

Forschungsbericht

Research report

Politics – Policy – Practice

Eckpunkte einer sinnvollen
Weiterentwicklung des Schulwesens
Kurzfassung

Lorenz Lassnigg



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES

Vienna

Forschungsbericht

Research report

Politics – Policy – Practice
Eckpunkte einer sinnvollen
Weiterentwicklung des Schulwesens
Kurzfassung

Lorenz Lassnigg

Oktober 2015

eQUIHS

employment • qualification • innovation

Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

Kontakt:

Lorenz Lassnigg
☎: +43/1/599 91-214
email: lassnigg@ihs.ac.at

Bemerkungen

Dies ist die Kurzfassung der gleichnamigen Studie. Die Studie ist unter [<http://www.equi.at/dateien/ak-ref-15.pdf>] zu finden und baut auf vielen vorhergehenden Studien am IHS auf, insbesondere Lorenz Lassnigg et al (2007) Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung. IHS-Forschungsbericht für das BMUKK [https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/ihs_oekbew_15515.pdf?4dzi3h] vgl. auch das OECD-Projekt über 'Governing Complex Education Systems (GCES <http://www.oecd.org/edu/cei/governingcomplexeducationsystemsgces.htm>) und Lassnigg Lorenz, Vogtenhuber Stefan (2015) Challenges in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures. IHS-Sociological Series Nr.107 [<https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>], sowie <http://www.equi.at/dateien/gov-linz-15-pdf.pdf>

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis 5

Kurzfassung: Politics – Policy – Practice. Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens 1

Einleitung: Politics-Policy-Practice	1
Eckpunkte	3
Eckpunkt 1. Transparenz der Ressourcen gegenüber Intransparenz und Vernebelung	5
Eckpunkt 2. Zuständigkeiten von Bund und Ländern: politisch unlösbare Konstruktions- und Effizienzprobleme des österreichischen Föderalismus.....	6
Eckpunkt 3. Anstatt top-down Regulation möglichst weitgehende bottom-up Erprobung und Umsetzung der ‚Autonomie‘ als erfolgversprechende Entwicklungsmöglichkeit auf der Praxisebene	8
Eckpunkt 4. Output-Steuerung, Evidenz-Basierung, Standards sind notwendige Elemente einer sinnvollen Weiterentwicklung, wirken aber nicht von selbst und dürfen nicht überschätzt werden	9
Eckpunkt 5. Professionalisierung und Wissensproduktion als wichtigste und schwierigste Grundbedingungen der nachhaltigen Weiterentwicklung der Praxis im Schulwesen.....	10
Eckpunkt 6. Schulstruktur: die ‚unendliche Geschichte‘ bedarf vor allem der Rationalisierung der Auseinandersetzungen	11

Inhalt Gesamtstudie (Verzeichnis) 13

Ausgewählte Darstellungen 15

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Modell der österreichischen Governance-Struktur	15
Abb. 2: Jahrzehntelang dokumentierte Transparenzprobleme	16
Abb. 3: Illustration der ‚expansiven Logik‘ der österreichischen Bildungspolitik	18
Abb. 4: Governance-Typologie, Zahl von Entscheidungsebenen pro Land	19
Abb. 5: Transferstruktur: Ausgaben der Gebietskörperschaften für das Schulwesen vor und nach Umverteilung.....	20
Abb. 6: Vergleich von Demografie und Ressourcen im Volksschulbereich (VS) nach Bundesländern (2000-12, demografische Projektion bis 2030)	21
Abb. 7: Schematische Darstellung der Akteurskonstellation	22
Abb. 8: Verteilung von Schulen auf die Gemeinden (Gesamtfläche=alle Gemeinden, ca. 2.400)24	
Abb. 9: SchülerInnen, LehrerInnen, Pensionierungen 1923-2013.....	26
Abb. 10: Indikatoren zum Vergleich APS(Länder)-AHS(Bund).....	28

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 2:	Ausgaben für Löhne/Gehälter in Relation zu Transfers auf den verschiedenen Governance-Ebenen Total.....	20
Tab. 2:	Stilisierter Überblick über Gemeinden, Schulen und durchschnittliche Klassengrößen (grob gerundet für bessere Übersicht)	24
Tab. 3:	Zusammenhang Ressourcenindikatoren und Standards lt. ANHANG 4	25

ANH-Abbildungen

ANH-Abb. 1:	Ausgaben pro SchülerIn/StudentIn im OECD/EU21-Vergleich (\$ PPP 2011) ...	29
ANH-Abb. 2:	Ausgaben für Schulbereiche bezogen auf das BIP	30
ANH-Abb. 3:	Anteil der Bildungsausgaben am Staatshaushalt, Schule (Primär bis Postsekundär) und Tertiär	31
ANH-Abb. 4:	SchülerInnen/LehrerInnen (STR-student-teacher-ratio).....	31
ANH-Abb. 5:	Klassengrößen im OECD-Vergleich (Primär und Sek1)	33
ANH-Abb. 6:	Gehaltskosten der Lehrpersonen pro Studierende	34
ANH-Abb. 7:	Gehälter der Lehrpersonen im OECD-Vergleich.....	35
ANH-Abb. 8:	Schulwesen, gesamtstaatliche Gesamtausgaben 2000-12, Zuwachsraten, absolut und Verteilung (Statistik Austria)	37
ANH-Abb. 9:	Verwaltungsausgaben im Schulwesen 2000-12, absolut und relativ (Statistik Austria)	38
ANH-Abb. 10:	Auswertungen von Schulstandorten nach Gemeinden in Österreich, Zusammenfassung	40
ANH-Abb. 11:	Eine durchschnittliche schulintensive Gemeinde in den Bundesländern	41
ANH-Abb. 12:	Alter der Kinder und Jugendlichen bei der ersten Selektion in leistungsabhängige Programme	43

Kurzfassung: Politics – Policy – Practice. Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens

Die vorliegende Studie ist darauf ausgerichtet, vorwiegend auf der Basis vorhandenen Materials (Literaturanalyse) und gezielter zusätzlicher Auswertungen zu ausgewählten Aspekten einen evidenz-informierten Vorschlag für die Eckpunkte einer unmittelbar anzugehenden Reform des österreichischen Schulwesens zu präsentieren.

Wie bei unmittelbar auf Realisierung ausgerichteten Vorschlägen unvermeidlich, ist die Evidenzbasis unvollkommen, und es werden auch Vorschläge für ihre Weiterentwicklung gemacht, aber sie reicht aus, um Eckpunkte zu formulieren. Die Grundidee ist auch nicht darauf ausgerichtet einen abschließenden ausgefeilten neuen Rahmen zu bauen, sondern Eckpunkte für ein dynamisches offenes Konzept der Weiterentwicklung vorzuschlagen, die auf den vorhandenen Diskursen und Erfahrungen aufbauen und die Akteure nicht überfordern sollen – im Gegenteil, es wird vielfach vorgeschlagen die Ansprüche etwas zurückzuschrauben um wirksame Ergebnisse zu erzielen.

Einleitung: Politics-Policy-Practice

Wie im Titel ausgedrückt, geht der übergreifende Grundgedanke davon aus, dass eine erfolgreiche Weiterentwicklung nur – und zwar im wörtlichen Sinne: *nur dann* – möglich ist, wenn die Akteure ihre grundlegenden politischen Praktiken und Diskursstrukturen ändern, indem sie zu einer Umorientierung von den konfliktsteigernden polarisierenden Praktiken zu kooperativen und konfliktlösenden Praktiken finden. Im Prinzip bedeutet das, einen neuen Umgang mit den unterschiedlichen ideologischen und politischen Positionierungen zu finden. Dies wird durch den Titel ‚Politics-Policy-Practice‘ ausgedrückt, der signalisieren soll, dass die Verhältnisse einerseits zwischen ‚Politics‘ und ‚Policy‘, also zwischen Macht/Parteipolitik und Sachpolitik, und andererseits zwischen der Politik beider Spielarten und der Praxis im pädagogischen Feld explizit überdacht und geändert werden müssen. Der Grundgedanke bei diesem Vorschlag besteht darin, dass Veränderungen auf dieser Ebene eine *notwendige* Bedingung für die Weiterentwicklung darstellen, d.h., ohne diese Veränderung kann und wird es keine wirkliche Weiterentwicklung geben, sondern – wie bisher – bestenfalls ‚Kompromisse‘ deren Prinzip darin besteht, die grundlegenden Polarisierungen aufrechtzuerhalten und weiter zu praktizieren. Wie gezeigt wird, impliziert dies auch eine Neubewertung der sogenannten ‚Bildungspartnerschaft‘: dieser Begriff ist in der Tat eine Fehldeutung der bildungspolitischen Grundstrukturen, indem die verfassungsmäßige Selbstbindung der Parteien gerade keine Partnerschaft darstellt (eine wirkliche Partnerschaft würde gerade das nicht brauchen, sondern Vertrauen implizieren), sondern eine institutionalisierte Konfliktproduktion, die gleichzeitig die gegenseitige Verantwortung für Positionierungen oder Forderungen minimiert, da diese sowieso nicht realisierbar sind. In

diesem Sinn wird diese Selbstbindung als wesentliche Ursache für die Perpetuierung der Polarisierungen gesehen, da sie inhärent von der Voraussetzung der Polarisierung ausgeht.

Diese Grundkonstellation führt dazu, dass das Verhältnis von Policy und Politics grundlegend gestört ist, und die massiven und vielfältigen Bemühungen und Entwicklungen im Bereich der Sachpolitik (Policy) nicht in die Ebene der Macht/Parteipolitik durchdringen, die vorwiegend von der Logik der Polarisierung gesteuert wird. Dieser strukturelle Grundkonflikt zwischen Policy und Politics führt in weiter Folge, gemeinsam mit grundlegenden Problemen in den Governance-Strukturen dazu, dass auch das Verhältnis zwischen Politik und Praxis fundamental gestört ist, da diese die unterschiedlichen und widersprüchlichen Signale bekommt, und die PraktikerInnen selbst auch in dieses Spiel hineingezogen werden (indem sie ja auch Teil von Policy und v.a. Politics sind). Obwohl von der Gestaltung der Governance-Strukturen her ‚die Politik‘ eigentlich für die gesamte Wirksamkeit des Schulwesens verantwortlich ist, kann sie nicht wirklich in die Praxis vordringen (und schiebt überdies bis zu einem gewissen Grad auch ihre eigene Verantwortung auf die PraktikerInnen ab: LehrerInnen-Bashing). Wie auch gezeigt wird, spielt die strukturelle und inhaltliche Positionierung der Interessenvertretung in diesen strukturellen Konstellationen eine fundamentale und fatale Rolle, indem sie die Politisierung und Polarisierung aufrechterhält und verstärkt.

Aus dieser (allgemeinsten) Situationsdefinition ergeben sich zwei Schlussfolgerungen, die auch bereits beträchtliche Probleme und Herausforderungen beinhalten:

- Erstens muss ein neuer Umgang mit den vorhandenen Konflikten und Polarisierungen gefunden werden (wobei es immer eine grundlegende Schwierigkeit darstellt, aus der Beobachtersicht von den AkteurInnen Umorientierungen zu verlangen): Plakativ ausgedrückt müsste von der Logik der Suche nach ‚Kompromissen‘ auf der Basis der (selbstverständlichen) Perpetuierung der Polarisierungen übergegangen werden zu einer analytisch-diskursiven Behandlung der Konfliktpositionen. Wie es psychotherapeutisch heißt, müsste man ‚in die Konflikte hineingehen‘, und diese ‚deliberativ‘ behandeln, also die Positionierungen und Behauptungen im Hinblick auf die Argumentationsqualität und die verfügbaren Evidenzen analysieren und *kooperative* möglichst sachlich begründete Lösungen unter – und das ist ebenfalls sehr wichtig – Beibehaltung unterschiedlicher pluralistischer Wertpositionen *zu suchen* und dann auch zu finden (als bis zu einem gewissen Grad wegweisend kann hier der Umgang der SozialpartnerInnen mit Konfliktlösungen im Unterschied zur parteipolitischen bildungspolitischen Polarisierung gesehen werden; auch in diesem Sinn ist der Begriff der ‚Bildungspartnerschaft‘ mit seinem Anklang an die ‚Sozialpartnerschaft‘ sachlich falsch).

- Zweitens muss die Governance-Struktur in ihren Auswirkungen auf die Positionierung der AkteurInnen, und ihre generative Wirkung auf die Diskurse und Praktiken analysiert werden.

Im Anschluss daran muss diese – was sich wiederum als sehr schwierig und voraussetzungsvoll darstellt – auch in der Richtung geändert werden, *dass die Verbindung von Politik und pädagogischer Praxis verbessert, und die Sachpolitik grundlegend gestärkt wird.* Hier geht es *strukturell* um das Verhältnis von Zentralisierung-Verlängerung-Autonomisierung und die Rolle der Interessenvertretungen in diesen Verhältnissen, und *inhaltlich* um das Verständnis von ‚Politisierung‘ im Schul- und Bildungswesen. Im Sinne einer ‚richtig‘ verstandenen Politisierung muss die Rolle der Schule im Rahmen einer demokratischen Politik von der vordergründigen ‚Politisierung‘ im Sinne der Stärkung von und Funktionalisierung für Macht/Partei politik (Politics) unterschieden werden. In diesem Zusammenhang ist die vorhandene Rhetorik von ‚Zentralismus‘ sachlich ebenso zurückzuweisen wie die Rhetorik von der ‚Bildungspartnerschaft‘: das österreichische Schulwesen ist vordergründig bürokratisch organisiert und macht einen zentralistischen Eindruck, aber de facto ist die Governance-Struktur fragmentiert und die Bürokratie ist durch den Föderalismus durchbrochen, so dass es letztlich nur die Nachteile der Bürokratie (Regulationsdichte) ohne ihre potentiellen Vorteile (Planung, Steuerung, Durchgriff) gibt. Die ‚Partnerschaft‘ ist keine Partnerschaft sondern eine verfassungsmäßige Selbstknebelung der Akteure, die mit der Sozialpartnerschaft nichts gemein hat.

Die weiteren Analysen beruhen auf diesen übergreifenden Grundgedanken, und formulieren die Eckpunkte der Weiterentwicklung so, dass diesen in systematischer Weise Rechnung getragen wird. Strategisch-programmatische Überlegungen sind also v.a. von der Frage geleitet, wie die Polarisierung geschwächt und die Kooperation gestärkt werden kann, und wie in den Governance-Strukturen die Sachpolitik gestärkt und mit der Praxis verbunden werden kann, und die vordergründige ‚Politisierung‘ zugunsten einer Professionalisierung der Praxis geschwächt werden kann.

Eckpunkte

Die Grundbotschaft besteht darin, dass es am 17. November besser ist, nichts zu beschließen, als eine ‚Verlängerung‘ des Schulwesens: die bisher kolportierten Vorschläge zur Governance-Reform erscheinen entweder richtig und unrealistisch (statt LSR Bildungsdirektionen des Bundes bei Abschaffung der Vermischung mit den Ländern, v.a. Abschaffung der Präsidentschaft der LHs;¹ gemeinsame lokale Schulorganisation in Form

¹ Der Rechnungshof empfiehlt in seiner jüngsten Prüfung der LSR O und T (RH 2015) neuerlich eine grundlegende Reform der Schulverwaltung nach dem „Grundsatz der Konzentration der Aufgaben-, Ausgaben- und Finanzierungsverantwortung in einer Hand“ (ebd.S.123), die eine Abschaffung der „politischen Doppelspitze“ aus LH und amtsführenden PräsidentInnen und ihre Ersetzung durch Bundesbeamte in einer klaren Weisungshierarchie, die Abschaffung der Kollegien und Wahrnehmung ihrer Agenden durch eine neue Konstruktion (Amt der LSR in Kombination mit SchulpartnerInnen), eine Abschaffung der personellen Vermischung von Landes- und Bundesbediensteten in einer Bundesbehörde, und viele weitere Punkte bis zur expliziten Kennzeichnung der LSR als Bundesbehörden auf ihrem barrierefreien Webauftritt (was sie bisher beides nicht für nötig erachten) enthält. Empfehlung (1) lautet: „Vor dem Hintergrund einer umfassenden Reform der Schulverwaltung wäre die Organisation der Schulbehörden des Bundes insofern zu überdenken, als Landesorgane auf Funktionsebene nicht mehr vorzusehen wären. Die Bundesschulverwaltung sollte [...] als monokratisches System mit einem

von Netzwerken aus Bundes- und Landesschulen unter gemeinsamer Leitung), oder sie können nur zu einer Verschlechterung führen (BundeslehrerInnen zu den Ländern, selbst bei Abschaffung der Gesetzgebungskompetenz; auch die Zusammenführung der Verwaltung bei den LSR in gegenwärtiger hybrider Form und generelle Abschaffung der Schulabteilungen der LR führt zwar vordergründig zur ‚Vereinfachung‘, stärkt aber die komplexe Vermischung von Bundes- und Landes-Agenden bei den LSR).

In diesem Bericht werden Eckpunkte für sinnvolle Reformen präsentiert, die teilweise auf bekannten und teilweise auf neu ausgewerteten Daten beruhen. Wichtige neue Auswertungen sind u.a.

- OECD-Vergleiche zur Finanzierungs- und Personalsituation
- die Darstellung der ‚Akteurskonstellation‘ im Bildungswesen
- Auswertungen zur Gemeindestruktur
- Gegenüberstellung von Ressourcen und Standards-Ergebnissen
- Auswertungen des BMBF-LehrerInnenmonitoring

Es wird auch eine Analyse der verschiedenen vorliegenden Reformansätze und -vorschläge angefertigt.

