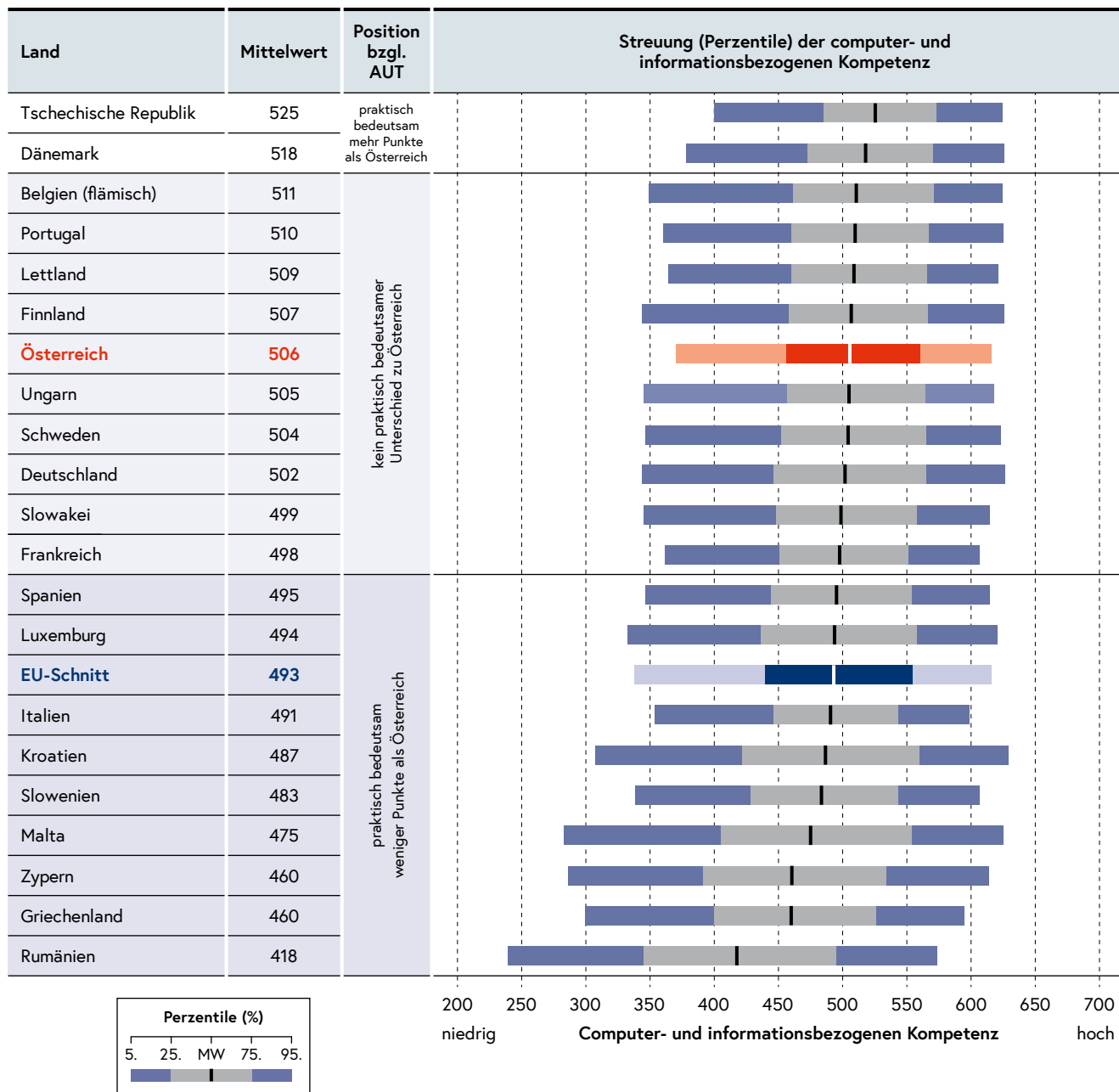
Abb. D2.2.d: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Naturwissenschaft auf der 8. Schulstufe (2023)



Quelle:TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

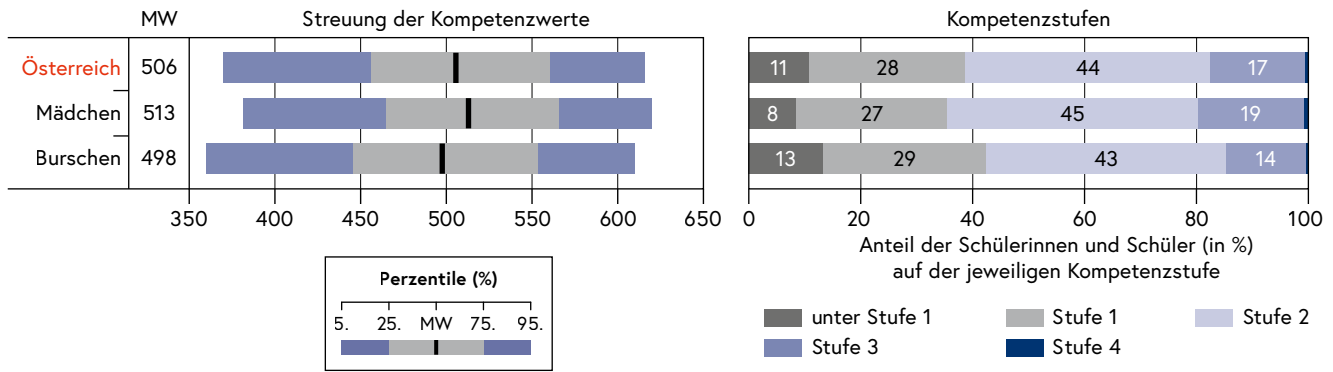
D2.3 – Informationstechnologien am Ende der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich

Abb. D2.3.a: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen auf der 8. Schulstufe im internationalen Vergleich (2023)



Quelle: ICILS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

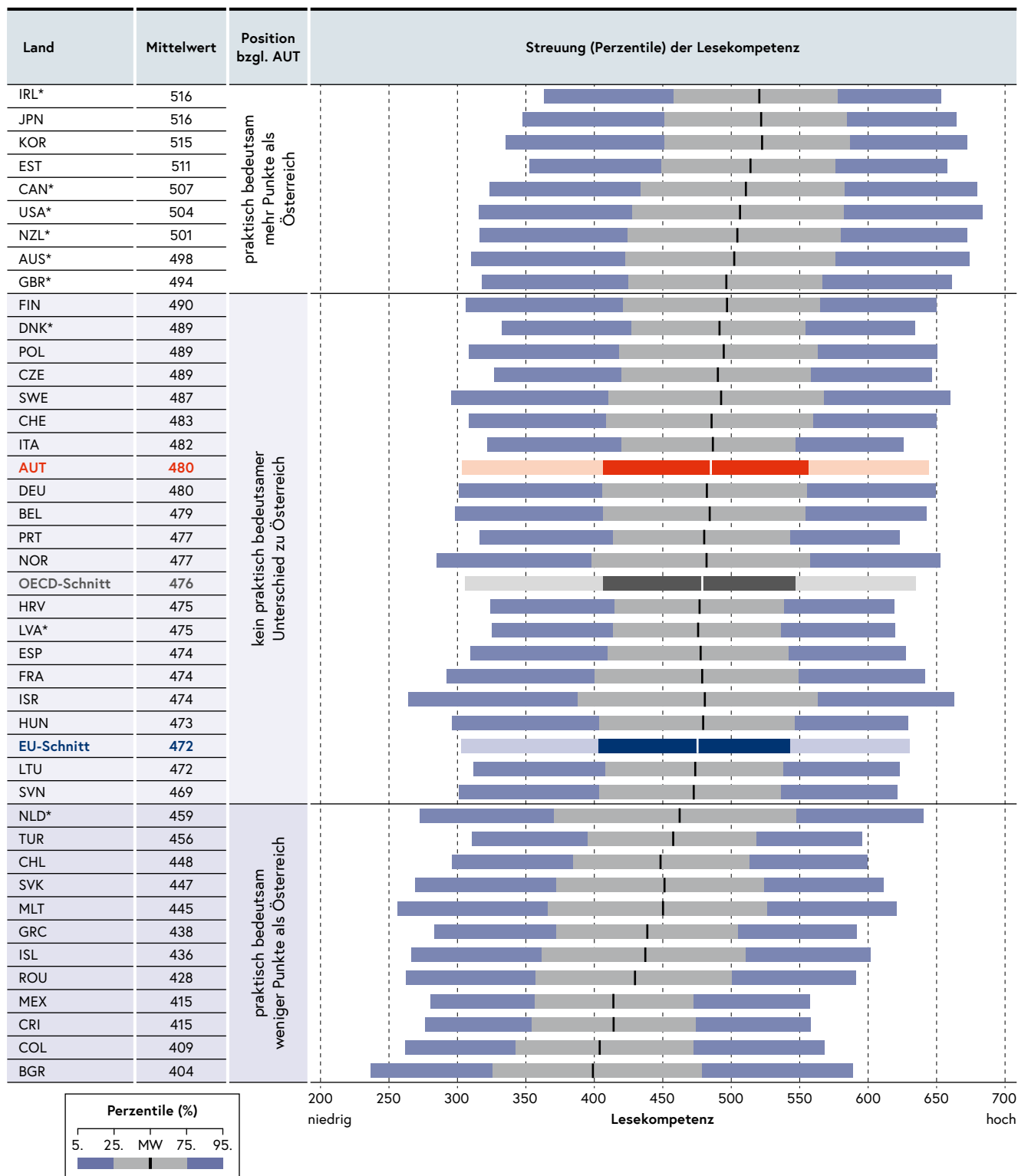
Abb. D2.3.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für computer- und informationsbezogene Kompetenzen auf der 8. Schulstufe (2023)



