



*Österreichisches Institut für
Berufsbildungsforschung*

Profilbildung in der Sekundarstufe

Bundesweite Erhebungen und Befragung
von Schulleitungen

Im Auftrag der Arbeiterkammer Wien

Maria Gutknecht-Gmeiner, Norbert Lachmayr,
Christina Strasser, Regina Gottwald

Wien, August 2007

Profilbildung in der Sekundarstufe (06/01)

Bundesweite Erhebungen und Befragung von Schulleitungen

öibf (Hg.), Wien, August 2007

Projektleitung: Maria Gutknecht-Gmeiner

Projektmitarbeit: Norbert Lachmayr, Christina Strasser, Regina Gottwald

Impressum:

Eigentümer, Herausgeber, Verleger:

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Biberstr. 5/6. Stock, 1010 Wien

Tel.: +43/(0)1/310 33 34

Fax: +43/(0)1/319 77 72

E-mail: oeibf@oeibf.at

<http://www.oeibf.at>

INHALT

I.	Einleitung.....	5
II.	Ausgangssituation: Profilbildung an Schulen der Sekundarstufe in Österreich.....	6
II. 1	Politische Zielsetzungen und Ausgestaltung der Autonomisierung.....	6
II. 2	Fördernde und hemmende Faktoren zur autonomen Schwerpunktbildung	8
II. 3	Lehrplanbestimmungen nach Schultypen.....	8
III.	Methode.....	13
III. 1	Stichprobe.....	13
III. 2	Fragebogenerstellung	15
III. 3	Anmerkungen zu den Ergebnissen.....	19
III. 4	Beschreibung der Stichprobe	19
IV.	Ergebnisse Hauptschulen.....	22
IV. 1	Inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Autonomie.....	22
IV. 2	Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Förderungen für Begabte)	28
IV. 3	Nutzung weiterer Autonomiebestimmungen.....	31
IV. 4	Kooperationen, Internationalität und Qualitätsentwicklung	33
IV. 5	Beurteilung der Auswirkungen von Schulautonomie	35
IV. 6	Fördernde und hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung.....	39
IV. 7	Beurteilung der Schulautonomie insgesamt	42
V.	Ergebnisse Allgemein bildende Höhere Schulen	43
V. 1	Lehrplanautonomie Unterstufe	43
V. 2	Lehrplanautonomie Oberstufe	51
V. 3	Allgemeine Fragen	59
VI.	Ergebnisse berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS).....	75
VI. 1	Inhaltliche Gestaltung im Rahmen der Autonomie	75
VI. 2	Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Förderungen für Begabte)	84
VI. 3	Nutzung finanzieller Autonomie	87
VI. 4	Kooperationen, Internationalität und Qualitätsentwicklung	89
VI. 5	Beurteilung der Auswirkungen von Schulautonomie	92
VI. 6	Fördernde und hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung.....	97
VI. 7	Beurteilung der Schulautonomie insgesamt	100
VII.	Vergleich der Ergebnisse von Hauptschulen und AHS (Unterstufe)	102
VII. 1	Lehrplanautonomie Hauptschule – AHS Unterstufe	102
VII. 2	Allgemeine Fragen Hauptschulen – AHS.....	105
VIII.	Vergleich der Ergebnisse von AHS und BMHS	110
VIII. 1	Lehrplanautonomie BMHS – AHS Oberstufe.....	110
VIII. 2	Allgemeine Fragen BMHS – AHS	112
IX.	Sonderauswertung Profilbildung an Wiener Schulen	115
IX. 1	Ergebnisse Wiener Hauptschulen	115

IX. 2	Ergebnisse Wiener allgemein bildende höhere Schulen	119
IX. 3	Ergebnisse Wiener berufsbildende mittlere und höhere Schulen	123
X.	Literatur.....	129
XI.	Abbildungsverzeichnis	132
XII.	Gewichtungsfaktoren	135
XIII.	Fragebögen.....	136

I. Einleitung

Aktuell sehen sich Schulen, respektive deren SchulleiterInnen und das Kollegium, aber auch die regionale Bildungsplanung vor der Situation einer langsam zunehmenden Autonomisierung der Standorte einerseits und gleichzeitig sind sie aber mit wachsenden pädagogischen Herausforderungen und tendenziell knapper werdenden Ressourcen konfrontiert.

Der Trend zur Gestaltungsautonomie bringt Bewegung in die Schulentwicklung: Die Umkehrung der Reformrichtung – also von unten nach oben – gibt dem Geschehen an den einzelnen Schulstandorten einen neuen Stellenwert. Seit der 14. Novelle des Schulorganisationsgesetzes im Jahr 1993 haben viele Schulen, oft ausgehend von Ansätzen aus Schulversuchen, neben ihrem allgemeinen Pflichtprogramm Schulprofile herausgearbeitet. Diese stark dezentralen Prozesse führen aber zu zunehmend unterschiedlichen Bedarfen (spezifische Ausstattungen, Gewichtungen von Werteinheiten etc.) und früher oder später aus Sicht von Nachfragenden im Bildungssektor (Kinder, Jugendliche und deren Eltern) zu einer wachsenden Intransparenz des Angebots.

Gleichzeitig haben die Schulen durch die jeweiligen Umwelten – eine Hauptschule im urbanen Bereich etwa mit hohem SchülerInnenanteil mit migrantischem Hintergrund einerseits und eine Hauptschule im ländlichen Raum bei allen Gemeinsamkeiten unbestritten unterschiedliche Anforderungen an Unterricht und Strukturen zu bewältigen.

Vor diesem Hintergrund werden unter den Rahmenbedingungen eines zumindest nicht steigenden Budgets von Schulen Initiativen gesetzt und Bemühungen getätigt – oftmals auch gemeinsam mit den Eltern und deren VertreterInnen –, um den aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden.

Gegenwärtig fehlen jedoch eine Übersicht über den Stand dieser Entwicklungen sowie Befunde über hemmende und fördernde Faktoren zur positiven Unterstützung im Interesse aller Beteiligten (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern, Behörden, Politik).

Die vorliegende Studie begegnet diesem Defizit durch eine bundesweite, schultypenübergreifende Erhebung zum Stand der Implementierung der Profilbildung sowie eine Einschätzung der Schulleitungen über die gegenwärtigen Bedingungen in den Schulen der Sekundarstufe, d.h. den Hauptschulen, allgemein bildenden höheren Schulen sowie berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

II. Ausgangssituation: Profilbildung an Schulen der Sekundarstufe in Österreich

II. 1 Politische Zielsetzungen und Ausgestaltung der Autonomisierung

Seit den 1990er Jahren zeichnet sich in der österreichischen Bildungslandschaft ein Paradigmenwechsel ab, der sich in einem Prozess der zunehmenden Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen und der Autonomisierung von Schulen manifestiert (vgl. Altrichter, 1999, S. 11-13). Gründe für die Autonomiebestrebungen waren vielschichtig: Zum einen sollte der Überregulierung des Bildungssystems und der Verpolitisierung des Schulwesens gegengesteuert werden, zum anderen wurde die Notwendigkeit einer Veränderung aufgrund des fortschreitenden gesellschaftlichen Wandels und der sich verändernden Bedingungen der Sozialisation der Jugend erkannt. Schließlich wirkten Reformbestrebungen in anderen Ländern sowie internationale wissenschaftlich-politische Diskurse zu Fragen der Steuerung von Bildungssystemen als Anstoß.

