



**Das Konzept:**

# **Die Mündige Schule**

**Umfassende Schulautonomie für Österreich**

**Ein Plädoyer  
für mehr Freiheit und Verantwortung  
im österreichischen Schulwesen**

***Diskussionspapier, Stand 10. März 2015***

## INHALT

1. „Bildungswende“: Schule braucht Bewegung, Freiheit und Verantwortung .....	2
2. Ausgangspunkt: Mittelmäßige Lernergebnisse, falsche Ressourcenbindung, frustrierte Systemteilnehmer_innen .....	3
3. Dreifache Autonomie für die Schulen als Hebel für die Bildungswende von unten .....	4
3.1. Pädagogische Autonomie.....	5
3.2. Personelle Autonomie.....	6
3.3. Finanzielle Autonomie .....	8
4. Was braucht es für mehr Schulautonomie? .....	9
5. Schule – Bildungsregion – Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung.....	10
6. Wer trifft die Entscheidungen in der „Autonomen Schule“ .....	15
7. Was bedeutet das Modell „Autonome Schule“ für die Akteursgruppen? .....	15
8. Mittlere Reife als Qualitätsrahmen und Zielvorgabe .....	17
9. Schrittweise Umsetzung der autonomen Schule .....	20
10. Häufig gestellte Fragen.....	21
11. Die Reise beginnen! .....	23
12. ANHANG: Zsfg Detailergebnisse Österreich – OECD Studie „Bildung auf einen Blick 2014“ .....	25
13. ANHANG: Schulautonomie – aktuelle Rechtslage .....	38

### **Diskussionspapier – Work in progress:**

*Das Konzeptpapier wird in einem laufenden Diskussionsprozess der „Nationalen Initiative –Autonome Schule: Talente blühen!“ weiterentwickelt. Im Mai 2015 erfolgt die Veröffentlichung im Rahmen des Buches „Die mündige Schule – Buntbuch Schulautonomie“. Hier werden über 30 nationale und internationale Autor\_innen ihre Perspektive auf das Thema Schulautonomie einbringen. Das Buch dient als weitere Grundlage für eine fundierte Fachdiskussion, die darauf abzielt, im Bereich der Schulautonomie konkrete bildungspolitische Umsetzungsschritte in die Welt zu bringen.*

© „Nationale Initiative – Autonome Schule: Talente blühen!“

Dr. Matthias Strolz / Mag.(FH) Michael Unger, [www.talentebluehen.at](http://www.talentebluehen.at)

## 1. „Bildungswende“: Schule braucht Bewegung, Freiheit und Verantwortung

Wir sind als Menschen frei und gleich an Würde geboren. Das „funktioniert“ in Österreich. Ausgehend davon wünschen wir uns die umfassende Entfaltung des Menschen – mit all seinen Potenzialen und Talenten. Das Bildungssystem spielt dabei eine zentrale Rolle.

Unsere Vision: Das Schulwesen ist geleitet und geprägt von der Zuwendung zu den Potenzialen und Talenten. Die Schüler\_innen stehen im Mittelpunkt der schulpolitischen Debatte. Die Politik konzentriert sich auf die Definition eines eindeutigen Handlungsrahmens und gibt den Schulleitungen sowie den Pädagoginnen und Pädagogen die Freiheit und Verantwortung zur Umsetzung und Gestaltung. Schulreform und Schulentwicklung geschieht somit permanent und täglich „von unten“. Das System Schule wird zur Lernenden Organisation und ist im steten, selbstverständlichen Austausch mit dem Wandel der Zeit.

Unsere Welt verändert sich rasant. Eine wahre Informations- oder Wissensexplosion findet statt. Das digitale Zeitalter macht es möglich, dass unfassbar viel an Information jederzeit verfügbar und abrufbar ist. Gleichzeitig stellt sich unsere Welt heute – mehr denn je – als volatil, unsicher, komplex und ambivalent dar. Die Herausforderung lautet für Organisationen wie Individuen gleichermaßen, sich in dieser unüberschaubaren Welt gut zu Recht zu finden. Das heißt vor allem, entscheidungs- und handlungsfähig zu sein und zu bleiben. Darauf soll Schule vorbereiten.

Im Umgang mit diesen Herausforderungen beobachten wir in vielen Organisationen in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Teilsystemen in den letzten Jahrzehnten neue Bewältigungs- und Handlungsstrategien. Diese sind unter anderen:

- Interesse und Beteiligung schaffen (bei Mitgliedern, Kund\_innen, Mitarbeiter\_innen, Bezugsgruppen im eigenen Umfeld ...)
- intrinsische Motivation als Hebel nutzen
- Selbstreflexionsfähigkeit nähren
- Eigenverantwortung und Teamarbeit stärken
- systemisches Denken und vernetztes Arbeiten unterstützen
- flache und multiple Hierarchien ausbilden
- Vertrauen als wichtigen Koordinationsmechanismus in der Organisationskultur verankern
- Wissensmanagement vorantreiben
- Flexibilität leben
- neue Formen der Integration von Organisationsmitgliedern forcieren
- Synergien heben
- Kooperationen finden

Vergleicht man das System Schule mit anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (z.B. mit der Arbeitswelt in der Privatwirtschaft und im Non-Profit-Bereich), so zeigt sich, dass die Schule vielfach in alten Mustern und verkrusteten Strukturen gefangen ist. Wir sind davon überzeugt, dass eine umfassende Autonomie dem System Schule jene Erneuerungs- und Effektivitätsimpulse geben würde, die wir so dringend brauchen. Autonomie gibt Gestaltungsfreiheit und Verantwortung. Sie dynamisiert die konstruktiven Kräfte im System und schafft damit Innovation.

Autonomie ist nie Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck: Damit wir die Talente besser in die Blüte bringen; damit wir die Schüler\_innen besser in ihrer Entfaltung begleiten; damit die Lernergebnisse – und damit die Ernte des Systems Schule – bessere sein mögen, als sie heute sind. Umfassende Autonomie ist kein Allheilmittel. Sie ist eine grundlegende Gestaltungsstrategie für unser System Schule. Sie birgt große Chancen; natürlich auch Risiken. Daher gilt es von anderen Ländern zu lernen und die Strategie schrittweise und mit Bedachtsamkeit umzusetzen. Es ist eine Reise, zu der wir als Republik gemeinsam aufbrechen. Wir werden Etappe für Etappe gehen. Wir werden unterwegs lernen. Mit dem Ziel einer besseren Schule, damit die Talente blühen in Österreich.

## **2. Ausgangspunkt: Mittelmäßige Lernergebnisse, falsche Ressourcenbindung, frustrierte Systemteilnehmer\_innen**

86 Prozent von 1.460 Pädagoginnen und Pädagogen, die von Peter Hajek Public Opinion Strategies im Auftrag von „Talente blühen!“ Anfang 2015 befragt wurden, sehen in ihrem Berufsalltag sehr oft oder zumindest hin und wieder Themen, die sie lieber selbst entscheiden würden.<sup>1</sup> Doch die in Österreich stark ausgeprägte Weisungs- und Misstrauenskultur im Bildungsbereich versucht den Schulalltag bis ins kleinste Detail von oben mittels Gesetzen, Verordnungen und Erlässen zu reglementieren. Sämtliche Eventualitäten sollen berücksichtigt und kontrolliert werden. Das regulative Korsett ist eng zugeschnürt und die Schulen sind oft polit-taktisch motivierten, außerschulischen Einfluss- und Zugriffsmöglichkeiten ausgeliefert. Das Ergebnis: Eine aufgeblähte Bürokratie, politische Interventionen und ein unüberschaubarer Verordnungsdschungel binden Ressourcen, blockieren die Selbstorganisationskräfte des Systems Schule sowie individuelles Engagement und frustrieren Systemteilnehmer\_innen, primär die Schulleitungen und die Lehrer\_innen, in weiterer Folge Schüler\_innen und Eltern.

---

<sup>1</sup> Eine Zusammenfassung der gesamten Umfrage findet sich im Buchbeitrag von Michael Unger.

Das österreichische Schulsystem leidet daher auch unter einem schlechten Effizienz- und Effektivitätsgrad: Bei internationalen Vergleichsstudien wie PIRLS, TIMMS und PISA liegt Österreich schlechter als beim Vergleich der Bildungsausgaben.<sup>2</sup> Besonders markant für die Mittelmäßigkeit des österreichischen Schulsystems sind die PISA-Ergebnisse im Bereich Lesen: Rund ein Fünftel der Schüler\_innen, die die Pflichtschule verlassen, können nicht ausreichend sinnerfassend lesen (PISA 2012). Ebenso augenfällig sind die Erkenntnisse des Rechnungshofes, wonach an rund 50 Prozent aller Schulstandorte in Österreich Schulversuche stattfinden. Der Rechnungshof kritisiert den Wildwuchs an Schulversuchen als Ersatz für fehlende oder zu starre rechtliche Bestimmungen und reklamiert mehr Gestaltungsfreiraum und -verantwortung für die Schulen vor Ort.<sup>3</sup>

Die Schwächen des Schulsystems korrelieren mit einem traditionell hohen Niveau an außerschulischer Nachhilfe: 2013 wurden 109 Millionen Euro für private Nachhilfe und die Arbeit von 48.000 Vollzeitbeschäftigten durch unfreiwilliges Lernen mit den Kindern zu Hause aufgewendet. Konkret sind vier von fünf Müttern oder Vätern nach der Arbeit unfreiwillige Unterstützungslehrer\_innen für ihre Kinder. 210.000 Kinder brauchen private Nachhilfe (Zahlen laut AK Nachhilfebarmeter 2014).

### **3. Dreifache Autonomie für die Schulen als Hebel für die Bildungswende von unten**

Unser Ziel: Im Lern- und Lebensraum „Schule“ soll die Entwicklung der Schüler\_innen zu mündigen, leistungsfähigen und lebensbejahenden Bürger\_innen im Sinne frei denkender und verantwortungsvoll handelnder Personen optimal – das heißt unter anderem auch ressourceneffizient – begleitet werden. Die Schulabsolvent\_innen sollen als Bürger\_innen mit grundlegenden Kulturtechniken und Kompetenzen befähigt sein, die ihnen ermöglichen, ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Leben zu führen sowie lebenslanges Lernen zu betreiben. Davon profitiert nicht nur die einzelne Person, sondern auch die Gesellschaft als Ganzes, denn Bildung wirkt sich positiv auf sämtliche gesellschaftlichen Teilbereiche aus – von Gesundheit über politische und zivilgesellschaftliche Partizipation sowie Wirtschaft bis hin zu Kunst und Kultur.

---

<sup>2</sup> Eine Zusammenfassung der Detailergebnisse für Österreich aus der aktuellen OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2014“ findet sich im Anhang.

<sup>3</sup> Insgesamt waren es im Schuljahr 2012/13 5.367 Schulversuche an 2.900 von insgesamt 5.804 Schulstandorten. Details zum Rechnungshofbericht finden sich hier: <http://www.rechnungshof.gv.at/berichte/ansicht/detail/schulversuche.html>.

Eine umfassende Schulautonomie wird bei der Erreichung dieser Ziele wichtige Dienste leisten. Was nicht von oben verordnet wird, was man selbst entscheiden darf, schafft mehr Verantwortung und macht zumeist mehr Freude – dieser „Volkswisheit“ können wohl viele von uns beipflichten. Eigenverantwortliches Denken und Handeln fördern die Motivation und das Selbstbewusstsein. Motivierte Schulleitungen, Lehrer\_innen und Schüler\_innen kommen gemeinsam zu besseren Lernergebnissen. Erhöhte Teilhabe seitens der Eltern (z.B. in der Schulentscheidung, Involvierung bei Standort-spezifischen Festlegungen) holt die Eltern zudem stärker ins „Boot der Bildung“.

Wir streben daher ein neues, einfaches, umfassendes Schulgesetz an, das alle bisherigen Schulgesetze ablöst. Die aktuelle Weisungs- und Misstrauenskultur soll durch einen klaren Handlungsrahmen für autonome Schulen abgelöst werden. Die Politik definiert fixe Räume für Freiraum.

Schulautonomie bedeutet, dass es entlang der Losung **„Gemeinsames Ziel, vielfältige Wege“** einen einheitlichen (Qualitäts-)Rahmen für alle Schulen gibt (vgl. unter anderem „Mittlere Reife“ weiter unten). Innerhalb dieses Rahmens haben Schulen aufgrund schul- und standortspezifischer Gegebenheiten die Möglichkeit, Gestaltungsfreiräume in Verbindung mit hoher Eigenverantwortung zu nutzen.

Unser Autonomie-Modell basiert auf drei Säulen: Pädagogische, finanzielle und personelle Autonomie. Träger\_innen dieser Autonomie sind teils die Schulleitung als Führungskraft, teils die Lehrer\_innen als pädagogische Fachleute und teils die gesamte Schulgemeinschaft mit demokratischer Teilhabe der Lehrer\_innen, Schüler\_innen und Eltern.

Die Erweiterung der pädagogischen Autonomie kann und soll schrittweise ab sofort begonnen werden und flächendeckend gültig sein. Die finanzielle und personelle Autonomie erfordert eine längere Vorbereitung, etwa im Bereich der Auswahl und Ausbildung von Schulleiter\_innen. Diese beiden Säulen einer umfassenden Schulautonomie sollen, um klare Verantwortlichkeiten zu schaffen, nicht schrittweise sondern jeweils als Ganzes eingeführt werden, allerdings auf freiwilliger Basis in einer „Opt-in“-Logik.

### 3.1. Pädagogische Autonomie

Im Kern der pädagogischen Autonomie steht ein wertschätzender, vertrauens- und zugleich anspruchsvoller Blick auf die Rolle der Lehrer\_innen. Sie sind Pädagogik-Profis und „Bildungsexpert\_innen der Praxis“, die eigenverantwortlich pädagogische Entscheidungen treffen. Dabei sind sie nicht allein, sondern eingebettet in ein Team, in eine Schule als lernende Organisation, in eine Profession.

Ausgehend von einer verstärkten Autonomie der Lehrperson, die auf ihre Schüler\_innen abgestimmt die geeigneten Lehr- und Lerninhalte, -methoden und -mittel auswählt, erhält auch die Schule als Organisation umfassende Gestaltungsfreiheit.

Die pädagogische Autonomie erlaubt Schulen, pädagogische Modelle und didaktische Konzepte autonom festzulegen, ebenso wie die Profilbildung durch Curricula und Lehrpläne, die Jahrgangstruktur (altershomogene oder –heterogene Lerngruppen), die Klassen- bzw. Gruppengrößen je Fach und Schulstufe, die Struktur der Unterrichtszeit sowie die Lehrmittel und -methoden.

In den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch gibt es für die Curricula und Lehrpläne im Kern bundesweit verbindliche Vorgaben, um sicherzustellen, dass Schüler\_innen bei Bedarf die Schule wechseln können, ohne dadurch am Weg zur Mittleren Reife Zeit zu verlieren. In anderen Fächern reichen unverbindliche Empfehlungen.

Autonom gestaltbar ist auch die Form der Leistungsbeurteilung. Alternative Beurteilungs- und Feedbacksysteme sind erlaubt. Zum Ende der Pflichtschule gibt es jedoch im Rahmen der „Mittleren Reife“ in Mathematik, Deutsch und Englisch ein bundeseinheitliches Beurteilungssystem, um die Vergleichbarkeit zu garantieren.

Die pädagogische Autonomie ersetzt alle Schulversuche, deren Konzepte dann ohne bürokratisches Genehmigungsverfahren eingeführt und verändert werden können.

An der Schnittstelle von pädagogischer und personeller Autonomie angesiedelt ist die Fort- und Weiterbildung der Lehrer\_innen. In welchen Themen der größte Fortbildungsbedarf besteht, weiß niemand besser als jene, die täglich mit den Herausforderungen am konkreten Schulstandort konfrontiert sind. Die Wahl der Fortbildungsinhalte und auch der Fortbildungsanbieter soll daher ebenfalls in die lokale Eigenverantwortung übergeben und das Fortbildungsmonopol der Pädagogischen Hochschulen aufgebrochen werden.