Quellen: ICILS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

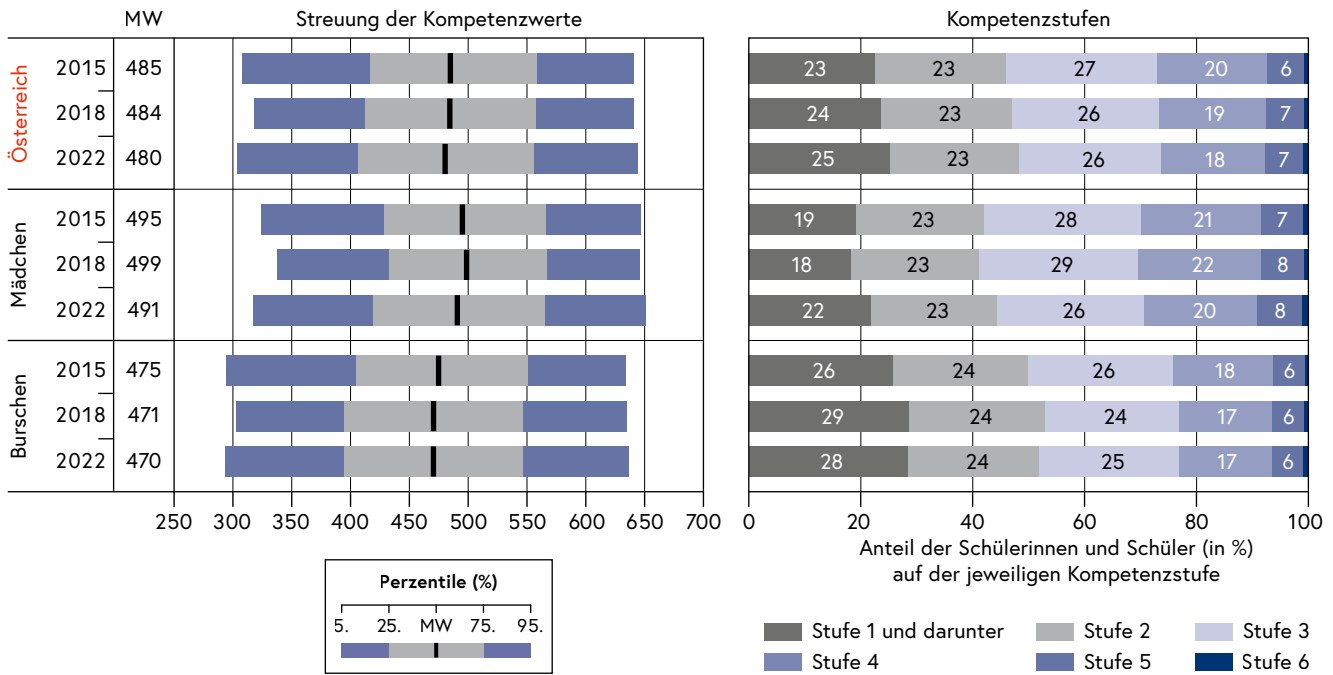
D2.4 – Kompetenzen 15-/16-jähriger Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich

Abb. D2.4.a: Lesekompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



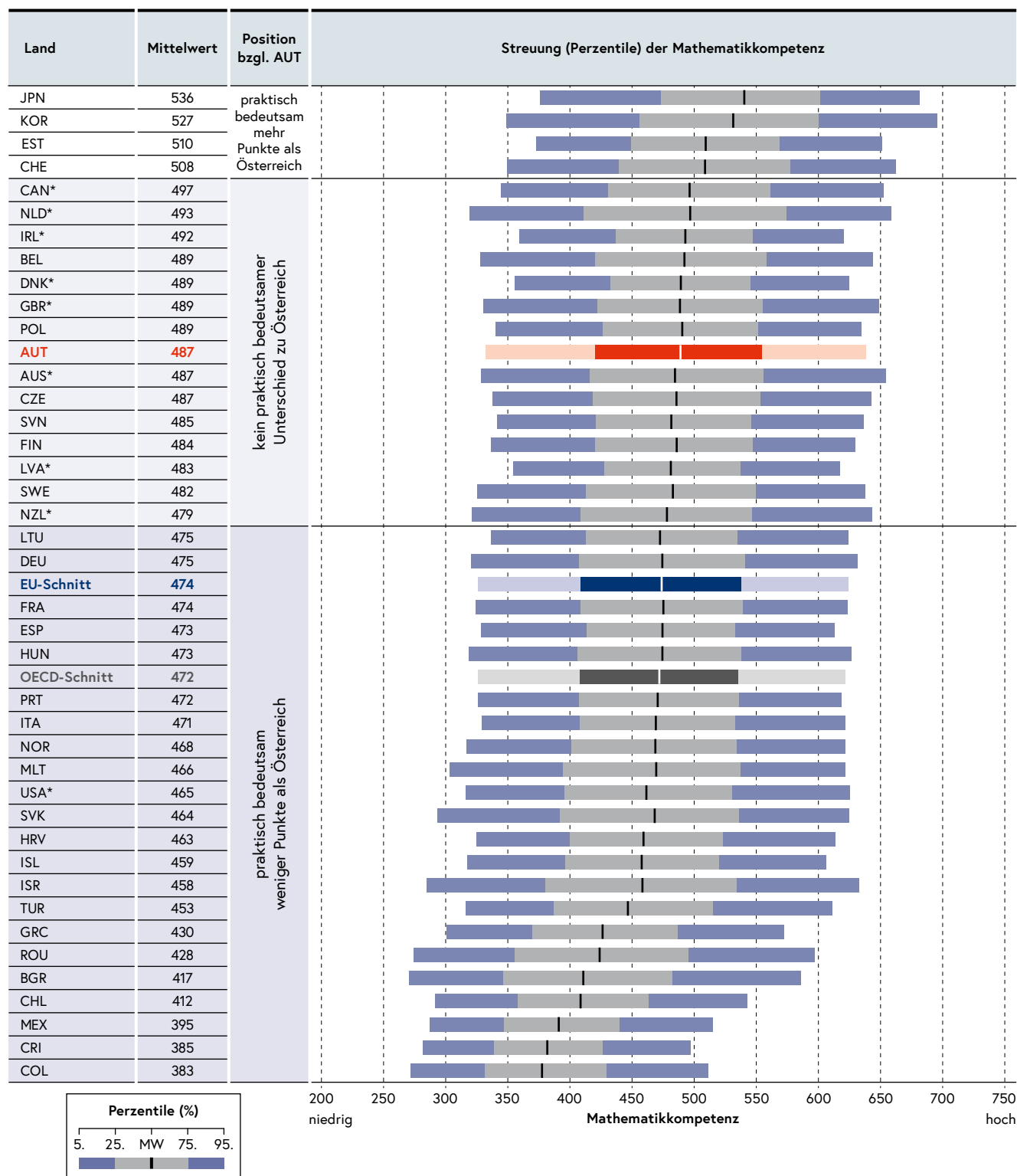
Anmerkungen: 41 teilnehmende OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Lesen gereiht. Von 25 der 27 EU-Mitgliedsländer liegen Daten für den EU-Schnitt vor (nicht teilgenommen haben Luxemburg und Zypern). * Internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht. Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.b: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Lesen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit (2015, 2018, 2022)