Die Rolle der Schule als eigenständige Akteurin im Bildungswesen erfuhr durch gezielt gesetzte Autonomisierungspolitik der Regierungen seit den 90er Jahren eine starke Aufwertung durch die Schaffung von Spielräumen. Wurden traditionell Schulen in Österreich als rein durchführende Verwaltungsorgane durch detaillierte Gesetze und Verordnungen gesteuert, so wird ihnen seit dem Jahr 1993 ausgehend von der 14. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) neben Möglichkeiten der finanziellen Autonomie sowie der Autonomie in Hinblick auf Klassen- und Gruppengrößen auch ein Spielraum zur schulautonomen Lehrplanbestimmung zuerkannt. So wurde Schulen die Möglichkeit zur Profilbildung eröffnet, d.h. einer speziellen inhaltlichen Ausrichtung einzelner Klassen oder der gesamten Schule. Diese inhaltliche Ausrichtung wird auch als lehrplanautonome Schwerpunktsetzung bezeichnet.

Exkurs: Begrifflichkeiten

Der Begriff „Schulprofil“ ist nicht eindeutig definiert, und wird deswegen teilweise nicht mehr verwendet, um Verwechslungen mit dem Begriff „Schulprogramm“ zu vermeiden.¹ Zudem ist der Begriff Schulprofil auch in Abgrenzung zum Schulprogramm als etwas nicht planmäßig, nicht bewusst Hervorgerufenes vorgestellt worden (vgl. Rauch 2000, S. 238).

In der gegenständlichen Untersuchung wurde der Begriff in der Fragebogengenerhebung weitgehend vermieden und durch die konkreten Begriffe ersetzt (wie z.B. „lehrplanautonome Schwerpunktsetzung“), um Unklarheiten in der Befragung zu vermeiden. Im allgemeinen bildungspolitischen Diskurs wird der Begriff jedoch nach wie vor als Überbegriff für die innen sowie außen wahrnehmbare Ausprägung einer Schule verwendet. Das schuleigene Profil ist somit das Ergebnis von Schulentwicklung am Standort; diese kann intendiert sein (Leitbildentwicklung, lehrplanautonome Schwerpunktsetzungen, Entwicklung und Umsetzung eines Schulprogramms, etc.), aber natürlich auch ohne bewusste Vorgaben vor sich gehen.

Im Rahmen der schulautonomen Lehrplanbestimmung können Schulen nun mehrere Fächer zu einem gemeinsamen Ausbildungsschwerpunkt im Sinne eines Schulprofils zusammenfassen und durch die Novelle zur Zeugnisformularverordnung

¹ s. z.B. BMWBK (2000): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf>, S.20.

(vgl. BGBl. Nr. 303/1995) gewählte Schwerpunkte auch in Schulzeugnissen vermerken. Gemäß § 6 SchOG dürfen Schulen Stundentafeln autonom innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen ändern. So können einerseits die Anzahl der Wochenstunden in den einzelnen Unterrichtsgegenständen verringert oder erhöht, und andererseits neue verpflichtende Unterrichtsgegenstände zusätzlich eingeführt oder mit anderen kombiniert werden. Weiters können Schulen unverbindliche Übungen und Freigegegenstände schaffen und Förderunterricht in jedem Fach einführen (vgl. Rauscher, o.J. S. 3). Je nach Schultyp gestaltet sich der Spielraum im Rahmen der Lehrplanautonomie jedoch unterschiedlich.

Was kann man sich unter einer Schwerpunktsetzung vorstellen?

Für eine Schwerpunktsetzung gibt das „Schulautonomie Handbuch“, das vom Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur herausgegeben wurde, exemplarisch folgende Bereiche für das allgemein bildende Schulwesen (Unterstufe) sowie für das berufsbildende Schulwesen (Rauscher, o.J.) an:

Allgemein bildendes Schulwesen: „Fremdsprachenschwerpunkte, Gestaltung der Berufsorientierung, musisch-kreative, naturkundlich-technische, ökologische, interkulturelle, gesellschafts- und wirtschaftskundliche Schwerpunkte sowie Informatikschwerpunkte und solche zum Sport, zur Gesundheit und Ernährung [...]“.

In berufsbildenden Schulformen soll im Rahmen der bestehenden Lehrpläne eine Entscheidung für ein spezifisches Schulprofil erleichtert werden, z.B. durch Berücksichtigung regionaler wirtschaftlicher Gegebenheiten (z.B. durch Übungsfirmen), berufspraktische Ausrichtung des am Standort zu leistenden Ausbildungsangebotes, marktorientierte Ausbildung der Schüler und Schülerinnen, Nutzung der besonderen Kenntnisse von Lehrerinnen und Lehrern.

Für die Oberstufe des allgemein bildenden Schulwesens werden Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologie, Ökologie, Wirtschaft, Sport sowie humanistische und musisch-kreative Fächer als mögliche Bereiche für Schwerpunktsetzungen definiert (BMBWK o.J., S. 4).

Die Initiative für eine Schwerpunktsetzung und der Entwicklung eines Schulprofils kann einerseits von DirektorIn und/oder LehrerInnen, aber auch von SchülerInnen und Eltern ausgehen und muss im entsprechenden Schulpartnerschaftsgremium beschlossen werden. Schulplanautonome Lehrplanbestimmungen sind weiters der Schulbehörde erster Instanz zur Kenntnis zu bringen.

Die Ermöglichung von autonomen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen für Schulen stellte in den Autonomisierungsbestrebungen ein wesentliches Ziel dar, da man sich davon sowohl eine Steigerung der Qualität des Bildungsangebots in Hinblick auf den steigenden (Aus-)Bildungswettbewerb versprach, als auch eine bessere Anpassung an die jeweiligen standortspezifischen Bedürfnisse.

Ob dies tatsächlich gelungen ist, muss vorerst offen bleiben. Während Altrichter (1999, S. 19) nur einen schwachen Zusammenhang zwischen Nutzung schulischer Autonomie und der qualitativen Entwicklung schulischer Angebote erkennen konnte, erschien Bachmann und Radnitzky in ihrer Einschätzung der Weiterentwicklung des Schulsystems „eine qualitätssteigernde, homogene Weiterentwicklung von Schulautonomie in Österreich (...) umso wahrscheinlicher, je mehr sie sich an einigen grundsätzlichen, aus den bisherigen Erfahrungen gewonnenen Erkenntnissen und Perspektiven orientiert (...) Für eine erfolgreiche Entwicklung wird es auch nötig sein, die Kommunikation im Rahmen von Autonomie, Evaluation und Qualitätssicherung zu fördern sowie entsprechende Bemühungen zu vernetzen und zu koordinieren.“ (ZSE-BMBWK 2000, S. 32)

Autonomie und Qualitätsaktivitäten stehen aus heutiger Sicht in enger Wechselwirkung – der Schulstandort entwickelt sich durch die Übertragung zusätzlicher Kompetenzen zunehmend zu einer Einheit, die Verantwortung trägt, sich selbst evaluiert und in Zukunft wohl auch vermehrt extern evaluiert wird. So wie es je nach Schultyp unterschiedliche Autonomieregelungen gibt, sind auch die neu eingeführten Formen einer modernen Qualitätssicherung nicht für alle Schulen der Sekundarstufe gleich. Grundsätzlich verfolgen die Behörden den Schulen gegenüber eine Strategie der Freiwilligkeit bei der Teilnahme an Qualitätssicherung und Evaluation: Für den allgemein bildenden Bereich wurde Ende der 90er Jahre „Qualität in Schulen“ (Q.I.S., <http://www.qis.at/start.htm>, 27.2.2007)) entwickelt, für den berufsbildenden Bereich wird seit Anfang 2006 freiwillig und flächendeckend die „QualitätsInitiative in der Berufsbildung“ (QIBB, <http://www.qibb.at/>, 31.7.2007) eingeführt.

II. 2 Fördernde und hemmende Faktoren zur autonomen Schwerpunktbildung

Viele Einflussgrößen sprechen für die Entwicklung eines standortspezifischen Schulprofils, das nach innen und nach außen eine klare Vorstellung von der besonderen inhaltlichen und pädagogischen Ausrichtung der Schule gibt.