Neben der einleitend bereits skizzierten Hintergrundanforderung der Umstellung von politischer Polarisierung und ‚besserwisserischer Abwertung‘ der GegnerInnen auf rationale und kooperative ‚evidenz-informierte‘ Auseinandersetzung als absolut notwendige Grundbedingung für Lösungen werden sechs Eckpunkte vorgeschlagen. Die immer neue Reproduktion derselben ‚fundamentalistischen‘ Muster muss auf beiden Seiten aufhören und durch Argumentation ersetzt werden. Die beiden traditionell und historisch entstandenen Polarisierungen, die im Bildungswesen ineinandergreifen: Gesamtschule (Schulstruktur)

Bundesbediensteten als Behördenleiter ausgestaltet sein“ (ebd. S.228) Das BMBF steht dieser Empfehlung positiv gegenüber (ebd.S.141); die Empfehlungen stehen aber den (informellen) Vorstellungen der LHs (die ‚offiziell‘ nirgends dokumentiert sind) diametral entgegen. Lt. STANDARD-Wissen v. 6.9.2010: „Bei der Landeshauptleutekonferenz am 27.11.2009 im burgenländischen Thermenort hatten die Länder ihrer Sympathie dafür kundgetan, auch die Bundeslehrer in ihren Bereich zu bekommen. Schlüsselsatz in dem fünfseitigen Papier: ‚Die Vollziehung des Dienstrechtes für alle Lehrer soll Landessache sein‘. Die Landeshauptleute halten in dem Papier ferner fest, dass die Pflichtschullehrer Landeslehrer "bleiben müssen".

<http://derstandard.at/1282979009496/Lehrer-Laender-wollen-mit-Bund-verhandeln>

RH (2015) Bericht des Rechnungshofes. Schulbehörden in Oberösterreich und Tirol: Landesschulräte. Bund 2015/13.

http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund_2015_13/Bund_2015_13_2.pdf

und Föderalismus (Governance) müssen einer rationalen Auseinandersetzung zugeführt werden, Diskussionsverboten darf keine Legitimität zugesprochen werden.

Folgende sechs Eckpunkte der Reform werden vorgeschlagen:

1. **Transparenz der Ressourcen:** Herstellung der Transparenz der Ressourcen gegenüber Intransparenz und Vernebelung (v.a. bei den Ausgaben der Bundesmittel durch die Länder)
2. **Zuständigkeiten sind unlösbar, nicht antasten:** Zuständigkeiten von Bund und Ländern enthalten politisch unlösbare Konstruktions- und Effizienzprobleme des österreichischen Föderalismus
3. **Autonomie projektförmig von ‚bottom up‘ auf lokaler Ebene:** Anstatt top-down Regulation möglichst weitgehende bottom-up Erprobung und Umsetzung der ‚Autonomie‘ als erfolversprechende Entwicklungsmöglichkeit auf der Praxisebene
4. **‚Ergebnis-Orientierung‘ und Standards nicht überschätzen:** Output-Steuerung, Evidenz-Basierung, Standards sind notwendige Elemente einer sinnvollen Weiterentwicklung, wirken aber nicht von selbst und dürfen nicht überschätzt werden
5. **Professionalisierung unabdingbar als Alternative zu Interessenvertretung:** Professionalisierung und Wissensproduktion als wichtigste und schwierigste Grundbedingungen der nachhaltigen Weiterentwicklung der Praxis im Schulwesen
6. **Schulstruktur: rationale und pragmatische Auseinandersetzung:** Voraussetzung für die ‚unendliche Geschichte‘ der Reform der Schulstruktur ist vor allem die Rationalisierung der Auseinandersetzungen.

Eckpunkt 1. Transparenz der Ressourcen gegenüber Intransparenz und Vernebelung

Die Ressourcenfrage ist das zentrale Thema der Bildungspolitik, aber in grundlegenden Widersprüchen befangen: Einerseits werden (zu) hohe Ausgaben für (zu) wenig Ergebnisse konstatiert, andererseits wird auf jedes Problem mit Forderungen nach mehr Ressourcen geantwortet und für Verbesserungen wird eine Ressourcensteigerung als nötig angesehen. Die vergleichenden Befunde mit OECD-Ländern deuten auf eine gute Ressourcen-Ausstattung hin, und Forschungsbefunde erwarten auf diesem Niveau keine direkte Verbesserung durch Ressourcensteigerungen.²

² Siehe auch die entsprechenden Ergebnisse zu den Ressourcen und Bildungsstandards nach Bundesländern in Eckpunkt 5.

Das wesentliche Problem sind nicht zu wenig Ressourcen sondern die Intransparenz der Ressourcenverwendung in allen Bereichen, und insbesondere bei den vom Bund bezahlten Länderausgaben (LandeslehrerInnen). Anstelle einer ‚Veränderung‘ der Zuständigkeiten muss zuallererst die Transparenz der Ressourcenverwendung hergestellt werden: (wo) wird zu viel ausgegeben? (wo) wird zu wenig ausgegeben?

Die Transparenz ist auch eine Grundvoraussetzung für neuen Finanzierungsmodus: wenn auf eine Formelfinanzierung umgestellt wird und/oder die Schulen mehr finanzielle Autonomie bekommen („Lump-Sum“-Finanzierung), hängt die gesamte Entwicklung von der Festsetzung des Ausgangswertes ab, ist dieser Wert zu hoch, führt dies systematisch zu nachhaltiger Verschwendung von Ressourcen.

Eine wichtige Nebenbedingung für die nächsten Jahre ist die allgemeine Sparpolitik im Finanzrahmen, die nach bisherigen Betrachtungen das Schulwesen überproportional trifft. Dadurch stellt sich besonders die Aufgabe der Lenkung der Ressourcen in Bereiche, wo sie zu einer Verbesserung führen. Auch hierfür ist Transparenz erforderlich.

Ein Bestandteil der Transparenz ist die Koppelung der Ressourcen an Ergebnisse, um dieses Verhältnis offenzulegen und die Ressourcen gezielt dort einsetzen zu können, wo sie zu Verbesserungen führen können/sollen. Der Vorschlag einer ‚Lump-sum‘-Finanzierung für die Länder ist die Pervertierung dieser Idee wegen der mangelnden Zurechenbarkeit der Ressourcen zu Ergebnissen und würde die bisherige ‚organisierte‘ Intransparenz noch zum Maximum verstärken.

Die Herstellung der Transparenz umfasst zwei Aspekte: Erstens die Transparenz der Länderausgaben für den Bund als Geldgeber, zweitens die Transparenz der Bildungsausgaben für die Öffentlichkeit. Ein wesentlicher Schritt wäre – entsprechend den Vorschlägen des Rechnungshofes – die Verwendung des Personalverwaltungs- und -informationssystems des Bundes für die LandeslehrerInnen, anstelle von neun unterschiedlichen Systemen, die dann wieder in ein eigenes Monitoring-System eingebracht werden müssen. Ein weiterer Schritt wäre eine systematische Auswertung der Informationen und die Entwicklung von tragfähigen Benchmarks für die Finanzierung als Grundlage für jede weitere Entwicklung oder Reform.

Eckpunkt 2. Zuständigkeiten von Bund und Ländern: politisch unlösbare Konstruktions- und Effizienzprobleme des österreichischen Föderalismus

Der österreichische Föderalismus hat grundlegende Konstruktionsprobleme, die sich in der Governance-Struktur des Schul- und Bildungswesens niederschlagen, aber in der Bildungspolitik nicht zu lösen sind: die Zuständigkeiten sind auf viel größere Länder zugeschnitten, im OECD-Vergleich haben kleine Länder keine regionalen Zuständigkeiten,

diese Vervielfachen unweigerlich die Zahl der Ebenen (und sind offensichtlich als einzige verzichtbar). Aber eine Bereinigung ‚auf dem Papier‘ hilft nichts, vorhandene Vorschläge der Verstärkung der regionalen Ebene verschärfen diese Diskrepanz.

Die tatsächliche Funktionsweise der Governance-Struktur im föderalen System („Akteurskonstellation“) ist so komplex und widersprüchlich gestaltet, dass de facto eine Unsteuerbarkeit entsteht: die Struktur ist fragmentiert, d.h. sie ist weder zentralistisch noch föderal, die (auf dem Papier) starke Bürokratie ist durch den Föderalismus gebrochen, dadurch kann sie ihre Vorteile nicht auf den Boden bringen, aber die Praxis hat mit den Nachteilen der dichten Regulation zu kämpfen. Es besteht ein starkes Übergewicht der durchgängig organisierten und verankerten Interessenvertretung in diesem fragmentierten System; diese hat dadurch strukturell eine sehr hohe Verantwortung, die aber systematisch für kurzfristige Interessen missbraucht wird.

Eine Auflösung dieser Problematik ist prinzipiell in zwei Richtungen möglich: Stärkung des Bundes oder ‚Verlängerung‘. Grundsätzlich ist eine Verlängerung nur sinnvoll, wenn regional unterschiedliche Bildungssysteme/politiken angestrebt werden. Dies ist aber wegen der Kleinheit Österreichs nicht sinnvoll, und wird auch kaum ernsthaft vertreten.

Ein Grundproblem der Governance-Struktur im österreichischen Verteilungs-Föderalismus besteht in der Diskrepanz von Mittelaufbringung (durch den Bund) und Verausgabung (durch die Länder). Dies ist eine zentrale Quelle der Intransparenz und Unsteuerbarkeit und verstärkt die politischen Konfliktpositionen. Diese Diskrepanz sollte dringend abgebaut werden, und sie darf keinesfalls verstärkt werden, da dadurch das österreichische Bildungswesen vollends unsteuerbar wird.

Auf dem Hintergrund der gegebenen Grundstruktur und der politischen Konfliktpositionen ist die Idee einer strategischen Rahmenkompetenz des Bundes und einer vollen Umsetzung durch die Länder (bei Bezahlung durch den Bund) absolut unrealistisch und würde nur die politischen Auseinandersetzungen verstärken (v.a. über Ressourcenforderungen, was ohnehin bereits üblich ist).

Wenn man die Governance-Struktur insgesamt und im internationalen Kontext bewertet, so wäre – im Einklang mit den vorhandenen politischen Forderungen – eine Reduzierung der Governance-Ebenen angemessen, von den vier Ebenen (Bund/zentral-Länder/regional-Gemeinden/lokal-Schulen) ist nur eine Ebene verzichtbar, die regionale der Länder. Die lokale Ebene ist so wie die Schulebene aus vielerlei Gründen sehr wichtig und sollte gestärkt

werden, und die Abschaffung der Bezirksebene (tw. nur ‚auf dem Papier‘) war bereits ein Schritt in die falsche Richtung (auch gegenläufig zur Subsidiarität).³

Eckpunkt 3. Anstatt top-down Regulation möglichst weitgehende bottom-up Erprobung und Umsetzung der ‚Autonomie‘ als erfolgversprechende Entwicklungsmöglichkeit auf der Praxisebene

Die Entwicklung einer weitgehenden Schulautonomie steht als Entwicklungsmöglichkeit seit 20 Jahren auf der Tagesordnung, die Verbesserungs-Potentiale dieser Entwicklung wurden aber durch falsche Politik zerstört (die sog. ‚Autonomie‘ hat zu wenig Spielraum gegeben, und die Überschneidung mit Sparpolitik hat das Konzept diskreditiert und das Potential zunichte gemacht).

Auf der Ebene der einschlägigen Forschung und auch der informierten Policy-Diskurse ist seit 20 Jahren klar (und wurde vor 10 Jahren bekräftigt: ‚Zukunftskommission‘), dass nur weite Gestaltungsspielräume die Potentiale der Autonomisierung ausschöpfen können (pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie). Die enge Fassung in der ‚Autonomie-Novelle‘ 1993 hat aber auch verhindert, dass umfassendere Ansätze überhaupt ausprobiert werden können.

In anderen Ländern wurden in der Zwischenzeit verschiedenste Erfahrungen mit ‚Autonomie‘-Ansätzen oder -modellen gemacht, die weite Spielräume (und auch Fehler) bei der Umsetzung zeigen. Aber in Österreich ist das Konzept zu wenig klar, daher fehlen aktuell die Voraussetzungen für eine umfassende top-down-Regulation. Insbesondere besteht prinzipiell die Alternative zwischen Schulautonomie und lokaler Autonomie, die nicht klar entscheidbar ist. Die lokale Ebene der Gemeinden (bzw. von Gemeindeverbänden) ist für Schul-Governance immer sehr wesentlich, steht aber in Österreich völlig im Schatten der Länder – hier müssen Entwicklungsmöglichkeiten ausgelotet werden (es gibt verschiedene Vorschläge und Ansätze von Bildungsregionen).

Auf diesem Hintergrund sollen die lokalen AkteurInnen die Potentiale der Autonomie in maximalen Freiräumen ausprobieren können und es wird vorgeschlagen, systematisch begleitete ‚Demonstrations-Projekte‘ auf (erweiterter) Gemeindeebene quer über alle Schulbereiche durchzuführen. Dafür sollte die gesetzliche Möglichkeit explizit geschaffen

³ Die Schweiz als Beispiel für ein kleines Land mit starkem Föderalismus ist einerseits wegen der Governance-Struktur mit Österreich nicht vergleichbar, weil die Kantone ihre Mittel in hohem Maß selbst aufbringen müssen (vgl. die Diskussionen um die Steuerhoheit der Länder), andererseits zeigt gerade die Schweiz wie schwierig es ist, eine gemeinsame nationale Bildungspolitik in einem stark föderalen System zu entwickeln und umzusetzen; das zehnmal größere Deutschland hat in der föderalen Schulpolitik die zentrale Ebene mehr oder weniger abgeschafft, die in der Größenordnung mit Österreich vergleichbaren deutschen Bundesländer haben ihre Schul-Governance-Struktur aber in österreichischen Begriffen ‚zentralistisch‘ im Zusammenspiel von Landesregierung und Kommunen/Schulen organisiert; das ‚föderalistische‘ Deutschland wäre also – übertragen auf österreichische Größenordnungen – ein Beispiel für die Verzichtbarkeit der regionalen Ebene.

werden, mit dem Potential der (späteren, ev. stufenweisen) Ausweitung. Eine allgemeine Regulation sollte erst im nächsten Schritt erfolgen, um nicht wieder die Spielräume von vorneherein zu sehr einzuschränken.

Bei der Regulation insbesondere der finanziellen Autonomie bestehen diffizile praktische und politische Gestaltungsprobleme, die ernsthaft behandelt werden müssen (Stichworte: Überforderung, Privatisierung). Bei allen Entwicklungsvorhaben zur Autonomie ist zu beachten, dass eine neuerliche Überschneidung mit der Sparpolitik im Finanzrahmen besteht – dies muss entsprechend konzeptionell berücksichtigt werden.

Eckpunkt 4. Output-Steuerung, Evidenz-Basierung, Standards sind notwendige Elemente einer sinnvollen Weiterentwicklung, wirken aber nicht von selbst und dürfen nicht überschätzt werden

Es besteht weitgehende Einigkeit, dass Autonomie eine Kontrolle/Rechenschaft über die Ergebnisse (Qualitätssysteme) erfordert, wenn auch die Organisation dieses Zusammenhanges wegen vielerlei Organisations- und Anreiz-Problemen nicht trivial ist (Stichworte ‚High-Stakes‘ vs. ‚Low-Stakes‘; Effekt von mehr Mitteln für ‚Schlechtere‘ etc.).

Im Bereich der Erfassung der Ergebnisse wurden wichtige Schritte in Form von Großprojekten gesetzt (Standards, Maturareform), aber ihre Nutzung für Verbesserungen ist noch nicht sehr geklärt. In der Forschung sind die Wirkungen der Ergebniskontrolle umstritten: aus pädagogischer Sicht sind diese Ansätze keine ‚Selbstläufer‘ (aus ökonomischer Sicht eher schon, hier werden hohe Erwartungen in direkte Verknüpfungen mit der Praxis über Anreize/Sanktionen vorgeschlagen). Aus pädagogischer Sicht kann man sich die pädagogische Unterfütterung und Unterstützung nicht ersparen (die erwarteten/versprochenen Anreizwirkungen werden als nicht gesichert/realistisch angesehen).

Eine deskriptive Gegenüberstellung von Ressourcen und Standards-Ergebnissen in den österreichischen Bundesländern zeigt wenn überhaupt, dann nur einen schwachen Einfluss der Ressourcen auf die Ergebnisse. Ein wesentlicher Befund aus den Testungen besteht darin, dass große empirische Diskrepanzen zwischen den Noten und den Testungen bestehen. Dies wird so interpretiert, dass aufgrund der großen Bedeutung der Schulnoten in den Schulkarrieren (‚Berechtigungswesen‘) hier soziale Verzerrungen auftreten. Das Gewicht der Noten in den sehr früh angesetzten Selektionsprozessen ist als wesentlicher Effekt der Schulstruktur zu sehen (sh. Eckpunkt 6).

Eckpunkt 5. Professionalisierung und Wissensproduktion als wichtigste und schwierigste Grundbedingungen der nachhaltigen Weiterentwicklung der Praxis im Schulwesen

Dies ist der schwierigste, aber vermutlich längerfristig gesehen wichtigster Punkt. In der Akteurskonstellation der österreichischen Governance-Struktur haben die inhaltlichen professionellen Belange der Praxis keine eigene Stimme und treten hinter den kurzfristigen materiellen Interessen zurück. Dies ergibt sich aus der starken Stellung der Interessenvertretungen, die berechtigterweise den Status-quo verteidigen, aber auch den Anspruch haben, die professionellen Aspekte zu vertreten. In dieser Spannung wird die notwendige Innovation bekämpft statt unterstützt.

Dies betrifft auch die Rolle von Forschung und Entwicklung, die in vielerlei Hinsicht in die ‚Schusslinie‘ der Polarisierungen gekommen ist und von den Interessenvertretungen bekämpft wird. Dadurch wird ein wesentlicher Agent der Innovation außer Kraft gesetzt. Die Fragmentierung und Marginalisierung der LehrerInnenbildung und die langjährigen – de facto ebenfalls bereits jahrzehntlangen – Auseinandersetzungen und stop-go-Politiken um ihre Organisation tun ein weiteres, um die professionelle Basis zu schwächen (die PädagogInnen-Bildung NEU hat Schritte gesetzt, aber die organisatorischen Probleme nicht gelöst sondern tw. eher noch verstärkt). Die Bildungsforschung ist durch die starke Politisierung in einen deutlichen Gegensatz zur Praxis gekommen, und wird kaum als mögliche Unterstützung wahrgenommen, was aber ihre eigentliche Rolle sein sollte.