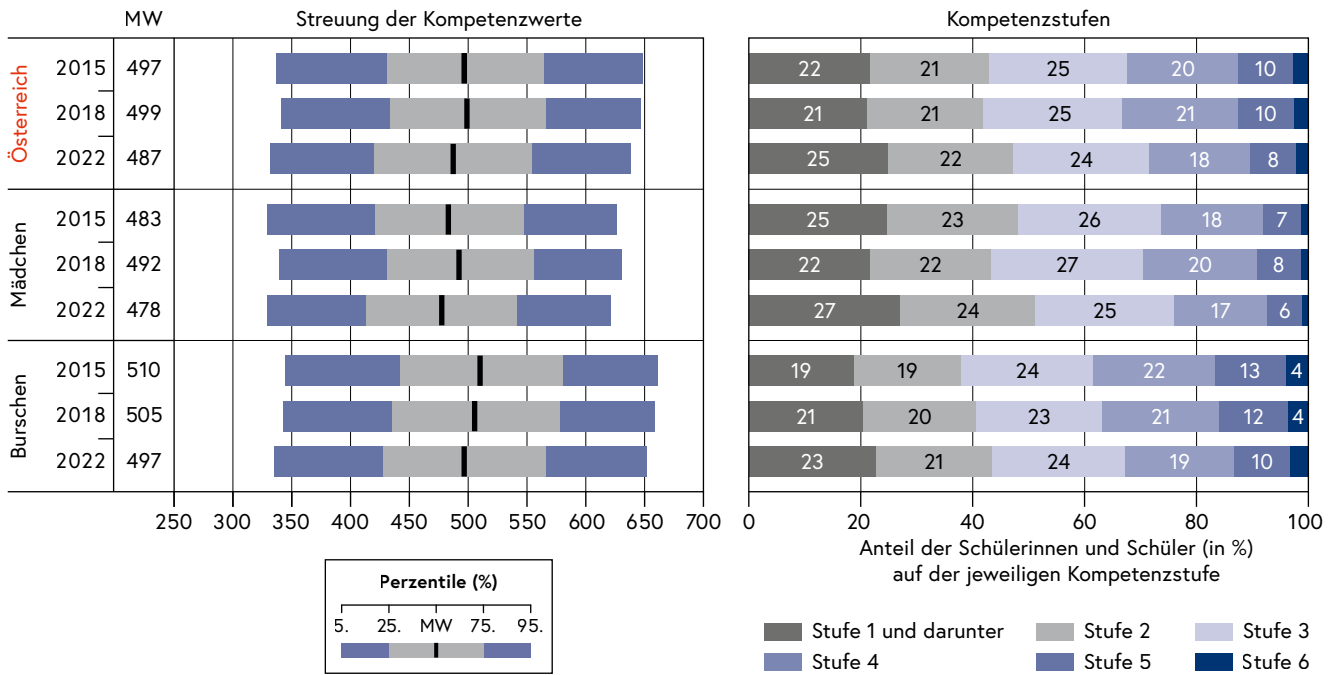
Anmerkung: Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die untersten Kompetenzstufen zu „Stufe 1 und darunter“ zusammengefasst.
 Quellen: PISA 2015, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.c: Mathematikkompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



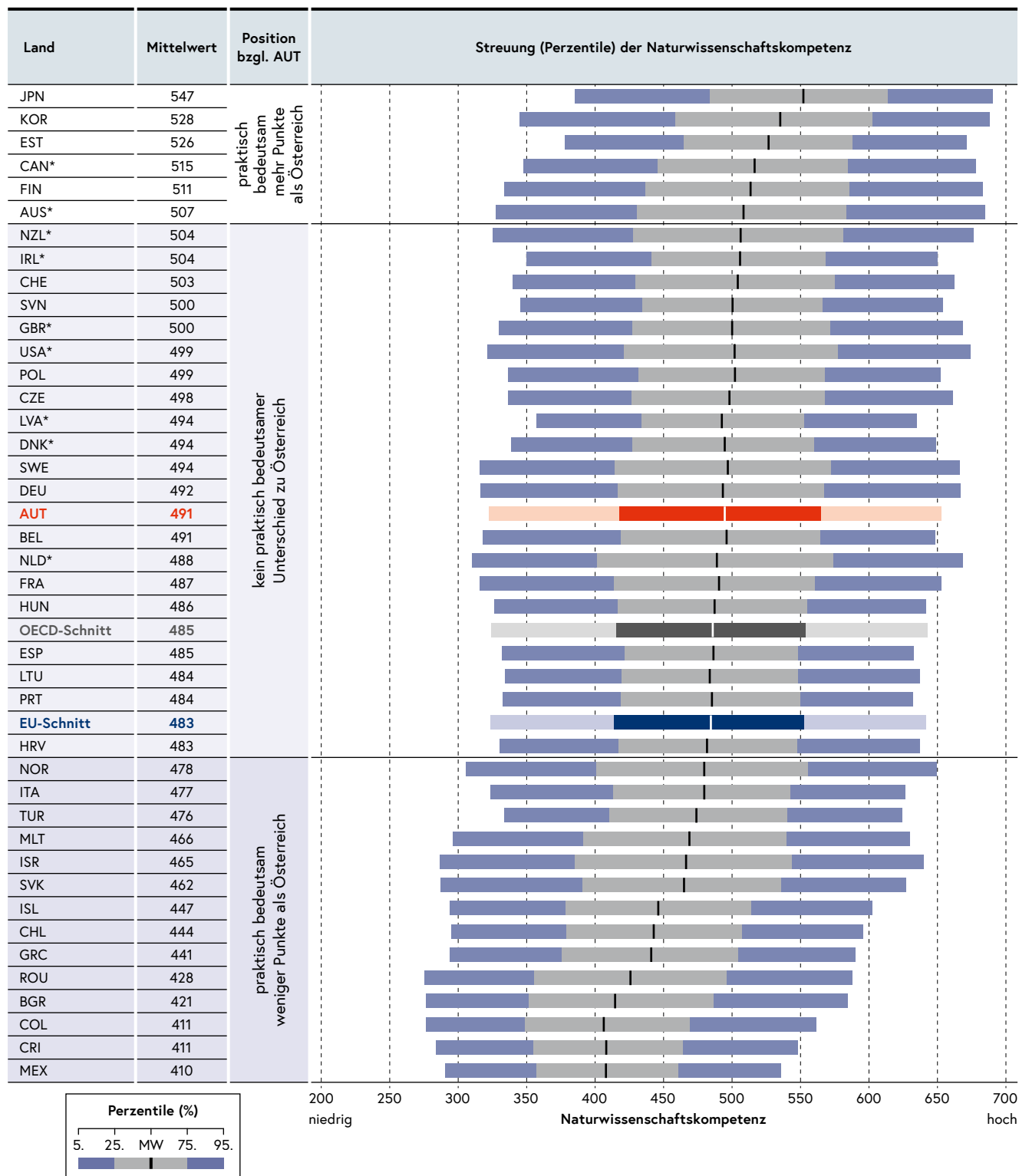
Anmerkungen: 41 teilnehmende OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Mathematik gereiht. Von 25 der 27 EU-Mitgliedsländer liegen Daten für den EU-Schnitt vor (nicht teilgenommen haben Luxemburg und Zypern). * Internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht. Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.d: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Mathematik von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit (2015, 2018, 2022)



Anmerkung: Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die untersten Kompetenzstufen zu „Stufe 1 und darunter“ zusammengefasst.
 Quellen: PISA 2015, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

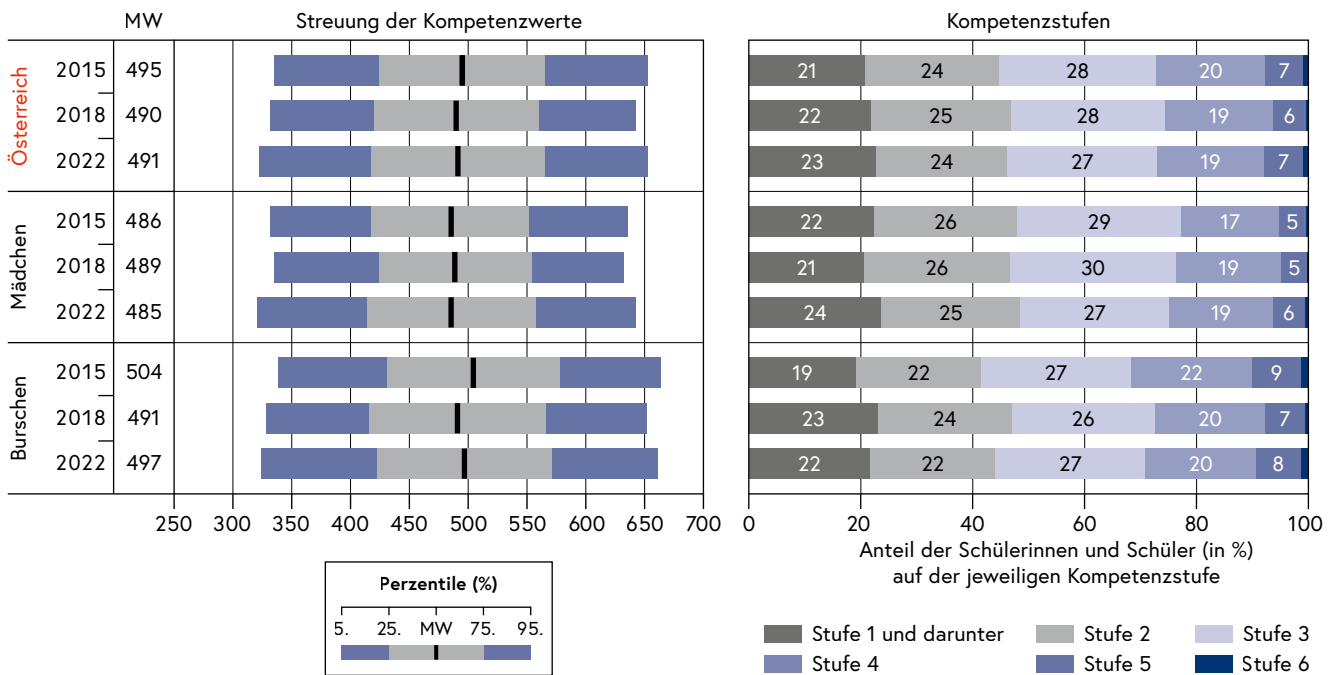
Abb. D2.4.e: Naturwissenschaftskompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: 41 teilnehmende OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Mittelwert in Naturwissenschaft gereiht. Von 25 der 27 EU-Mitgliedsländer liegen Daten für den EU-Schnitt vor (nicht teilgenommen haben Luxemburg und Zypern). * Internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht.