Folgende mögliche hemmende und fördernde Faktoren im Zusammenhang mit autonomer Schwerpunktbildung werden in der Literatur (vgl. Rauscher (o.J.) und Altrichter (1999, S. 12-21)) genannt:

Hemmende Faktoren:

- Innerschulische Situation (Grad der Motivation, zusätzliche Belastungsbereitschaft, Konflikte im Kollegium)
- Fehlende professionelle Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen
- Knappe Sach-, Personal- und finanzielle Ressourcen
- Mangelnde fachliche Qualifikation, erhöhter Fortbildungsbedarf
- Rechtfertigungsdruck nach Außen
- Einseitige Betonung von Effizienz, Hierarchisierung zwischen Schulen

Fördernde Faktoren:

- Analyse der Ausgangsbedingungen und Möglichkeiten
- Formulierung der Ziele bzgl. des Ausbildungsangebotes und geeigneter Maßnahmen zur Umsetzung
- Enge Kooperation und Mitgestaltung der gesamten Schule
- Aufbau einer eigenen Identität in und Identifizierung mit der eigenen Schule
- Professionelle Prozessbegleitung, Evaluierung und Qualitätssicherung
- Autonome Verwendung von Budgetmitteln

II. 3 Lehrplanbestimmungen nach Schultypen

II.3.1 Hauptschulen

Der Hauptschullehrplan, der im Jahr 2000 in Kraft trat, enthält eine autonome sowie eine subsidiäre Stundentafel und unterscheidet in den Pflichtgegenständen sowie in den verbindlichen Übungen in den neuen Lehrplänen einen Kern- sowie einen Erweiterungsbereich. Der Kernbereich eines Schulunterrichtsfaches legt den Bereich unverzichtbarer Beiträge zur Erreichung des allgemeinen Bildungszieles fest, der zwei Drittel der in der subsidiären Stundentafel angegebenen Wochenstundenzahlen umfassen soll, während der Erweiterungsbereich die Möglichkeit

zur Schwerpunktsetzung gibt. Der Lehrplan beinhaltet eine Mindest- und eine Höchstanzahl an Wochenstunden; innerhalb dieses Rahmens können die einzelnen Schulen die Wochenstundenzahl selbst festlegen. Innerhalb des autonomen Gestaltungsraumes ist es den Hauptschulen erlaubt, die Wochenstundenanzahl der Pflichtgegenstände und verbindlichen Übungen gegenüber der subsidiären Stundentafel zu vermindern oder zu erhöhen, Wochenstunden in andere Schulstufen zu verschieben, zusätzliche Freigegegenstände und unverbindliche Übungen, neue (schulautonome) Pflichtgegenstände und Unterrichtsgegenstände mit fächerübergreifendem Charakter einzuführen sowie Förderunterricht in allen Pflichtgegenständen anzubieten. Die verpflichtende Mindeststundenanzahl in vier Jahren beträgt bei den Hauptschulen 110,5 Stunden, die verbleibenden 9,5 Wochenstunden können schulautonom gestaltet werden.² Seit der Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003 darf unter bestimmten Bedingungen die Mindestwochenstundenzahl der Stundentafel in höchstens fünf Pflichtgegenständen um jeweils eine Stunde unterschritten werden.³

Aufgrund einer Änderung des SchOG ab 1.9.2006 können Schulkooperationen in der Form eingegangen werden, dass z.B. schulautonome Maßnahmen einer Hauptschule derart auf eine allgemein bildende oder berufsbildende weiterführende Schule abgestimmt werden, dass SchülerInnen die Aufnahme in die Kooperationschule erleichtert wird.⁴

II.3.2 Allgemein bildende höhere Schulen

Ähnliches gilt für den Unterstufenlehrplan aus dem Jahr 2000. Das Zeitbudget, das den AHS-Unterstufen zur schulautonomen Gestaltung zur Verfügung steht, variiert leicht nach Schultyp und beträgt 9 bis 10 Wochenstunden in vier Jahren. Die Anzahl der verpflichtenden Mindeststunden beträgt 110 bis 111 Wochenstunden.⁵ Seit 2003 darf laut der Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003 unter bestimmten Bedingungen auch in der AHS die Mindestwochenstundenzahl der Stundentafel um jeweils eine Stunde in höchstens fünf Pflichtgegenständen unterschritten werden.⁶

2004 erfolgte – neben dem seit 1989/90 bestehenden Oberstufenlehrplan (auslaufend 2006/07) – die Einführung eines neuen Lehrplanes für die Oberstufe der AHS, der ebenfalls den Lehrstoff in einen Kern- und einen autonomen Gestaltungsbereich unterteilt. Der Kern-Lehrplan umfasst je nach Schultyp 108 bis 112 Stunden, der Rest von 18 bis 22 Stunden in vier Jahren kann autonom gestaltet werden: in Form von schülerautonom wählbaren Wahlpflichtgegenständen bzw. schulautonomen Schwerpunktsetzungen. Im Rahmen des schülerautonomen Bereichs im Ausmaß von 4 bis 10 Stunden können Wahlpflichtgegenstände eingeführt bzw. die Wochenstundenzahl der Wahlpflichtgegenstände erhöht oder vermindert werden. Im Rahmen des schulautonomen Bereichs können ebenfalls neue schulautonome Pflichtgegenstände eingeführt, aber auch Schwerpunktsetzungen

² Vgl. BMBWK: Neuer Lehrplan der Hauptschulen, 3.Teil: Schul- und Unterrichtsplanung, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/867/hs3.pdf>, und

4.Teil: Stundentafeln, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/868/stundentafel.pdf>, 8.2.2007.

³ Vgl. BMBWK (2003): Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003, http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9430/VO_LP_Pfl03.pdf, 8.2.2007.

⁴ Vgl. BMBWK (2006) : Durchführungsbestimmungen zum 2. Schulrechtspaket 2005, Artikel 1 Änderung des Schulorganisationsgesetzes - SchOG, <http://www.bmbwk.gv.at/ministerium/rs/2006-06.xml>, 8.2.2007.

⁵ Vgl. BMBWK: Lehrplan der AHS (1. bis 3. Teil), http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf, und BMBWK (2000): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf>, 8.2.2007.

⁶ Vgl. BMBWK (2003): Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003, http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9430/VO_LP_Pfl03.pdf, 8.2.2007.

im Umfang von mindestens 8 Wochenstunden festgesetzt sowie die Wochenstundenanzahl gegenüber der subsidiären Stundentafel vermindert oder erhöht, und in andere Schulstufen verschoben werden.⁷ Unter bestimmten Bedingungen darf auch seit 2003 laut der Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003 die Mindestwochenstundenanzahl unterschritten werden.⁸

II.3.3 Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

II.3.3.1 Kaufmännische Schulen (Handelsakademie (HAK), Handelsschule (HAS))

Der Lehrplan der HAK (2004) sowie der der HAS (2003) gibt Schulen die Möglichkeit, durch inhaltliche Erweiterungen, Ergänzungen oder Spezialisierungen eine schulautonome Fachrichtung in der HAS, in der HAK eine schulautonome Fachrichtung oder einen schulautonomen Ausbildungsschwerpunkt (mit betriebswirtschaftlichem Schwerpunkt) zu bieten und so für eine einzelne Klasse oder die gesamte Schule ein Profil zu erstellen. Der Lehrstoff der Pflichtgegenstände unterteilt sich in einen Kern- und einen Fachbereich, Mindest- und Höchstzahlen an Wochenstunden werden in der Stundentafel vorgegeben.