In den politisierten Auseinandersetzungen um mehr Mittel und die Verteidigung der kurzfristigen materiellen Interessen sind die vielen Bemühungen und Initiativen für Verbesserung und Innovation auf allen Ebenen in den Hintergrund getreten, und können – wenn überhaupt – nur im Verborgenen wirksam werden. Diese Diskrepanz, dass im Schul- und Bildungswesen die Bemühungen auf der Praxisebene auf der Organisations- und Systemebene nur wenig wirksam werden, ist in der Organisationsforschung seit langem bekannt (gilt geradezu als eines der wenigen ‚stilisierten Fakten‘ der einschlägigen Forschung), daher muss explizit darauf Wert gelegt werden, den Verbesserungsbemühungen Raum und Unterstützung zu geben.

Professionalisierung der Praxis ist eine Antwort auf diese Problematik, und dies erfordert Wissensproduktion und Organisation.

- Die Wissensproduktion muss im Zusammenspiel von praktischem Wissen und Forschung geschehen, wie dies langjährig durch die erfolgreichen Ansätze der Aktionsforschung umgesetzt wurde.⁴ Diese nicht spektakulären Ansätze wurden im Nachhang zu PISA durch

⁴ Z.B. im IMST-Projekt ‚Innovationen Machen Schulen Top!‘ <https://www.imst.ac.at/>

die politisierten Testungen und die daran hängenden Strategien⁵ mehr oder weniger verdrängt, so dass ‚die Forschung‘ als dauernder Überbringer schlechter Nachrichten in einen Gegensatz zur Praxis gekommen ist. Es ist unbedingt nötig, diesen Gegensatz aufzulösen, und dafür sind deutliche Initiativen erforderlich.

- Bei der Organisation der Professionalisierung besteht ein entscheidender Aspekt darin, die Spannung zwischen gewerkschaftlicher und professioneller Organisation zu erkennen und zu bewältigen. Die starke Betonung gewerkschaftlicher Interessen in den bestehenden Interessenvertretungen macht es nötig, ein Gegengewicht in Form einer professionellen Organisation aufzubauen, die die innovativen Kräfte bündelt, sichtbar macht und ihnen eine Stimme gibt.

Eine Inventarisierung der vielfältigen innovativen Initiativen und Ansätze und ihre Zusammenführung mit den AkteurInnen der Wissensproduktion und der LehrerInnenbildung wären erste Schritte in dieser Richtung. Insbesondere darf diese Organisation nicht in die politisierten Polarisierungen hineingezogen werden, sondern muss zur rationalen Debatte sowohl auf der Sach- als auf der Wertebene beitragen.

Eckpunkt 6. Schulstruktur: die ‚unendliche Geschichte‘ bedarf vor allem der Rationalisierung der Auseinandersetzungen

Abgesehen von ihrer faktischen/sachlichen Bedeutung hat die Frage der Schulstruktur in der österreichischen Bildungspolitik vor allem symbolische Bedeutung: sie re-produziert die Polarisierung und Lagerbildung sowie (politische) Zugehörigkeiten und ist damit vor allem auch ein Hindernis in sachlichen Auseinandersetzungen und in der Findung von politischen Lösungen.⁶

Alle Seiten müssen jedoch sachlich zur Kenntnis nehmen, dass die Auseinandersetzungen um die Schulstruktur nicht aufhören werden, da die Gesamtschule (in verschiedenen Formen und Ausprägungen) sich faktisch zum neuen Selektionsmodus entwickelt hat und weiter entwickeln wird.⁷ Eine deutliche Komponente von Selbstselektion in einem

⁵ G.E.R.M ‚Global Educational Reform Movement‘ <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/wird> mehr oder weniger von den verschiedenen Seiten als ‚Kompromiss‘ gesehen, obwohl z.B. „Lessons from Finland help you to kill 99.9% of GERMs“.

⁶ Z.B. werden politische Statements nicht nach ihrem Inhalt beurteilt, sondern danach, ob der Begriff ‚Gesamtschule‘ vorkommt oder nicht, etwa ‚Zukunftskommission‘ oder ‚Bildungsvolksbegehren‘; auf der anderen Seite führt bereits die Erwähnung von ‚Strukturproblemen‘ im Schulwesen – egal wie sie charakterisiert werden – zur Diskreditierung von Statements oder AkteurInnen und zum ‚Schluss der Debatte‘.

⁷ Unter 57 PISA-2006-Ländern weltweit lag im Durchschnitt der erste Selektionspunkt zwischen unterschiedlichen leistungsabhängigen Institutionen bei 14 Jahren, in 17 mehrheitlich westlichen Ländern (30%) bei 16/17 Jahren, in 32 Ländern (56%) bei 15 oder mehr Jahren – nur in 2 Ländern (Österreich und Deutschland) lag er bei 10 Jahren, die nächsten westlichen Länder sind Niederlande, Belgien und Schweiz mit bereits 12 Jahren, gefolgt von Luxemburg mit 13 Jahren (nur diese 6 westlichen Länder (11% aller PISA-Länder) liegen unter dem Durchschnitt; von den 21 vertretenen westlichen Ländern liegt der erste institutionelle Selektionspunkt in 11 (52%) bei 16 Jahren.

gemeinsamen Pool von SchülerInnen tritt an die Stelle von Fremdselektion durch stratifizierte Bildungsgänge.

Offensichtlich ist dann der Versuch vergeblich, die Strukturdebatte zu tabulisieren und es gilt es vor allem, zu einer rationalen Form der Auseinandersetzung zu finden: Die Suche nach Evidenzen und Argumenten muss auf beiden Seiten an die Stelle von ‚Fundamentalismen‘ und ‚Zugehörigkeiten‘ treten. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausformungen der Gesamtschule und ihrer Stellung im gesamten Bildungswesen ist ebenso wichtig wie die Bereinigung der Schulstruktur, und der Forschungsstand zeigt überdies, dass die soziale Reproduktion ein universelles Phänomen ist, das auch auf der Mikro-Ebene der Praxis prozessiert wird und durch Schulstrukturen zwar vermindert, aber nicht aus der Welt geschaffen werden kann.

Inhalt Gesamtstudie

1. Einleitung	1
2. Der Grundansatz zur Findung der Eckpunkte und die Methodologie	2
Governance-Modell	3
Methodologie	6
3. Aufriss der Themen und Fragestellungen der Analyse	8
3.1. Transparenz der Ressourcen gegenüber Intransparenz und Vernebelung	9
3.1.1 Problemaufriss und Fragestellungen	9
3.1.2. Befunde Ressourcen	12
Indikatoren zu Ressourcen	12
Ausgabenindikatoren	12
Realindikatoren	13
Zusammenfassung Ressourcenausstattung	13
Gehaltskosten	13
Unterrichtszeit SchülerInnen und LehrerInnen	14
Darstellung der Ausgaben in Österreich	15
Entwicklung der Ausgaben nominell und real 1995-2011	16
3.1.3. Schlussfolgerungen Ressourcen	22
3.2. Zuständigkeiten von Bund und Ländern: politisch unlösbare Konstruktions- und Effizienzprobleme des österreichischen Föderalismus	25
3.2.1. Problemaufriss und Fragestellungen	25
3.2.2. Befunde Bund-Länder	30
Internationaler Vergleich der Governance-Typologie im Schulwesen: Österreich exzeptionell	31
Transferstrukturen zwischen der Gebietskörperschaften (Ausgaben vor und nach Umverteilung)	35
Beispiel zur Verteilungslogik im österreichischen Föderalismus	40
Akteurskonstellation	43
Befunde zu politischen und Verteilungsmustern in den Bundesländern	52
3.2.3. Schlussfolgerungen Bund-Länder	57
3.3. Anstatt top-down Regulation möglichst weitgehende bottom-up Erprobung und Umsetzung der ‚Autonomie‘ als erfolversprechende Entwicklungsmöglichkeit auf der Praxisebene	59
3.3.1. Problemaufriss und Fragestellungen	59
3.3.2. Befunde Autonomie	61
Politische Entwicklungen und Diskurse	61
Diskussion und Vorschlag:	73
Übersicht zur Struktur und Verteilung der Schulen in den österreichischen Gemeinden	75
Auswertung lokaler Schulstrukturen: schulintensive Gemeinden mit 10 oder mehr Schulen	77
3.3.3. Schlussfolgerungen Autonomie	79
Gründe für Entwicklungsprojekte	79
Ziel der Entwicklungsprojekte („nicht ob sondern wie?“)	80
Kriterien für die Auswahl von Modellregionen/Demonstrationsprojekten zur Entwicklung der Schulautonomie	80
Auswahlstrategien für lokale Entwicklungsprojekte	81
Praktische Fragen	81
3.4. Output-Steuerung, Evidenz-Basierung, Standards sind notwendige Elemente einer sinnvollen Weiterentwicklung, wirken aber nicht von selbst und dürfen nicht überschätzt werden	82
3.4.1. Problemaufriss und Fragestellungen	82
3.4.2. Befunde zur Output-Steuerung	83
Grundlegende Fragen zur ‚Neuen Steuerung‘	83
Vergleich Standards und Noten	86
Ausgaben und Ergebnisse	88
3.4.3. Schlussfolgerungen Output-Steuerung	91

3.5. Professionalisierung und Wissensproduktion als wichtigste und schwierigste Grundbedingungen der nachhaltigen Weiterentwicklung der Praxis im Schulwesen 92

3.5.1. Problemaufriss und Fragestellungen	92
3.5.2. Befunde Professionalisierung	93
Professionalisierungsdiskurse	93
Akteurskonstellation und Professionalisierung	96
Ökonomische Aspekte und Personalbewirtschaftung	102
3.5.3. Schlussfolgerungen Professionalisierung	106

3.6. Schulstruktur: die ‚unendliche Geschichte‘ bedarf vor allem der Rationalisierung der Auseinandersetzungen 108

3.6.1. Problemaufriss und Fragestellungen	108
3.6.2. Befunde Struktur	109
3.6.3. Schlussfolgerungen Struktur	111

ANHANG 1-Illustrationen Ressourcen 113

Originaltext: Zusammenfassende Bewertung von Forschungsevidenzen zur internen Effizienz des Schulwesens lt. IHS 2007, S.58-61 113

Probleme 113

Wissen zur administrativen Effizienz 114

Ausgaben, verschiedene Indikatoren aufgrund von Material OECD Education at a Glance 2014 (Daten 2011) 116

SchülerInnen pro LehrerInnen und Klassengrößen 125

Lehrpersonen, verschiedene Indikatoren zu Gehaltsausgaben 128

Unterrichtszeit der SchülerInnen und der Lehrenden 132

Ausgaben Österreich, Bundesvoranschläge 137

Ausgaben Statistik Austria 138

ANHANG 2 Illustrationen Zuständigkeiten-Struktur 142

OECD-Vergleich: Entscheidungen nach Governance-Ebenen im Detail 142

Schulstruktur in der Pflichtschule seit 1923 151

Indikatoren und strukturelle Zusammenhänge im Pflichtschulbereich 163

Ausgaben, Klassengrößen, SLR nach Bundesländern 173

ANHANG 3 Illustrationen Autonomie 181

Forderungen ‚Autonomie‘ 181

Bildungsvolksbegehren (2011) 181

SozialpartnerInnen ‚Chance Bildung‘ (2007) 181

Zukunftskommission (Kurzfassung 2005) 182

Zukunftskommission Original 2003 184

Auswertungen von Schulstandorten nach Gemeinden in Österreich 187

Darstellungen A. Rang Gesamtösterreich 187

Darstellungen B. Übersicht Bundesländer 196

Darstellungen C. Gemeinden geordnet nach Bundesländern 197

ANHANG 4 Illustrationen Ergebnisse 204

Ressourcen und Bildungsstandards nach Bundesländern 207

ANHANG 5 Illustrationen Profession 222

BMBF-Basisdaten Lehrpersonen 222

Vergleich SchülerInnen-Klassen Index 223

Vergleich Parameter Lehrpersonen 226

Vergleich SchülerInnen, Klassen, Lehrpersonen Index 228

Beschäftigungsindikatoren von Bundes- und LandeslehrerInnen 230

ANHANG 6 Illustrationen Schulstruktur 230

Ausgewählte Darstellungen

Abb. 1: Modell der österreichischen Governance-Struktur

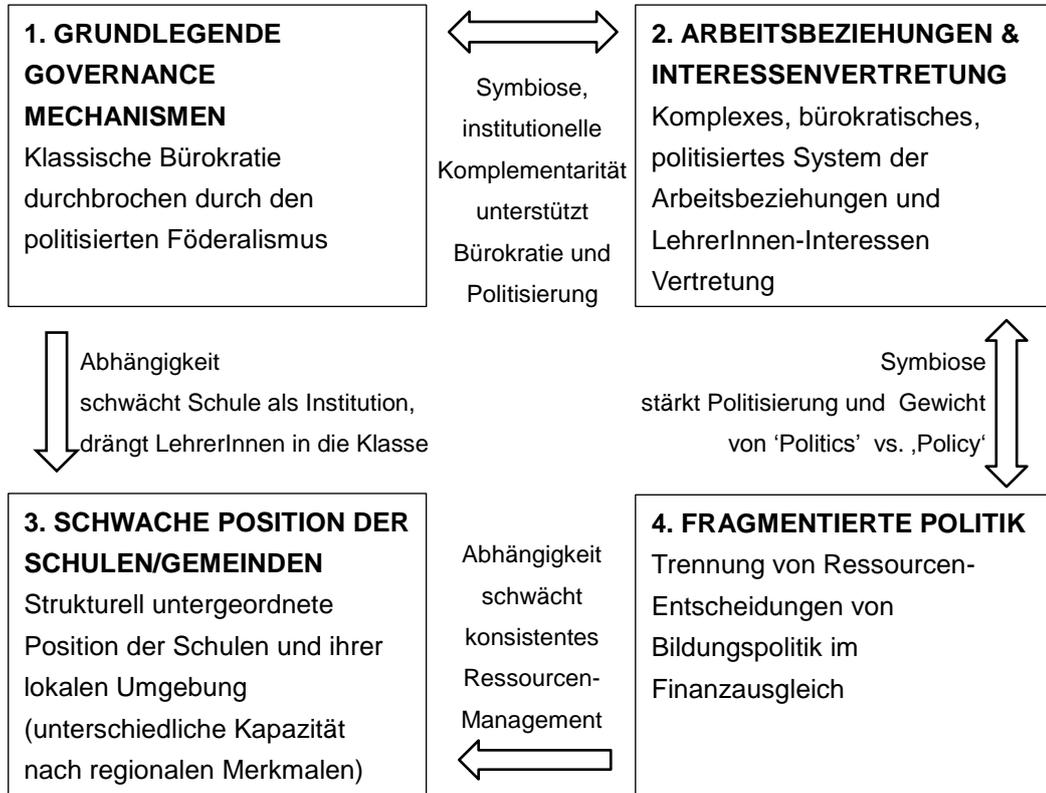


Abb. 2: Jahrzehntelang dokumentierte Transparenzprobleme**1967 fast 50-jähriges Jubiläum**

„Es wäre wünschenswert, wenn Finanz- und Schulstatistik einander unmittelbar gegenübergestellt werden könnten. Da sie aber nicht immer aufeinander abgestimmt sind, sind Vergleiche kaum möglich“ (van Dyck 1967, 249)⁸

1977 fast 40-jähriges Jubiläum

„Im österreichischen Schulwesen sind die Kompetenzen vertikal auf Bund, Länder und Gemeinden verteilt. Eine ex-post Betrachtung zeigt aber ein bemerkenswertes Auseinanderklaffen von Aufgabenzuständigkeit und tatsächlicher Finanzierung. Vielmehr hat sich in der Praxis durch finanzausgleichsrechtliche Regelungen, aber auch auf der Basis von Verwaltungsabsprachen, privatwirtschaftlichen Verträgen zwischen Gebietskörperschaften und Landtags- bzw. Gemeinderatsbeschlüssen ein kompliziertes intragovernmentales Transfersystem entwickelt, das in Zahlungen (Leistungen) besteht, die der Erfüllung der Aufgaben einer anderen Gebietskörperschaft dienen. Dieses Netz von Transferbeziehungen, in das Bund, Länder und Gemeinden bei unterschiedlicher Partizipation einbezogen sind, ist sehr komplex und reichlich unüberschaubar“ (Clement/Sauerschnig 1977, 54) und „Keine Verwaltungsstelle einer österreichischen Gebietskörperschaft kann gegenwärtig einen Überblick über die Gesamtsituation der Bildungsfinanzen aller öffentlichen Ebenen besitzen.“(dies.1978 S.6)⁹

1994 20-jähriges Jubiläum

„Für Österreich ist weder die Angabe von Gesamtausgaben der öffentlichen Haushalte für das Schulwesen noch die Angabe von Ausgaben für Schüler- und SchülerInnenplätze ohne weiteres möglich“ (Lassnigg 1994, 2).¹⁰

„Insbesondere bestehen nach wie vor im Bereich der Bundesländer ganz grundlegende Informationslücken...“ (ebd., 1), wobei „...im Bereich der Landeslehrer nicht einmal der Bund als Träger der Personalkosten einen näheren Einblick in die Personalbewirtschaftung hat“ (ebd., 3).¹¹

1999 15-jähriges Jubiläum

„Bei gegebener Schüler- und Klassenzahl steigt der Bedarf nach Lehrpersonal, wenn die vorgesehenen Lehrplanstunden steigen und/oder wenn zusätzliche gegenstandsbezogene Klassenteilungen erfolgen. Es hat sich jedoch als unmöglich herausgestellt diese Aspekte im zeitlichen Verlauf zu operationalisieren. Die Praxis der gegenstandsbezogenen Regelung führt dazu, dass aufgrund der vielen Gegenstände ein sehr breites und unübersichtliches Feld entsteht. ... Diese Unübersichtlichkeit, die im Übrigen auch für andere Aspekte der Personalbewirtschaftung wie z.B. die gegenstandsbezogenen Bewertungsfaktoren von Unterrichtsstunden zu Werteeinheiten gilt, führt dazu, dass diese Faktoren letztlich nicht gesteuert werden können.“ (Lassnigg/Nemeth 1999, 3)¹²

2007 fast 10-jähriges Jubiläum

„Klare Entscheidungsstrukturen, Einbeziehung der Nutzer sowie Übereinstimmung von Aufgaben, Kompetenz und Verantwortung durch alle Instanzen der Schulverwaltung“, Punkt II des „goldenen Weges“ der Schulgovernance (Schmid/Hafner/Pirolt 2007, 8)

Quelle: Lassnigg et al 2007, Nachweise im Einzelnen:

FORTS. QUELLEN Abb.2: Van Dyck, P.C. (1967): Die Finanzierung des Schul- und Bildungswesens in

⁸ Dies war der erste große OECD-Bericht zur ‚Erziehungsplanung‘ über Österreich.