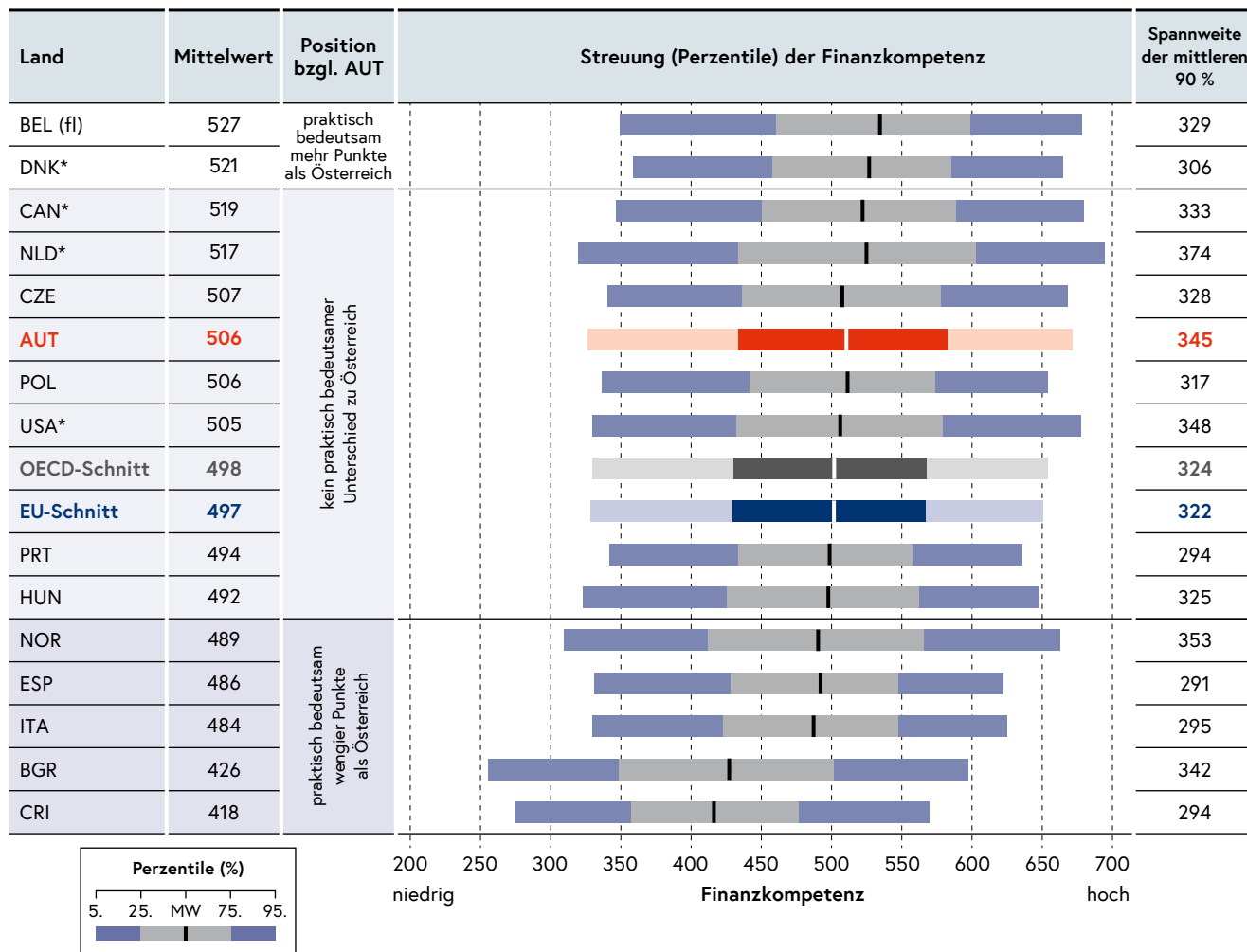
Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.f: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Naturwissenschaft von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit (2015, 2018, 2022)



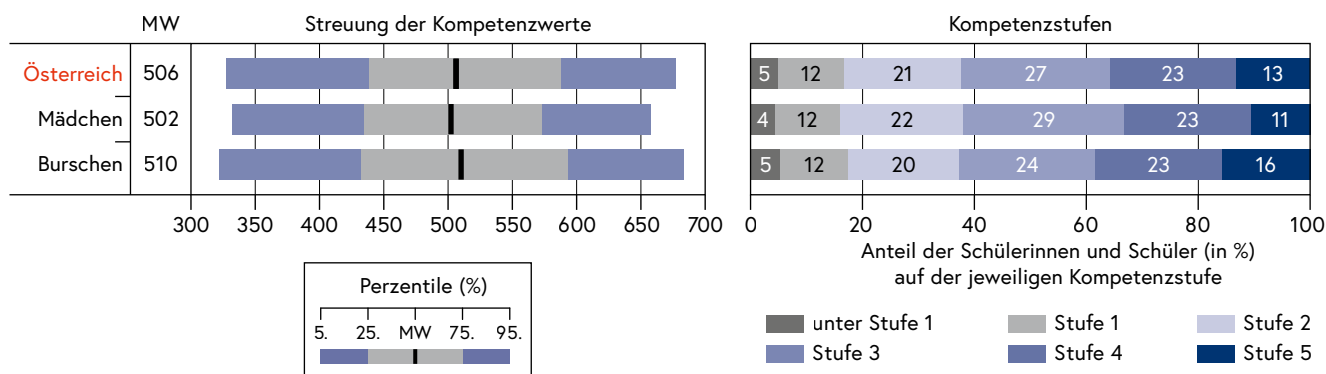
Anmerkung: Zur übersichtlicheren Darstellung wurden die untersten Kompetenzstufen zu „Stufe 1 und darunter“ zusammengefasst.
 Quellen: PISA 2015, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.4.g: Finanzkompetenzen von 15-/16-Jährigen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: Teilnehmende 15 OECD-/EU-Länder absteigend nach dem Landesmittelwert in Finanzkompetenz sortiert. Von 27 EU-Mitgliedsländern haben elf Länder teilgenommen (Belgien, Dänemark, Niederlande, Tschechische Republik, Österreich, Polen, Portugal, Ungarn, Spanien, Italien, Bulgarien). * internationale Samplingstandards teilweise nicht erreicht.
Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