### **3.2. Personelle Autonomie**

Gute Schule ist, wo gute Lehrer\_innen sind. Gut in ihren pädagogischen und fachlichen Qualifikationen, in ihrer Interaktion mit den Schüler\_innen des konkreten Schulstandorts und in ihrem Zusammenwirken mit den anderen Lehrkräften und sonstigen Mitarbeiter\_innen im Team.

Die Stärken der einzelnen Lehrerin, des einzelnen Lehrers und des gesamten Teams gezielt zu fördern und zu entwickeln ist für eine gelingende Schule daher von zentraler Bedeutung. Die Gestaltungsmöglichkeiten reichen dabei von individuellen und gemeinsamen Weiterbildungsmaßnahmen über Coaching und Mentoring bis zur Auswahl neu eintretender Lehrer\_innen.

Personalautonomie bedeutet, dass die Auswahl und Führung des Personals der Schulleitung obliegt, inklusive Einstellungs-, Kündigungs-, Freistellungs- und Entlassungsrecht seitens der Direktor\_innen.

Voraussetzung dafür ist ein neuer Bestellungsmodus für die Schulleiter\_innen: Frei von parteipolitischen Einflüssen, gewählt durch die Schulgemeinschaft vor Ort. Auf neue Beine muss auch die Ausbildung der Direktor\_innen gestellt werden – mit einem starken Fokus auf Führung, Kommunikation und Personalentwicklung.

Ziel der personellen Autonomie ist es, die Schule zu ermächtigen, eine **aktive Personalentwicklung** zu betreiben. Dies umfasst unter anderem:

- Fort- und Weiterbildung gezielt nach den Bedürfnissen der Pädagog\_innen und der Schule gestalten.
- Engagement honorieren – finanziell oder durch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten.
- In größeren Schulen: Aufstiegsmöglichkeiten schaffen, etwa zur Abteilungs-, Fachbereichs- oder Teamleitung.
- Dieses „Mittlere Management“, das sich in Berufsbildenden Höheren Schulen bewährt, in Allgemeinbildenden Höheren Schulen und größeren Neuen Mittelschulen aber völlig fehlt, sorgt auch für kleinere Führungsspannen: weniger Lehrer\_innen pro Führungskraft und damit bessere Betreuung der einzelnen Lehrperson.
- Bei Nachbesetzungen Pädagog\_innen gezielt nach den Anforderungen des Schulteams und des Schulstandorts auswählen (Weiterentwicklung des bereits bestehenden Programms „Get your Teacher“).
- Pädagog\_innen, die den Herausforderungen dauerhaft nicht gerecht werden, von der Schule verabschieden (Umschulungsprogramme des BMBF mit dem AMS sollen den Umstieg erleichtern).
- Zusätzliche Kompetenzen ins Team holen, unter anderem Schulsozialarbeiter\_innen, Schulpsycholog\_innen, Lerncoaches, Unterstützungslehrer\_innen in spezifischen Bereichen der Förderung von Begabungen und im Umgang mit Lernschwächen.

Unter die personelle Autonomie fällt auch die Frage, welches Personal für Verwaltungsaufgaben herangezogen wird. Viele Verwaltungsaufgaben, die im derzeitigen zentralistisch-bürokratischen Schulsystem anfallen und von Pädagog\_innen neben ihren eigentlichen Aufgaben zu erledigen sind, können in einem auf Autonomie basierenden Schulsystem ersatzlos entfallen. Andere Aufgaben, wie etwa Buchhaltung, Kostenrechnung und Personalverrechnung, kommen auf Schulebene neu hinzu. Ob diese Aufgaben durch angestelltes Verwaltungspersonal oder externe Dienstleister erfüllt werden, liegt im Entscheidungsspielraum der Schule. Das regionale Bildungsservice (vgl. unten) hilft dabei, den diesbezüglichen Bedarf kleinerer Schulen zu bündeln und Verbundlösungen zu entwickeln.

### **Vom Lehrerdienstrecht zum Rahmenkollektivvertrag**

Um einerseits die Interessen der Mitarbeiter\_innen an autonomen Schulen zu schützen und andererseits diese umfassende personelle Autonomie für die Schulen zu gewährleisten, sind die entsprechenden rechtlichen und sozialpartnerschaftlichen Vorkehrungen zu treffen.

Analog zu anderen Expert\_innenberufen soll auch für die Mitarbeiter\_innen in autonomen Schulen (Lehrkräfte, Psycholog\_innen, Sozialarbeiter\_innen, Verwaltungspersonal etc.) ein bundesweiter Rahmenkollektivvertrag ausgehandelt werden. Dieser ersetzt das starre Lehrerdienstrecht, das zuletzt für viel Frust auf beiden Seiten gesorgt hat.

Die Kollektivvertragspartner sind auf Arbeitgeberseite Vertreter\_innen der Direktor\_innen der autonomen Schulen sowie des Bundes und auf Arbeitnehmerseite die Gewerkschaften der Lehrer\_innen und anderer Schulmitarbeiter\_innen. Der Rahmenkollektivvertrag regelt Mindestlöhne und Grundgehälter, Arbeitszeitfragen im Rahmen eines Jahresarbeitszeitmodells sowie Kündigungsmöglichkeiten. Er gibt den Schulen Handlungsspielräume bei der finanziellen Honorierung von besonderen Leistungen, bei Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Schule, bei Fragen der Aufgaben- und Arbeitszeitverteilung und anderen Aspekten der Personal- und Organisationsentwicklung.

### 3.3. Finanzielle Autonomie

Bisher werden die Ressourcen, mit denen eine Schule arbeitet, von unterschiedlichen Stellen und aus unterschiedlichen Töpfen von außen separat vorgegeben und gemanagt. Meist weiß in einer öffentlichen Schule niemand – auch nicht die Schulleitung –, wie viel (Steuer-)Geld der Schulbetrieb insgesamt kostet. Auch eine mehrjährige Ressourcenplanung mit Schwerpunktsetzungen im Mitteleinsatz ist nicht möglich.

#### **Globalbudget**

Finanziell autonome Schulen erhalten ein Globalbudget, mit dem sie alle Aufwendungen (pädagogisches und sonstiges Personal, Fort- und Weiterbildung, Miete, Ausstattung, Material etc.) bestreiten und innerhalb dessen sie frei entscheiden und Schwerpunkte setzen können.

Die Finanzierung folgt den Schüler\_innen und besteht aus einer schülerbezogenen und einer kriterienbezogenen Komponente. Je Schüler\_in wird an die Schule ein fixer Betrag überwiesen. Dieser wird ergänzt durch kriterienbezogene Beträge:

- Sprachförderung pro Schüler\_in mit nichtdeutscher Muttersprache,
- Bildungsaufstiegsförderung pro Schüler\_in, bei dem/der kein Elternteil einen höheren Schulabschluss als die Pflichtschule hat und
- Regionalförderung pro Schüler\_in für Schulen in ländlichen Gemeinden.

Die kriterienbezogene Finanzierung dient der Erreichung definierter gesellschaftspolitischer Ziele, insbesondere der gelingenden sozialen Durchmischung der Schüler\_innenpopulation und der Chancengerechtigkeit für Schulstandorte außerhalb von Ballungsgebieten.

Derzeit werden an Schulen auf Basis des Bildungsdokumentationsgesetzes bereits verschiedene Merkmale der Eltern der Schüler\_innen erfasst, wie etwa die Staatsbürgerschaft. Diese Erhebung wäre um die oben genannten Kriterien zu ergänzen.

Eine gestufte Sonderfinanzierung ist für Kinder bzw. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorzusehen.

### **Freie Schulwahl ohne Schulgeld**

Die schülerbezogene Pro-Kopf-Finanzierung bedeutet auch, dass die Finanzierung losgelöst wird von der Trägerschaft der Schule. Nicht nur staatliche Schulen, sondern auch Schulen in privater Trägerschaft können öffentliche – im Sinne von öffentlich finanzierte und allen Bürger\_innen zugängliche – Schulen werden. Die Zugangsvoraussetzungen zur Finanzierung aus Steuergeld sind Gemeinnützigkeit und der Verzicht auf das Einheben von Schulgeld. Die Diskriminierung freier Schulen gegenüber konfessionellen Privatschulen, in denen der Staat die Personalkosten trägt, wird damit überwunden. Das Prinzip „freie Schulwahl ohne Schulgeld“ ermöglicht auch Kindern aus weniger wohlhabenden Familien den Zugang zu alternativen Schulkonzepten.

Wie groß die Beträge sind, die pro Schüler\_in und kriterienbezogen an die Schulen als Globalbudget ausbezahlt werden, ist nach Schultyp gestaffelt. Für die Grundstufe (Volksschule), Mittelstufe, allgemeinbildende Oberstufe und die unterschiedlichen Arten berufsbildender Schulen, die auch bisher unterschiedlich viel kosten, gelten unterschiedliche Sätze. Wir treten für eine deutliche Aufstockung der öffentlichen Bildungsausgaben ein und sehen dies als wichtige Investition in die Zukunft. Doch auch bei einer kostenneutralen Neuorganisation der Schulfinanzierung sehen wir in der finanziellen Autonomie die Chance, dass Mittel gezielter und bedarfsgerechter eingesetzt werden können.

## **4. Was braucht es für mehr Schulautonomie?**

Derzeit ist die Autonomie der Schulen in Österreich im internationalen Vergleich gering ausgeprägt. Das zeigte die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2012“. Nur 31 Prozent der Entscheidungen im Schulwesen werden hierzulande auf Schulebene getroffen. Im EU-Durchschnitt sind es 46 Prozent. Das größte Mitspracherecht haben die Schulen in den Niederlanden, wo 86 Prozent der Entscheidungen auf Schulebene fallen. Finnland gibt 100 Prozent der Befugnisse den Gemeinden, die in der Praxis viele Entscheidungen an die Schulen delegieren.

Schule ist eine lernende Organisation, in der alle Verantwortung übernehmen müssen: die Politik für die Ausprägung des gestalterischen Rahmens, die Schüler\_innen für ihre

Entwicklung und Lernfortschritte, die Lehrer\_innen für deren optimale Führung, Begleitung und Unterstützung, die Schulleiter\_innen für die kompetente Führung der Organisation und die Eltern für ihre Teilhabe am Schul- und Lerngeschehen.

Es braucht also die Lernbereitschaft und den Mut aller, Veränderungen anzudenken und Entwicklungen voranzubringen. Die Reise hin zu einer umfassenden Schulautonomie bedeutet einen entschlossenen Systemwandel und umfasst unter anderen folgende Aspekte:

- Organisationskultureller Wandel: Das Steuerungs- und Regelungssystem im Bereich Schule bewegt sich weg von „Verordnen, Kontrollieren und Intervenieren“ hin zu „Vertrauen, Gestalten und Begleiten“.
- Abbau der Regelungsdichte und Schaffung eines klaren (bundeseinheitlichen) gesetzlichen Rahmens: Dabei sind Qualitätsstandards festzulegen und Bildungsziele zu definieren (vgl. Mittlere Reife weiter unten). Nicht alle Eventualitäten müssen „von oben“ geregelt werden. Entscheidungen sollen „nahe am Schüler/an der Schülerin“ fallen.
- Übergang von der akribischen Prozess- und Inputsteuerung hin zu Rahmensteuerung durch Zielvorgaben und Qualitätsmanagement: Die Schulverwaltung soll zu einem regionalen „Schulservice“ weiterentwickelt werden (vgl. Folgekapitel).
- Stärkung und Ausdifferenzierung des beruflichen Selbstverständnisses und der öffentlichen Wahrnehmung der Pädagog\_innen: Lehrer\_in ist ein Expert\_innenberuf und Schulleitung ist eine Führungsaufgabe. Wir müssen in ein differenzierteres Berufsbild, bessere Rekrutierung, hochwertige wissenschaftliche und praxisnahe Ausbildung, forcierte Fortbildung und in ein positives gesellschaftliches Berufsimago investieren.
- Förderung der elterlichen Verantwortung: Neben der punktuellen Einbeziehung in strategische Entscheidungen des Schulstandortes und in Organisationsfragen der Klassengemeinschaft sind die Eltern dafür verantwortlich zu halten, ihren Kindern grundlegende soziale Verhaltensnormen sowie Wertschätzung für Lernen und Bildung als Grundwerte des menschlichen Lebens zu vermitteln.

## **5. Schule – Bildungsregion – Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung**

Der Kompetenzdschungel in der österreichischen Schulverwaltung ist legendär. Ähnlich wie im Gesundheitswesen gehen die Zuständigkeiten, Finanzierungsströme und Einflussmöglichkeiten kreuz und quer durch verschiedene Bundes- und Landesstellen, ohne klaren Zusammenhang zwischen der Mittelbereitstellung, der Entscheidungsgewalt über die Mittelverwendung und der Verantwortung für die Ergebnisse.

Das Konzept der Autonomen Schule erweitert daher nicht nur den Handlungsspielraum der einzelnen Schulen, sondern sorgt auch für klar definierte und abgegrenzte Rollen der übergeordneten Ebenen. Die strukturelle Ausgestaltung der Zuständigkeiten für die Autonome Schule erfolgt auf drei Ebenen:

1. **Autonome Schule:** pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie
2. **Bildungsregionen/Bildungsservice:** Begleitung, Vernetzung, Qualitätssicherung
3. **Bund:** Zielvorgaben, Qualitätsrahmen, Ausbildung, Mittelzuteilung, Kontrolle bei Missbrauch, Ombudsstelle

### **Erste Ebene: Die Schule erhält Rechtspersönlichkeit**

Die vollautonome Schule ist eine juristische Person öffentlichen Rechts. Für diesen Status wird eine Mindestgröße definiert, wobei sich mehrere Schulstandorte zu einer Schulorganisation mit gemeinsamer Leitung zusammenschließen können, um die Mindestgröße zu erreichen und volle Autonomie zu erlangen.

Vollautonome Schulen verfügen über pädagogische, personelle und finanzielle Autonomie (vgl. oben) mit allen entsprechenden Rechten und Pflichten. Als Schulerhalter bzw. Trägerorganisation für autonome Schulen kommen sowohl private, nicht-gewinnorientierte Vereine und Stiftungen als auch Länder und Gemeinden in Frage. Der Bund, der im gesamten Schulwesen für Zielvorgaben, Rahmenbedingungen und die Kontrolle der Zielerreichung zuständig ist, zieht sich aus der Trägerrolle zurück und überträgt seine Schulen an die Bundesländer.

Die Entscheidung über den Wechsel in die personelle und finanzielle Vollautonomie trifft, nach Erfüllung bundeseinheitlicher Kriterien, die jeweilige Schule eigenständig. Diese Grundsatzentscheidung wird vom Schulgemeinschaftsausschuss (Lehrer-, Schüler- und Eltervertreter\_innen in höheren Schulen) bzw. vom Schulforum (Lehrer- und Elternvertreter\_innen in Pflichtschulen) getroffen. Den politischen Organen und Behörden der Länder und Gemeinden kommt dabei keine Entscheidungsgewalt zu. Bei der Erfüllung der Kriterien wird die Schule vom regionalen Bildungsservice (vgl. unten) unterstützt.

Die pädagogische Autonomie soll flächendeckend umgesetzt werden. Schulen, die sich nicht – oder noch nicht – für eine personelle und finanzielle Vollautonomie entschieden haben, sind daher teilautonome Schulen. Bei teilautonomen Schulen bleibt die personelle und finanzielle Verantwortung bis auf weiteres beim Schulerhalter. Dies gilt für die Phase der sukzessiven, freiwilligen Umstellung aller Schulen auf Vollautonomie bzw. für den Fall, dass der Gesetzgeber kein Enddatum für einen zwingenden Übertritt formuliert und damit ein Mischsystem aus voll- und teilautonomen Schulen etabliert.