⁹ Dies war eine der ersten größeren Studien zur Bildungsfinanzpolitik für den damaligen Finanzminister Hannes Androsch.

¹⁰ Aufgrund der internationalen und EU-Anforderungen hat sich dies geändert (UOE-Tabellen), wobei auch diese Informationen zunächst mit großen Fehlern behaftet waren, die erst sukzessive verbessert wurden.

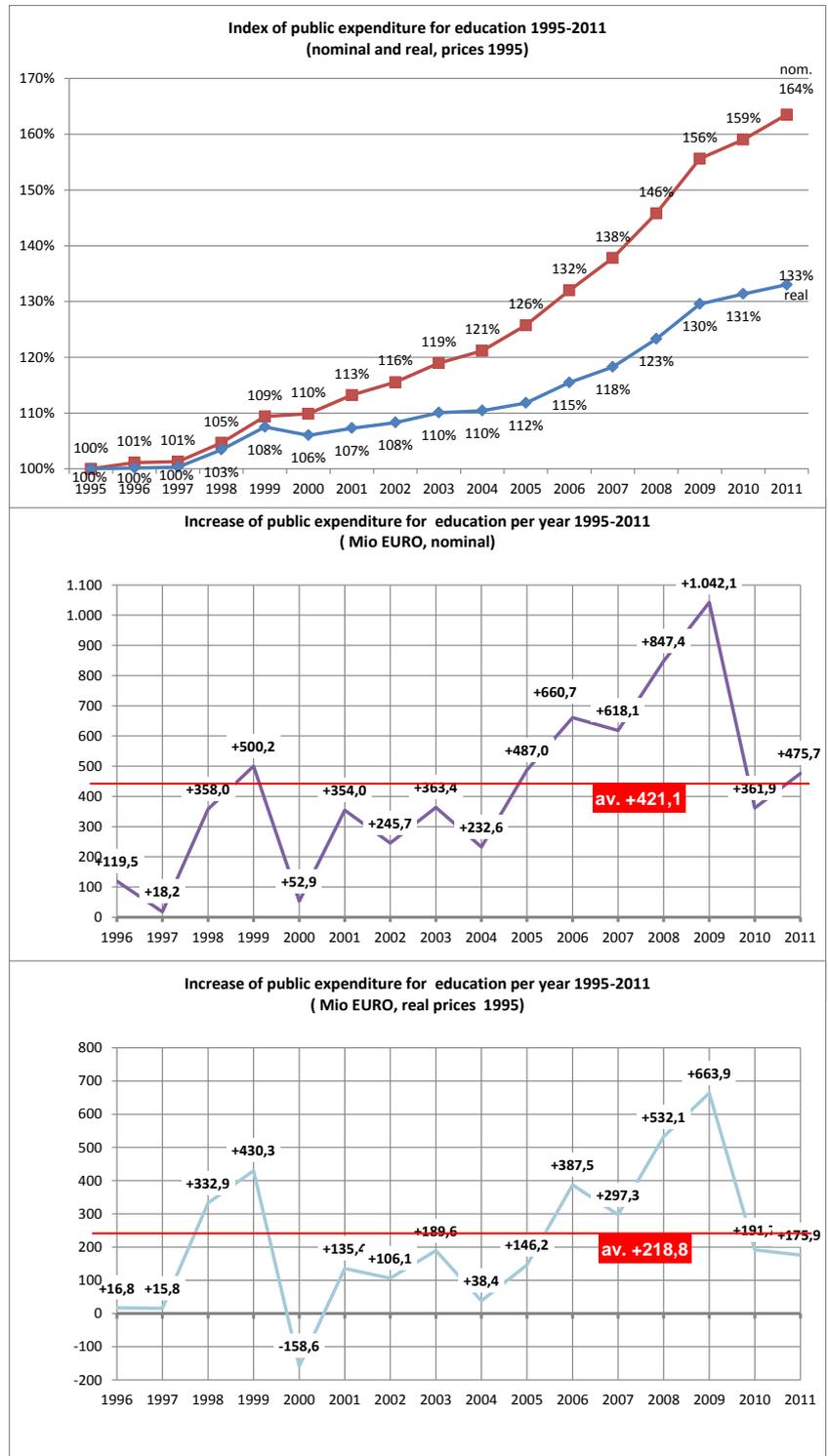
¹¹ Dies war vermutlich die einzige Studie zu diesem Thema, die gemeinsam von Unterrichts- und Finanzministerium in Auftrag gegeben wurde. Die Ausgaben für die LandeslehrerInnen betragen zu diesem Zeitpunkt etwa die Hälfte der Bundesausgaben, den größten Posten; in der Zwischenzeit wurden Schritte in Richtung eines Controlling gesetzt, die jedoch nur grobe Informationen beinhalten.

¹² Für ein Projekt des BM für Unterricht über den Personalbedarf im österreichischen Schulwesen (BM Gehrler) war angestrebt, auch die Entwicklung der LandeslehrerInnen zu analysieren; dies war für Gesamt-Österreich nicht möglich, da nur fünf Bundesländer (Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Wien) verwertbare Informationen zur Verfügung gestellt haben. Die übrigen vier Bundesländer, Kärnten, Salzburg, Tirol und Vorarlberg waren ganz einfach nicht bereit die Daten zu liefern oder haben unverwertbare Daten geliefert. Wie auch die Auswertungen der Rechnungshofberichte zeigen (vgl. Lassnigg et al. 2007 Abschnitt 4.2.6) handelt es sich offensichtlich nicht nur um einen mangelnden good will gegenüber der Forschung, sondern es ist auch den obersten öffentlichen Kontrollinstanzen nicht möglich, die im Rahmen der gesetzlichen Überprüfungen geforderten Informationen ohne weitere Schwierigkeiten zu erhalten.

Neben der Intransparenz im Bereich der LandeslehrerInnen wurden in den grundlegenden Mechanismen der Bewirtschaftung zusätzliche Probleme festgestellt, die eine rationale Planung unmöglich machen. Als wesentliche unkontrollierbare und damit unsteuerbare Kostenfaktoren haben sich die Lehrplanstunden mit den unterschiedlichen und teilweise wechselnden Gewichtungsfaktoren in Kombination mit den gegenstandsbezogenen Teilungsziffern herausgestellt.

Österreich einschließlich einer Vorausschätzung der öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen in den Jahren 1970 und 1975, in: BM für Unterricht (1967) Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965-1975. Bildungsplanung in Österreich Bd.I., Wien. Clement, W., Sauerschnig, R. (1977): Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich (Kurzfassung), Forschungsbericht. Wien; Clement, W., Sauerschnig, R. (1978) Empirische Grundlagen und Konzepte einer Bildungsfinanzpolitik in Österreich. Wien: Orac: Lassnigg, L. (1994), Finanzielle Aspekte der Schulentwicklung. Zusammenfassung. Forschungsbericht des IHS. Wien. Lassnigg L., Nemeth G. (1999): Personalbedarf im österreichischen Schulwesen, Teil II, Forschungsbericht des IHS, Wien. Schmid, K., Hafner, H., Pirolt, R. (2007): Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern. ibw-Schriftenreihe Nr. 135, Wien: IBW.

Abb. 3: Illustration der ‚expansiven Logik‘ der österreichischen Bildungspolitik



Quelle: eigene Berechnung

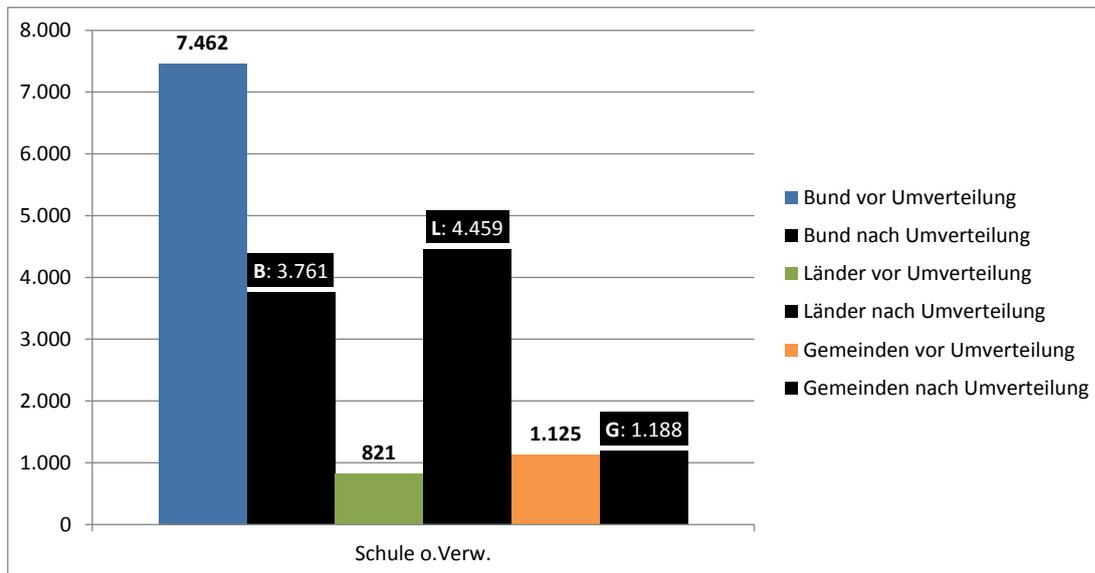
Abb. 4: Governance-Typologie, Zahl von Entscheidungsebenen pro Land



Quelle: Eigene Auswertung OECD 2012 EAG

Abb. 5: Transferstruktur: Ausgaben der Gebietskörperschaften für das Schulwesen vor und nach Umverteilung

a) Schule ohne Verwaltung gesamt (in Mio. EUR)



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Bildungsausgabenstatistik, Statistik Austria

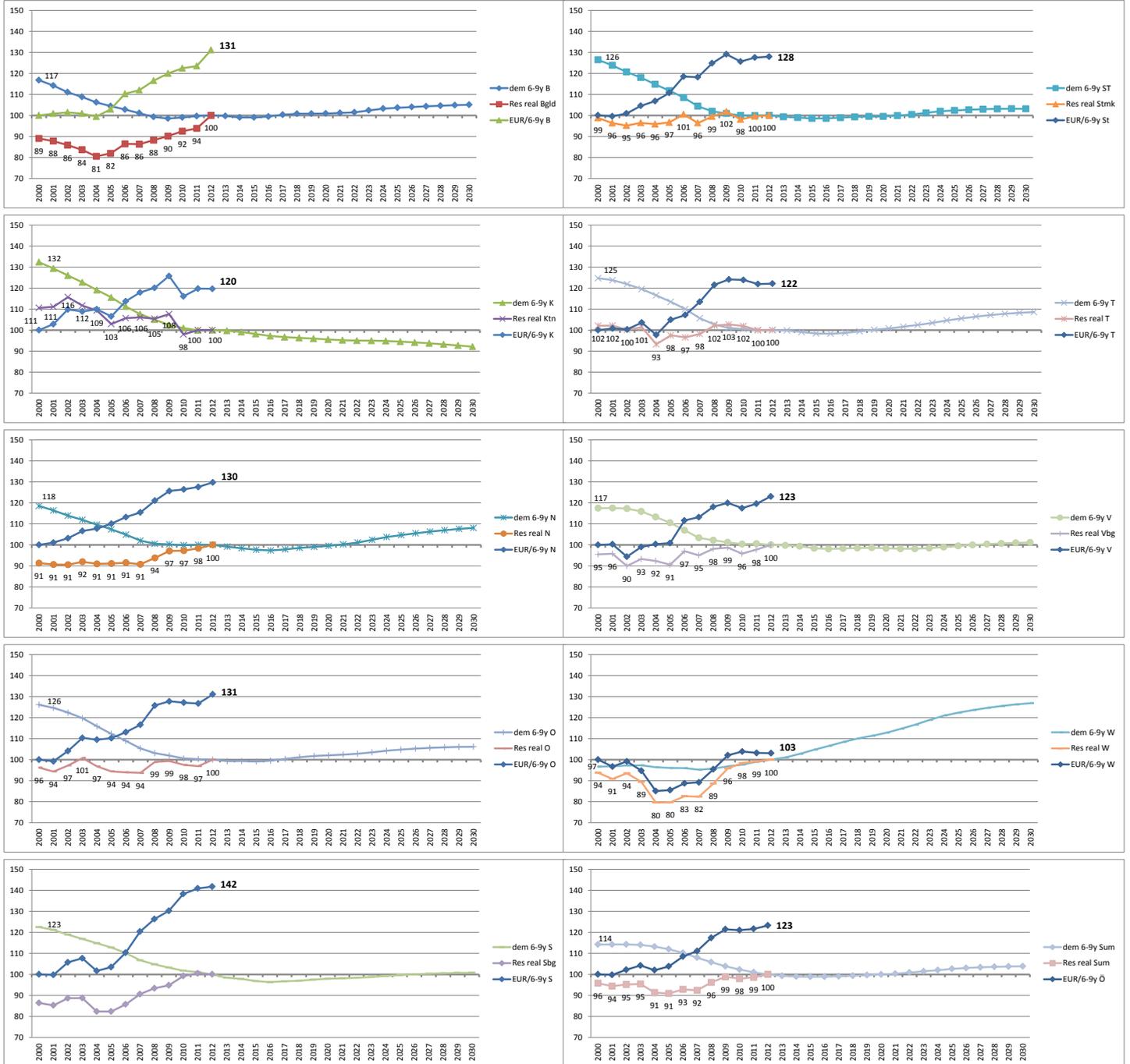
Tab. 1: Ausgaben für Löhne/Gehälter in Relation zu Transfers auf den verschiedenen Governance-Ebenen Total

Mio.EUR	Gov total	Federal	Länder	Communes	Social Security
Gross wages	28.383,8	11.478,3	8.595,2	6.739,7	1.570,6
Social contribution employer	4.521,1	1.565,2	1.286,4	1.410,7	258,8
Imputed social contributions employer	1.892,6	778,2	635,7	428,2	50,5
Sum wages gross employer costs	34.797,5	13.821,7	10.517,3	8.578,6	1.879,9
Distribution %Row of sum wages	100%	40%	30%	25%	5%
Expenditure after intergov. transfers	171.937,4	67.805,6	26.676,2	25.292,0	52.163,6
% wages of expenditure after transfers	20%	20%	39%	34%	4%
Tax revenue before intergov transfers	164.019,6	106.631,6	5.327,1	10.802,0	41.260,3
% wages of revenue before transfers	21%	13%	197%	79%	5%

Quelle: eigene Berechnung aufgrund von STATISTIK AUSTRIA, STATcube

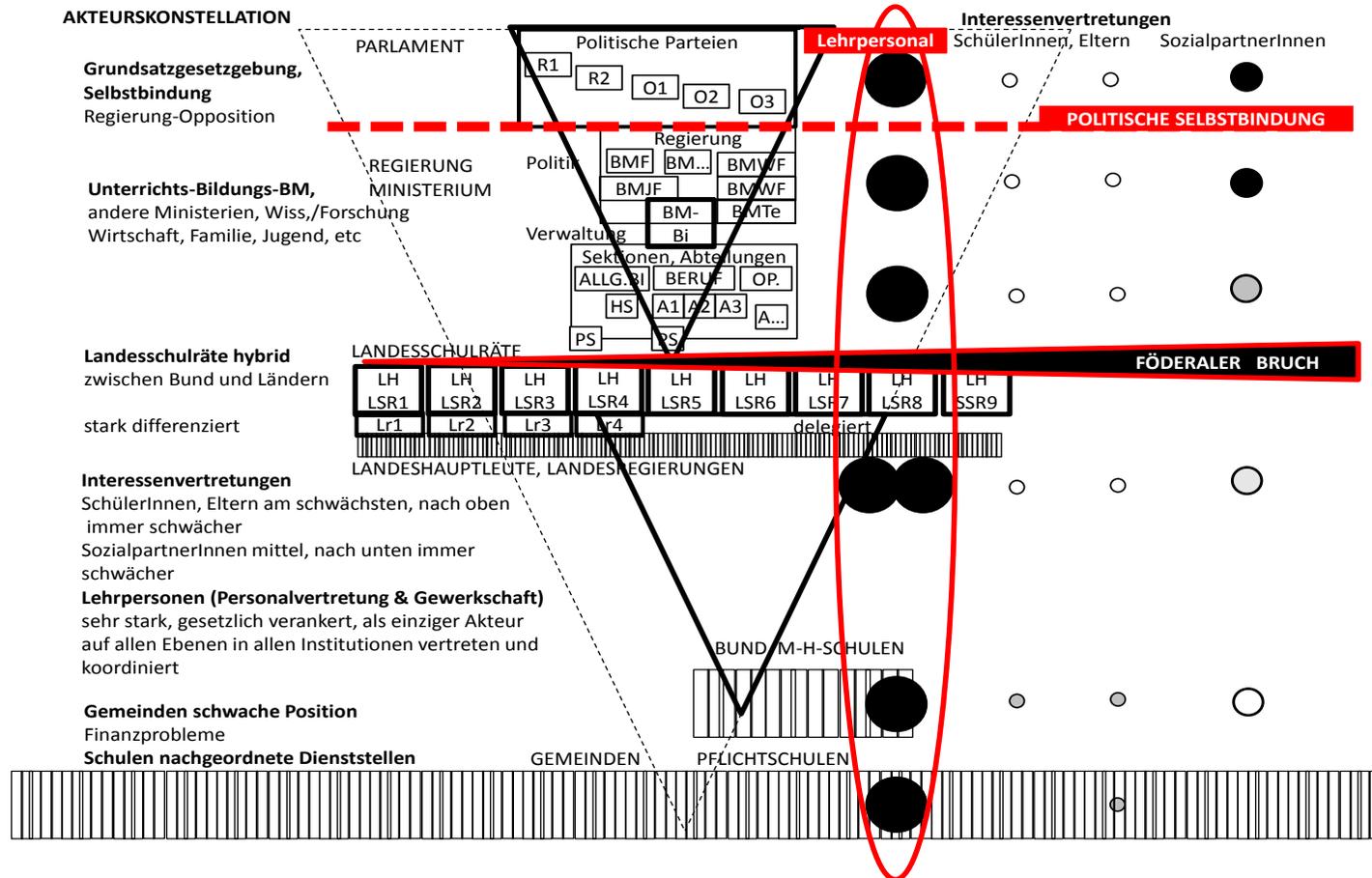
Abb. 6: Vergleich von Demografie und Ressourcen im Volksschulbereich (VS) nach Bundesländern (2000-12, demografische Projektion bis 2030)