Der autonome Gestaltungsbereich umfasst in der HAK im Kernbereich die Verschiebung der Wochenstunden der Pflichtgegenstände in andere Jahrgänge sowie die Abweichung von der Stundentafel. Die so frei werdenden Ressourcen können für eine Änderung des Stundenausmaßes der Pflichtgegenstände des Ausbildungsschwerpunktes, der Fachrichtung und der Seminare oder für schulautonome Seminare, Ausbildungsschwerpunkte und schulautonome Fachrichtungen genutzt werden. Im Rahmen des Fachbereiches kann ab dem dritten Jahr ein Ausbildungsschwerpunkt oder eine Fachrichtung angeboten werden, welche/r entweder dem Lehrplan entspricht oder autonom gewählt werden kann. Ein Ausbildungsschwerpunkt kann mit mindestens 6 und höchstens 8, eine Fachrichtung mit mindestens 9 und höchstens 16 Wochenstunden festgesetzt werden. Zur Fachrichtung dürfen 4, zum Ausbildungsschwerpunkt 2 Pflichtgegenstände eingeführt werden. Außerdem können (Praxis-)Seminare und schulautonome Freigegegenstände, unverbindliche Übungen sowie zusätzlicher Förderunterricht angeboten werden.⁹

In der HAS darf sowohl von der Stundentafel im Kern- als auch im Fachbereich abgewichen werden. Die so frei werdenden Ressourcen können für die Schaffung eines autonomen Fachbereiches, von neuen Seminaren bzw. Seminaren für die Übungsfirma, zur Verteilung der Wochenstunden aller Pflichtgegenstände des Kernbereiches auf alle Klassen, für andere Freigegegenstände, unverbindliche Übungen oder zusätzlichen Förderunterricht sowie zur Änderung des Stundenausmaßes der im Lehrplan vorgesehenen Unterrichtsgegenstände des autonomen Bereiches und der schulautonomen Seminare zur Übungsfirma genutzt werden. Die schulautonomen Wochenstunden müssen im Fachbereich auf die zweite und dritte Klasse verteilt werden. (Sofern die Mindestwochenstundenanzahl von 8 nicht erreicht wird, müssen zusätzliche schulautonome Seminare zur Übungsfirma geschaffen werden. Der Fachbereich darf höchstens um 2 Wochenstunden erhöht werden.)¹⁰

⁷ Vgl. BMBWK (o.J.): Seit 1995 konsequenter Weg in der Bildungspolitik: Stabilität und Qualität im Vordergrund, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11654/bilanz.pdf>, 8.2.2007. und BMBWK (o.J.): Lehrplan der AHS Oberstufe, http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf, 8.2.2007.

⁸ Vgl. BMBWK (2003): Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003, http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9430/VO_LP_Pfl03.pdf, 8.2.2007.

⁹ Vgl. BMBWK (2004): Lehrplan der Handelsakademie, Kapitel IV, Schulautonome Lehrplanbestimmungen, S.7f, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, 8.2.2007.

¹⁰ Vgl. BMBWK (2003): Lehrplan der Handelsschule, Kapitel IV, Schulautonome Lehrplanbestimmungen, S.5ff, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf, 8.2.2007.

II.3.3.2 Technische und (kunst-)gewerbliche Schulen

Die Lehrpläne für höhere technische und (kunst-)gewerbliche Lehranstalten ermöglichen durch Freiräume im Bereich der Stundentafeln, Ausbildungsschwerpunkte durch schulautonome Lehrplanbestimmungen festzulegen. Pflichtgegenstände können in fünf Jahrgängen um bis zu 10 Wochenstunden reduziert werden, Pflichtgegenstände in jedem Jahrgang um höchstens eine Wochenstunde. Frei werdende Ressourcen können für die Einführung zusätzlicher Pflichtgegenstände oder die stundenmäßige Erhöhung im Lehrplan vorgesehener Pflichtgegenstände genutzt werden. Weiters können Freigegegenstände, unverbindliche Übungen und Förderunterricht eingeführt sowie das dafür im Lehrplan vorgesehene Stundenmaß geändert werden. Den Schulen ist es außerdem möglich, mehrere Ausbildungsschwerpunkte zu einem schulautonomen Ausbildungsschwerpunkt zusammenzufassen. Pro Jahrgang darf ein Pflichtgegenstand mit einem verwandten als zusammengefasster Pflichtgegenstand geführt werden. Englisch darf durch eine andere lebende Fremdsprache ersetzt werden.¹¹

Seit einer Veränderung der Verordnung über Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen 2003 können innerhalb der Stundentafel durch einen vorgegebenen Rahmen der Gesamtwochenstundenzahl in Pflichtgegenständen Abweichungen von der Stundentafel vorgenommen werden und die frei werdenden Ressourcen für die Schaffung von neuen Pflichtgegenständen oder die Zusammenlegung mehrerer verwandter zu einem zusammengefassten Pflichtgegenstand genutzt werden. Pflichtgegenstände können im Schnitt um bis zu zwei Wochenstunden pro Klasse gekürzt, wobei ein Pflichtgegenstand in jeder Klasse um höchstens eine Wochenstunde reduziert werden darf. Außerdem können Schulen Gestaltungsmöglichkeiten bei Freigegegenständen, bei unverbindlichen Übungen und bei Förderunterricht in Anspruch nehmen. Die einzelnen Bestimmungen unterscheiden sich je nach Typ der Fachschule.¹²

II.3.3.3 Humanberufliche Schulen (Höhere Lehranstalten und Fachschulen für wirtschaftliche Berufe, Tourismus, Mode)

Die neuen Lehrpläne für höhere Lehranstalten und Fachschulen für wirtschaftliche Berufe ermöglichen Schulen durch die Unterteilung der Lehrinhalte in einen Stamm- und einen schulautonomen Erweiterungsbereich, einen schulautonomen Ausbildungsschwerpunkt – mit oder ohne vorgegebenen Lehrinhalt – zu wählen. Ein schulautonomer Ausbildungsschwerpunkt muss in der Fachschule mindestens 6, in der höheren Lehranstalt mindestens 8 Wochenstunden haben. In Fachschulen können einzelne Pflichtgegenstände aus dem Stammbereich bis zu 6, in höheren Lehranstalten bis zu 10 Wochenstunden vermindert werden. Frei werdende Ressourcen können für eine Erhöhung der Wochenstundenzahl anderer Pflichtgegenstände aus dem Stammbereich bzw. für einen schulautonomen Erweiterungsbereich genutzt werden. In der Fachschule darf das Wochenstundenausmaß des Stammbereiches um bis zu 3, in höheren Lehranstalten um bis zu 8 Stunden aus dem Erweiterungsbereich vermehrt werden. Gestaltungsspielräume gibt es in beiden Schultypen in Pflicht- und Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen sowie im Förderunterricht. Die Wochenstunden der Pflichtgegenstände dürfen geändert und schulautonome Pflichtgegenstände eingeführt werden.¹³

¹¹ Vgl. BMBWK (o.J.): Lehrpläne für Höhere technische und gewerbliche (einschließlich kunstgewerbliche) Lehranstalten, Kapitel II, Schulautonome Lehrplanbestimmungen, S.2-4, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/395_allgem.doc, 8.2.2007.

¹² Vgl. BMBWK (2003): Änderung der Verordnung über Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen, S.1f, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/595_VO_LP_BMHS_2003.pdf, 8.2.2007.

¹³ Vgl. BMBWK (2003): HLW und Fachschule 2003 / Lehrplan, S.3f und S.31f, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/435_HLA-FS_NEU.pdf, 8.2.2007.