## **Zweite Ebene: Bildungsregionen in der Größe mehrerer Bezirke**

An die Stelle der Schulbehörden und Schulinspektor\_innen tritt ein Bildungsservice, das Schulen – und auch Kindergärten und andere elementarpädagogische Einrichtungen – bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung unterstützt. Es bietet helfende und beratende Qualitätssicherung anstelle bürokratischer Bevormundung.

Das Bildungsservice ist eine Einrichtung des Bundes, die regional organisiert ist. Die Bildungsregionen werden so definiert, dass in jeder Region das gesamte Spektrum an Schulen und elementarpädagogischen Einrichtungen abgedeckt ist. Denkbar sind etwa Bildungsregionen in der Größe mehrerer Bezirke. Sie sind nicht von der politischen Landkarte abgeleitet und werden ausschließlich nach bildungsrelevanten Kriterien gebildet.

Ein interdisziplinär zusammengesetztes Team regionaler Qualitätsmanager\_innen begleitet die Schulen und elementarpädagogischen Einrichtungen in der Erreichung der Bildungs- und Qualitätsziele sowie bei Schulmanagement und -entwicklung (in Weiterentwicklung der Funktion der jetzigen Pflichtschulinspektor\_innen). Die Qualitätsmanager\_innen bringen dabei Erfahrungen aus anderen Schulen, internationale Erkenntnisse sowie Einsichten aus der Bildungsforschung ein. Sie beraten Schulleitungen und Lehrkräfte, haben jedoch kein Durchgriffsrecht auf autonome Kernfreiheiten wie Prozesse und Personal.

Das Bildungsservice stärkt die Kooperation und Vernetzung zwischen den Schulen: Der Gewinn von Gestaltungsfreiheit für die einzelne Schule soll nicht mit dem Verlust von Solidarität und Gemeinschaftssinn verbunden sein. Im Gegenteil: Die Vielfalt pädagogischer Konzepte und standortspezifischer Profilierungen soll als Mehrwert begriffen und das Voneinander-Lernen schulübergreifend forciert werden. Schulautonomie soll zugleich den Wettbewerb UND die Kooperation zwischen Schulen positiv stimulieren und damit eine Qualitätsspirale nach oben einleiten.

Es ist Aufgabe der Qualitätsmanager\_innen im Bildungsservice, die Kooperation durch intensiven Austausch zwischen den einzelnen Schulen zu fördern. Dafür sind im Bildungsservice eigene Budgets und Projekte zu definieren. Als konkrete Maßnahmen empfehlen sich unter anderem Austauschprogramme für Pädagog\_innen, schulübergreifende Projekte, Best-Practice-Workshops sowie Partnerschafts- und Mentoringprogramme.

Das Ziel ist ein kollaboratives Lernen des Systems Schule. Internationale Studien zeigen, dass Autonomie nur in Verbindung mit Zusammenarbeit ihre produktive Wirkung für alle Schüler\_innen entfaltet. So entwickelt und koordiniert das Bildungsservice Synergieprojekte, beispielsweise

- bei gemeinsamen Investitionen von Schulen, bis hin zur Errichtung gemeinsamer Infrastruktur, z.B. zwei benachbarte Schulen errichten ein gemeinsames Sportzentrum;

- beim Verwaltungsaufgaben: administratives Personal kann auch in einem Pool mehreren Schulen der Region zur Verfügung stehen;
- beim Pooling von pädagogischem Unterstützungspersonal (Schulsozialarbeiter\_innen, Schulpsycholog\_innen u.a.).

Ebenso fördert das Bildungsservice die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Vereinen und Unternehmen in der Region, um die Vernetzung der Schule mit ihrem Umfeld zu stärken.

Zu den bundesweiten Aufgaben des Bildungsservices gehört die Unterstützung der Pädagog\_innen bei der Suche, Erstellung und Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien. Das Bildungsservice betreibt, wartet und moderiert dafür ein System nach dem Open Source Prinzip („Unterrichtsmaterialien 2.0“). Alle Pädagog\_innen können ihre selbst erstellten Unterrichtsmaterialien einspielen, Feedback von Kolleg\_innen einholen und ihrerseits Materialien suchen und entnehmen. Jede Weiterentwicklung wird wieder in einem bearbeitbaren Format der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt. Das Bildungsservice strukturiert und katalogisiert die Materialien und bietet Unterstützung in Form von Grafik- und Lektoratsleistungen. So erhalten die Pädagog\_innen nach und nach ein mächtiges und flexibles Instrument zur Seite gestellt, das ihnen hilft, die oft zeitaufwändige Unterrichtsvorbereitung effizienter und dennoch individuell zu gestalten.

Besonderes Augenmerk in seiner Ausrichtung und Arbeit legt das Bildungsservice auf die Nahtstellen im Bildungssystem. Daher ist es auch als „Betreuung aus einer Hand“ für alle pädagogischen Einrichtungen zu konzipieren: von der Elementarpädagogik, über die Primarstufe bis hin zum Ende der Sekundarstufe II. Dadurch verstärken wir die Kooperation zwischen elementarpädagogischen Einrichtungen und der Primarstufe, wo heute seitens der Pädagog\_innen viel Schüler\_innen-bezogenes Wissen verloren geht. Gleichmaßen stärkt es die Zusammenarbeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, die heute von vielen Eltern und Kinder als äußerst druckvoll erlebt wird. Die Übergänge sollen fließender und mehr im Sinne der Schüler\_innen gestaltet und begleitet werden.

### **Dritte Ebene: Der Bund definiert Zielvorgaben und stellt die Finanzierung**

Der Bund gibt den Qualitätsrahmen und die Bildungsziele vor. Zum Abschluss der Pflichtschule soll die Mittlere Reife eine einheitliche Zielvorgabe darstellen, die die autonomen Schulen auf unterschiedlichen Wegen erreichen können. Er betreibt ein Ergebniscontrolling im Sinne eines Monitorings, ob an den einzelnen Schulen die Bildungsziele erreicht werden.

Wenn Ziele nicht erreicht werden, aktiviert der Bund das jeweilige regionale Bildungsservice, um in unterstützender Weise Verbesserungen in Gang zu setzen. Wenn die beratende und fördernde Qualitätssicherung durch das Bildungsservice über einen längeren Zeitraum nicht fruchtet, hat der Bund eine Interventionskompetenz bei Nicht-Erreichen der Qualitätsziele

bzw. Nicht-Einhaltung des Qualitätsrahmens. Diese Interventionen sind als „seltene Ausnahme“ zu handhaben und reichen vom Austausch der Schulleitung bis – im Extremfall – zur Schließung der Schule.

Weiters betreibt der Bund eine Ombudsstelle, die angerufen werden kann, wenn ein Verdacht auf Missbrauch der Schulautonomie vorliegt. Dieser kann aus finanziellen Unregelmäßigkeiten ebenso bestehen wie beispielsweise aus dem Missbrauch der pädagogisch-inhaltlichen Autonomie für radikalisierte oder verhetzerische Tendenzen. In solchen Verdachtsfällen wird das Bundesministerium aktiv und überprüft den Sachverhalt, um gegebenenfalls einzuschreiten.

Der Bund stellt sicher, dass für die Ausbildung der Lehrer\_innen und Kindergartenpädagog\_innen, der Führungskräfte, der Qualitätsmanager\_innen im Bildungsservice und des pädagogischen Supportpersonal (z.B. Sozialarbeiter\_innen, Psycholog\_innen) ausreichend Studienplätze zur Verfügung stehen. Dabei werden sowohl der direkte Ausbildungsweg als auch Möglichkeiten für Quereinsteiger\_innen (z.B. ein berufsbegleitendes pädagogisches Masterstudium für berufserfahrene Absolvent\_innen anderer Studienrichtungen) angeboten.

Bildung ist eine der Kernaufgaben der öffentlichen Hand. Der Bund finanziert die Schulen unter Sicherstellung des Prinzips „Freie Schulwahl ohne Schulgeld“ (vgl. finanzielle Autonomie). Wenn Schulen öffentliche Gelder in Anspruch nehmen, verpflichten sie sich zur Gemeinnützigkeit und zum Verzicht auf das Einheben von Schulgeld. So werden auch Privatschulen – ob konfessionell oder „alternativ“ – für alle Bevölkerungsgruppen zugänglich.

Die Bundesbeschaffungsgesellschaft BBG bündelt für die autonomen Schulen deren individuellen Einkaufsbedarf – etwa im Bereich der Verbrauchsmaterialien – und stellt damit günstige Einkaufspreise sicher.

Die Bundesimmobiliengesellschaft BIG unterstützt und berät die Eigentümer der Schulgebäude, um eine effiziente und kostengünstige Bewirtschaftung der Immobilien sicherzustellen. Um Mehrfachnutzungen vor Ort zu fördern und die Schulen bestmöglich ins Gemeindeleben zu integrieren, ist zu überlegen, alle öffentlichen Schulgebäude den Gemeinden zu übertragen. Die autonome Schule zahlt aus ihrem Globalbudget der Gemeinde eine marktgerechte Miete, kann aber auch Schulraum von privaten Eigentümern anmieten. Da marktübliche Mieten in peripheren Lagen deutlich niedriger sind als in Großstädten, erlangen finanziell und personell autonome Schulen im ländlichen Raum damit einen finanziellen Spielraum, um in der Personalsuche den Nachteil der peripheren Lage auszugleichen. (Anmerkung: Der finanzielle Nachteil der kleineren Schüler\_innenpopulation wird durch die Regionalförderung im Finanzierungsmodell ausgeglichen; siehe finanzielle Autonomie).

## 6. Wer trifft die Entscheidungen in der „Autonomen Schule“

Schulautonomie soll sowohl mit Schuldemokratie als auch mit professioneller Führung einhergehen. Freiheit in Anspruch nehmen heißt, Verantwortung übernehmen. Die autonome Schule bietet einen idealen Rahmen dafür, um Demokratie und verantwortungsbewusstes Handeln in der Gemeinschaft zu leben und zu lernen. Daher sind für alle Schulstufen jeweils altersgerechte Formen der Schüler\_innen-Partizipation zu entwickeln. Alle grundlegenden Entscheidungen an der Schule sollen vom demokratisch gewählten Schulgemeinschaftsausschuss (Lehrer\_innen/Schüler\_innen/Eltern) bzw. an Pflichtschulen vom Schulforum (Lehrer\_innen/Eltern) getroffen werden. Dazu zählen unter anderem Entscheidungen über

- Schulprofil und inhaltliche Schwerpunktsetzung,
- grundlegende pädagogische Ausrichtung,
- grundlegende Zeitstruktur des Lernens und Lehrens,
- Budgetvoranschlag und Rechnungsbericht sowie
- Auswahl des Schulleiters bzw. der Schulleiterin.

In privaten Schulträgern wird das Entscheidungsgremium durch Vertreter\_innen der Trägerorganisation (Verein oder gemeinnützige Stiftung) ergänzt. In staatlichen Schulen ist als Berater\_in ohne Stimmrecht ein\_e Vertreter\_in des regionalen Bildungsservices beizuziehen.

Zu den Aufgaben des Schulleiters oder der Schulleiterin gehören unter anderem

- Erstellung oder Koordination von Vorschlägen für die oben genannten Entscheidungen,
- Auswahl, Einstellung, gegebenenfalls Kündigung und Führung des Personals sowie
- operatives Management sämtlicher Ressourcen entlang des Budgetvoranschlags und der pädagogischen Zielsetzungen der Schule.

## 7. Was bedeutet das Modell „Autonome Schule“ für die Akteursgruppen?

Schulautonomie bedeutet **für die Schüler\_innen** unter anderem

- freie Schulwahl ohne Schulgeld – mehr Wahlfreiheit,
- mehr Chancengerechtigkeit, weil keine Teilung der Schüler\_innenpopulation in zwei (stereotype) „Töpfe“ im Alter von zehn Jahren,
- mehr Fokus auf die Talente und Bedürfnisse der einzelnen Schüler\_innen durch Vielfalt und Ausdifferenzierung der pädagogisch-didaktischen Ansätze und Schulkonzepte,

- Unterstützung durch „maßgeschneiderten“ Unterricht auf Basis umfassender Gestaltungs- und Budgethoheit,
- Gestaltungsspielraum für individuelles Lerntempo durch modulare Unterrichtsmodelle,
- stärker individualisierte Förderangebote in Richtung Inklusion und Begabtenförderung,
- bessere Lernbegleitung durch motiviertere Lehrkräfte und Schulleitungen,
- Stärkung der Lernpartnerschaft zwischen Schüler\_in und Lehrer\_in,
- mehr Möglichkeitsräume für eigenverantwortliches Lernen und Handeln,
- positive Einstellung zu Bildung als Grundstein für lebenslanges Lernen und zu Eigenverantwortung als ethischer Grundwert,
- mit der Mittleren Reife einen aussagekräftigen Bildungsabschluss und damit bessere Chancen auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt sowie
- in Summe bessere Lernergebnisse, mehr soziale Kompetenz und ein besseres Rüstzeug für die Herausforderungen des Lebens.

Schulautonomie bedeutet **für die Schulen** unter anderem

- Chancengerechtigkeit auch für Schulen (gleiche Finanzierungslogik für alle Schulen unabhängig von der Trägerschaft),
- Selbstverständnis als Expert\_innen-Organisation, die sich ständig weiterentwickelt und auf gesellschaftliche Herausforderungen unmittelbar, praxisnah und flexibel reagiert,
- Ergebnisverantwortung und Gestaltungsfreiheit,
- finanzielle Autonomie im Rahmen eines Globalbudgets,
- mehr Spielraum für eine stärkere, auch standortbezogene Profilierung (hinsichtlich Schwerpunktsetzung, Pädagogik, Didaktik etc.),
- Bürokratieabbau, professionelle Leitung und Unterstützungspersonal als Entlastung für die Pädagog\_innen und damit
- in Summe eine Stärkung der Schule als sich stetig entwickelnde, lernende Organisation.

Schulautonomie bedeutet **für die Direktor\_innen** unter anderem

- strategische Führungsverantwortung und proaktive Gestaltungsfunktion,
- mehr persönliche Erfüllung im Job entlang des Prinzips „von der Verwaltung zur Gestaltung“,
- betriebswirtschaftliche Verantwortung entlang von Budget- und Bilanzverantwortung, um die Ressourcenallokation optimal zu steuern,
- personelle Autonomie hinsichtlich Auswahl, Führung und Motivation des Personals, samt Einstellungs-, Kündigungs-, Freistellungs- und Entlassungsrecht,
- volle Verantwortung für die Personalentwicklung am Standort und damit
- in Summe eine Aufwertung des Berufsbildes im Sinne einer Führungsfunktion.

Schulautonomie bedeutet **für die Lehrer\_innen** unter anderem

- mehr Teilhabe in der strategischen, pädagogischen und didaktischen Ausrichtung der Schule,
- Öffnung von Möglichkeitsräumen für gelingenden Unterricht,
- Stärkung der Lernpartnerschaft zwischen Lehrer\_in und Schüler\_in,
- Befreiung von überbordenden Verwaltungsaufgaben,
- mehr Möglichkeiten für eine individualisierte Betreuung der Schüler\_innen und damit verstärkte Zuwendung zu deren Talenten und Bedürfnissen,
- mehr Unterstützung durch Ausdifferenzierung des Pädagog\_innen-Berufs (Lerncoaching, Psychologisches Fachpersonal, Sprachförderung etc.),
- mehr Karrieremöglichkeiten (z.B. Team- und Fachbereichsleitungen) und damit
- in Summe eine Stärkung des Professionsverständnisses, der Gestaltungsmöglichkeiten und des Selbstbewusstseins der Pädagog\_innen, mehr persönliche Erfüllung im Beruf und mehr Wertschätzung für den Pädagog\_innenberuf in der Gesellschaft.