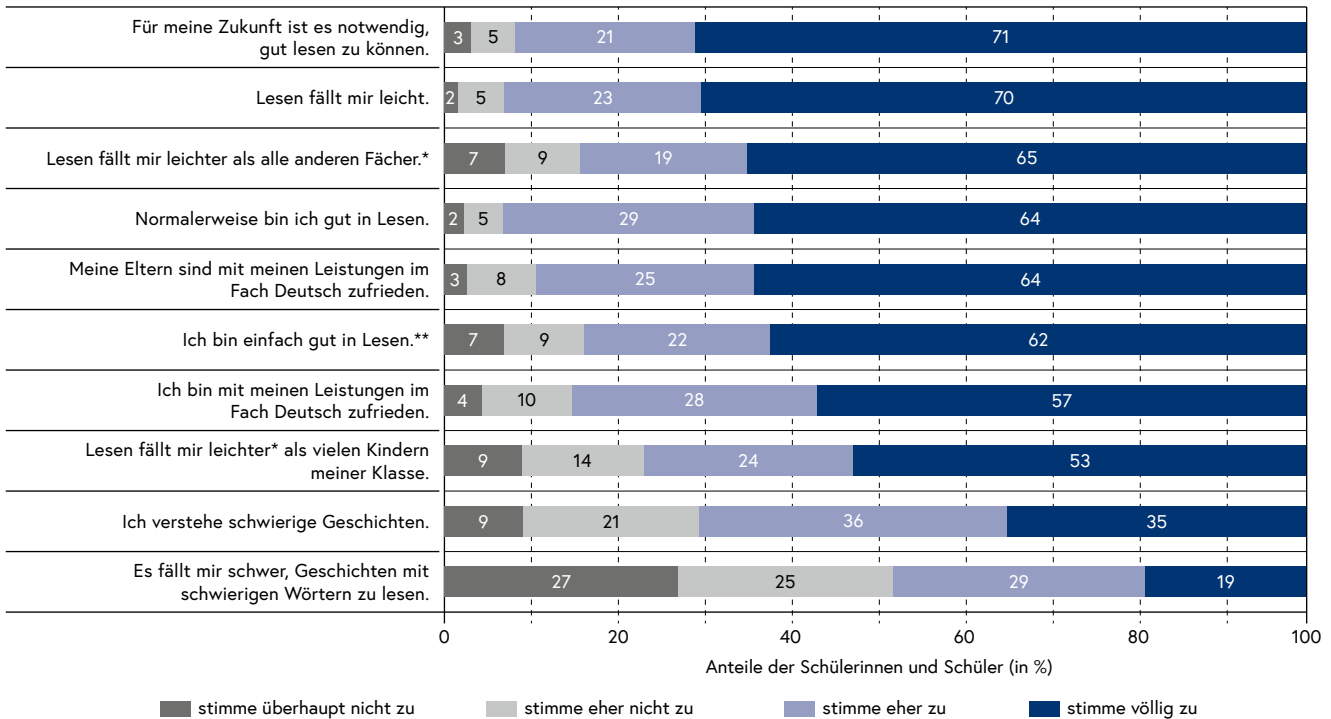
Abb. D2.4.h: Kompetenzwerte und -stufenverteilungen für Finanzkompetenz am Ende der Pflichtschulzeit (2022)



Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

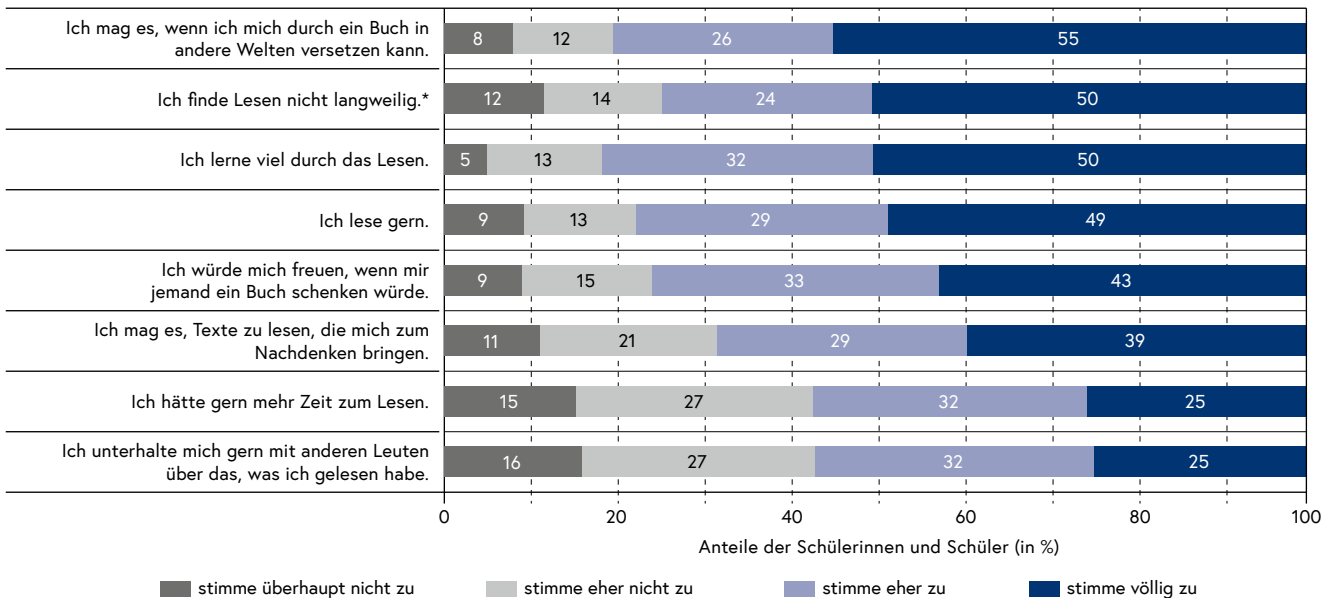
D2.5 – Selbstkonzept und Lernfreude

Abb. D2.5.a: Selbstkonzept in Lesen auf der 4. Schulstufe (2021)



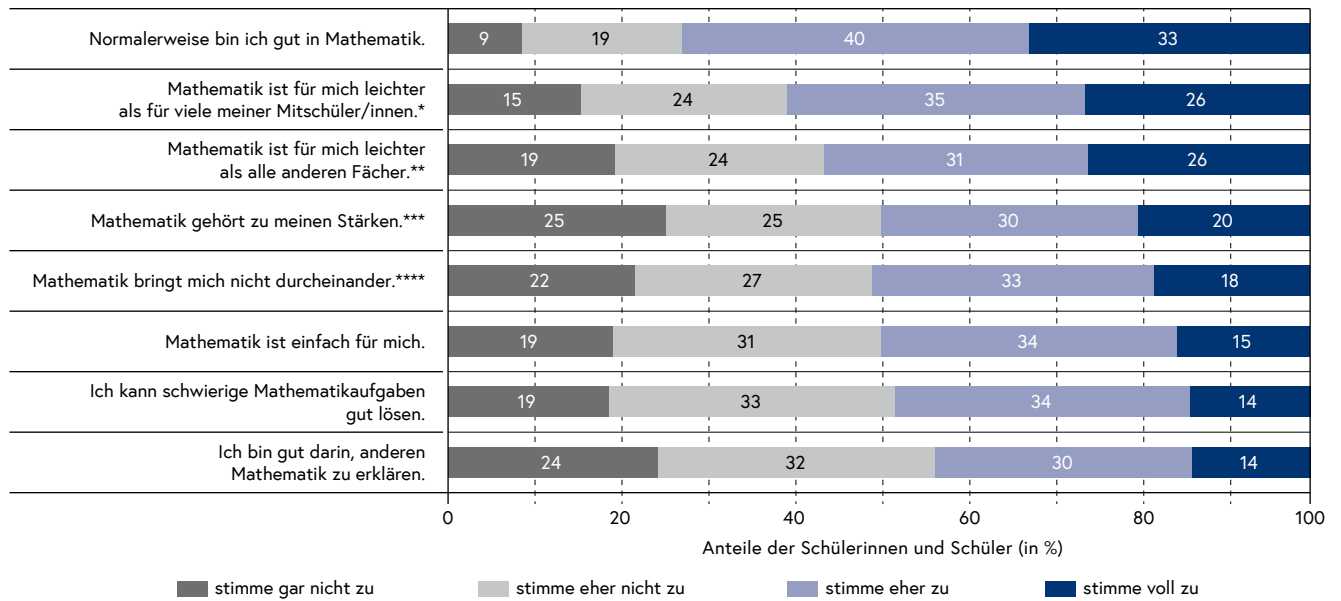
Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme völlig zu“ sortiert. Aussagen im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Lesen fällt mir schwerer als alle anderen Fächer.“; ** „Ich bin einfach nicht gut in Lesen.“; *** „Lesen fällt mir schwerer als vielen Kindern meiner Klasse.“. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.5.b: Freude in Lesen auf der 4. Schulstufe (2021)