In der höheren Lehranstalt für Tourismus gelten im Lehrplan dieselben Bestimmungen wie für die höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, das Wochenstundenausmaß des Stammbereiches darf allerdings um bis zu 9 Wochenstunden in der Ausbildung aus dem Erweiterungsbereich vermehrt werden. Weiters kann/können eine oder zwei weitere lebende Fremdsprache(n) im Mindeststundenausmaß von 6 Wochenstunden geführt werden.¹⁴ In der Fachschule für Tourismus gelten ähnliche Bestimmungen wie für die Fachschule für wirtschaftliche Berufe, das Wochenstundenausmaß des Stammbereiches darf in der Ausbildung um bis zu 12 Wochenstunden aus dem schulautonomen Bereich vermehrt werden.¹⁵

Im Rahmen des Lehrplans der höheren Lehranstalt für Mode- und Bekleidungstechnik (1999) können von Schulen autonom Entscheidungen bezüglich Ausbildungsschwerpunkt, schulautonome Pflichtgegenstände, Freigegegenstände, unverbindliche Übungen sowie Förderunterricht getätigt werden. Pflichtgegenstände dürfen vertieft oder erweitert bzw. Seminare eingeführt werden. Ein oder zwei Pflichtgegenstände, ein oder zwei Seminare oder jeweils ein Pflichtgegenstand und ein Seminar dürfen um insgesamt 2 Wochenstunden je Jahrgang erhöht werden. Anstelle einer zweiten lebenden Fremdsprache können Schulen das Stundenausmaß in Deutsch bzw. der ersten lebenden Fremdsprache erhöhen.¹⁶ Für die Fachschulen für Mode- und Bekleidungstechnik gelten die gleichen Bestimmungen ausgenommen der Fremdsprachenregelung.¹⁷

II.3.3.4 Land- und forstwirtschaftliche Schulen

Im Rahmen des Lehrplans höherer land- und forstwirtschaftlicher Lehranstalten (2004) kann schulautonom die Gesamtstundenanzahl der einzelnen Pflichtgegenstände des fachtheoretischen bzw. fachpraktischen Ausbildungsbereiches um bis zu ein Drittel auf maximal 2 Wochenstunden reduziert werden. Die Gesamtstundenanzahl von Pflichtgegenständen aus dem allgemein bildenden Ausbildungsbereich kann auf bis zu 5% des Ausmaßes aller Pflichtgegenstände auf maximal 2 Wochenstunden reduziert werden. Weiters ist die Einführung maximal zwei weiterer Pflichtgegenstände bzw. die Erweiterung des Stundenausmaßes bestehender Pflichtgegenstände pro Jahrgang möglich. Pflichtgegenstände mit reduziertem Wochenstundenausmaß dürfen mit einem fachähnlichen Pflichtgegenstand zusammengelegt, weitere Freigegegenstände und unverbindliche Übungen eingeführt und das Stundenausmaß von im Lehrplan vorgesehenen Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen verändert werden. Auch besteht die Möglichkeit, an höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten schulautonome Ausbildungsschwerpunkte im Mindestausmaß von 8 Wochenstunden in der zweiten Hälfte eines Ausbildungsganges zu setzen.¹⁸

¹⁴ Vgl. BMBWK (2006): Lehrplan für die höhere Lehranstalt für Tourismus, S.3ff, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1119_BGBL_Nr_II_320_2006-HLT.pdf, 8.2.2007.

¹⁵ Vgl. BMBWK (2006): Lehrplan für die Tourismusfachschule, S.3ff, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1117_BGBL_Nr_II_313_2006-TF.pdf, 8.2.2007.

¹⁶ Vgl. BMBWK (1999): Lehrplan der höheren Lehranstalt für Mode- und Bekleidungstechnik, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/390_HLM95-99.doc, 8.2.2007.

¹⁷ Vgl. BMBWK (1999): Lehrplan der Fachschule für Mode- und Bekleidungstechnik, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/387_FMB95-99.doc, 8.2.2007.

¹⁸ Vgl. BMBWK (2004): Lehrpläne für höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten, S.5f, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/600_Lehrplan%20h%F6h%20land_%20u%20forstw%20LA%202004.pdf, 8.2.2007.

III. Methode

III. 1 Stichprobe

Es wurde eine repräsentative Stichprobe für die österreichische Schullandschaft in der Sekundarstufe gezogen ($n = 856$). Die Repräsentativität der befragten Schulen bezieht sich auf folgende Schultypen in Österreich:

Allgemein bildende Schulen

- Hauptschule
- AHS Ober- und Unterstufe

Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

- Gewerbliche, technische und kunstgewerbliche Schulen
- Kaufmännische Schulen
- Schulen für humanberufliche Berufe
- Land- und forstwirtschaftliche Schulen

Als repräsentatives Auswahlverfahren wurde für das allgemein bildende Schulwesen eine stratifizierte Zufallsauswahl verwendet: Entsprechend der Zusammensetzung der Grundgesamtheit (=Schulen dieses Typs in Österreich, vgl. Abb.1) erfolgt die Stratifizierung nach den Häufigkeiten der Schulform in den einzelnen Bundesländern. Gleichzeitig wurde durch eine zweite Quotierung darauf geachtet, dass Anteilsvergleiche zwischen den einzelnen Schultypen auf einer statistisch ausreichenden Datenbasis beruhen.

Im berufsbildenden Schulbereich wurde (fast) eine Vollerhebung durchgeführt, es gingen alle berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in die Erhebung ein, ausgenommen wurden Berufsschulen, Schulen für Sozialberufe und Krankenpflege, für lehrerInnenbildende mittlere und höhere Schulen (Bildungsanstalten für Kindergarten- und Sozialpädagogik etc.) sowie Werkmeisterschulen oder Exposituren. Ebenfalls ausgenommen wurden Schulen mit unklaren Zuordnungen bezüglich Leitung oder Schultyp.

Abbildung 1: Verteilung der Schultypen in Österreich

	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Allgemein bildende Schulen										
Hauptschule	1.159	42	75	266	241	73	180	109	56	117
AHS	329	11	23	48	48	25	49	24	13	88
BMS, BHS										
Humanberufliche	136	6	9	28	22	14	18	14	6	19
kaufmännische	120	8	9	23	18	10	21	11	4	16
Land und Forst	122	4	13	25	24	8	36	9	1	2
Technische gewerbliche	138	4	11	26	34	7	16	16	4	20
Summe	2.004	75	140	416	387	137	320	183	84	262

Quelle: öibf Eigendarstellung, basierend auf Statistischem Jahrbuch 2005, S. 31-35

Insgesamt wurden 399 SchulleiterInnen aus dem allgemein bildenden Schulbereich schriftlich befragt, 200 aus allgemein bildenden höheren Schulen und 199 aus Hauptschulen. Die Rücklaufquote betrug insgesamt 60%, in neun der Prozent Fälle wurde eine Antwort verweigert, in 31% erfolgte keine Antwort.

Im Bereich der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wurden insgesamt 457 SchulleiterInnen angeschrieben.

Abbildung 2: BMHS: Fragebogenaussendung nach Schultyp

Schultyp	Anzahl
Humanberufliche	134
Kaufmännische	120
Land und Forst	122
Technische gewerbliche	81
Gesamt	457

Quelle: öibf Eigendarstellung

132 Fragebögen der AHS, 114 der Hauptschulen und 262 der BMHS konnten in die Stichprobe aufgenommen werden. Die Daten wurden nach Bundesland gewichtet¹⁹, um Aussagen auf einzelne Regionen zu ermöglichen und dennoch alle wissenschaftlichen Voraussetzungen für eine Zufallsstichprobe zu erfüllen. Die nachstehende Tabelle beschreibt die Verteilung der Fragebögen nach Schultyp und Bundesland in der Stichprobe.