Schulautonomie bedeutet **für die Eltern** unter anderem

- freie Schulwahl ohne Schulgeld und damit mehr tatsächliche Wahlfreiheit,
- Vertrauen in das System hinsichtlich mehrChancengerechtigkeit für die Kinder und Jugendlichen,
- mehr Einbindung und Teilhabe bei strategischen und organisatorischen Entscheidungen der Schule,
- eine Stärkung der Schulpartnerschaft,
- sinkendes Verweigerungs- und Frustrationsniveau bei den Schüler\_innen,
- mehr Lernmotivation und gestärkte Eigenverantwortung der Kinder,
- sinkender Nachhilfe-Bedarf und damit finanzielle und psychologische Entlastung der Familien und damit
- in Summe bessere Lernergebnisse der Kinder und Jugendlichen sowie die Möglichkeit, sich als Eltern im Kontext der lernenden Organisation Schule ebenfalls weiterzuentwickeln.

## **8. Mittlere Reife als Qualitätsrahmen und Zielvorgabe**

Die Mittlere Reife bildet im Schulautonomie-Konzept von „Talente blühen!“ die gemeinsame Zielmarke, die den Rahmen für die Autonomie der Schulen der Primarstufe und

Sekundarstufe I absteckt. Die Wege zu diesem Ziel sollen vielfältig und individuell sein. Da im Rahmen der bisherigen Entwicklung und Diskussion unseres Konzepts viele Fragen zur Mittleren Reife aufgetaucht sind, hatten wir dazu eine eigene Arbeitsgruppe eingerichtet und möchten wir dieser Thematik ein eigenes Kapitel widmen:

In Zukunft soll es eine Vielfalt an autonomen Schulmodellen geben. Dieser ausdrücklich erwünschte „Artenreichtum“ braucht ein gemeinsames Bildungsziel, das für alle Beteiligten verbindlich ist. Während für die autonomen Primarschulen die bereits entwickelten und eingeführten Bildungsstandards weiterzuentwickeln sind, schlagen wir für das Ende der Pflichtschulphase die Etablierung einer Mittleren Reife vor. Sie ist ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt für die Schulautonomie und die logische Fortsetzung eines steuerungspolitischen Ansatzes, der mit der Umsetzung von Bildungsstandards in ausgewählten Kernfächern in Österreich bereits praktiziert wird.

Der positive Abschluss der Mittleren Reife ist als Meilenstein und Schlüssel für den Übertritt in die Sekundarstufe II sowie die Berufsausbildung in Form einer Lehre mit Berufsschule zu sehen. Sinnvoll scheint daher eine Verlängerung der Sekundarstufe I bis zum Ende der neunten Schulstufe als letztes Pflichtschuljahr. Das würde bedeuten, dass die Sekundarstufe I künftig auf fünf Jahre verlängert und die Sekundarstufe II entsprechend verkürzt wird. Die Mittlere Reife würde damit als „Berufsausbildungsreife“ vor Eintritt in eine Lehre oder Fachschule sowie als „Reife für höhere Schulen“ in das österreichische Bildungssystem eingepasst werden.

Die umfangreichen Erfahrungen der Polytechnischen Schulen und der Fachmittelschulen – beide derzeit einjährig als neunte Schulstufe geführt – sind umfassend und insbesondere im Bereich der Berufsorientierung in die Umsetzung der Mittleren Reife aufzunehmen. Auch Ausbildungskonzeptionen wie die „Lehre mit Matura“ sollen weiter vorangetrieben werden. Die Credo „Kein Abschluss ohne Anschluss“ liegt dabei im Fokus unserer Betrachtungen.

Sollte sich die österreichische Bildungspolitik aufgrund vielfacher realpolitischer Widerstände nicht auf eine Mittlere Reife zu Abschluss der Pflichtschulzeit einigen können, hielten wir ihre Einführung in leicht adaptierter Form auch zum Ende der jetzt bestehenden Sekundarstufe I, also im Regelfall mit 14 Jahren, für sinnvoll. In unseren hier dargestellten Konzeptualisierungen gehen wir jedoch von einer Mittleren Reife als Ende der Unterrichtspflicht und damit als Abschluss der Pflichtschulzeit aus.

Die Unterrichtspflicht soll nicht nach neun Jahren erfüllt sein, sondern mit dem Abschluss der Mittleren Reife, auch wenn manche Schüler\_innen längere Zeit dafür in Anspruch nehmen. Diese verlängerte Pflicht für den Grundkompetenzen-Erwerb gilt bis zum vollendeten 18. Lebensjahr. Ab der neunten Schulstufe ist kein Ganzjahres-Regelunterricht zur Vorbereitung auf die Mittlere Reife mehr vorgesehen, sondern eine Form von Verfestigungsgruppen für die Grundkompetenzen und die individuelle Förderung besonderer Stärken sowie das gezielte, modular gestaltete Beheben von Schwächen. So kann zwischen

15 und 18 auch ein paralleles Heranführen an die Mittlere Reife und an die Arbeitswelt (z.B. in Form einer Teillehre) vorgenommen werden. Auch sind – wie im Rahmen einer vollinklusiven Pädagogik bereits für die Primarstufe vorzusehen – unter Einbindung der Zentren für Inklusions- und Sonderpädagogik Wege für jene Schüler\_innen zu definieren, die die Mittlere Reife nicht oder mit hoher Wahrscheinlichkeit nur zum Teil erlangen können.

Bei der Ausgestaltung der Mittlere Reife ist ein ganzheitliches Bildungsverständnis zu unterlegen, um das Phänomen „Teaching to the Test“ hintanzuhalten. Die Mittlere Reife folgt der Frage: Welche Lernergebnisse wünschen wir uns bei Schüler\_innen am Ende der der Pflichtschulzeit? Ziel der Mittleren Reife ist es einerseits, den autonomen Schulen einen klaren Handlungsrahmen mit auf den Weg zu geben. Sie tragen umfassende Ergebnisverantwortung und werden an diesen Ergebnissen gemessen. Andererseits sollen die Jugendlichen mit dem Pflichtschulabschluss eine individuelle Orientierung für ihre Zukunft erhalten. Sie sollten wissen, wo ihre Stärken und Fähigkeiten liegen und was ausbaufähig und verbesserbar ist. Vor allem sollten die Jugendlichen wissen, was sie wollen und was sie sich zutrauen. Im Fokus liegen damit auch Sozial- und Selbstkompetenzen. Die Mittlere Reife soll durch das Hinführen zu Grundkompetenzen sowie durch das Aufzeigen von Stärken und Potenzialen Lebens-, Bildungs- und Berufschancen befördern.

Ein genauer Kompetenzkatalog ist von einem Expert\_innengremium unter Einbeziehung aller Akteursgruppen in Pflichtschulen, höheren Schulen und Lehrlingsausbildung zu erarbeiten. Als Diskussionsgrundlage schlagen wir folgenden **Umfang der Mittleren Reife** vor:

- Sinnerfassendes Lesen und korrektes Schreiben (Ausdruck, Inhalt, Rechtschreibung, Grammatik)
- Sprachliches Ausdrucksvermögen
- Beherrschung von zwei lebenden Sprachen in Wort und Schrift (z.B. Deutsch und Englisch)
- Grundrechnungsarten, Schlussrechnungen, Textaufgaben lösen, Berechnen von Flächen und Volumina
- Kopfrechnen sowie Gefühl für (mathematisch ausdrückbare) Größenordnungen und Zahlenverhältnisse (Schätzen und Überschlagsrechnungen)
- Lernkompetenz – Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen
- Sozialkompetenz – Fähigkeit, sich in sozialen Situationen zu orientieren (z.B. Kommunizieren, soziale Regeln) sowie zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen und zu stabilisieren
- Entscheidungsfähigkeit in Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung und -führung
- Medienkompetenz
- Bildungslaufbahn- und Berufsorientierung
- Wahlpflichtfächer

Jedes Kind hat – unabhängig vom Lernerfolg in der Schule – das Recht, die Mittlere Reife abzulegen. Dies ist regulär mit 15 Jahren vorgesehen, doch grundsätzlich auch schon vor dem 15. Lebensjahr möglich. Die Mittlere Reife wird als „prozessorientierte Prüfung“ in mehreren Teilschritten abgelegt. Das Prüfungsformat soll sowohl bundesweit standardisierte, schriftliche Elemente als auch Schul- und Schüler\_innen-individuelle mündliche Elemente enthalten. Eine mündliche Prüfung zu einem Wahlpflichtfach soll die standardisierten, schriftlichen Prüfungen in Mathematik, Deutsch und Englisch ergänzen. Neben dieser Fremdbeurteilung und einem „Arbeitszeugnis“ als persönliches Feedback an die Absolvent\_innen soll die Mittlere Reife auch eine Abschlussarbeit in Form einer schriftlichen Abhandlung und Präsentation über die eigenen Fähigkeiten umfassen. Die Stärkenorientierung soll auf dem Weg zur Mittleren Reife insgesamt als Instrument der Wertschätzung und Anerkennung sowie als beziehungsgestaltendes Element zwischen Lehrenden und Schüler\_innen angewendet werden.

## 9. Schrittweise Umsetzung der autonomen Schule

Das bestehende System bietet jetzt schon zahlreiche Möglichkeiten, vor allem pädagogische Autonomie am Schulstandort zu leben. Diese werden aus unterschiedlichen Gründen zu selten wahrgenommen: Einerseits kennen viele Akteure die im Gesetzes-Dickicht verborgenen Paragraphen mitunter nur unvollständig, andererseits fehlt der Mut und die Entschlossenheit, die vorhandenen Möglichkeitsräume zu füllen. Hier braucht es ein deutliches Signal seitens der Politik bzw. des Bildungsministeriums: Die zuständige Ministerin sollte informieren, Klarheit schaffen und die Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, autonom zu handeln.

### **Freiwilliges Opting-in statt zwangsweise Umstellung**

Der Weg zur umfassend autonomen Schule, wie in diesem Konzept ausgedeutet, soll Schritt für Schritt gegangen werden. Neben der raschen, flächendeckenden Umsetzung der vollen pädagogischen Autonomie empfehlen wir auf Basis internationaler Erfahrungen für die Umsetzung der personellen und finanziellen Autonomie ein Opt-in-Modell (vgl. Hessen oder Großbritannien). Umfangreiche Vorbereitungen sind dazu notwendig. Eine Komplettumstellung gleichsam über Nacht ist nicht zu empfehlen (vgl. Nordrhein-Westfalen). Ein Opt-in-Modell sieht vor, dass Schulen, die die Kriterien erfüllen, die Möglichkeit haben, auf freiwilliger Basis in die personelle und finanzielle Autonomie zu gehen. Dies setzt qualifizierte Führungskräfte voraus. Gelingt der Schulleitung ein erster Transformationskatalog und gibt es auch interne Zustimmung seitens des Schulgemeinschaftsausschusses bzw. des Schulforums (s. Kapitel „5. Schule – Bildungsregion

– Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung“), wird die Entlassung in die Vollautonomie angestoßen.

### **Professionalisierung der Schulleitung und der Direktor\_innenbestellung**

Schulleiter\_innen bekleiden eine zentrale Führungsfunktion. Sie haben umfassende Führungsverantwortung: strategisch, betriebswirtschaftlich, personell. Für die autonome Schule ist es erfolgskritisch, die Schulleitung als Führungsfunktion zu denken und zu leben. Dies bedingt ein neues Professionsverständnis für die Funktion und Rolle der Schulleitung.

Die Ausbildung der Schulleiter\_innen muss umfassend neu gestaltet werden, um den Anforderungen dieser verantwortungsvollen Funktion gerecht zu werden. Ebenso logisch ist eine angemessene Entlohnung als Führungskraft. In großen Schulen sind Zwischenhierarchien zu etablieren, um gelingende Führung zu leben. Alle Arbeitnehmer\_innen haben ein Recht auf eine Führungskraft – das gilt auch für Lehrer\_innen. Eine Führungsspanne von oft mehr als 20 Personen – mitunter sogar mehr als 50 oder 100 Personen, wie aktuell in großen Schulen praktiziert – wird sich nach Erkenntnissen der Organisationslehre in der Regel dysfunktional auf den Erfolg der Organisation auswirken.

Die Bestellung der Schulleitungen ist aus der vielerorts noch immer praktizierten politischen Umklammerung zu lösen und zu professionalisieren. Sie soll zeitlich befristet sein und gemeinsam durch den Schulgemeinschaftsausschuss bzw. das Schulforum mit der Trägerorganisation erfolgen. Bei öffentlichen Schulen gibt es eine Mitwirkung des Bildungsservice (vgl. Kapitel „6. Wer trifft die Entscheidungen in der ‚Autonomen Schule‘“).

## **10. Häufig gestellte Fragen**

### **Kann die freie Schulwahl dazu führen, dass ich keinen Schulplatz finde?**

Das ausgeschilderte Modell der autonomen Schule folgt dem Prinzip der freien Schulwahl ohne Schulgeld. Die Wahl der Schule liegt damit in der Freiheit der Eltern bzw. der Kinder/Jugendlichen. Die Aufnahme der Schüler\_innen wiederum liegt in der Verantwortung der Schule. Sie können Schüler\_innen auch ablehnen. Eine Aufnahmepflicht der wohnortnächsten Schule gewährleistet im Rahmen des schulpflichtigen Alters einen garantierten Schulplatz.

### **Muss ich bei autonomen Schulen Schulgeld zahlen?**

Die Losung lautet: „Freie Schulwahl ohne Schulgeld.“ Schulen, die die dargestellte Finanzierung der öffentlichen Hand in Anspruch nehmen, ist es untersagt, zusätzlich Schulgeld zu verlangen (vgl. Niederlande).

Eine Schule in privater Trägerschaft kann auf die öffentliche Finanzierung komplett verzichten und Schulgeld verlangen.

### **Führt die autonome Schule zur Ausbildung homogener Schulpopulationen?**

Unser Schulautonomie-Konzept verfolgt das Gegenteil. Die autonome Schule mit einer Pro-Kopf-Finanzierung und einer zusätzlichen indexbasierten Standortfinanzierung fördert die soziale Durchmischung (siehe Kapitel „3.3. Finanzielle Autonomie“).

### **Vergrößert sich der Abstand zwischen guten und den schlechten Schulen durch mehr Autonomie?**

Internationale Studien zeigen, dass Autonomie nur in Verbindung mit Zusammenarbeit ihre produktive Wirkung für alle Schüler\_innen entfaltet. Strategien der Zusammenarbeit sind daher zu unterstützen und kollaboratives Arbeiten ist bereits im Rahmen der Pädagog\_innenausbildung zu fördern. Zwischenschulische Praxisgruppen, Austauschprogramme für Lehrer\_innen und andere Formen der (selbstgesteuerten) Zusammenarbeit zwischen Schulen sind essentiell, um „starke“ und „schwache“ Schulen im steten Austausch miteinander zu halten und Synergien zu kultivieren. Das Bildungsservice hat hier einen expliziten Auftrag in der professionellen Initiative und Begleitung zu erfüllen (vgl. Kapitel „5. Schule – Bildungsregion – Ministerium: Drei Ebenen mit klarer Aufgabenverteilung“).

### **Ist Inklusion im Rahmen der autonomen Schule vorgesehen bzw. möglich?**

Ja, wir halten die Reise hin zur Vollinklusion auch in einem autonomen Schulsystem für möglich und wünschenswert. So könnten zukünftig auch die Zentren für Inklusions- und Sonderpädagogik als autonome und für alle Schüler\_innengruppen offene Schulen geführt werden. Die Vorkehrungen dafür sind vor allem in der Finanzierung zu treffen (vgl. Kapitel „3.2. Finanzielle Autonomie). Besondere Herausforderungen ergeben sich freilich auch im Kontext der Mittleren Reife (vgl. Kapitel „8. Mittlere Reife als Qualitätsrahmen und Zielvorgabe“).

## **Sind Sie mit diesem Konzept der autonomen Schule für oder gegen die Gesamtschule?**

Die autonome Schule ist ein alternativer Weg. Sie ist eine „Gemeinsame Mittelschule der Vielfalt“ entlang dem Grundsatz „Einheitliches Ziel, vielfältige Wege“. Sie verpflichtet sich auf folgende Grundsätze:

- Fokus auf Talente und Bedürfnisse der Schüler\_innen statt Defizitorientierung.
- Mehr Chancengerechtigkeit (Bildung soll nicht vererbt sein) – keine frühzeitige Trennung der Schüler\_innen in zwei „Töpfe“ im Alter von 9½ bzw. 10 Jahren.
- Vielfalt der pädagogischen Konzepte, Differenzierung des Schulwesens, Individualisierung des Unterrichts.