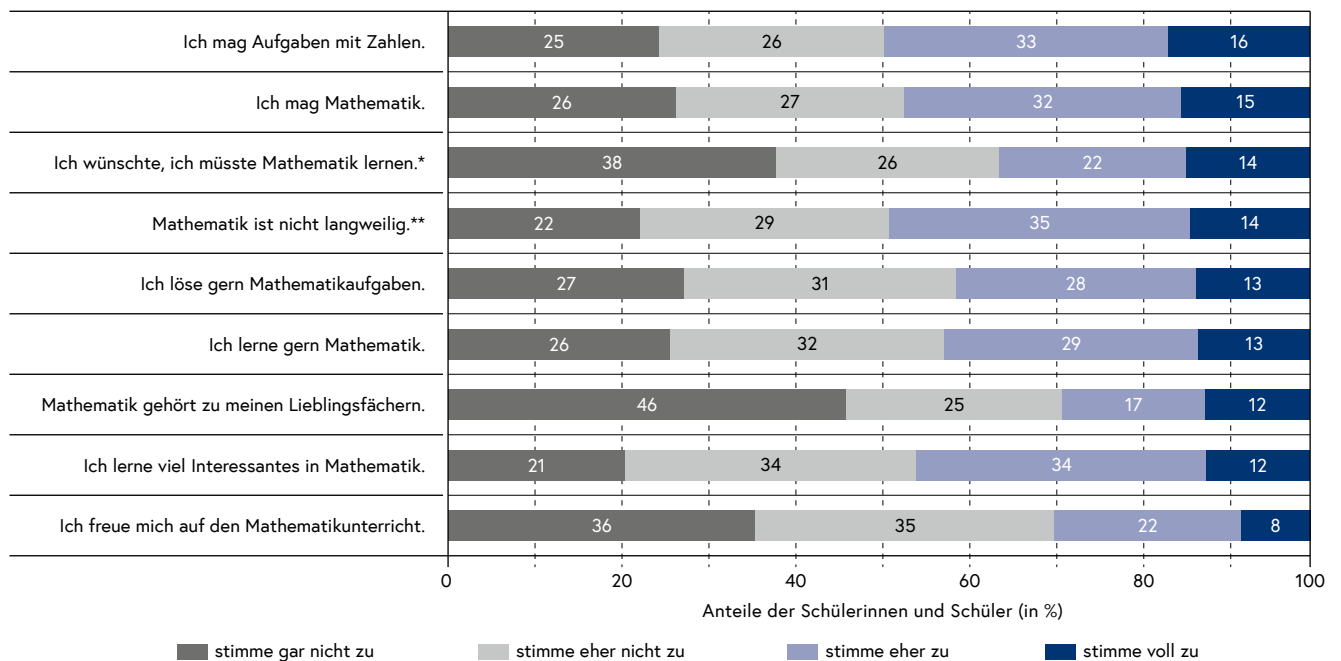
Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme völlig zu“ sortiert. Aussage im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Ich finde Lesen langweilig.“. Quelle: PIRLS 2021. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.5.c: Selbstkonzept in Mathematik auf der 8. Schulstufe (2023)



Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme voll zu“ sortiert. Angegebene Aussagen sind unverändert aus dem Original übernommen. Aussagen im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Mathematik ist für mich schwieriger als für viele meiner Mitschüler/innen.“; ** „Mathematik ist für mich schwieriger als alle anderen Fächer.“; *** „Mathematik gehört nicht zu meinen Stärken.“; **** „Mathematik bringt mich durcheinander.“. Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D2.5.d: Freude in Mathematik auf der 8. Schulstufe (2023)



Anmerkungen: Aussagen absteigend nach „stimme voll zu“ sortiert. Aussagen im Fragebogen gegenteilig formuliert: * „Ich wünschte, ich müsste nicht Mathematik lernen.“; ** „Mathematik ist langweilig.“. Quelle: TIMSS 2023. Berechnung und Darstellung: IQS.

D3 – Chancengerechtigkeit im Kompetenzerwerb

Neben dem Gesamtniveau erreichter Abschlüsse und erworbener Kompetenzen ist das Ausmaß an Chancengerechtigkeit ein wichtiger Indikator für die Qualität eines Schulsystems. Sowohl bei den internationalen Kompetenzstudien als auch bei den früheren nationalen Bildungsstandardüberprüfungen zeigen sich deutliche Ungleichheiten im österreichischen Schulsystem. Der Zusammenhang zwischen Herkunftsmerkmalen bzw. Geschlecht und schulischen Leistungen wird in der vorliegenden Indikatorengruppe aus der Perspektive der Lesekompetenzen näher beschrieben. Hierzu werden Ergebnisse der internationalen Studien PIRLS und PISA, die bereits in der Indikatorengruppe D2 eingeführt wurden, im Lichte der Personenmerkmale Geschlecht, Bildung der Eltern, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund betrachtet. Da Merkmale bezüglich der Sprache der Schülerinnen und Schüler in den Studien uneinheitlich erfasst werden und wiederum nicht konsistent mit dem im NBB häufig verwendeten Merkmal Alltagssprache sind, beschränkt sich die Perspektive auf den Migrationshintergrund.

D3.1 – Charakteristika der Schülerinnen und Schüler auf den niedrigen und hohen Lesekompetenzstufen

Zuerst wird der Fokus auf die Zusammensetzung der beiden Extremgruppen des Kompetenzerwerbs in Lesen gelegt: Dabei wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die in Lesen auf der 4. Schulstufe (PIRLS) bzw. als 15-/16-Jährige (PISA) nur die untersten Kompetenzstufen erreichen, der Gruppe der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt, die die höchsten Kompetenzstufen erreichen (Abbildung D3.1.a).

Für Lesen in beiden Schulstufen gilt: Anteile an Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sind in den unteren Kompetenzstufen überproportional stark vertreten. In den oberen Kompetenzstufen sind Kinder bzw. Jugendliche mit diesen Herkunftsmerkmalen umgekehrt unterrepräsentiert. Dies trifft ebenso auf Kinder mit Migrationshintergrund zu, die in der Gruppe der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler am Ende der Volksschule bzw. am Übergang zur Sekundarstufe II mit jeweils nur 8 % deutlich unterrepräsentiert sind.

Werden diese beiden Extremgruppen über die Jahre hinweg betrachtet, ist vorneweg zu berücksichtigen, dass die Veränderungen im Kompetenzerwerb sowohl durch die leichte Zunahme der Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen als auch durch den leichten Rückgang des Anteils der Schülerinnen und Schüler auf den oberen Stufen sichtbar wird (siehe Indikatorengruppe D2). Mit Blick auf die Bildung der Eltern muss der allgemeine Trend zu höherer Bildung in der Elternschaft der Schülerinnen und Schüler beachtet werden, was zu einem Rückgang der Anteile von Eltern mit geringerer Bildung sowohl bei den Schülerinnen und Schülern der unteren als auch der oberen Kompetenzstufen führt.

Im Vergleich der einzelnen Charakteristika zeigt sich jedoch, dass tendenziell wenig Veränderungen in der Ungleichverteilung der Gruppen der Leistungsstarken und -schwachen zu beobachten sind.

In Bezug auf die Geschlechterverhältnisse in den einzelnen Gruppen müssen im Gegensatz zu den anderen Merkmalen die Fächer differenziert betrachtet werden. An dieser Stelle wird nur Lesen dargestellt. In der leistungsschwachen Gruppe sind hier die Buben bzw. Burschen in Lesen überproportional vertreten. Ein umgekehrtes Bild zeigt sich in Mathematik und Naturwissenschaft (Abbildungen D2.4.d und D2.4.f). Tendenziell scheinen sich die Geschlechterunterschiede, soweit in den internationalen Studien erfasst, in jüngster Zeit ungünstig zu entwickeln (Abbildungen D2.4.b, D2.4.d und D2.4.f).

Werden die sozialen Einflussfaktoren über das gesamte Leistungsspektrum hinweg betrachtet, zeigt sich am Ende der Volksschule (oberer Teil in Abbildung D3.2.a), dass Schülerinnen und Schüler aus einem bildungsfernen Elternhaus bzw. aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus deutlich schwächer abschneiden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. So unterscheiden sich im Lesen Kinder, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, von jenen, deren Eltern Matura haben, um 61 Punkte. Diese Differenz erhöht sich nochmals um 30 Punkte, wenn man die Erstgenannten mit Kindern aus einem Haushalt mit mindestens einem Elternteil mit akademischem Abschluss vergleicht. Auch in den Bereichen des Migrationshintergrunds und der Alltagssprache schneiden Kinder ohne Migrationshintergrund um mehr als 50 Punkte besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler mit Migrationshintergrund.

D3.2 – Soziale
Einflussfaktoren auf den
Kompetenzerwerb

Unter Konstanthaltung der jeweils anderen sozialen Merkmale ergeben sich wesentlich geringere, allerdings hypothetisch errechnete Mittelwertdifferenzen. Hätten beispielsweise Volksschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund (sowohl 1. als auch 2. Generation) die gleiche Zusammensetzung im Hinblick auf Bildung der Eltern, sozioökonomischen Status und Alltagssprache wie die einheimischen Schülerinnen und Schüler, würden sie lediglich um 30 bzw. 39 Punkte schlechter abschneiden. Ähnlich reduzieren sich die Unterschiede, wenn man den Bildungshintergrund der Eltern unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale betrachtet. Leistungsunterschiede zwischen dem mittleren und oberen Drittel der Verteilung nach sozioökonomischem Status verschwinden sogar ganz.