6-9-Jährige und Ressourcen für VS Index 2012 = 100; Relation Ressourcen/Altersgruppe Index 2000=100



Quelle: eigene Berechnung aufgrund von STATISTIK AUSTRIA

Abb. 7: Schematische Darstellung der Akteurskonstellation



Erläuterungen

<p>Akteurstypen</p> <p>Staat (Politik-Verwaltung)</p> <ul style="list-style-type: none"> + Parlament + Regierung, Bundesministerien, Verwaltung + Landeshauptleute, Landesregierungen (LH, Lr) + Landesschulräte (LSR PräsidentInnen, VizepräsidentInnen) + Rechnungshof + Personalvertretung <p>Schulen (Pflichtschulen, mittlere-M-höhere-H Schulen)</p> <ul style="list-style-type: none"> + Direktion + Lehrpersonen + Partnerschaft/Gremien + Personalvertretung <p>LehrerInnenbildung (LEB) / Forschung&Entwicklung (F&E)</p> <p><i>[im Schema nicht berücksichtigt, weil Gewicht unklar]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> + LEB-Institutionen + F&E-Institutionen (z.B. BIFIE, Unis, Didaktikzentren) 	<p>Interessenvertretungen</p> <ul style="list-style-type: none"> + Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) + LehrerInnen-Teil-Gewerkschaften (PS, AHS, BMHS) + SozialpartnerInnen (AK, LK, OEGB, WKO), IV + Eltern-, SchülerInnen-Vertretungen, Organisationen <p>Politische Parteien (Regierung R, Opposition O)</p> <ul style="list-style-type: none"> + SP, VP, Grün, FP, Neos, TS, etc. <p>NGOs, Professionelle Organisationen</p> <p><i>[im Schema nicht berücksichtigt, weil Gewicht minimal]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> + NGOs (z.B. Bildung Grenzenlos, talente blühen, + Qualitätsnetzwerke (QIBB, SQA) + Innovationsinitiativen, -netzwerke (IMST, Schilf, Leadership Acad.)
---	---

Quelle: eigene Darstellung, basiert auf Lassnigg Lorenz, Vogtenhuber Stefan (2015) Challenges in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures. IHS-Sociological Series Nr.107 <https://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>

Tab. 2: Stilisierter Überblick über Gemeinden, Schulen und durchschnittliche Klassengrößen (grob gerundet für bessere Übersicht)

Schulebenen	Gerundete Zahl Schulen
Volksschulen	3100
Hauptschulen und NMS	1500
AHS-Unterstufen	300
Oberstufenschulen	1100
Total	6000

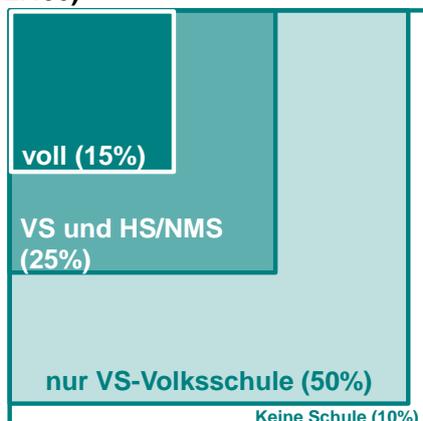
Schulebenen	Verteilung über Gemeinden
nur Volksschulen	50%
Pflichtschulen (Volks-, Haupt- und NMS)	25%
Gemischte Schulstruktur (von Volksschule bis Oberstufenschulen)	15%
Keine Schule	10%

Schulebenen	Gerundete Schulgröße (SchülerInnen)
Volksschulen	110
Hauptschulen und NMS	150
AHS-Unterstufen	400
Oberstufenschulen	270

Klassengrößen in Volksschulen nach lokaler Umgebung	SchülerInnen pro Klasse (Index Gesamt =100)
Gesamt	18.4 (100)
Länder ohne Wien	17.7 (96)
Länder Hauptstädte und größere Städte	19.3 (105)
Wien	21.8 (118)
Kleinschulen (< 4 Klassen)	16.4 (89)

* 'Schule' meint hier Schulstandorte, die einerseits mehr als eine Schule als organisatorische Einheit umfassen können, andererseits auch Klassen von verschiedenen Schultypen; solche Kombinationen sind aufgrund des Überganges von der Hauptschule zur Neuen Mittelschule v.a. auf der Sekundarstufe 1 weit verbreitet; auf der Oberstufe sind oft verschiedene Schulen auf einem Standort zusammengefasst (z.B. BMS und BHS); die Größe der berufsbildenden Schulen variiert zwischen 600 und weniger als 100; die Unterscheidung der AHS nach Unter- und Oberstufe ist insofern künstlich, als diese meist an gemeinsamen Standorten organisiert sind, die durchschnittliche Größe liegt bei fast 600.

Quelle: eigene Berechnung, vgl. Lassnigg 2015 forthc.

Abb. 8: Verteilung von Schulen auf die Gemeinden (Gesamtfläche=alle Gemeinden, ca. 2.400)

Voll=voll ausgebildetes Schulsystem mit VS, HS/NMS, weiterführende Schulen; HS=Hauptschule, NMS=Neue MS.
Quelle: Tab.3

Tab. 3: Zusammenhang Ressourcenindikatoren und Standards lt. ANHANG 4

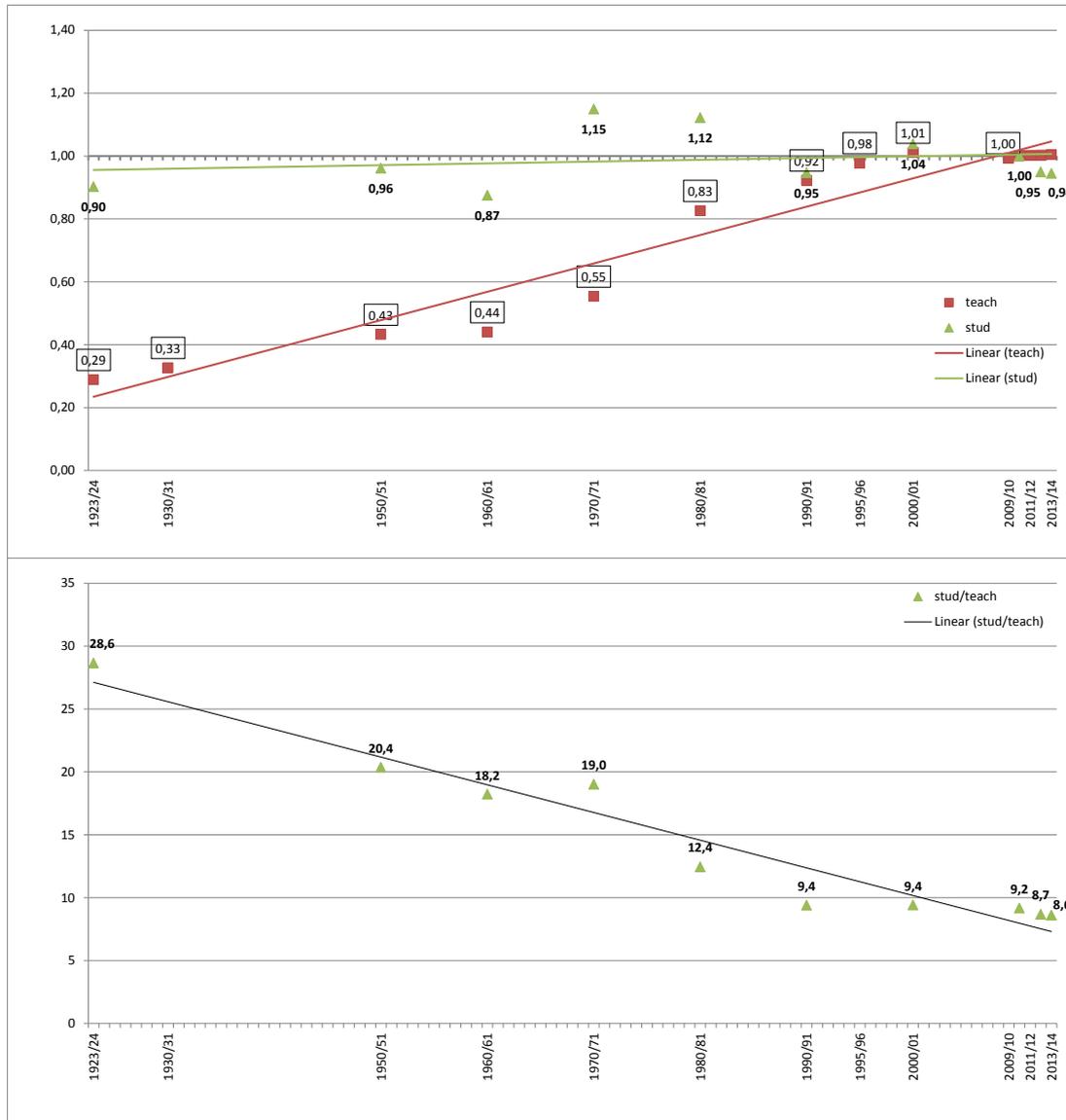
	Index Score Max. (ÖST=100)	Index Score Min (ÖST=100)	Math 4.Stufe Richtung, R ²	Math 8. Stufe Richtung, R ²	Engl 8.Stufe Richtung, R ²
Ausgaben/SchülerIn					
<u>MATH 4. Stufe</u>					
Volksschule; Score	102 (O)	96 (V)	(-) .05		
über Erwartung			- .25		
unter Erwartung			~ .00		
<u>MATH 8. Stufe</u>					
Sekundarstufe 1	102 (O)	97 (W, K)		~ .00	
über Erwartung				- .19	
unter Erwartung				~ .00	
APS (HS+NMS)	103 (O, T)	88 (W), 97 (K)		~ .00	
über Erwartung				(-) .03	
unter Erwartung				+ .37	
AHS	105 (O)	97 (W), 98 (K)		(+) .03	
über Erwartung				~ .00	
unter Erwartung				(+) .04	
SLR					
<u>MATH 4. Stufe</u>					
Volksschule; Score	102 (O)	96 (V)	(-) .09		
über Erwartung			- .47		
unter Erwartung			~ .00		
<u>MATH 8. Stufe</u>					
HS vgl. APS, Score	102 (O)	97 (W, K)		[+ .29]	
über Erwartung				[+ .20]	
unter Erwartung				[+ .29]	
HS vgl. APS, Sc.(o. Wien)	102 (O)	97 (K)		-...20	
über Erwartung				(-) .02	
unter Erwartung				- .22	
<u>ENGL 8. Stufe</u>					
HS, Score	107 (V)	92 (W), 97 (K)			[(+) .01]
HS, Score (o.Wien)	107 (V)	97 (K)			- .81
NMS, Score	103 (W)	95 (S)			- .23
NMS, Score (o.Wien)	102 (B)	95 (S)			(-) .07
Klassengröße					
<u>MATH 4. Stufe</u>					
Volksschule; Score	102 (O)	96 (V)	[(+) .01]		
VS, Score (o.Wien)			- .24		
über Erwartung			- .18		
unter Erwartung			[+ .20]		
unter Erwartung (o.Wien)			(-) .09		
<u>MATH 8. Stufe</u>					
HS vgl. APS	103 (O, T)	88 (W), 97 (K)		[+ .23]	
HS vgl. APS (o.Wien)	103 (O, T)	97 (K)		(-) .02	
über Erwartung				+ .28	
über Erwartung (o.Wien)				(+) .04	
unter Erwartung				[+ .21]	
unter Erwartung (o.Wien)				(-) .05	
<u>ENGL 8. Stufe</u>					
HS, Score	107 (V)	92 (W), 97 (K)			[(+) .01]
HS, Score (o.Wien)	107 (V)	97 (K)			- .38
NMS, Score	103 (W)	95 (S)			(+) .09
NMS, Score (o.Wien)					+.....66

Erläuterung: Bestimmung der Richtung des Zusammenhanges jeweils der Fragestellung angepasst, + mehr/bessere Ressourcen > bessere Leistung; - mehr/bessere Ressourcen > schlechtere/keine bessere Leistung (Bilder zeigen tw. umgekehrte Darstellung): **Ausgaben/SchülerIn**: + mehr Ausgaben > höherer Score, höherer Anteil über Erwartung, *niedrigerer* Anteil unter Erwartung; **SLR** + *weniger* SchülerInnen/Lehrperson > höherer Score, höherer Anteil über Erwartung, *niedrigerer* Anteil unter Erwartung; **Klassengröße**: + geringere Klassengröße > höherer Score, höherer Anteil über Erwartung, *niedrigerer* Anteil unter Erwartung; ~ kein Zusammenhang wenn R²=.00; Richtung (in Klammer) wenn R² sehr klein (.01-.10)

Quelle: eigene Berechnungen, Darstellungen in Anhang 4

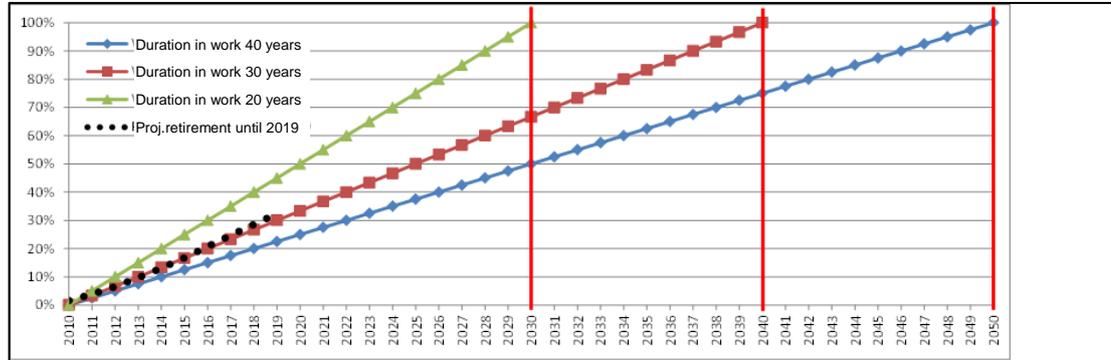
Abb. 9: SchülerInnen, LehrerInnen, Pensionierungen 1923-2013

a) Langfristige Entwicklung der LehrerInnen (L) und SchülerInnenzahlen (S; oberer Teil: Index 2010=100) und S/T-Relation (unterer Teil)