¹⁹ Gewichtungsfaktoren im Anhang

Abbildung 3: Stichprobendarstellung (gewichtet)

	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Allgemein bildende Schulen	246	8	16	45	43	17	38	21	11	47
Hauptschule	114	4	7	26	24	7	18	11	6	12
AHS Langform, Oberstufenrealgymnasium	132	4	9	19	19	10	20	10	5	35
Berufsbildende mittlere und höhere Schulen	262	11	21	52	48	22	46	26	7	29
Gewerbl., techn. u. kunstgewerbl. Schulen	59	2	5	11	14	3	7	7	2	8
Kaufmännische Schulen	65	4	5	13	10	6	12	6	2	7
Schulen für humanberufliche Berufe	78	3	5	16	12	8	10	8	3	13
Land- und forstwirtschaftliche Schulen	60	2	6	12	12	5	17	5	0	1
Summe	508	19	37	97	91	39	84	47	18	76

Quelle: öibf Eigendarstellung

Die Erhebung erfolgte in 2 Phasen: die Befragung der DirektorInnen der Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen fand im Mai bis Juli 2006 statt, die Befragung der berufsbildenden Schulen im Februar und März 2007.

III. 2 Fragebogenerstellung

Bei der Fragebogenerstellung der vorliegenden Studie wurde Rücksicht auf bisherige Ergebnisse der Forschung genommen und versucht, schultyp-übergreifende Fragen zu stellen, um über die Teilsegmente des Schulsystems hinweg zu allgemeinen Aussagen zu kommen bzw. um die Teilsegmente – bei aller Unterschiedlichkeit – jedenfalls teilweise miteinander vergleichen zu können.

Befragungseinheit war die Schule, in der Gestaltung der Fragebögen musste also darauf Rücksicht genommen werden, dass an einzelnen Standorten im Bereich der höheren Schulen verschiedene Schulformen zu finden sein würden bzw. innerhalb der Standorte unterschiedliche Autonomiebestimmungen oder inhaltliche Vorgaben gelten könnten. War bereits am Schulstandort mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zu rechnen, so wurde eine einheitliche Befragung weiters durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Autonomieregelungen in den einzelnen Schultypen erschwert.

Es wurde deshalb in der Fragebogenerstellung folgendermaßen vorgegangen: Um eine schultypenübergreifende Analyse zu ermöglichen, wurden Kernfragen ausgearbeitet, wobei diese für alle Schultypen gleich formuliert werden sollten. Das erforderte einen hohen Abstimmungsbedarf mit ExpertInnen aus den jeweiligen Bereichen. Für den Bereich der Hauptschulen und allgemein bildenden höheren Schulen ist dies umfassend gelungen, im Fragebogen für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen kam es zu einigen kleinen Abweichungen in einzelnen Fragestellungen.

Für die verschiedenen Zielgruppen wurde der Kernbereich des Fragebogens durch schultypenspezifische Fragen ergänzt, es gab also drei verschiedene Fragebögen – für die Hauptschulen, die allgemein bildenden höheren Schulen und die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen –, die jedoch einen gemeinsamen Kern an Fragen aufwiesen. Diese Fragebögen wurden im Rahmen eines qualitativen Pretests an der Zielgruppe sowie durch ExpertInnengespräche mit für den jeweiligen Schultyp Verantwortlichen im Ministerium auf Verständlichkeit und Gültigkeit überprüft.

Der Fragebogen für die AHS wurde weiters im Bereich der Fragen zur Umsetzung der Lehrplanautonomie zweigeteilt in Fragen zur 1) Unterstufe sowie 2) zur Oberstufe, wobei die Fragen zur Lehrplanautonomie in der Unterstufe mit den Fragen zur Lehrplanautonomie in den Hauptschulen identisch sind.

Der Fragebogen für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen enthielt keine Fragen zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung, da die Schwerpunkte zentral abrufbar sind (www.berufsbildendeschulen.at, 30.3.2006). Die Fülle und Ausdifferenziertheit der möglichen Schwerpunktsetzungen an berufsbildenden Schulen ließ eine Kategorisierung in einfache und aussagekräftige Untergruppen nicht zu.

Bei der Erstellung des Fragebogens für Hauptschulen wurde aufgrund der guten Kompatibilität und mit Rücksicht auf etwaige aussagekräftige Vergleiche im Interesse des Auftraggebers der Fragebogen einer bereits 1999/2000 an österreichischen Hauptschulstandorten durchgeführten Erhebung „Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen“ (ZSE-BMBWK 2000) berücksichtigt. Im Zentrum der damaligen Erhebung standen Form, Ausmaß und genutzte Ebene der vorhandenen Gestaltungsspielräume der Lehrplanautonomie, aber auch Beweggründe, Voraussetzungen und Hindernisse bei der Nicht-/Einführung autonomer Maßnahmen. Außerdem wurden regionale Unterschiede in der schulautonomen Gestaltung erfasst (vgl. ZSE-BMBWK 2000, S. 66).

Auch die Ergebnisse der multiperspektivischen Untersuchung „Auf dem Weg zu einer besseren Schule“ (Bachmann et al. 1996) zur Evaluation der Schulautonomie in Österreich kurz nach Einführung der 14. SchOG-Novelle flossen in die Fragebogenerstellung ein. Ziel der angeführten Studie war es, in der Sekundarstufe I die Auswirkungen der Autonomiereform auf die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems zu erfassen. Die Nutzung schulautonomer Handlungsspielräume, die Rezeption der Autonomiereform sowie die Auswirkungen auf das Innovationsklima an den jeweiligen Schulen standen im Mittelpunkt (Bachmann et al. 1996, S. 143). Die Studie bediente sich eines weiten Methodenspektrums, neben einer repräsentativen Befragung im AHS- und Hauptschul-Bereich wurden Fallstudien an acht Schulen durchgeführt und mittels Sekundäranalyse die Ergebnisse der Studien „Schulautonomie an BMHS – Veränderungen, Probleme, Erwartungen“ (Babel et al. 1994) und „Schulpartnerbefragung zur Schulautonomie BHS/BMS“ (IFES 1995) in den Forschungsbericht integriert (Vgl. Bachmann et al. 1996, S. 143).

III.2.1 Inhalte des Kernfragebogens

Die Inhalte des Kernfragebogens gestalteten sich vielschichtig: Daten wie Schultyp, Bezeichnung, Schwerpunkt/e und Standort der Schule wurden zur detaillierten **Erfassung und Beschreibung der Stichprobe** erhoben.

In Zusammenhang mit der **Lehrplanautonomie** wurde der Anteil der von der/n Schwerpunktsetzung/en betroffenen LehrerInnen, SchülerInnen und Klassen als Indikatoren für den Umfang der aktuell genutzten autonomen Gestaltungsmöglichkeiten an Österreichs Schulen der Sekundarstufe abgefragt. Weiters wurden Fragen nach den Umsetzungsmaßnahmen der Lehrplanautonomie wie nach dem

pädagogischen Schulkonzept, neuen Pflichtgegenständen, verbindlichen und unverbindlichen Übungen, fächerübergreifendem Unterricht sowie Förderunterricht in den Fragebogen aufgenommen.

Einen weiteren Schwerpunkt stellte die **finanzielle Autonomie** dar. Im Interesse der Studie lag diesbezüglich vor allem die generelle Nutzung einzelner Möglichkeiten der finanziellen Autonomie wie zweckgebundene Gebarung, Schulraumüberlassung, Werbung/Sponsoring und Teilrechtsfähigkeit. Die Nutzung und Bedeutung der finanziellen Autonomie zur Schwerpunktbildung wurde zum Beispiel in Bezug auf Ausstattung, Veranstaltungen und Projektteilnahmen erhoben.