Die autonome Schule soll die weitgehend ergebnislose Bildungsdebatte der letzten Jahrzehnte beenden, den Stillstand aufbrechen und ideologische Grabenkämpfe überwinden.

## **11. Die Reise beginnen!**

Die Umstellung auf eine Vollautonomie der Schulen kann nicht von heute auf morgen erfolgen. Es ist eine umfassende Weiterentwicklung unseres Schulsystems, das aktuell nur unzureichende Ergebnisse bringt und unsere jungen Menschen nur mangelhaft auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet.

Aktuell gibt es ein Bekenntnis aller sechs Parlamentsfraktionen, die Schulautonomie stärken zu wollen. Deshalb sollte es möglich sein, zumindest mit einigen konkreten Schritten voranzugehen. Die Umsetzung von mehr pädagogischer Autonomie könnten wir sofort angehen. Auch die Einführung von Bildungsregionen könnte sofort eingeleitet werden. Und die Ausbildung der Schulleiter\_innen sollten wir ehestmöglich neu gestalten, um den Anforderungen dieser verantwortungsvollen Funktion gerecht zu werden. Diese Maßnahmen wären im aktuellen Schulsystem ebenso hilfreich wie gute Vorleistungen für ein vollautonomes Schulsystem.

Die sofortige Gleichstellung freier Schulen mit konfessionellen Privatschulen wiederum würde helfen, die Innovationskraft freier Schulen optimal zu nutzen und die freie Schulwahl für Schüler\_innen und Eltern zu stärken. Dies würde unmittelbar mehr Chancengerechtigkeit schaffen, kreative Kräfte im Schulsystem befeuern sowie die Vielfalt des Schulangebots befördern. Mittelfristig wäre mit der vollen Schulautonomie die komplette Gleichstellung mit öffentlichen Schulen anzustreben und Schulgeld für öffentlich finanzierte Schulen abzuschaffen.

Parallel zur Erarbeitung einer nationalen Umsetzungsstrategie zur Schulautonomie, die bis zur legislativen Beschlussfassung einige Zeit dauern wird, sollten wir zudem öffentliche Pionierschulen einrichten. Diese sollten ab sofort Erfahrungen mit umfassender pädagogischer, finanzieller und personeller Autonomie sammeln können. Wir sind davon überzeugt, dass sich öffentliche Schulen finden, die auf Beschluss durch die Schulgemeinschaft freiwillig diese Pionierrolle übernehmen wollen.

Wir können also morgen mit konkreten Schritten starten. Denn jede große Reise beginnt mit ersten Schritten, auch die hier geplante – hin zu einer besseren Schule, zu mehr Chancengerechtigkeit und zu blühenden Talenten.

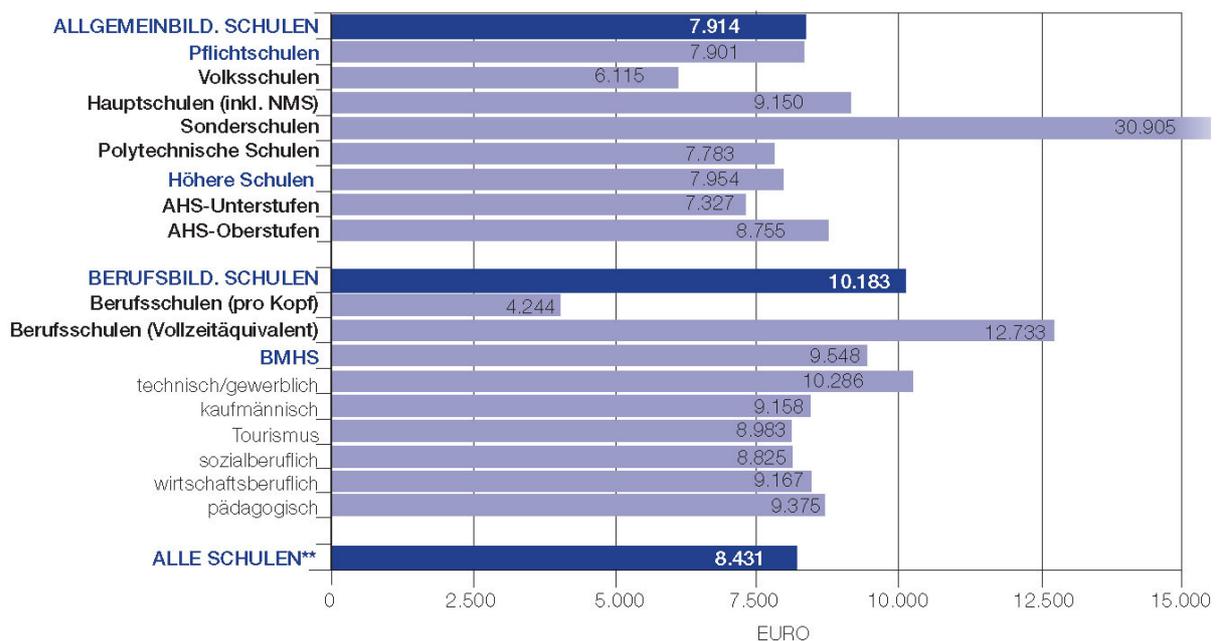
## 12. ANHANG: Zusammenfassung Detailergebnisse Österreich – OECD Studie „Bildung auf einen Blick 2014“

**Detailergebnisse für Österreich aus der aktuellen OECD-Studie "Bildung auf einen Blick 2014" (Education at a Glance), in Kurzform** (jeweils am Ende des Absatzes in Klammer die Nummer des Indikators bzw. der entsprechenden Tabelle aus der Studie):

**AKADEMIKERQUOTE:** 2012 lag der Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren in Österreich bei 20 Prozent (OECD-Schnitt: 32 Prozent). Hinter Österreich liegen nur Türkei (15 Prozent), Italien (16), Chile, Mexiko (je 18) sowie Tschechien, Portugal und Slowakei (19). An der Spitze liegt Kanada (53 Prozent). (A1.3a)

**AUSGABEN PRO SCHÜLER/STUDENT:** In Österreich betragen diese 2011 von der Volksschule bis zur Hochschule kaufkraftbereinigt pro Kopf durchschnittlich **13.116 US-Dollar** (10.130 Euro). Damit lagen sie weit über dem OECD-Schnitt von **9.487 Dollar**. Gleiches gilt auch für die jeweiligen Einzelbereiche Kindergarten, Volksschule, Sekundarstufe und Hochschulen. (B1.1a)

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



Quelle: Statistik Austria, Berechnung und Darstellung: IHS.

**BETREUUNGSVERHÄLTNIS:** Vergleichsweise weniger Schüler als im OECD-Schnitt kommen in Österreich in der Volksschule und in der Sekundarstufe auf einen Lehrer. Im Primarbereich (Volksschule) treffen auf einen Pädagogen zwölf Schüler (OECD: 15), in der Sekundarstufe neun Jugendliche (OECD: 14). Lediglich im tertiären Bildungsbereich liegt das Verhältnis über

dem Durchschnitt: Hierzulande kommen 17 Studenten auf einen Lehrenden (OECD: 14). (D2.2)

**BILDUNGS-AUSGABEN:** Österreichs Bildungsausgaben gemessen an der Wirtschaftsleistung sind im Zehn-Jahres-Vergleich leicht gestiegen. Wurden 2000 noch 5,5 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Bildungseinrichtungen aufgewendet, waren es 2011 5,7 Prozent. Allerdings konnten die anderen OECD-Länder diesen Anteil wesentlich stärker steigern - im Schnitt von 5,4 Prozent 2000 auf 6,1 Prozent 2011. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben hat sich in Österreich im gleichen Zeitraum ebenfalls leicht erhöht (von 10,7 auf 11,4 Prozent), liegt aber nach wie vor hinter dem OECD-Vergleichswert (2011: 12,9 Prozent). (B2.2. bzw. B4.2)

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

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

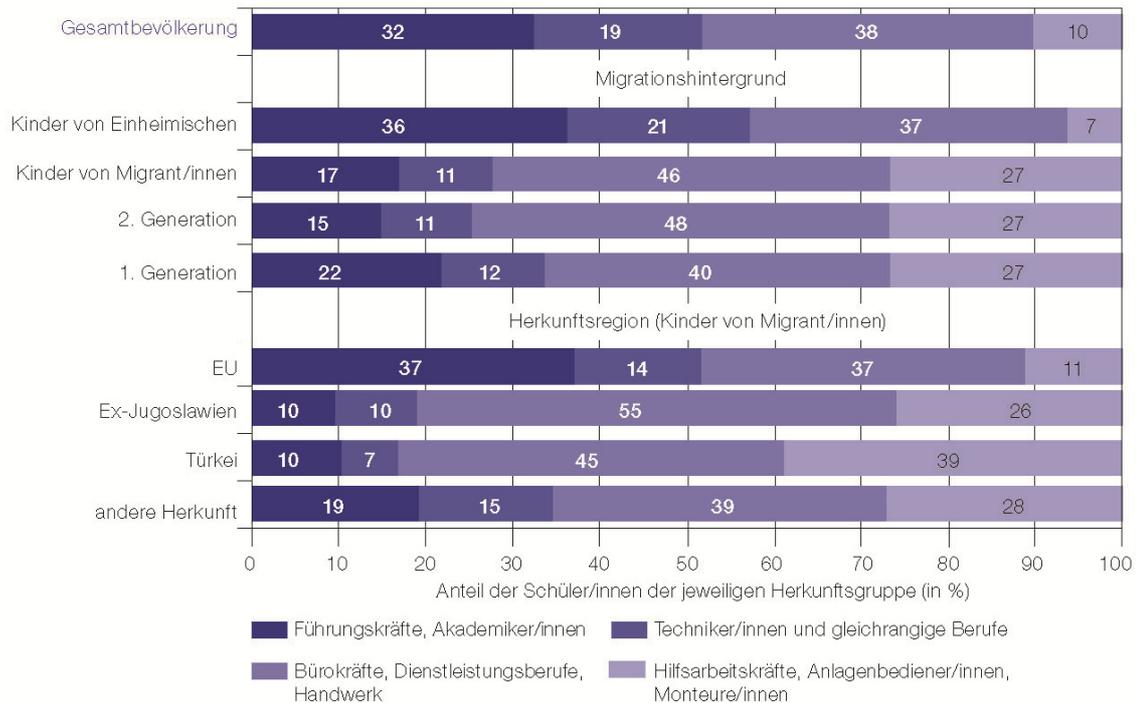
Anmerkung: Alle Angaben mittels OECD-BIP-Deflatoren auf das Preisniveau von 2000 umgewandelt.

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

**BILDUNGSMOBILITÄT:** In Österreich gelingt ein sogenannter "Bildungsaufstieg" verhältnismäßig selten. Nur je 21 Prozent der 25- bis 24-jährigen Männer bzw. Frauen, die nicht mehr in Ausbildung sind, erreichten einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern - in der OECD sind es dagegen immerhin 28 Prozent der Männer und 36 Prozent der Frauen. (A4.4)

Die familiäre und soziale Herkunft von Kindern ist ein wesentlicher Kontextfaktor der Schule. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status oder Bildungsniveau haben häufig eine schlechtere Ausgangslage, um in der aktuellen Schule erfolgreich zu sein. Insbesondere die etwaige mangelhafte Beherrschung der Unterrichtssprache stellt ein Risiko für den Schulerfolg dar.

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



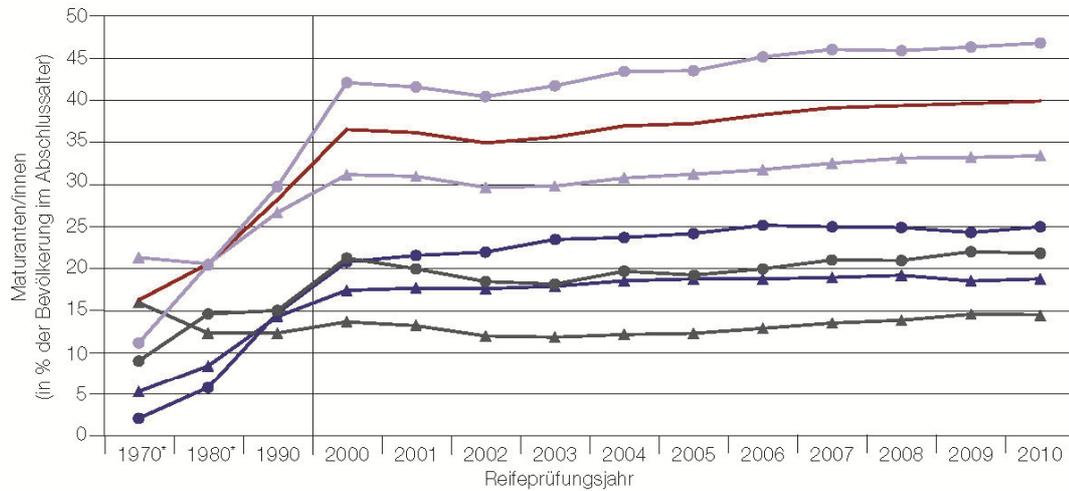
Quelle: Bildungsstandards Baseline-Testung 2009/10. Berechnung und Darstellung: BIFIE.

**BILDUNGSNIVEAU:** Der Anteil von Personen mit mindestens einem Abschluss der Sekundarstufe II (z.B. Matura, Lehre) an den 25- bis 64-Jährigen ist in Österreich seit 1997 von 74 Prozent (OECD: 64 Prozent) auf 83 Prozent im Jahr 2012 (OECD: 75 Prozent) gestiegen. Der Anstieg geht sowohl in Österreich als auch in der OECD auf das Konto der Hochschulen: Während der Anteil der Absolventen mit der Sekundarstufe II als höchstem Abschluss stagniert, ist der Anteil der Hochschulabsolventen stark gestiegen. (A1.2a bzw. A1.4.a)

**ABSCHLÜSSE IM SEKUNDARBEREICH II:** Im europäischen Vergleich liegen die Werte Österreichs auf hohem Niveau und über dem europäischen Durchschnitt gleichauf mit Schweden. Die EU-27-Quote hat sich seit der Einführung der Lissabon-Strategie (im Jahr 2000) mit 2,4 Prozentpunkten nur geringfügig erhöht und liegt im Jahr 2010 mit 79% weit unter der geforderten 85-Prozent-Marke, die Österreich 2010 erreicht hat.

**TRENDS ZU HÖHERER BILDUNG:** Der allgemeine Anstieg von erfolgreich absolvierten Reife- und Diplomprüfungen seit 1970 bis 2010 wird in erster Linie von den BHS und der höheren Bildungspartizipation von Frauen getragen.

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



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

\*Inkl. Kollegs und Lehrgängen für Sonderpädagogik.

Quelle, Berechnung und Darstellung: Statistik Austria.