Auch bei den 15-/16-jährigen Schülerinnen und Schülern (unterer Teil in Abbildung D3.2.a) zeigen sich deutliche Kompetenzunterschiede zwischen sozialen Gruppen. Allerdings unterscheiden sich im Detail die in PISA beobachteten Muster von denen in PIRLS (d. h. in der Volksschule). Insbesondere unter Konstanthaltung der übrigen Merkmale spielt die Bildung der Eltern eine geringere Rolle, während sich für Migrationshintergrund und Sozialstatus ein stärkerer Zusammenhang mit den Kompetenzen zeigt.

Auch im internationalen Vergleich zeigt sich für Österreich ein substantieller Einfluss des sozialen Hintergrunds, wie in Abbildung D3.2.b anhand der Varianzaufklärung in den Lesekompetenzen in PISA 2018 dargestellt wird. Im Vergleich mit den EU- und OECD-Ländern findet sich Österreich mit einer Varianzaufklärung von 21% (in Lesen) im oberen Bereich wieder, wenn es um den Einfluss von sozialen Merkmalen auf den Kompetenzerwerb geht. In den europäischen Ländern Spanien, Dänemark und Italien liegt dieser Anteil zwischen 13% und 14%. Rumänien verzeichnet hingegen die höchsten Anteile erklärter Varianz und liegt dabei als einziges Land signifikant über dem österreichischen Wert. Im Vergleich zu PISA 2018 ist die erklärte Varianz der Kompetenz in Österreich leicht gesunken.

Durch die aufgeschlüsselte Darstellung der einzelnen Faktoren des familiären Hintergrunds wird ersichtlich, dass die höchsten eigenständigen Erklärungswerte über die Länder hinweg im Bereich der Bildungsressourcen (Bildungshintergrund der Eltern), der Kulturgüter und der Zahl der Bücher zuhause liegen. Österreich hat zudem einen vergleichsweise hohen Varianzanteil, der sich durch den elterlichen Migrationshintergrund erklärt. Lediglich Deutschland, Finnland und die Slowakei haben hier höhere Anteile. Die Hälfte der erklärten Varianz lässt sich in Österreich nicht einem einzelnen Faktor zuordnen (14%), was unterstreicht, dass in Österreich häufig mehrere günstige bzw. ungünstige Voraussetzungen hinsichtlich sozialer Einflussfaktoren für den Lernerfolg zusammenfallen.

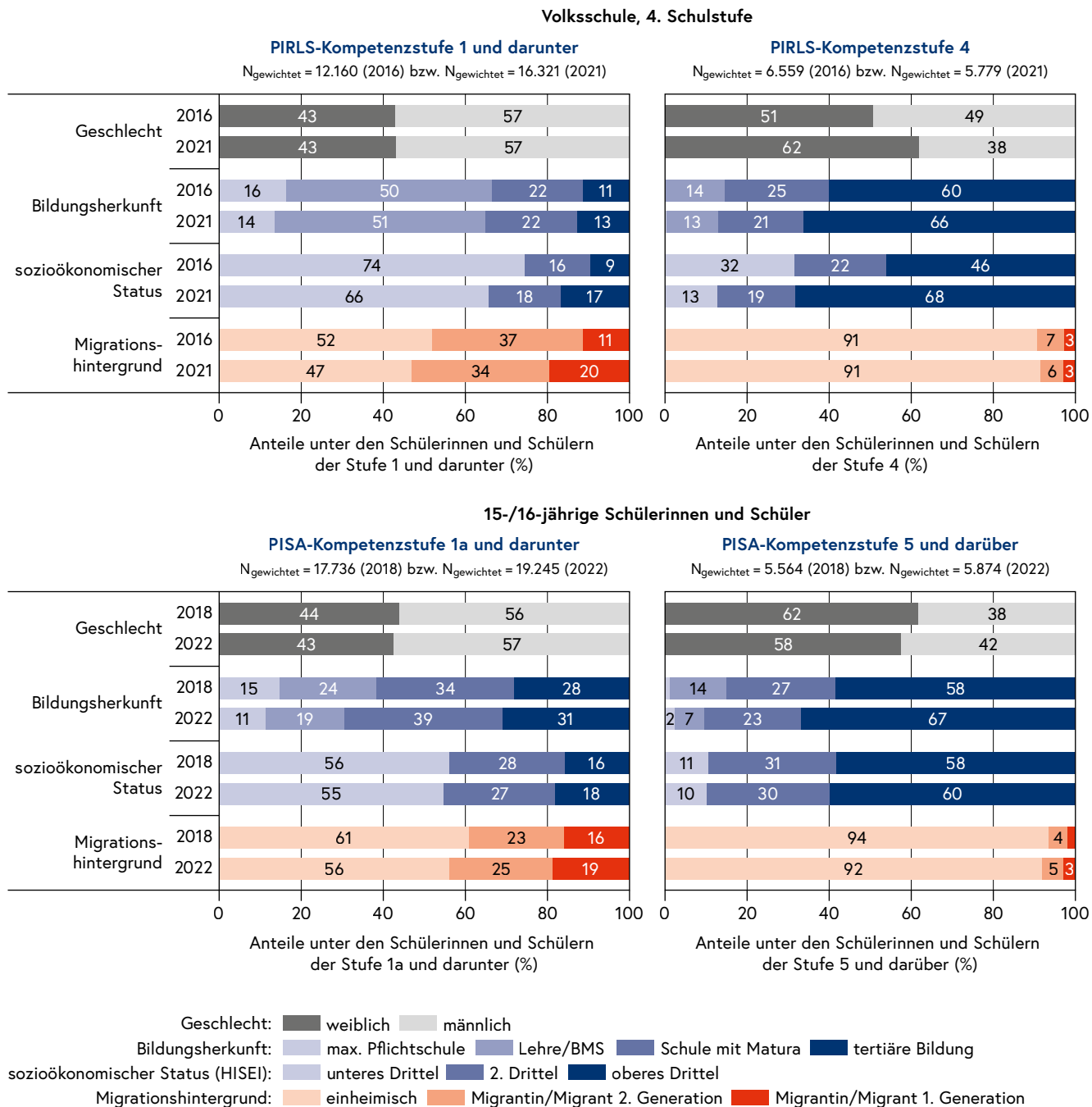


Kurz & bündig

- Anteile an Kindern aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien sind auf den unteren Lesekompetenzstufen überproportional stark vertreten. Bei den Kindern bzw. Jugendlichen mit ausgeprägten Lesekompetenzen sind sie umgekehrt unterrepräsentiert.
- Der allgemeine Trend zu höherer Bildung in der Elternschaft führt zu einem Rückgang des Anteils von Eltern mit geringerer Bildung auch bei Schülerinnen und Schülern auf den unteren Lesekompetenzstufen.
- Die Unterschiede nach einzelnen sozialen Merkmalen verbleiben auch unter Kontrolle der weiteren Merkmale (z. B. Migrationshintergrund), sie sind aber mitunter deutlich reduziert.
- Der Einfluss des sozialen Hintergrunds ist auch im internationalen Vergleich in Österreich deutlicher ausgeprägt.
- Migrationshintergrund und Alltagssprache im elterlichen Haushalt haben in Österreich eine vergleichsweise hohe Erklärungskraft hinsichtlich der Lesekompetenzen.

D3.1 – Charakteristika der Schülerinnen und Schüler auf den niedrigen und hohen Lesekompetenzstufen