Quelle: eigene Berechnung aufgrund von STATISTIK AUSTRIA

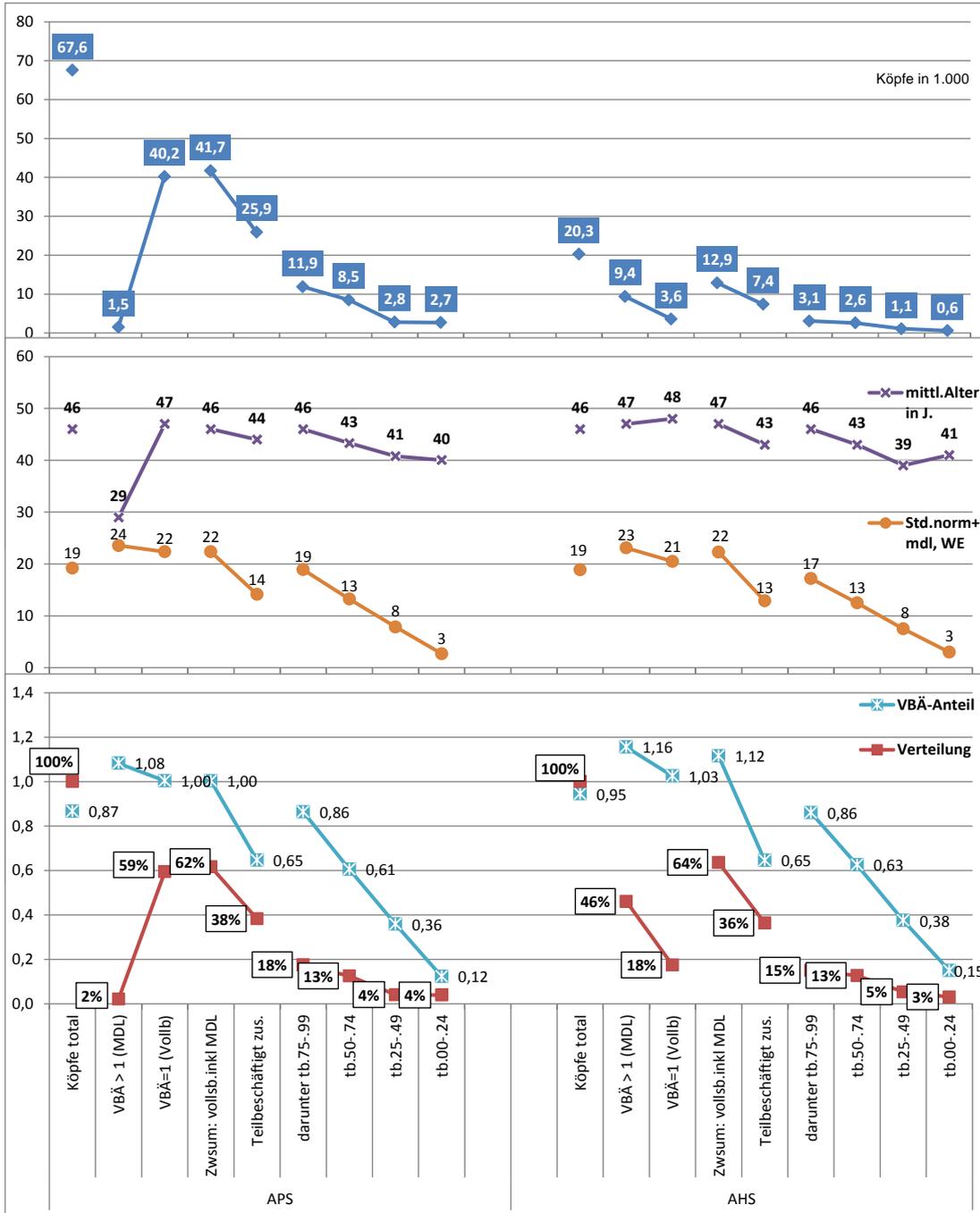
b) Stilisierter Pfad der (demografischen) Erneuerung des LehrerInnenbestandes in Abhängigkeit von der Lebensarbeitszeit 2010-50 und projizierte Pensionierungen 2010-19



Quelle: eigene Konstruktion und Darstellung, Österreich 2050-Projekt

Abb. 10: Indikatoren zum Vergleich APS(Länder)-AHS(Bund)

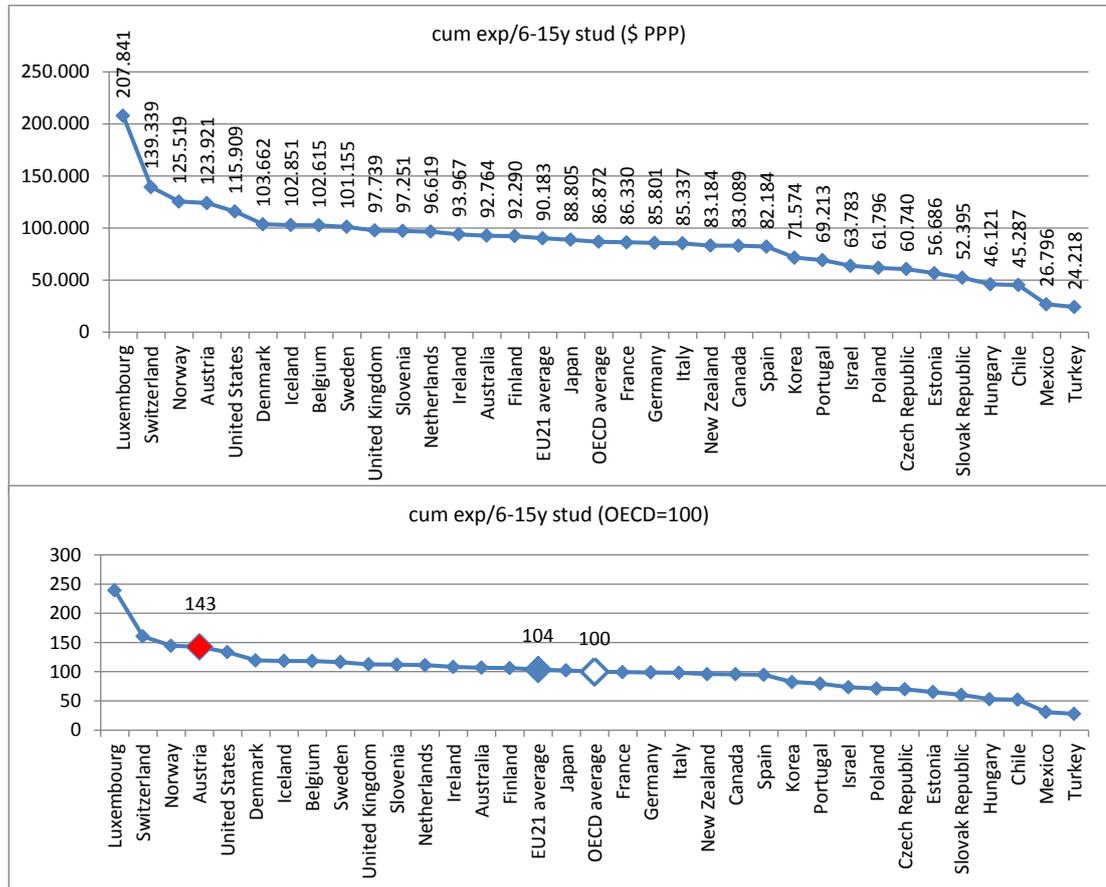
a) Beschäftigungsausmaß Köpfe in 1.000; Alter in J.; mittlere Stunden/Werteinheitenzahl pro Lehrperson; Vollbeschäftigungsäquivalente;



Quelle: BMBF Controlling Information, eigene Auswertung

ANH-Abb. 1: Ausgaben pro SchülerIn/StudentIn im OECD/EU21-Vergleich
(\$ PPP 2011)

a) Kumulierte Ausgaben für 6-15-Jährige pro Person (\$ PPP)

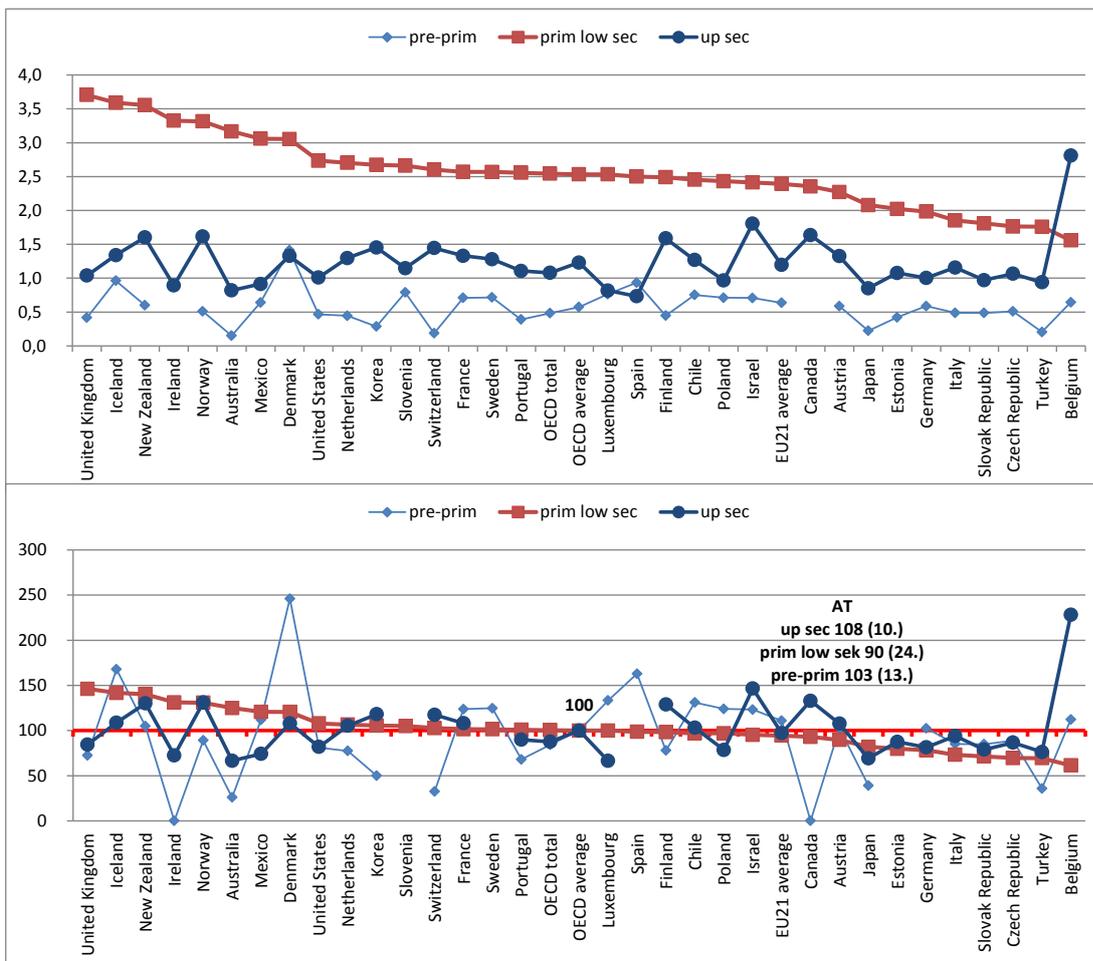


Quelle: eigene Darstellung lt EAG 2014 Datentabellen Indicator B1; "Table B1.3b. (Web only) Cumulative expenditure per student by educational institutions for all services over the theoretical duration of primary and secondary studies (2011)

ANH-Abb. 2: Ausgaben für Schulbereiche bezogen auf das BIP

a) Querschnitt 2011

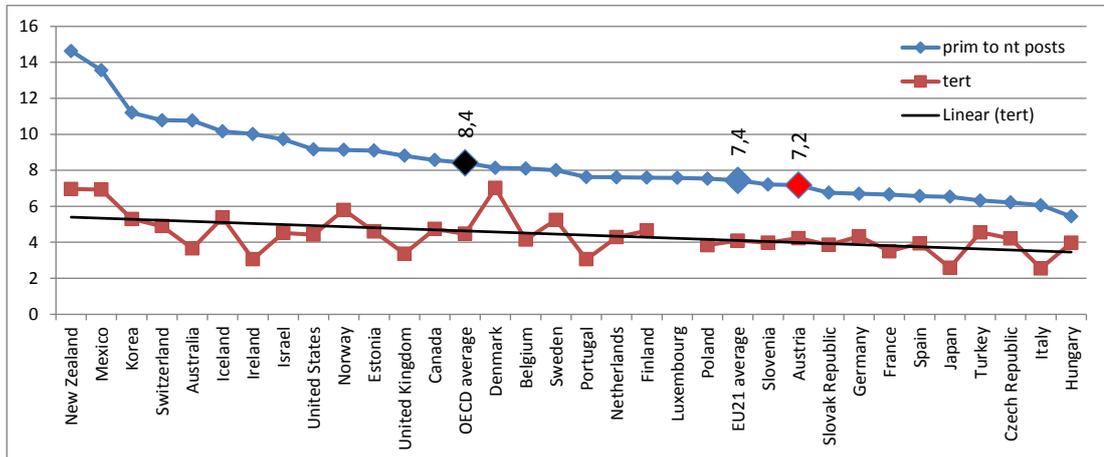
obere Darstellung in %, untere Darstellung Index OECD=100, gereiht nach Primary



Quelle: eigene Darstellung lt. EAG 2014 Datentabellen; Table B2.1. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP, by level of education (2011)

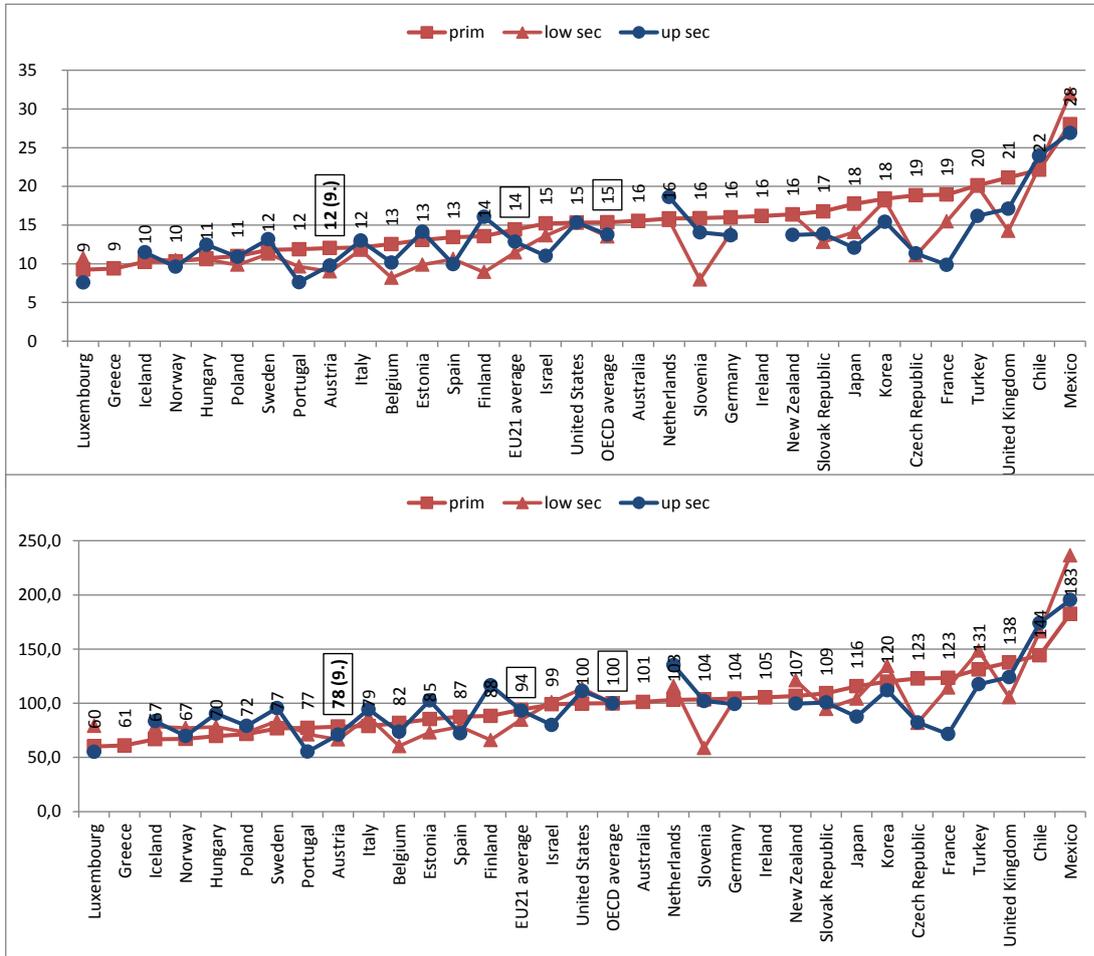
ANH-Abb. 3: Anteil der Bildungsausgaben am Staatshaushalt, Schule (Primär bis Postsekundär) und Tertiär

a) Anteil 2011



ANH-Abb. 4: SchülerInnen/LehrerInnen (STR-student-teacher-ratio)

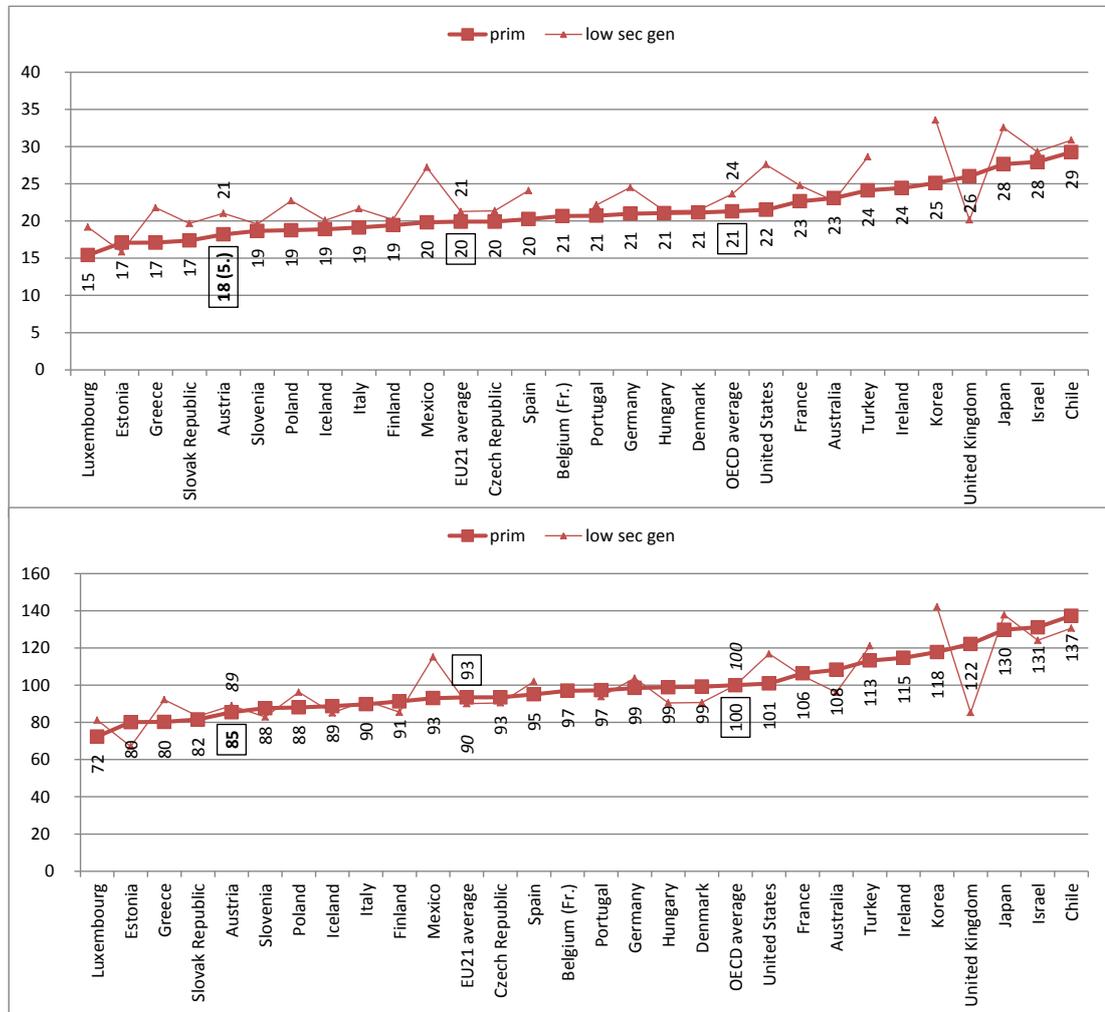
obere Darstellung Zahl STR, untere Darstellung Index OECD=100