**HOCHSCHULABSCHLUSSQUOTE:** Für Österreich prognostiziert die OECD, dass 51 Prozent eines Altersjahrgangs im Lauf ihres Lebens ein Hochschulstudium abschließen werden. Das ist leicht über dem OECD-Schnitt (48 Prozent). Betrachtet man nur die Hochschulen im engeren Sinn (Unis, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen), sind es 39 Prozent (OECD: 38 Prozent). (A3.2a)

**INTERNATIONALE STUDENTEN:** Mit 15 Prozent wies Österreich 2012 hinter Luxemburg (41 Prozent), Australien (18), Großbritannien (17), der Schweiz und Neuseeland (je 16) den sechsthöchsten Anteil internationaler Studenten an den eigenen Hochschulen auf (OECD: acht). Den Löwenanteil unter den ausländischen Studenten in Österreich machen Deutsche aus, deren Anteil im Vergleich zum Vorjahr erneut um einen Prozentpunkt auf 40,5 Prozent gestiegen ist. Zweitgrößte Gruppe sind die Italiener (10,3 Prozent). (C4.1, C4.3)

**KLASSENGRÖSSE:** 2012 saßen in Österreich im Schnitt in der Volksschule 18 Kinder in einer Klasse (OECD: 21), nur in Estland, Griechenland, Luxemburg, der Slowakei und Lettland waren es noch weniger. Im Sekundarbereich I (AHS-Unterstufe, Hauptschule/Neue Mittelschule) lag die durchschnittliche Klassengröße bei 21 Schülern (OECD: 24), damit liegt Österreich im Mittelfeld. (D2.1)

**LEHRERGEHÄLTER:** Pädagogen verdienen in Österreich zu jedem Zeitpunkt ihrer Karriere und in allen Schultypen mehr als im OECD-Schnitt. Lag 2012 bei Volksschullehrern schon das Einstiegsgehalt mit rund 32.600 US-Dollar (kaufkraftbereinigt) pro Jahr über dem OECD-Schnitt (29.400), ist der Abstand beim Höchstgehalt mit rund 64.100 noch größer (OECD: 46.900). Ähnlich verhält es sich in der Sekundarstufe I (Ö: rund 34.100 Start-, rund 66.500 Endgehalt; OECD: 30.700 bzw. 48.900) und der Sekundarstufe II (Ö: 34.600 bzw. 69.400; OECD: 32.300 bzw. 51.700). Im Vergleich zu anderen Akademikern stehen Lehrer in Österreich dagegen nicht so gut da: So verdient ein Lehrer in der Volksschule gerade einmal 55 Prozent vom durchschnittlichen Akademiker-Gehalt, in der Sekundarstufe I sind es 60 und in der Sekundarstufe II 61 Prozent (OECD: 85 bzw. 88 und 92 Prozent). (D3.1, D3.2)

**PRIVATE BILDUNGS-AUSGABEN:** Der Anteil der privaten Ausgaben für Bildungseinrichtungen liegt in Österreich trotz starker Steigerungen (2000: sechs Prozent) bei lediglich 8,9 Prozent (OECD: 16,1 Prozent). Dies ist vor allem auf den Hochschulsektor und das Fehlen von Studiengebühren zurückzuführen: 2011 betrug der Privatanteil im Tertiärbereich in Österreich 13,1 Prozent (2000: 3,7 Prozent), in der OECD dagegen 30,8 Prozent (2000: 24,7 Prozent). (B3.1, B3.2a, B3.2c)

**SCHÜLER AN PRIVATSCHULEN:** In allen Altersgruppen liegt der Anteil der Privatschüler in Österreich unter dem durchschnittlichen OECD-Niveau. Sechs Prozent der Volksschüler besuchten 2012 eine private Bildungseinrichtung (OECD: 11). Im Laufe der AHS-Unterstufe bzw. Hauptschule (Sekundarbereich I) saßen neun Prozent in Privatschulen (OECD: 14), an Höheren Schulen (Sekundarbereich II) waren es zehn Prozent (OECD: 19). (C7.1)

**STUDIENANFÄNGERQUOTE:** 2012 begannen in Österreich 70 Prozent eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium (OECD: 76 Prozent). Betrachtet man nur die Hochschulbildung im engeren Sinn (Unis, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen), betragen die Anfängerquoten 53 (Österreich) bzw. 58 Prozent (OECD), ohne internationale Studenten sind es in Österreich 41 Prozent. (C3.1)

**UNTERRICHTSZEIT - LEHRER:** Österreichs Pädagogen müssen weniger Stunden im Jahr unterrichten als im OECD-Schnitt: Im Primarbereich ist der Unterschied noch verhältnismäßig gering (Ö: 779 Stunden, OECD: 782), im Sekundarbereich I beträgt er hingegen 87 Stunden (Ö: 607, OECD: 694), in der AHS-Oberstufe sind es 66 Stunden (Ö: 589, OECD: 655). Die Zahl der Arbeitstage liegt in Österreich mit 180 in allen Schulformen ebenfalls etwas unter dem OECD-Schnitt (183 im Primarbereich, 182 in der Sekundarstufe I und 180 in der AHS-Oberstufe), die nur für Pflichtschullehrer definierte Jahresarbeitszeit indes darüber (Ö: 1.776; OECD: 1.649 für Volksschule und Sekundarstufe I, 1.643 für Sekundarstufe II). (D4.1, D4.2)

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

**Lesen:**

- von 29 Teilnehmerländern zeigen 15 signifikant bessere Leseleistungen als Österreich;
- 20% der Schüler\_innen in Ö besitzen im Lesen bestenfalls Basiskompetenzen am Ende der 4. Schulstufe;
- Die Daten von PIRLS 2011 bestätigen, dass es in Österreich eine vergleichsweise große Gruppe von Volksschülerinnen und Volksschülern gibt, denen es an grundlegenden Lesefähigkeiten mangelt. Aus einer unzureichenden Förderung könnte diesen Kindern ein erheblicher Nachteil für ihr weiteres Leben entstehen.
- Umgekehrt zeigt der geringe Anteil der Leistungsstarken (5%), dass auch in der Förderung der begabten Schüler/innen Entwicklungspotenzial steckt.

**Mathematik:**

- Österreich nimmt Rang 18 von 29 ein und positioniert sich damit im unteren Mittelfeld;
- 30% der Schüler\_innen in Ö gelten als leistungsschwach in Mathe;
- 5% der Kinder weisen nicht einmal Basisfähigkeiten auf: Addieren u. Subtrahieren;
- nur 2% werden als leistungsstark klassifiziert.

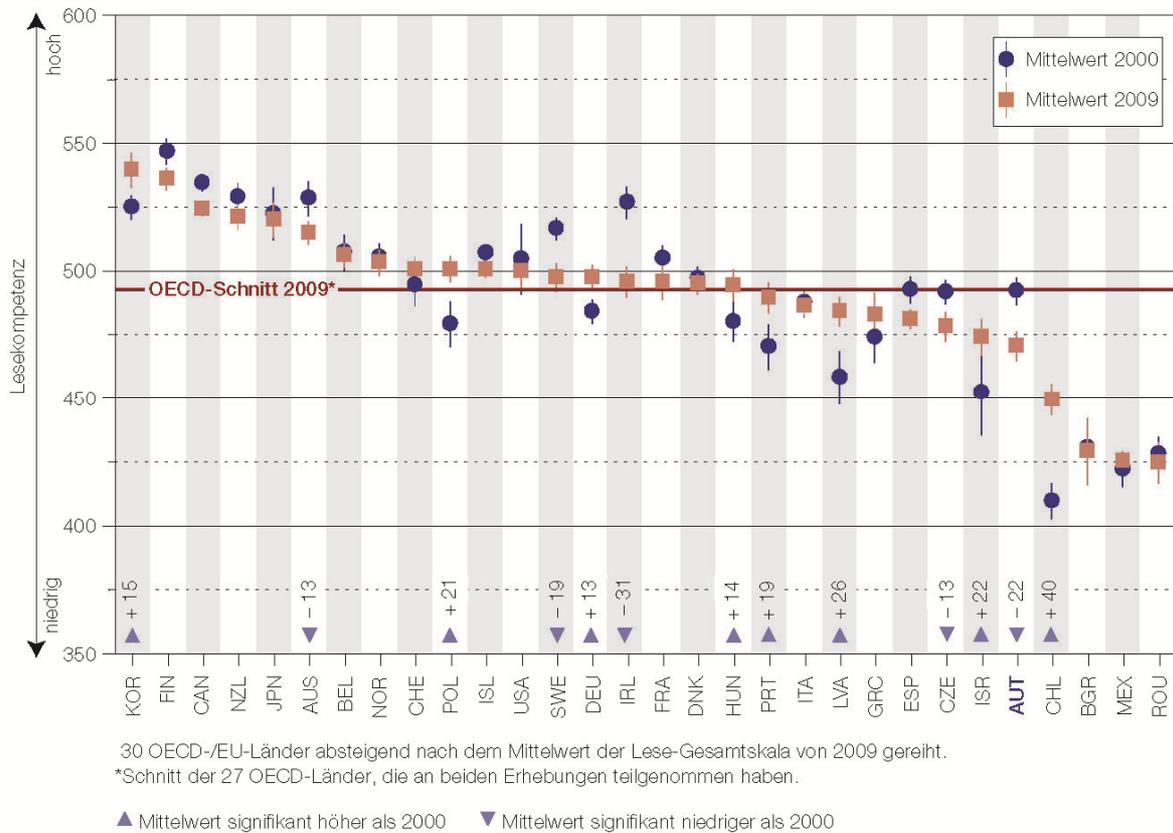
**Naturwissenschaften:**

- relativ gute Leistung: Platz 9 von 29
- 21% (etwa jeder fünfte) besitzt höchstens Basiskenntnisse (leistungsschwach);
- 8% befinden sich auf der höchsten Kompetenzstufe und gelten daher als leistungsstark.

**KOMPETENZEN DER 15-/16-JÄHRIGEN SCHÜLER\_INNEN:** Seit der ersten Durchführung im Jahr 2000 nimmt Österreich alle drei Jahre an der PISA Studie teil. Dabei wird jedes Mal einer der drei Kompetenzbereiche schwerpunktmäßig erfasst: 2000/2009 Lesen, 2003/2012 Mathematik und 2006/2015 Naturwissenschaft.

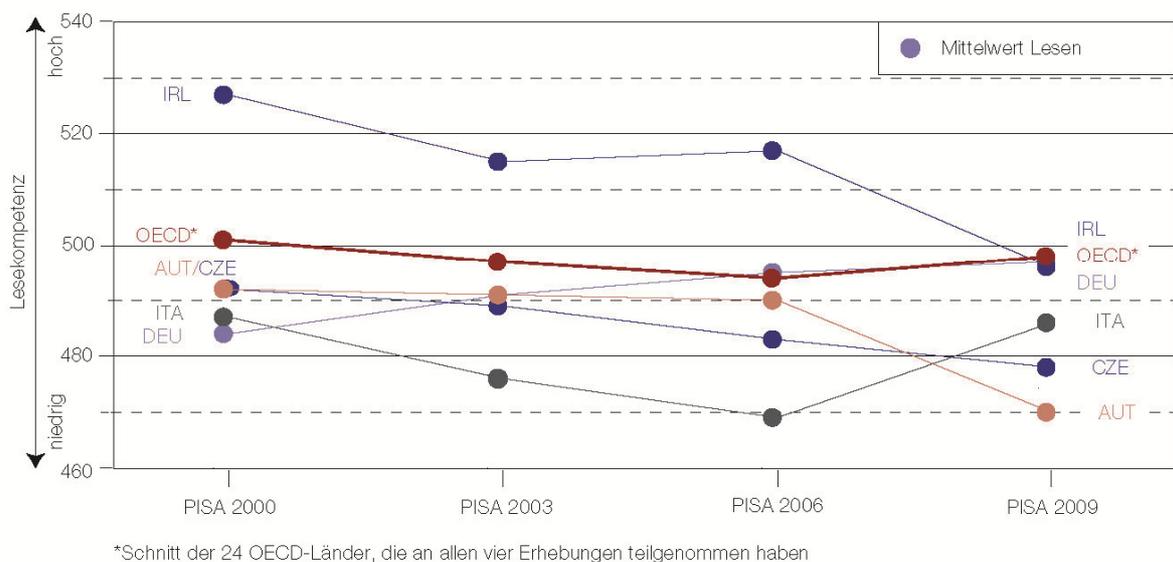
Erst diese breitere Abdeckung eines Kompetenzbereichs mit ca. der Hälfte der Testaufgaben ermöglicht es, die Leistungsdaten auf der jeweiligen PISA-Skala zu verankern und sodann im Trend zu vergleichen. Dieser Indikator vergleicht die teilnehmenden Länder im Hinblick auf die mittleren Leistungen in den drei Kompetenzbereichen und erlaubt darüber hinaus einen Vergleich der Anteile an Spitzenschülerinnen und -schülern im Alter von 15/16 Jahren in den Grundkompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft.

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



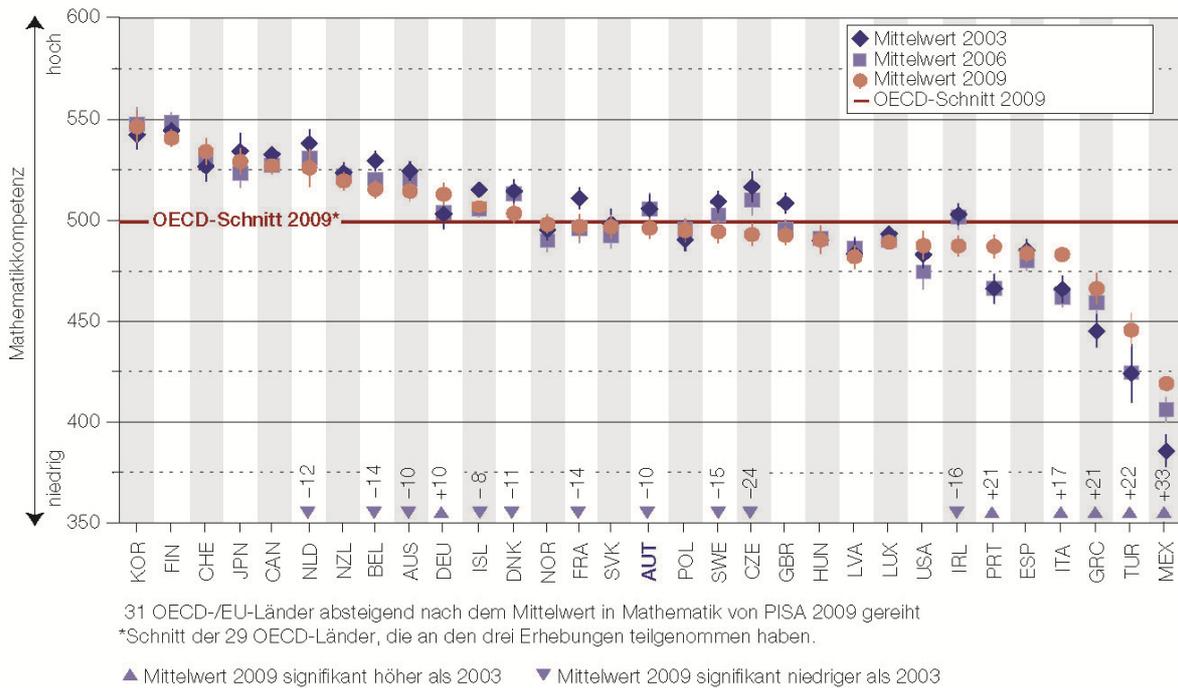
Quelle: PISA 2009.

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



Quelle: PISA 2009.

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



Quelle: PISA 2009.

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



Quelle: PISA 2009.

Die Abbildungen sprechen eine klare Sprache: Österreich und die Tschechische Republik sind die einzigen Länder in denen eine kontinuierliche Leistungsabnahme in allen drei Kompetenzbereichen zu verzeichnen ist.

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

Als „Risikoschüler/innen“ werden bei PISA jene Jugendlichen bezeichnet, die aufgrund ihrer Leistungen in der jeweiligen Grundkompetenz auf bzw. unter Level 1 eingestuft werden, für Österreich gelten folgende Werte:

- Lesen: 28% (OECD-Schnitt: 18,8%)
- Mathematik: 23% (OECD-Schnitt: 22%)
- Naturwissenschaften: 21% (OECD-Schnitt: 18%)

In Österreich zählt also jede\_r dritte Schüler\_in in mindestens einer Grundkompetenz zur Risikogruppe!

#### **RISIKOSCHÜLER\_INNEN NACH MIGRATIONSHINTERGRUND:**

- in Lesen befinden sich bei PISA 2009 unter den 15-/16-Jährigen ohne Migrationshintergrund 24% in der Risikogruppe, unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind es 50%;
- in Mathematik sind es 41% Risikoschüler\_innen mit Migrationshintergrund und 19% ohne;
- Naturwissenschaften 44% mit vs. 17% ohne.