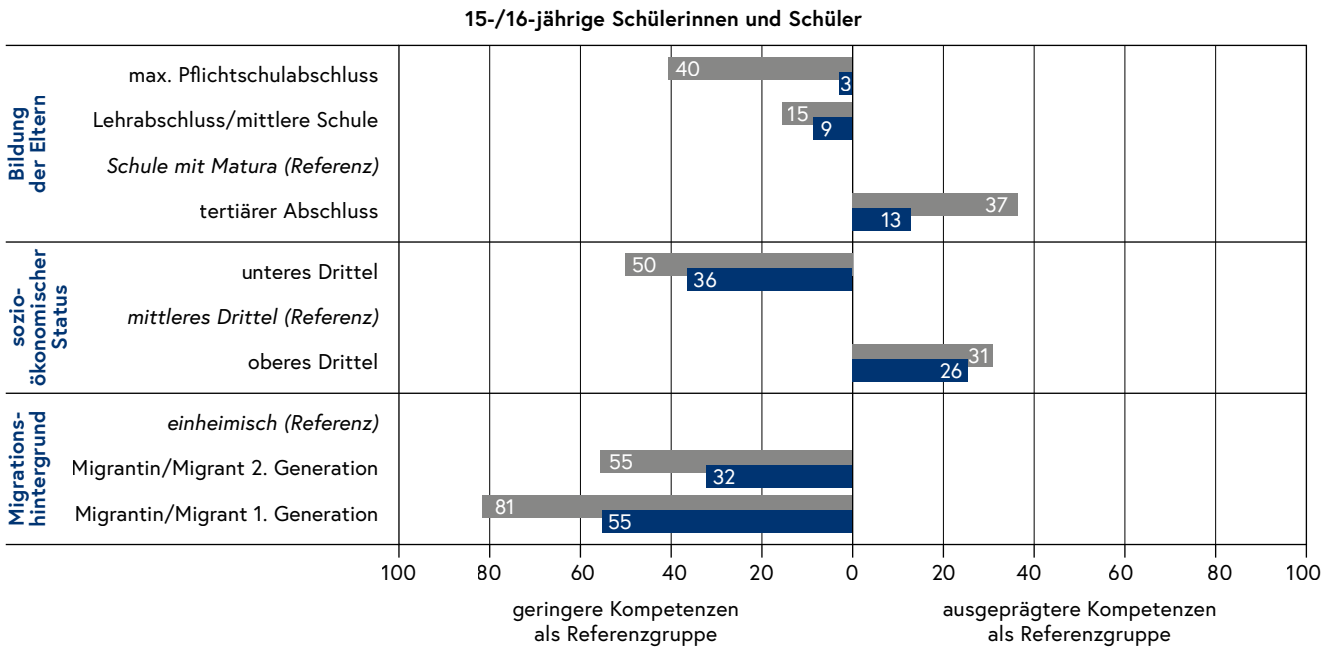
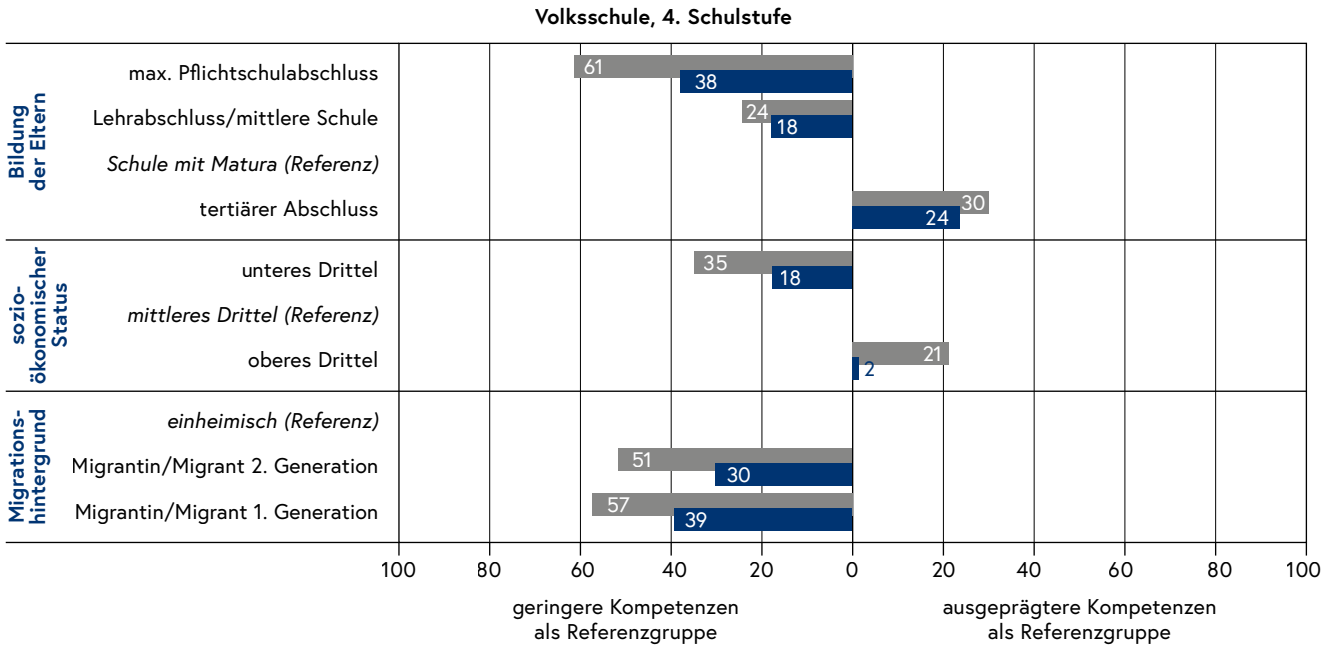
Abb. D3.1.a: Charakteristika der Volksschülerinnen und -schüler (2016, 2021) und 15-/16-Jährigen (2018, 2022) auf den niedrigen und hohen Lesekompetenzstufen



Quellen: PIRLS 2016, PIRLS 2021, PISA 2018, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

D3.2 – Soziale Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb

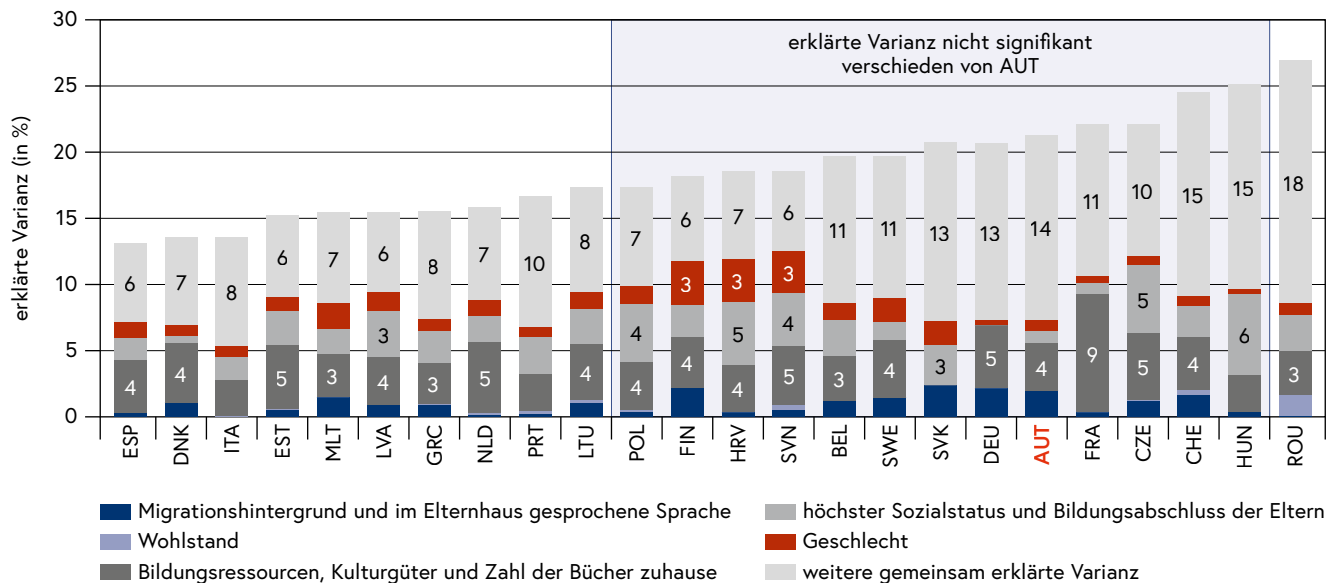
Abb. D3.2.a: Vergleich der Kompetenzen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft in Lesen auf der 4. Schulstufe Volksschule (2016, 2021) und für 15-/16-Jährige (2018, 2022)



- Mittelwertdifferenz absolut:** Mittelwertdifferenz der beiden Gruppen ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Verteilung sozialer Merkmale in den beiden Gruppen
- Mittelwertdifferenz bei sonst gleichen Merkmalen:** Mittelwertdifferenz der beiden Gruppen, die noch immer bestehen würde, wenn die anderen sozialen Merkmale im Mittel zwischen den beiden Gruppen gleich verteilt wären

Quellen: PIRLS 2021, PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Abb. D3.2.b: Anteil der durch Merkmale der Person und der familiären Herkunft erklärten Varianz in der Lesekompetenz im internationalen Vergleich (2022)



Anmerkungen: Varianz in Bezug auf die Domäne Lesen. Länder im schattierten Bereich unterscheiden sich im Gesamtausmaß nicht signifikant von Österreich. Die weitere gemeinsam erklärte Varianz (hellgrau) betrifft jene Varianz, die nicht weiter aufteilbar ist und durch die Korrelation der Faktoren entsteht.

Quelle: PISA 2022. Berechnung und Darstellung: IQS.

Literatur

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2024). *Education and Training 2030. Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung 2021–2030*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/ebr/et2020.html>

Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2020). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 211–234). Berlin: Springer.

Neubacher, M. & Wimmer, C. (2021). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF; Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021, Teil 2: Bildungsindikatoren* (S. 286–329). Wien: Herausgeber. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-2>

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>

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

Salchegger, S. & Bruneforth, M. (2024). *Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit von Gruppenunterschieden in Erstberichten zu internationalen Studien*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <https://doi.org/10.17888/iqsreport-2024-2>

Schmich, J., Wallner-Paschon, C. & Illetschko, M. (Hrsg.). (2023). *PIRLS 2021. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Salzburg: Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). <http://doi.org/10.17888/pirls2021-eb.2>