Quelle: eigene Darstellung lt. EAG 2014 Datentabellen; Table D2.2. Ratio of students to teaching staff in educational institutions (2012)

ANH-Abb. 5: Klassengrößen im OECD-Vergleich (Primär und Sek1)

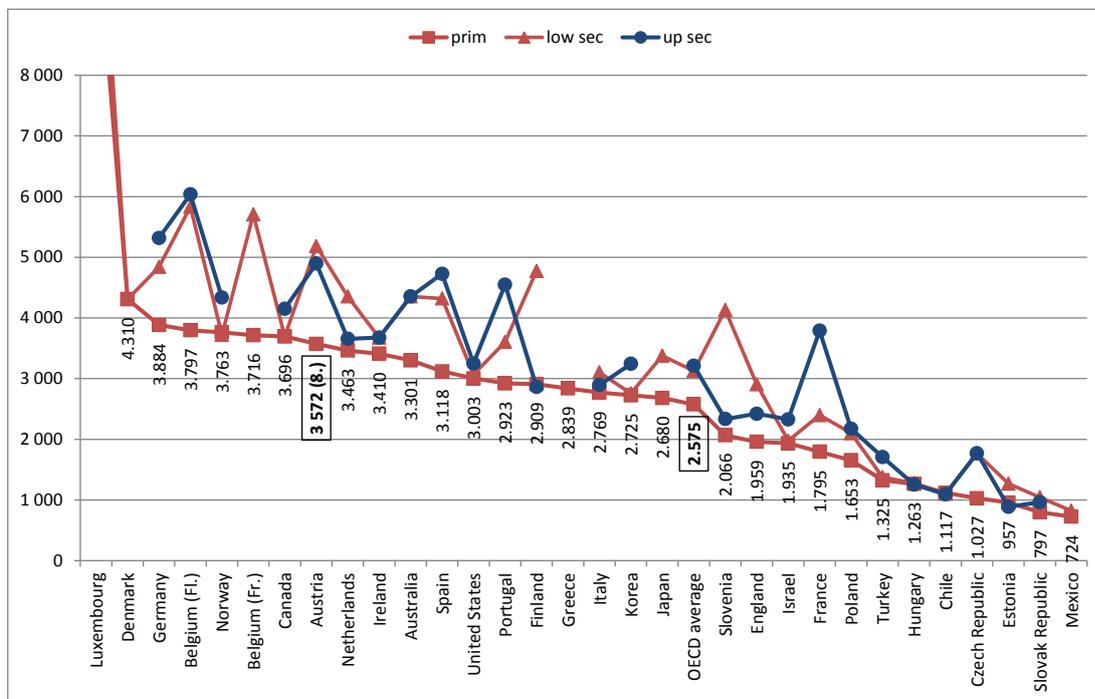
obere Darstellung SchülerInnen/Klasse, untere Darstellung Index OECD=100



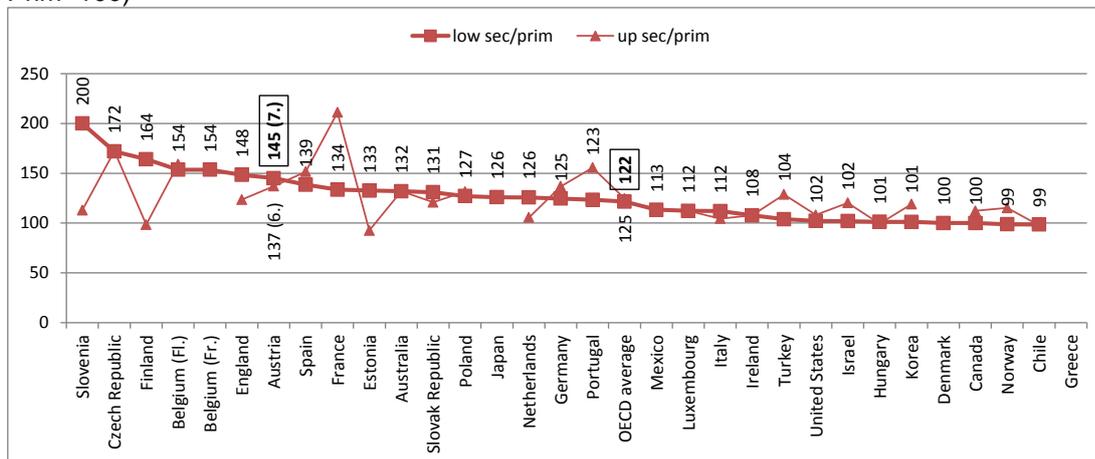
Quelle: eigene Darstellung lt. EAG 2014 Datentabellen; Table D2.2. Ratio of students to teaching staff in educational institutions (2012) & Table D2.1. Average class size, by type of institution and level of education (2012)

ANH-Abb. 6: Gehaltskosten der Lehrpersonen pro Studierende

a) relative Gehaltskosten (\$ PPP)



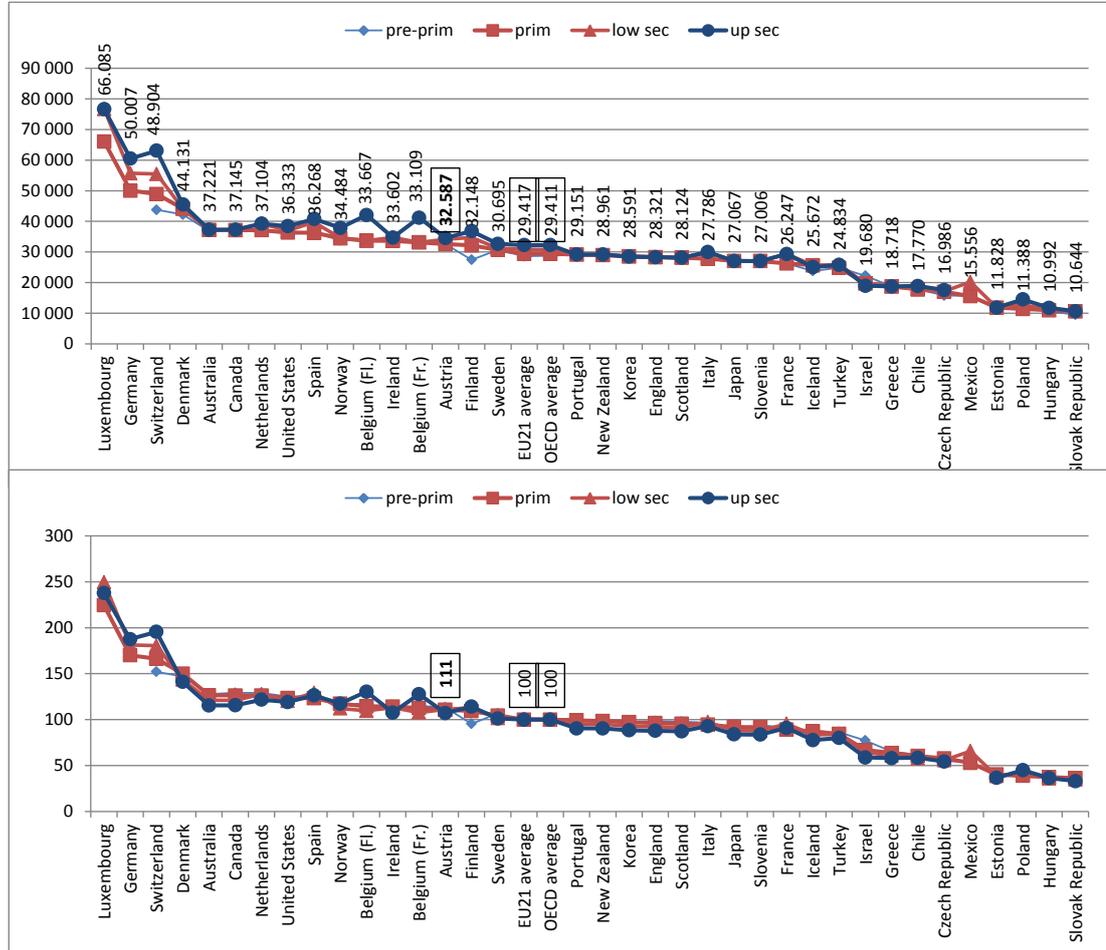
b) Vergleich der relativen Gehaltskosten der Lehrpersonen in Schulbereichen (Index Prim=100)



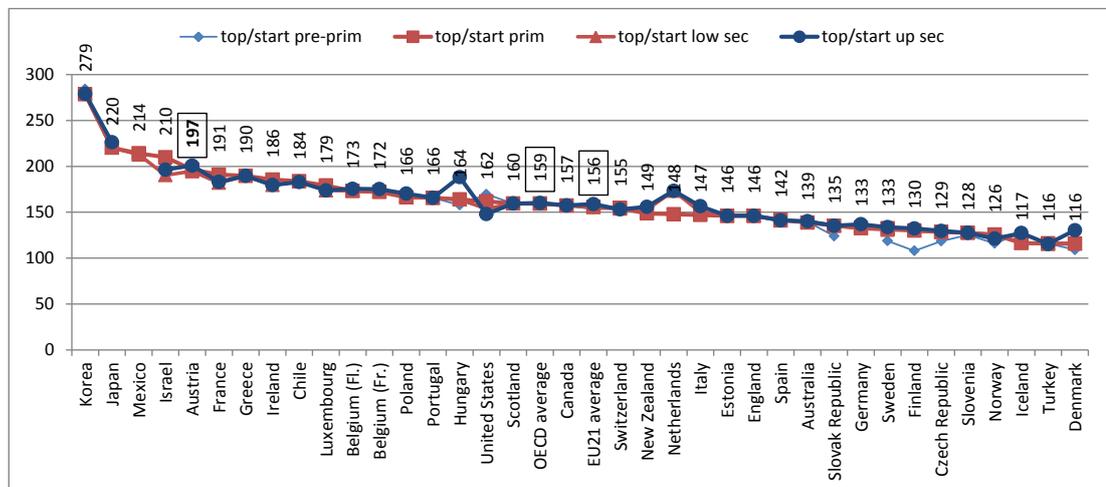
Quelle: eigene Darstellung lt. EAG 2014 Datentabellen; Table B7.1. Salary cost of teachers per student, by level of education (2012)

ANH-Abb. 7: Gehälter der Lehrpersonen im OECD-Vergleich

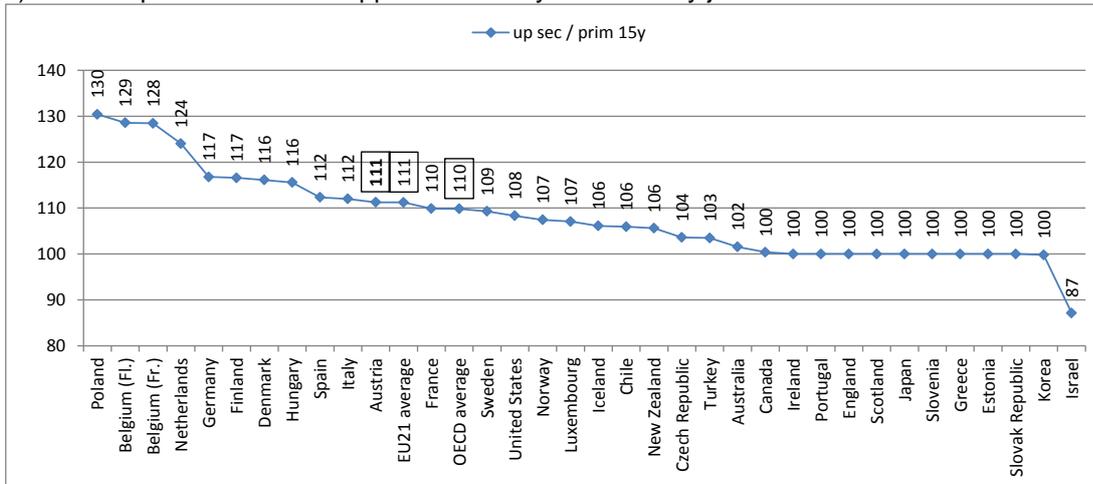
a) Anfangsgehälter



b) Top-Endgehälter/Anfangsgehälter



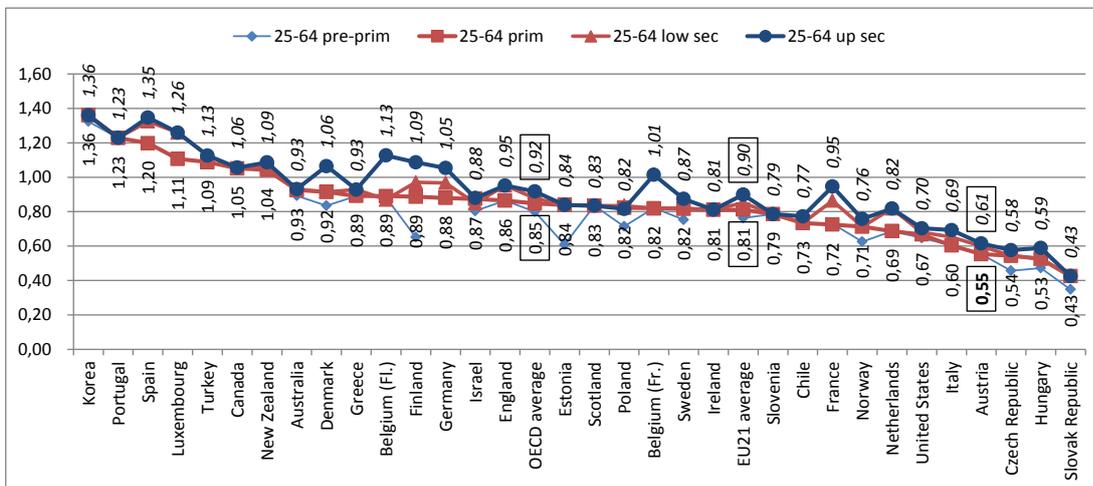
c) Gehaltsspanne zwischen Upper Secondary und Primary jeweils nach 15 Jahren



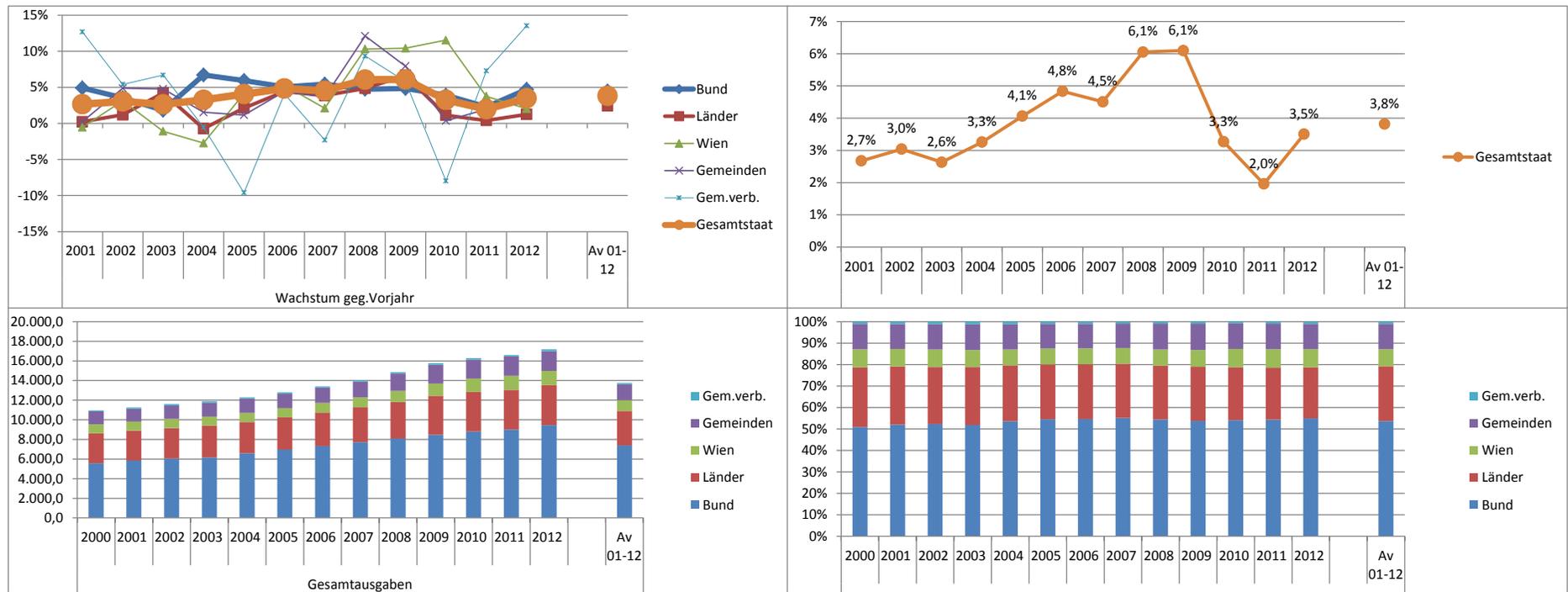
Quelle: eigene Darstellung lt. EAG 2014 Datentabellen; Table D3.1. Teachers' statutory salaries at different points in their careers (2012); Annual salaries in public institutions, in equivalent USD converted using PPPs for private consumption

d) Vergleich der LehrerInnengehälter mit den durchschnittlichen Beschäftigten mit Tertiärbildung (25-64-Jährige)