**LESEMOTIVATION BZW. LESEVERWEIGERUNG IN ÖSTERREICH:** Österreichs Jugendliche haben keine große Freude am Lesen. Nur 27 % zählen Lesen zu ihren liebsten Hobbies. Ungefähr die Hälfte der 15-/16-Jährigen geben an, nur dann zu lesen, wenn sie müssen, oder um Informationen zu bekommen, die sie brauchen. Für etwas mehr als ein Drittel ist Lesen Zeitverschwendung.

Auffallend ist, dass Mädchen deutlich mehr Freude am Lesen haben als Burschen. Im Vergleich zu PISA 2000 ist eine Tendenz hin zu weniger Lesefreude festzustellen: Sowohl bei den Burschen als auch bei den Mädchen hat der Anteil jener, die angeben, nur dann zu lesen, wenn sie müssen, um 6 bzw. 8 Prozentpunkte zugenommen.

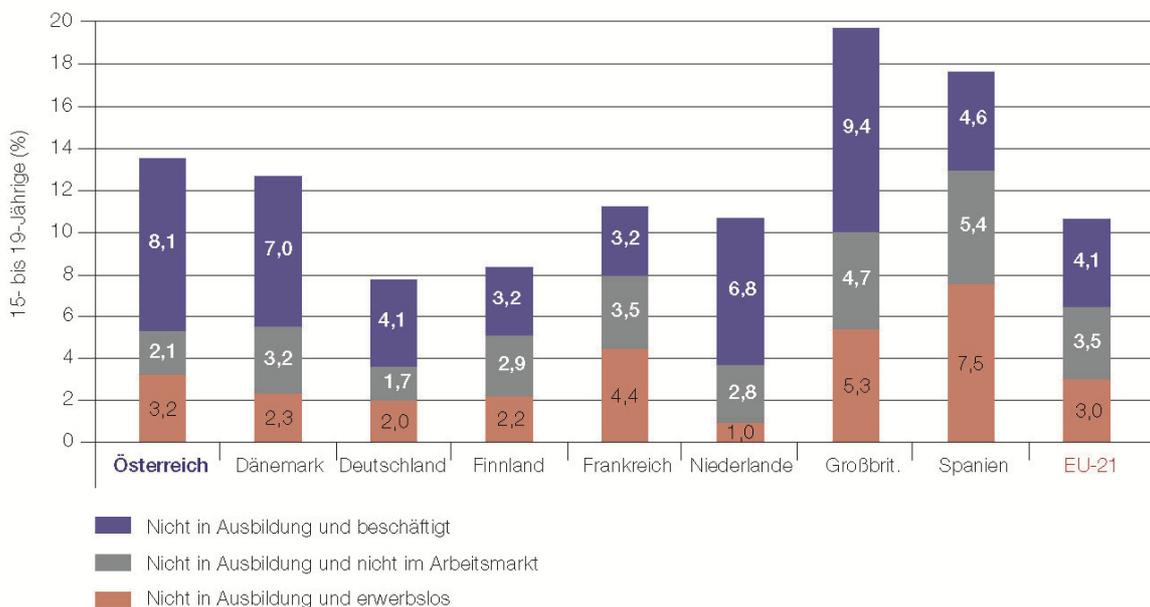
Auch der Anteil der 15-/16-jährigen Schüler\_innen, die Lesen als Zeitverschwendung empfinden, hat zugenommen. Zudem gibt jede\_r zweite Jugendliche in Österreich an, nicht zum Vergnügen zu lesen, etwas mehr als ein Drittel liest maximal eine Stunde und lediglich 12% lesen mehr als eine Stunde täglich zum Vergnügen Burschen lesen deutlich weniger als Mädchen: 61% geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen, bei den Mädchen sind es im Vergleich dazu „nur“ 39 %.

Mit einem Anteil von 50% der Jugendlichen, die nie zum Vergnügen lesen, besitzt Österreich die anteilmäßig größte Gruppe von Nichtleserinnen und -Lesern unter allen OECD-Staaten.

Wie oft nutzen Jugendliche unterschiedliche Lesematerialien: am beliebtesten sind Tageszeitungen und Zeitschriften, und das bei Mädchen und Burschen gleichermaßen. Romane, Sachbücher und Comics werden von den 15-/16-Jährigen insgesamt weniger gelesen, wobei Mädchen im Vergleich zu Burschen öfter zu Romanen greifen, während Sachbücher und Comics häufiger von Burschen gelesen werden.

**NEETs** (=Personen, die weder beschäftigt noch in Ausbildung sind, vgl. dazu auch [http://www.isw-linz.at/themen/dbdocs/PPP\\_Bacher\\_Lankmayer.pdf](http://www.isw-linz.at/themen/dbdocs/PPP_Bacher_Lankmayer.pdf)). In Österreich verbleibt die Mehrheit der 15- bis 19-Jährigen auch über die Schulpflicht hinaus im Bildungssystem. Diese Gruppe ist unabhängig von der Beschäftigungslage nicht durch Arbeitslosigkeit gefährdet. Der Anteil der Jugendlichen, die weder beschäftigt noch in der Schule oder Ausbildung sind (*Not in Employment, Education or Training: NEET*), zeigt die Anzahl der besonders gefährdeten Jugendlichen, die Probleme im Übergang von Schule zu Beschäftigung haben. Die meisten von ihnen haben nur einen geringen Bildungsabschluss und sind damit eine Zielgruppe für Qualifizierungsmaßnahmen.

**Abb. E1.b: Anteil 15- bis 19-Jähriger, die sich nicht in Ausbildung befinden nach Arbeitsmarktstatus (2010)**



Anmerkung: EU-21-Länder sind die EU-Staaten, die zugleich Mitglied der OECD sind.

Quelle: OECD (2012).

In Österreich sind 13,4 % der 15- bis 19-Jährigen nicht in Schule oder Ausbildung, ein Anteil, der knapp über dem EU-21- Mittel liegt und deutlich über dem Anteil in Deutschland, Finnland, Frankreich und den Niederlanden. Zwar sind nahezu zwei Drittel dieser Jugendlichen in Beschäftigung, aber insgesamt verbleiben 5,3% der Altersgruppe ohne Ausbildung und Beschäftigung, obwohl die Mehrheit unter ihnen (3,2%) Arbeit sucht.

**FRÜHER BILDUNGSABBRUCH:** Frühe Bildungsabbrecher\_innen (Early School Leavers) sind EU-Standards folgend Jugendliche, welche die Schule ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II verlassen. Diese Gruppe ist mit vielfältigen Problemlagen sowohl beim Eintritt in den Arbeitsmarkt als auch im sozialen Alltag konfrontiert. In Bezug auf die Integration in das Erwerbsleben finden Jugendliche mit einem niedrigen Bildungsstand geringere Beschäftigungschancen vor, üben vorwiegend angelernte und Hilfstätigkeiten aus, erzielen ein geringeres Einkommen und weisen ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko auf als höher qualifizierte Gleichaltrige.

Aus diesem Grund kommt dieser Kennzahl eine wichtige Bedeutung als Leitindikator im Rahmen der EU-2020 Strategie für Beschäftigung und Wachstum zu. Österreich hat sich durch die LLL2020 Strategie das Ziel gesetzt, den Anteil unter den 18- bis 24-Jährigen von 8,3 % im Jahr 2011 auf höchstens 6 % im Jahr 2020 zu reduzieren (**LLL2020**).

Bei der Interpretation der Daten zum frühen Bildungsabbruch muss allerdings immer berücksichtigt werden, dass Bildungsabbruch in den wenigsten Fällen den Abbruch einer angefangenen Ausbildung bedeutet, sondern sich typischerweise auf den Abbruch der Bildungslaufbahn nach vollendeter Pflichtschulausbildung bezieht: Jugendliche, die ihre Bildungslaufbahn mit dem Abschluss der Hauptschule, der Polytechnischen Schule oder einer einjährigen berufsbildenden mittleren Schule beenden, werden auch zu den frühen Abbrecherinnen und Abbrechern gezählt.

**„SCHULABBRUCH“ AM ENDE DER SCHULPFLICHT:** Von den 14-jährigen Schülerinnen und Schülern des Schuljahrs 2008/09 haben im Folgejahr, also nach Beendigung der Schulpflicht mit 15 Jahren, 7,2 % keine weitere Schule besucht: Mädchen 6,6 %, Burschen 7,8 %.

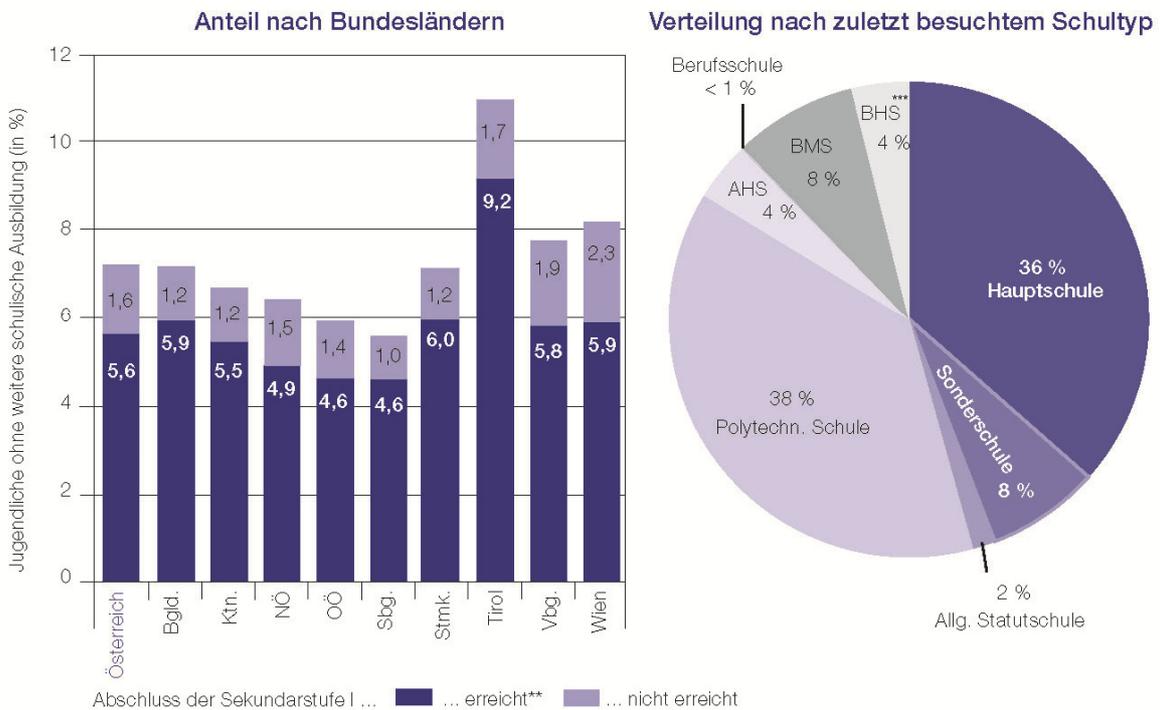
Bei den Jugendlichen mit nichtdeutscher Umgangssprache liegen die jeweiligen Anteile deutlich über den nationalen Schnitt, und zwar vor allem bei jenen mit türkischer Alltagssprache:

17,8% der Burschen und 17,3% der Mädchen mit türkischer Umgangssprache waren im Folgejahr nach Absolvierung der Schulpflicht in keiner weiteren schulischen Ausbildung.

Rund vier Fünftel der Jugendlichen, die im Jahr nach Absolvierung der Schulpflicht die schulische Ausbildung beenden, haben den Abschluss der Sekundarstufe I erreicht. Sie könnten in weiterführende Bildungseinrichtungen übertreten und somit ihre Bildungskarriere fortsetzen.

Die Gründe für die Beendigung der Bildungslaufbahn nach Absolvierung der Schulpflicht können vielfältig sein – ein Teil steigt direkt in den Arbeitsmarkt ein und ist als Hilfskraft oder angelernte Kraft tätig, ein Teil wartet noch auf eine passende Lehrstelle.

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



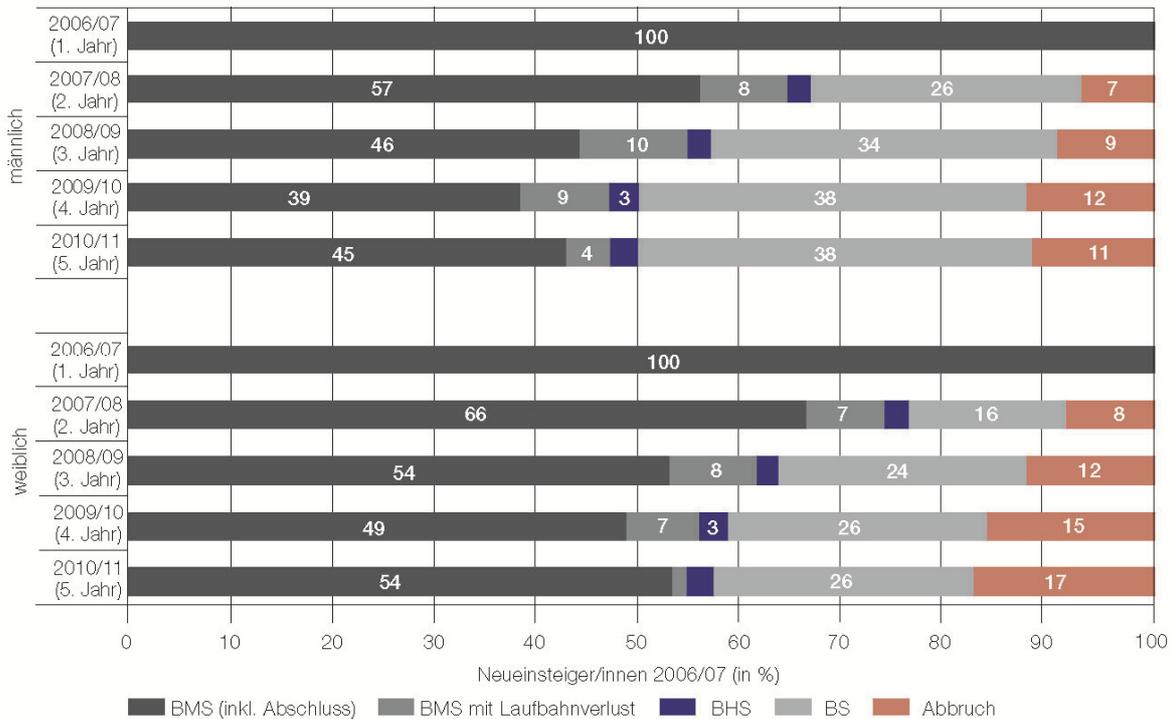
**FRÜHE SCHULABGÄNGER\_INNEN IM EUROPÄISCHEN VERGLEICH:** Das Ziel auf EU-Ebene lautet, dass die Rate der frühzeitigen Schulabgänger\_innen unter den 18- bis 24-jährigen EU-Bürgerinnen und -Bürgern bis 2020 auf höchstens 10 % reduziert werden soll, wobei die Mitgliedstaaten eigene Ziele formuliert haben. Österreich hat sich im Rahmen der EU-Strategie kein sehr ehrgeiziges Ziel gesetzt, denn der bei Eurostat vermerkte Zielwert von 9,5% war bereits zum Zeitpunkt der Zielsetzung erreicht. Andererseits wird in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich ein sehr ambitionierter Zielwert von 6% genannt. Da sich dieses Ziel auf die dann 18- bis 24-Jährigen bezieht, deren Schulpflicht in den Jahren 2011 bis 2017 endet, müssten Maßnahmen, die einen Schulbesuch nach der Pflichtschulzeit sichern, ab sofort greifen, um das Ziel 2020 erreichen zu können. Nach dem Jahr 2008 hat sich der Anteil leicht verringert und liegt seither unter 9%. Diese erfreuliche Entwicklung könnte auch mit dem weiteren Ausbau der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche, insbesondere mit der überbetrieblichen Lehrausbildung zusammenhängen.