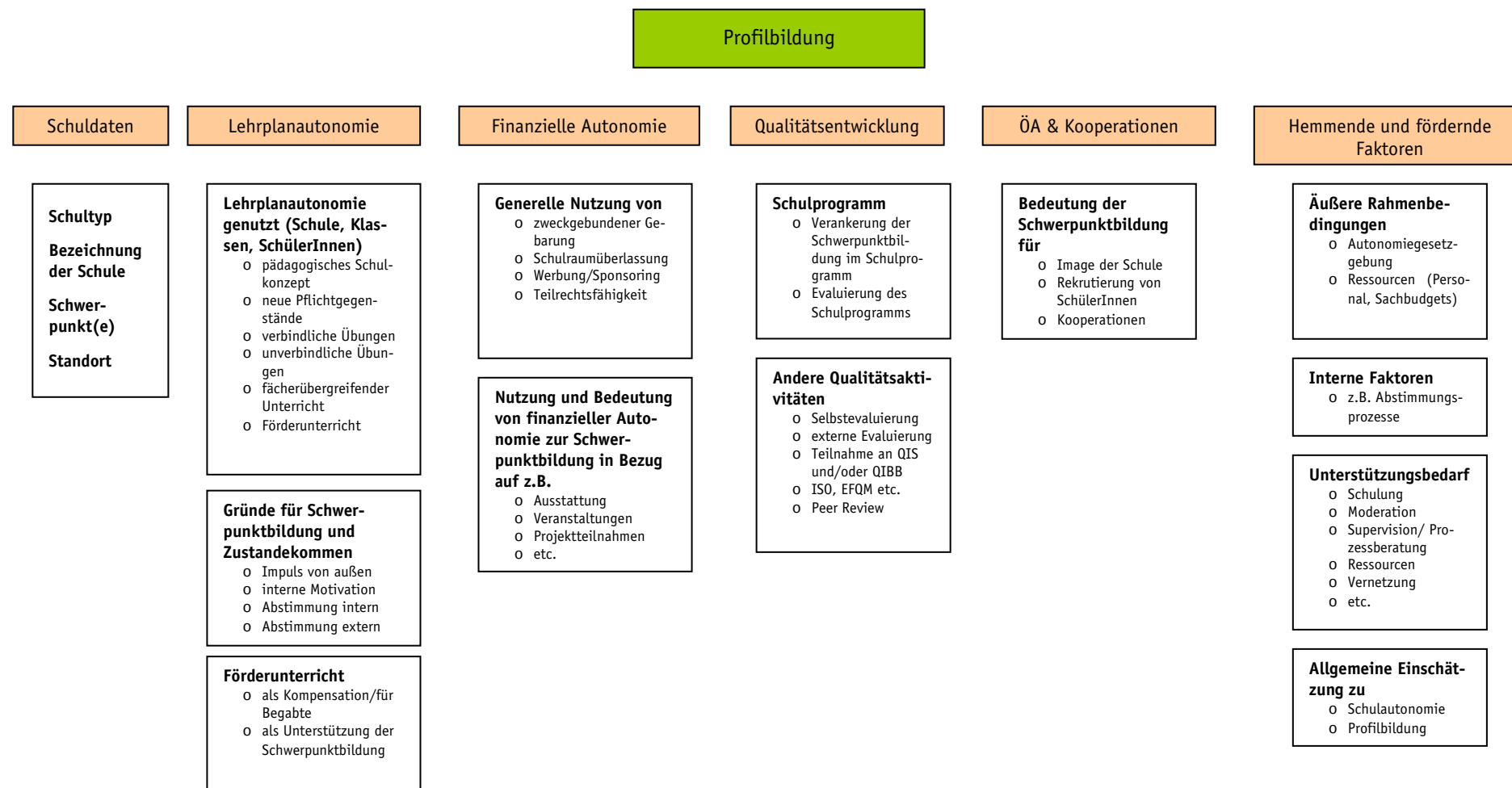
Zur Abklärung der Frage nach der **Qualitätsentwicklung** fanden einerseits die Verankerung der Schwerpunktbildung im Schulprogramm und dessen Evaluierung sowie andererseits die Setzung von Qualitätsaktivitäten wie Selbstevaluierung, externe Evaluierung, Teilnahme an QIS und/oder QIBB, ISO-Zertifizierung, Implementierung von TQM/EFQM usw. Eingang in den Fragebogen.

Mit **Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen** befassen sich die Fragen nach der Bedeutung der Schwerpunktbildung für das Image der Schule, für die Rekrutierung von SchülerInnen sowie für Kooperationen.

Um Befunde über **hemmende und fördernde Faktoren** der Profilbildung liefern zu können, wurden äußere Rahmenbedingungen bezüglich der Autonomiegesetzgebung und der Ressourcen wie Personal oder Sachbudgets, interne Faktoren wie beispielsweise Abstimmungsprozesse, Unterstützungsbedarfe wie beispielsweise Schulungen, Moderation, Supervision/Prozessberatung, Ressourcen und Vernetzung sowie allgemeine Einschätzungen bezüglich der Schulautonomie und Profilbildung thematisiert.

Die Fragebögen für die einzelnen Schultypen finden sich im Anhang.

Abbildung 4: Übersicht Inhalte Fragebogen



Quelle: öibf Eigendarstellung

III. 3 Anmerkungen zu den Ergebnissen

Da im Rahmen der Studie ausschließlich SchulleiterInnen befragt wurden, ist hervorzuheben, dass sich die Ergebnisse alleine auf die Angaben dieser RespondentInnen stützen. Eine umfassende multiperspektivische Untersuchung hätte eine umfangreichere Erhebung bei den verschiedenen Betroffenen und Beteiligten erfordert. Die Aussagen der SchulleiterInnen konnten demnach auch in den meisten Fällen nicht durch andere Quellen auf Validität überprüft werden. Die Studie versteht sich daher als ein erster Schritt zur Erforschung der längerfristigen Umsetzung von Autonomieregelungen an Österreichs Schulen mehr als 10 Jahre nach ihrer Einführung.

Unter der Prämisse, dass Schulleitungen gut und umfassend über die inhaltliche Umsetzung von autonomen Maßnahmen informiert sind (ja sein müssen), kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Studie, was die Faktenabfrage betrifft, zuverlässige Ergebnisse liefert. Auch systematische Verzerrungen – z.B. aufgrund sozialer Erwünschtheit von Antworten – können im Bereich der Fakten weitgehend ausgeschlossen werden.

Dort, wo es um Fragen der Vorgangsweise sowie um die diesbezügliche Zufriedenheit geht, geben die Befragungsergebnisse allerdings die persönlichen Einschätzungen der DirektorInnen wieder, sollten also nicht zu allgemeinen Schlussfolgerungen zur Umsetzung der Autonomie insgesamt führen.

Aus den Ergebnissen der Studie können insbesondere auch keine allgemeinen Schlussfolgerungen über Auswirkungen der Autonomisierung an Schulen abgeleitet werden. Auch in diesem Fall handelt es sich um Angaben zu den Wahrnehmungen und Deutungen der Schulleitungen. Diese bedürften einer Überprüfung durch andere Quellen, um zu allgemein gültigen Aussagen über die Art und das Ausmaß der tatsächlichen Auswirkungen zu kommen. So könnten auch Faktoren, die nicht in direktem Zusammenhang mit der Schulautonomie stehen, in der persönlichen Wahrnehmung der Befragten mit dieser kausal verknüpft worden sein.

III. 4 Beschreibung der Stichprobe

Die Stichprobe der Studie setzte sich – gewichtet nach Bundesland – wie folgt zusammen:

III.4.1 Hauptschulen

92% der Hauptschulen sind öffentliche, acht Prozent sind private Schulen. Zwei Schulen verweigerten die Angabe und sind nicht zuordenbar.