Relationen (Unterschied) LehrerInnengehälter/tertiär gebildeten Beschäftigten, Zahlen oben Upper-Secondary-LehrerInnen, Zahlen unten Primary-LehrerInnen, geordnet nach Primary

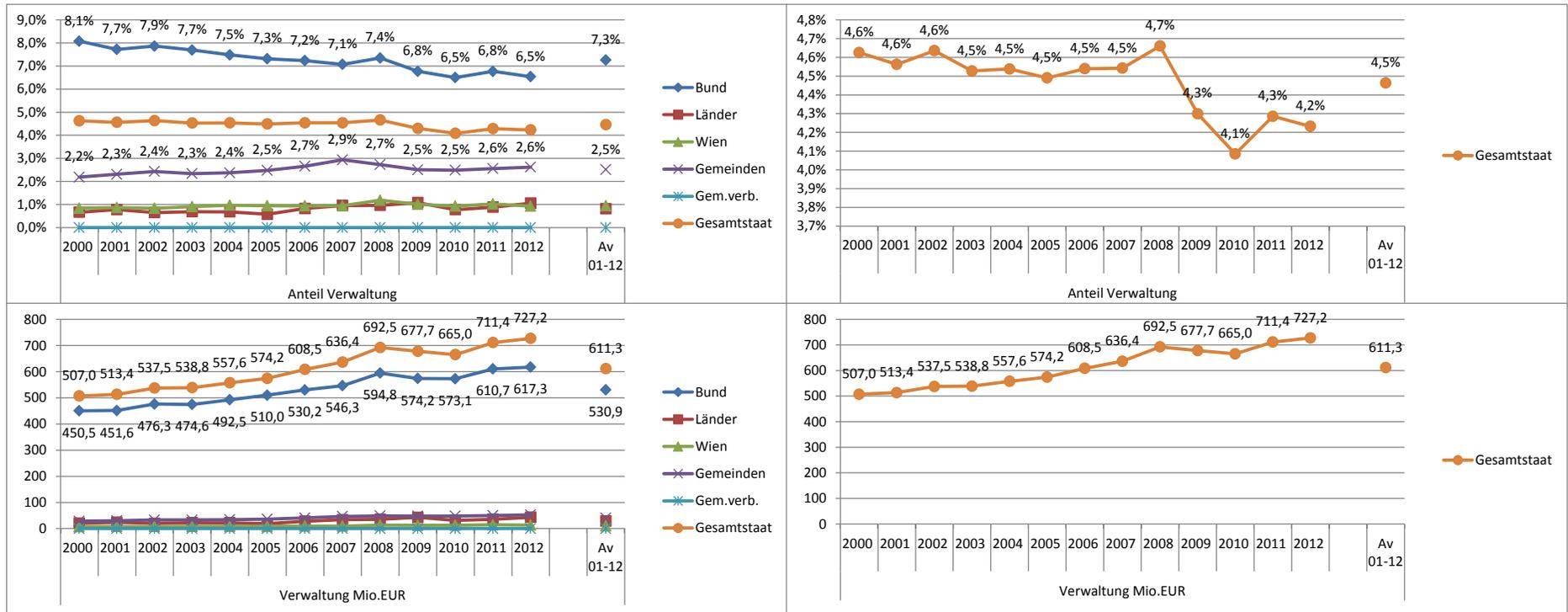


ANH-Abb. 8: Schulwesen, gesamtstaatliche Gesamtausgaben 2000-12, Zuwachsraten, absolut und Verteilung (Statistik Austria)



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Bildungsausgabenstatistik, Statistik Austria

ANH-Abb. 9: Verwaltungsausgaben im Schulwesen 2000-12, absolut und relativ (Statistik Austria)



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung aufgrund von Bildungsausgabenstatistik, Statistik Austria

b) Detaillierter Vergleich der höchsten und niedrigsten Werte der Schulgrößen nach Bundesländern, 12 Schultypen

	SoS	VorS	VS	HS	NMS	AHS-U	GESAMT	Gesundh	BMS	AHS-O	Lehrerb	BHS	BS	
ÖST	46	66	107	116	124	403	189	85	114	265	310	439	815	
B	30	-32	-57	78	148	393	-120	48	-70	-226	+428	412	-561	6+1+
K	-22	+103	88	115	+183	++466	183	++115	107	240	++524	453	795	8+1-
N	38	50	100	-98	105	+447	163	-65	123	247	283	388	775	2-1+
O	39	67	105	116	115	392	189	80	107	256	310	452	++998	2+
S	+69	62	+115	+162	123	-359	+199	87	106	257	309	387	761	4+1-
St	30	54	91	100	-100	384	169	89	84	278	-255	400	+937	2-1+
T	48	55	75	109	131	386	148	98	118	++288	262	-369	568	2+1-
V	66	99	102	++209	++218	388	191	+108	+163	278	328	+466	885	7+
W	++85	++197	++248	149	116	398	++326	93	++174	+280	368	++628	834	13+
max/ min	3,86	6,16	4,35	2,13	2,18	1,30	2,72	1,77	2,49	1,27	2,05	1,70	1,78	(2,60)
max oW /min	3,14	3,22	2,02	2,13	2,18	1,30	1,66	1,77	2,33	1,27	2,05	1,26	1,78	(2,01)

Quelle: eigene Darstellung aufgrund BIFIE-IHS

**ANH-Abb. 10: Auswertungen von Schulstandorten nach Gemeinden in Österreich,
Zusammenfassung**

Achtung: extensive Definition von Schulstandorten: mindestens eine Klasse einer Schulform in einer Gemeinde, d.h. es ergibt sich tendenziell eine erhöhte Zahl an Schulen

Auswahl: Gemeinden mit einer Summe von 10 oder mehr Schulen

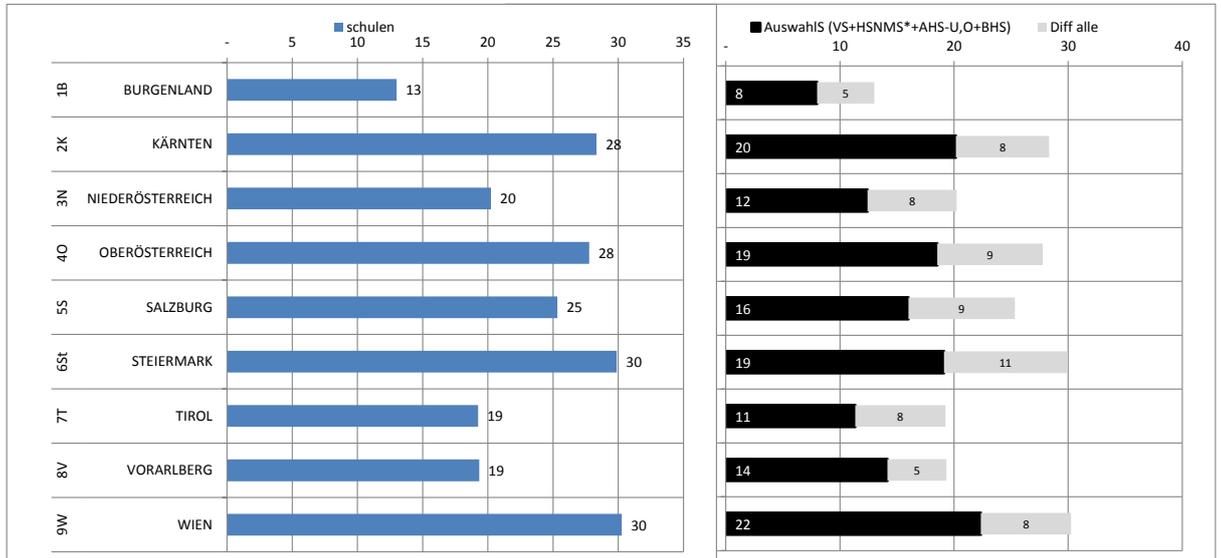
Inklusive der Wiener Bezirke ergibt sich eine Zahl von 95 Gemeinden (ohne 23 Wiener Einheiten ergeben sich 72 Gemeinden in den Bundesländern).

Von insgesamt 2.376 Gemeinden sind das ca. 4%, von insgesamt 6.015 Schulen liegen 2.378 in diesen 95 Gemeinden, das sind ca. 40%; die Pflichtschulen verteilen sich stärker, die AHS und Oberstufen-Schulen konzentrieren sich zu 60-bis-80% in den 95 Gemeinden (sh. die folgenden Aufstellungen).

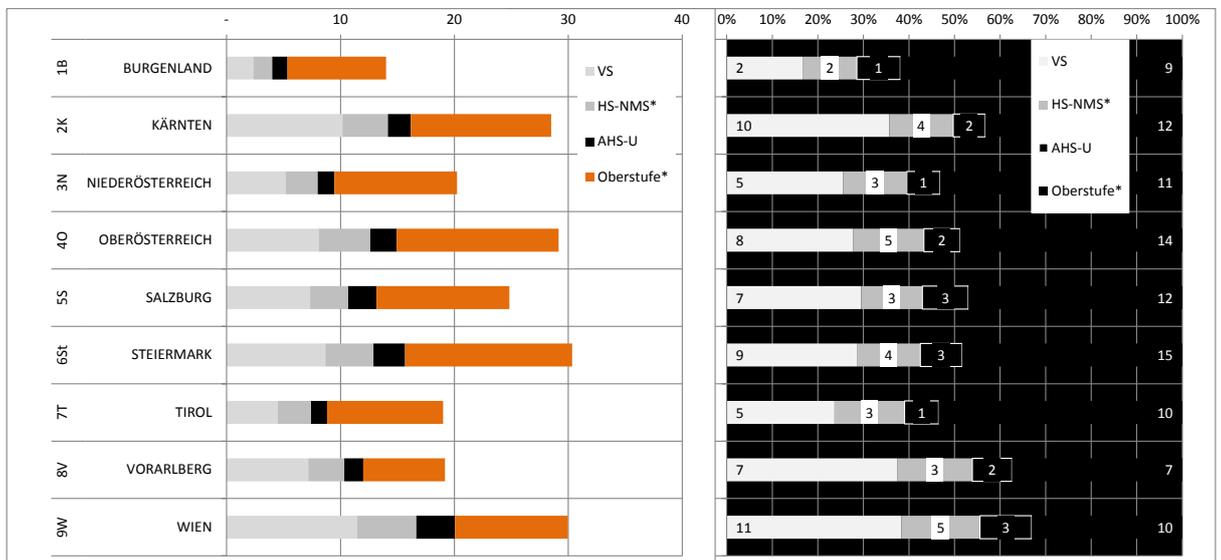
Quelle: Eigene Auswertung Statistik Austria 2013/14

ANH-Abb. 11: Eine durchschnittliche schulintensive Gemeinde in den Bundesländern

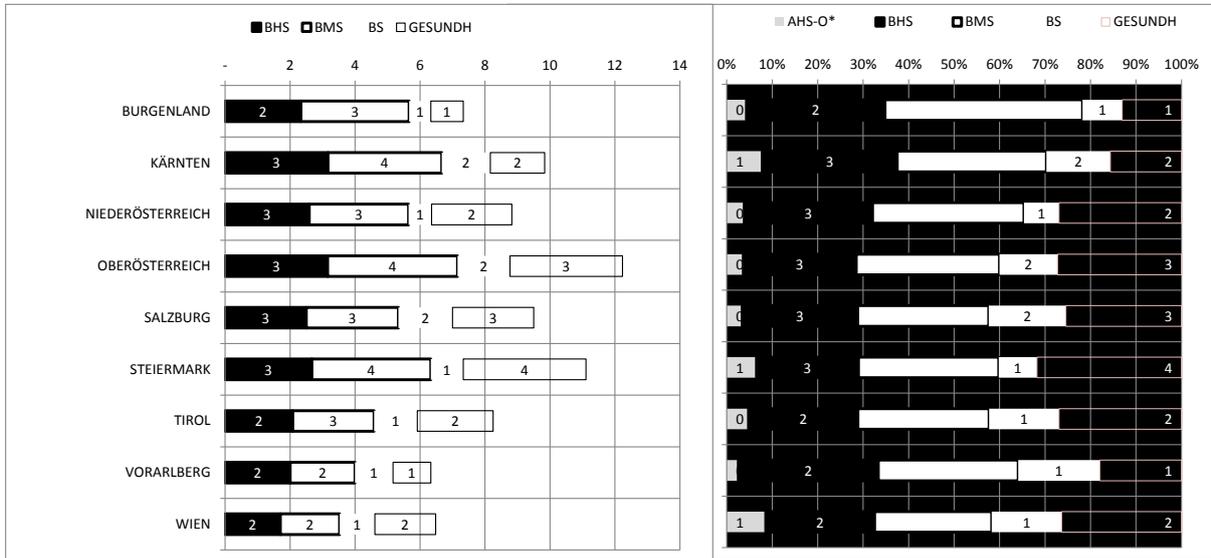
a. Zahl der Schulen und ausgewählten Schulen



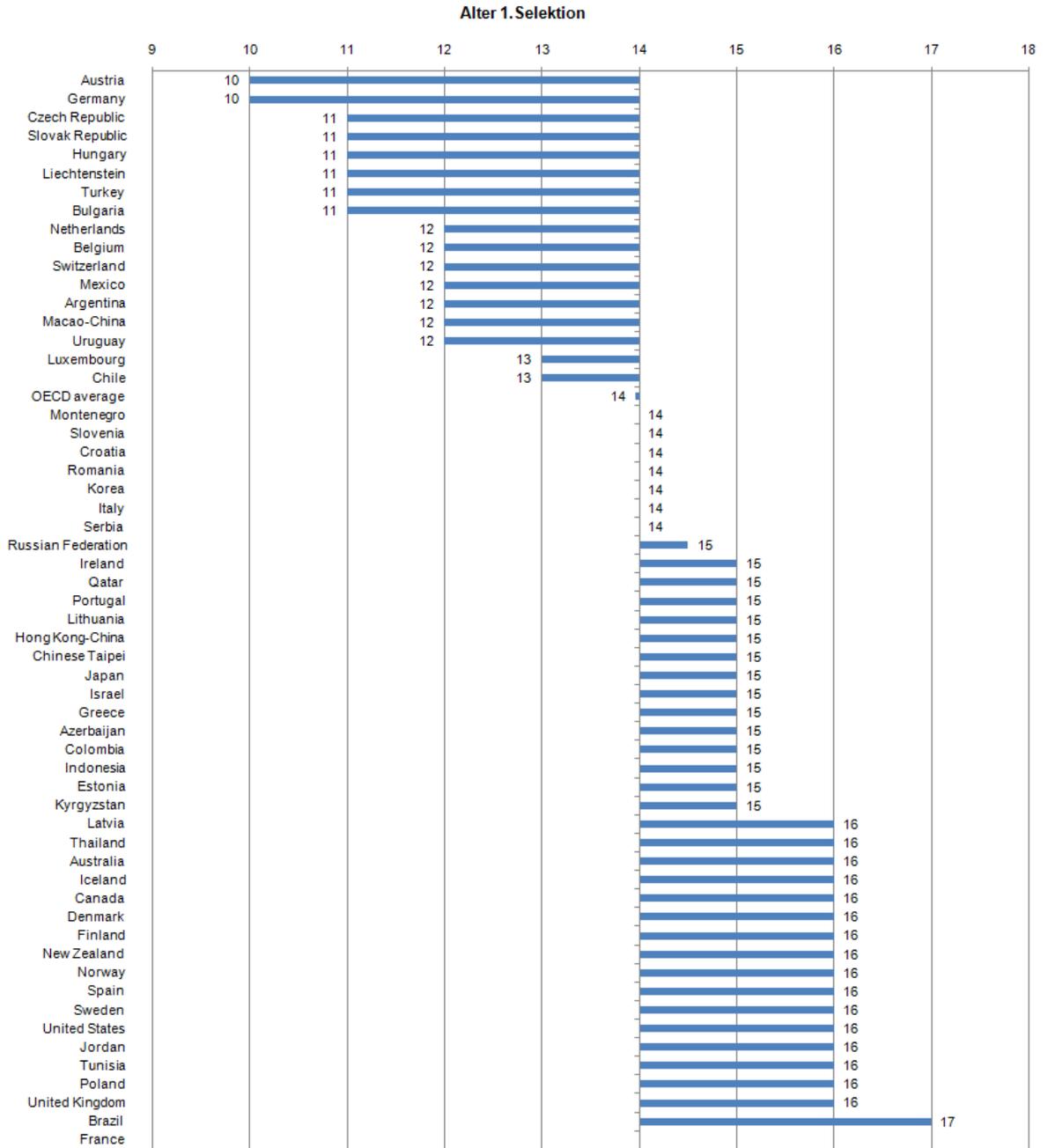
b. Zahl der Schulen aufgliedert nach Formen



c. Oberstufenschulen aufgegliedert



ANH-Abb. 12: Alter der Kinder und Jugendlichen bei der ersten Selektion in leistungsabhängige Programme



Quelle: eigene Auswertung von PISA 2006.

Autor: Lorenz Lassnigg

Titel: Politics – Policy – Practice. Eckpunkte einer sinnvollen Weiterentwicklung des Schulwesens.
Kurzfassung

Projektbericht/Research Report

© 2015 Institute for Advanced Studies (IHS),
Josefstaedter Straße 39, 1080 Wien Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>