Dennoch besteht Handlungsbedarf: Auch wenn Österreich bei dieser Kennzahl im internationalen Vergleich gut abschneidet, so ist aus mehreren Gründen Handlungsbedarf angezeigt. Erstens deutet vieles darauf hin, dass die Zahl der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger\_innen unterschätzt ist, weil die Daten auf einer Stichprobenbefragung basieren. Wendet man eine ähnliche Definition auf die Bildungsdaten der abgestimmten Erwerbsstatistik an, so verfügten 2009 rund 16% der 20- bis 24-Jährigen, die sich in keiner formalen Ausbildung mehr befanden, nur über Pflichtschulbildung. Zweitens ist das Problemausmaß deutlich größer, wenn der Fokus auf mangelnden Kompetenzen am Ende

der Pflichtschule liegt. Und drittens ist das Drop-out-Risiko in benachteiligten Gruppen deutlich erhöht.

**ABBRUCH UND WECHSEL IN DER BERUFLICHEN BILDUNG:**

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



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

Weniger als die Hälfte der BMS-Anfänger\_innen schließen diese auch ab: In Summe schließen österreichweit und über alle Fachrichtungen hinweg knapp weniger als die Hälfte aller BMS-Einsteiger/innen eine BMS erfolgreich ab. Die Aufwärtsmobilität in die BHS ist – einschließlich Laufbahnverlusten – mit 2–3 % gering. Betragen die Brutto-Verluste (=Personen, die nicht innerhalb des gleichen Schultyps aufsteigen) in den BMS mehr als 50%, so sind die Netto-Verluste (=Personen, die komplett aus dem Bildungssystem ausscheiden) vorsichtig mit rund 10 bis 15 % zu veranschlagen. Bei den BHS gibt es mehr Wiederholer\_innen und weniger Netto-Verluste.

### 13. ANHANG: Schulautonomie – aktuelle Rechtslage

Im Rahmen der (aktuellen) Schulautonomie wird Schulen ermöglicht, für den Standort bzw. für einzelne Klassen individuelle Entscheidungen zu treffen und auf regionale Bedürfnisse Rücksicht nehmen zu können.

Im **Schulorganisationsgesetz** sind folgende Bereiche der Schulautonomie festgelegt:

#### **Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen (§ 6 Abs. 1 und 3 SchOG).**

Die einzelnen Schulen können autonom Lehrplanbestimmungen erlassen. Dies erfolgt durch das Schulforum bzw. den Schulgemeinschaftsausschuss (§ 6 Abs. 3 SchOG). Die Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen setzt weitgehenden Konsens voraus. (Abstimmung qualifizierter Mehrheitsbeschluss erforderlich gem. § 63 a Abs. 12 und § 64 Abs. 11 SchUG).

Im Sinne der Schulautonomie bedarf die Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen keiner Genehmigung durch die Schulbehörde, ist jedoch dieser zur Kenntnis zu bringen. Die zuständige Bundesministerin, die die Lehrpläne erlässt, ist verpflichtet, den Schulen diesen Freiraum zu gewähren, sofern die Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen nach den rechtlichen Bestimmungen "vertretbar ist". Beispielsweise muss im Interesse der Schüler und Schülerinnen die Einheitlichkeit des österreichischen Bildungswesens gewahrt bleiben. So dürfen beispielsweise allgemein bildende Schulen keine berufsbildende Ausrichtung bekommen.

Welche Möglichkeiten bestehen?

- Erhöhung bzw. Reduzierung der Stundenzahl bestehender Pflichtgegenstände im vorgegebenen Rahmen
- Schaffung von Pflichtgegenständen, die nicht vorgesehen sind (die Abwahl eines Gegenstandes ist jedoch nicht möglich)
- Umwandlung von Freigegegenständen in Pflichtgegenstände
- Weitgehende Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich Freigegegenstände und unverbindliche Übungen
- Unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten des Förderunterrichts im Rahmen eines Gesamtstundenkontingentes (Möglichkeit der Abhaltung von Förderunterricht in allen Gegenständen, und zwar entweder in Kursform, geblockt oder aber integriert in den Unterricht des jeweiligen Gegenstandes)
- Festsetzung des zeitlichen Ausmaßes der Betreuungspläne für die gegenstandsbezogene und individuelle Lernzeit ganztägiger Schulformen.

Die Handlungsspielräume sind je nach Schulart in den einzelnen Lehrplänen unterschiedlich weit festgelegt.

Grenzen für die autonome Entwicklung stellen mitunter die räumlichen Möglichkeiten und die der Schule zur Verfügung stehenden Kontingente an Lehrerstunden (es dürfen keine Mehrkosten entstehen) dar. Ausgenommen von den schulautonomen Lehrplanbestimmungen ist im gesamten Schulwesen der Unterrichtsgegenstand Religion. Für den Religionsunterricht existiert nach wie vor eine fix vorgegebene Stundenzahl und -verteilung.

#### **Schulautonome Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen (§ 8a Abs. 2 SchOG)**

Eröffnungszahl ist die Mindestzahl von Schülerinnen und Schülern, ab der alternative Pflichtgegenstände, Freigegegenstände, unverbindliche Übungen sowie Förderunterricht zu führen sind.

Teilungszahl ist jene Klassenschülerzahl, ab der eine Klasse für den Unterricht in bestimmten Gegenständen in Schülergruppen geteilt wird.

Wenn ein Rahmen für die einsetzbaren Lehrerwochenstunden der einzelnen Schule zur Verfügung gestellt wurde, obliegt die Regelung betreffend Eröffnungs- und Teilungszahlen gemäß § 8a Abs. 3

SchOG dem Schulgemeinschaftsausschuss, soweit keine verordnungsmäßige Regelung durch die zuständige Schulbehörde oder den zuständigen Bundesminister erfolgt ist (schulautonome Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen).

### **Schulraumüberlassung (§ 128a SchOG)**

Es besteht die Möglichkeit, einen Schulraum Dritten für nichtschulische Zwecke zu überlassen (z.B. Überlassen von Klassenräumen an eine Volkshochschule, Vermietung des Turnsaales an einen Sportverein) und die zweckgebundene Verwendung der für die Überlassung von Schulraum eingehobenen oder auf andere Weise eingenommenen Mittel.

### **Werbung und Sponsoring (§ 128b SchOG, § 46 Abs. 3 SchUG)**

Bundesschulen sind ermächtigt, Geld- oder Sachmittel anzunehmen und diese Mittel für den Betrieb oder die Erhaltung der Schule zu verwenden. Die Pflichten des Schulerhalters werden dadurch in keiner Weise eingeschränkt. Schulen haben die Möglichkeit, für schulfremde Zwecke zu werben und/oder sich mittels Sponsoring Ressourcen zu beschaffen.

Die Entscheidung über schulfremde Werbung obliegt dem Schulleiter bzw. der Schulleiterin.

Das Schulforum bzw. der Schulgemeinschaftsausschuss können aber im Rahmen ihrer Beratungsrechte Empfehlungen geben bzw. entsprechende Informationen verlangen.

Nicht zulässig: keine altersadäquate Werbung z.B.: Werbung für Produkte, die ein Sucht- oder suchtähnliches Verhalten zur Folge haben können wie Tabakwaren, Alkohol, nicht altersgemäße Computerspiele); Werbung für Sekten.

### **Teilrechtsfähigkeit (§ 128c SchOG)**

Die Zuerkennung der Teilrechtsfähigkeit vergrößert die Freiräume, welche die zweckgebundene Gebarung den Schulen bietet. Sie ermöglicht es (Bundes-) Schulen, bestimmte Aktivitäten/Geschäfte autonom, also selbstbestimmt, aber auch eigenverantwortlich durchzuführen. (Auf Privatschulen beziehen sich diese Bestimmungen nicht, da deren Erhalter diesbezüglich ohnehin volle Handlungsfreiheit haben.)

Eine solche Einrichtung ist eine juristische Person, die in eigenem Namen, auf eigene Rechnung und eigene Verantwortung handelt und Geschäfte abschließen kann. Die Inanspruchnahme der Teilrechtsfähigkeit hat die Schulleitung mit dem Schulgemeinschaftsausschuss zu beraten.

Welche Aktivitäten den Schulen im Rahmen der Teilrechtsfähigkeit gestattet sind, ist in Abs. 5 Z 1 bis 5 taxativ angeführt, und zwar:

1. Erwerb von Vermögen und Rechten durch unentgeltliche Rechtsgeschäfte,
2. Durchführung von Lehrveranstaltungen, die nicht schulische Veranstaltungen im Rahmen des öffentlichen Bildungsauftrages sind,
3. Durchführung von sonstigen nicht unter Z 2 fallenden Veranstaltungen, die mit der Aufgabe der betreffenden Schule vereinbar sind, bzw. auch deren Organisation und Abwicklung für Dritte,
4. Abschluss von Verträgen über die Durchführung von Arbeiten, die mit der Aufgabe der betreffenden Schule vereinbar sind und
5. Verwendung des durch Rechtsgeschäfte gemäß Z 1 und 4 oder aus Veranstaltungen gemäß Z 2 und 3 erworbenen Vermögens und erworbener Rechte für die Erfüllung der Aufgaben der betreffenden Schule oder für Zwecke gemäß Z 2 bis 4.

Im **Schulzeitgesetz 1985** sind folgende schulautonome Schulzeitregelungen festgelegt:

- Entscheidungen über die schulautonomen Tage (§ 2 Abs. 5)
- Erklärung des Samstags zum Schultag oder zum schulfreien Tag („5-Tage-Woche“) (§ 2 Abs. 8)
- Vorverlegung des Unterrichts auf frühestens sieben Uhr (§ 3 Abs. 2)
- Gemäß § 4 Abs. 1 *Schulzeitgesetz* 1985 hat eine Unterrichtsstunde 50 Minuten zu dauern. Aus zwingenden Gründen – insbesondere wegen der Erreichung von fahrplanmäßigen

Verkehrsmitteln durch eine überwiegende Zahl von Schülern – kann die zuständige Schulbehörde die Dauer aller oder einzelner Unterrichtsstunden für einzelne Schulen durch Verordnung mit 45 Minuten festsetzen.

- Die durch den Lehrplan bestimmte Gesamtwochenstundenzahl ist vom Schulleiter möglichst gleichmäßig auf die einzelnen Tage der Woche aufzuteilen, wobei in den Lehrplänen unter Bedachtnahme auf die Art des Unterrichtsgegenstandes pädagogisch zweckmäßige Blockungen und darüber hinausgehend schulautonome Gestaltungsmöglichkeiten vorzusehen sind (§ 3 Abs. 1 Schulzeitgesetz 1985).
- Ungeachtet dessen gibt es die Möglichkeit auf Grund schulautonomer Lehrplanbestimmungen Blockungen (auch in anderen Fächern, als die durch den Lehrplan verordneten) unter den im jeweiligen Lehrplan (schulautonome Lehrplanbestimmungen) genannten Voraussetzungen vorzusehen.
- Gem. § 6 SchZG sind nach dem Schulzeitgesetz auch Schulversuche möglich: „§ 6. Der Bundesminister für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten oder mit dessen Zustimmung der Landesschulrat (Kollegium) können, wenn dies zur Erprobung besonderer pädagogischer oder schulorganisatorischer Maßnahmen erforderlich ist, an Schulen der im § 1 genannten Arten Schulversuche durchführen, bei denen vom Abschnitt I abgewichen wird. Die Anzahl der Klassen, an denen solche Schulversuche durchgeführt werden, darf 5 vH der Anzahl der Klassen an gleichartigen Schulen im Bundesgebiet nicht übersteigen.“

Das **Schulunterrichtsgesetz** überträgt die Erlassung bestimmter autonomer Regelungen dem Klassen- bzw. Schulforum oder dem Schulgemeinschaftsausschuss.

#### **Klassen- bzw. Schulforum:**

Entscheidung über

- mehrtägige Schulveranstaltungen
- Erklärung einer Veranstaltung zu einer schulbezogenen Veranstaltung (§ 13a Abs. 1 SchUG)
- Hausordnung gemäß § 44 Abs. 1 SchUG
- Bewilligung zur Durchführung von Sammlungen gemäß § 46 Abs. 1 SchUG
- Bewilligung zur Organisation der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Veranstaltungen gemäß § 46 Abs. 2 SchUG
- Durchführung von Veranstaltungen der Schulbahnberatung
- Durchführung von Veranstaltungen betreffend die Schulgesundheitspflege
- Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen (§ 6 Abs. 1 und 3 des Schulorganisationsgesetzes - SchOG)
- schulautonome Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen (§ 8a Abs. 2 SchOG)
- schulautonome Schulzeitregelungen (§ 2 Abs. 5 und 8 sowie § 3 Abs. 2 des Schulzeitgesetzes 1985)
- Festlegung der Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Unterrichtsmitteln (§ 14 Abs. 6 SchUG)
- Erstellung von Richtlinien über die Wiederverwendung von Schulbüchern (§ 14 Abs. 7 SchUG)
- Festlegung einer alternativen Form der Beurteilung der Leistungen (§ 18 Abs. 2 SchUG)
- Kooperationen mit Schulen oder außerschulischen Einrichtungen
- Durchführung der Wiederholungsprüfungen auch oder nur am Donnerstag und bzw. oder Freitag der letzten Woche des Schuljahres (§ 23 Abs. 1c SchUG).

Beratung, insbesondere über:

- wichtige Fragen des Unterrichtes
- wichtige Fragen der Erziehung
- Fragen der Planung von Schulveranstaltungen
- Termine und die Art der Durchführung von Elternsprechtagen

- Wahl von Unterrichtsmitteln
- Verwendung von der Schule zur Verwaltung übertragener Budgetmittel
- Baumaßnahmen im Bereich der Schule

### **Schulgemeinschaftsausschuss:**

Entscheidung über

- mehrtägige Schulveranstaltungen
- Erklärung einer Veranstaltung zu einer schulbezogenen Veranstaltung (§ 13a Abs. 1 SchUG)
- Durchführung (einschließlich der Terminfestlegung) von Elternsprechtagen (§ 19 Abs. 1 SchUG)
- Hausordnung gemäß § 44 Abs. 1 SchUG 4
- Bewilligung zur Durchführung von Sammlungen gemäß § 46 Abs. 1 SchUG
- Bewilligung zur Organisierung der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an Veranstaltungen gemäß § 46 Abs. 2 SchUG
- Durchführung von Veranstaltungen der Schulbahnberatung
- Durchführung von Veranstaltungen betreffend die Schulgesundheitspflege
- Vorhaben, die der Mitgestaltung des Schullebens dienen (§ 58 Abs. 3 SchlUG)
- Erlassung schulautonomer Lehrplanbestimmungen (§ 6 Abs. 1 und 3 des SchOG und § 5 Abs. 1 und 3 Z 1 des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes)
- schulautonome Festlegung von Eröffnungs- und Teilungszahlen (§ 8a Abs. 2 SchOG und § 8a Abs. 2 des Land- und forstwirtschaftlichen Bundesschulgesetzes)
- schulautonome Schulzeitregelungen (§ 2 Abs. 5 und 8 sowie § 3 Abs. 2 des Schulzeitgesetzes 1985)
- schulautonome Festlegung von Reihungskriterien (§ 5 Abs. 1)
- Erstellung von Richtlinien über die Wiederverwendung von Schulbüchern (§ 14 Abs. 7 SchUG)
- Kooperationen mit Schulen oder außerschulischen Einrichtungen
- Durchführung der Wiederholungsprüfungen auch oder nur am Donnerstag und bzw. oder Freitag der letzten Woche des Schuljahrs (§ 23 Abs. 1c SchUG)

Beratung, insbesondere über

- wichtige Fragen des Unterrichtes
- wichtige Fragen der Erziehung
- Fragen der Planung von Schulveranstaltungen
- Wahl von Unterrichtsmitteln
- Verwendung von der Schule zur Verwaltung übertragener Budgetmittel
- Baumaßnahmen im Bereich der Schule