Auf die Bundesländer verteilen sich die Hauptschulen folgendermaßen: Der Großteil der Hauptschulen befindet sich in Niederösterreich (23%) und in Oberösterreich (21%), gefolgt von der Steiermark (16%). Zehn Prozent der Hauptschulen sind Wiener, neun Prozent Tiroler, sieben Prozent Kärntner, sechs Prozent Salzburger, fünf Prozent vorarlbergische und vier Prozent burgenländische Schulen.

Die Hälfte der Schulen hat ihren Standort in der Stadt, 40% im ländlichen Raum. 9% der Hauptschulen befinden sich in der unmittelbaren Umgebung einer Stadt. Von einer Schule fehlt diesbezüglich jede Angabe.

In der Stichprobe befinden sich weiters neun Prozent Musikhauptschulen, 11% Sporthauptschulen und ein Prozent Skihauptschulen.

An 28% der Hauptschulen gibt es einen oder mehrere Schulversuche. Zwei Drittel dieser Schulen haben einen, 28% zwei Schulversuche. Mehr als zwei Schulversuche gibt es in vier Prozent der Fälle. Die einzelnen Schulversuche gestalten sich äußerst unterschiedlich. Mehrmals genannt wurden Realschule, Kooperative Mittelschule, 45-minütige Einheiten und Schulversuche mit Sprachen (Englisch als Arbeitssprache, Sprachklassen/Förderung der deutschen Sprache, Bilinguale Schule, Englisch-Global Studies).

III.4.2 Allgemein bildende höhere Schulen

79% der AHS in der Stichprobe sind öffentliche, 21% private Schulen. Zwei Prozent der AHS machten diesbezüglich keine Angabe.

Auf die Bundesländer verteilen sich die befragten Schulen folgendermaßen: 27% der AHS in der Stichprobe sind Wiener Schulen, jeweils 15% der Standorte befinden sich in Niederösterreich, Oberösterreich oder in der Steiermark. Der Anteil der Salzburger AHS in der Stichprobe beläuft sich auf einen Wert von acht Prozent, jener der Tiroler und Kärntner AHS auf jeweils sieben Prozent. Drei Prozent der befragten Schulen befinden sich weiters im Burgenland, vier Prozent in Vorarlberg. Eine AHS verweigerte die Angabe des Bundeslandes sowie alle weiteren Angaben zur Schule.

Die Stadt-Land-Verteilung der Stichprobe sieht folgendermaßen aus: 77% der AHS befinden sich in der Stadt, sieben Prozent in der unmittelbaren Umgebung einer Stadt, 16% stammen aus dem ländlichen Raum. Zwei Prozent machten diesbezüglich keine Angaben.

Als Schulformen wurden vor allem das Gymnasium (67%) und das Realgymnasium (63%) genannt. Weiters wurden in neun Prozent der Fälle ein Wirtschaftskundliches Realgymnasium und in weiteren neun Prozent der Fälle ein Oberstufenrealgymnasium am Schulstandort angegeben. Außerdem wurden Sonderformen von jeweils einem Anteil zwischen ein und acht Prozent genannt.

An knapp 80% der AHS in der Stichprobe gibt es einen oder mehrere Schulversuche. Von diesen Schulen hat der Großteil zwei Schulversuche (37%), gefolgt von einem oder drei Schulversuchen (27% bzw. 25%). Mehr als drei Schulversuche gibt es an 12% der AHS. Besonders häufig wurden folgende Schulversuche genannt: eine zweite Fremdsprache ab der dritten Klasse, Aufhebung der Semester-einteilung in der achten Klasse, Ethik-Unterricht sowie die Führung einer Sonderschulform.

III.4.3 Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

78% der BMHS in der Stichprobe sind öffentliche, 22% private Schulen. Zwei BMHS machten diesbezüglich keine Angabe.

Auf die Bundesländer verteilen sich die befragten Schulen folgendermaßen: Ein Fünftel der BMHS aus der Stichprobe haben ihren Standort in Niederösterreich, fast ebenso viele in Oberösterreich (19%) und in der Steiermark (17%). Wiener Schulen machen 11% der Stichprobe aus, Tiroler Schulen 10%, gefolgt von einem Anteil der Schulen aus Salzburg und Kärnten von jeweils 8%. burgenländische BMHS sind mit 4% vertreten, Vorarlberger Schulen mit 3%. Alle befragten Schulen machten Angaben zu ihrem geographischen Standort.

Die Stadt-Land-Verteilung der Stichprobe sieht folgendermaßen aus: 56% der BMHS befinden sich in der Stadt, 8 Prozent in der unmittelbaren Umgebung einer Stadt, 36% stammen aus dem ländlichen Raum. Elf Prozent machten jedoch diesbezüglich keine Angaben.

An 86% der Schulen gibt es berufsbildende mittlere Angebote an 73% berufsbildende höhere Angebote. 61% der Schulen bieten sowohl mittlere als auch höhere Ausbildungen an, an 25% der Schulen gibt es nur mittlere, an 12,5% ausschließlich höhere Angebote. Zwei Prozent der Schulen machten dazu keine Angaben.

An etwas mehr als der Hälfte (51%) der befragten BMHS gibt es einen oder mehrere Schulversuche. Von diesen Schulen setzt der Großteil einen Schulversuch (63%) um, 21% der Schulen zwei Schulversuche. Drei Schulversuche gibt es an 11% der BMHS, vier Schulversuche an 4% und nur an einer einzigen Schule gibt es 5 Schulversuche.

IV. Ergebnisse Hauptschulen

IV. 1 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Autonomie

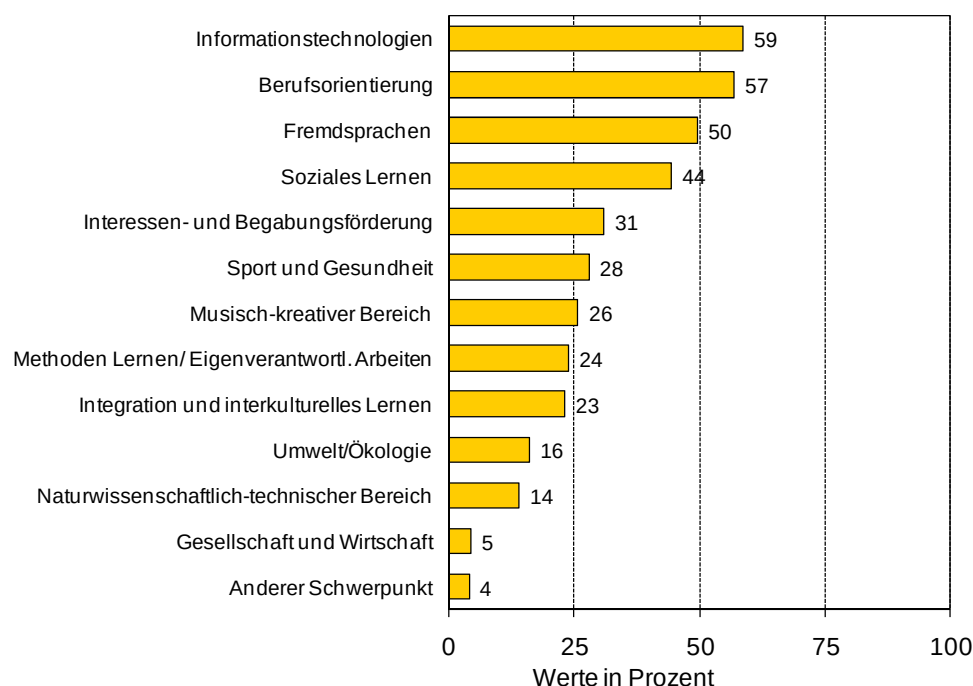
IV.1.1 Nutzung der Lehrplanautonomie

Die bundesweite Erhebung zur inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Hauptschulwesen zeigte, dass die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie von fast allen österreichischen Hauptschulen genutzt wurden, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß. In über der Hälfte der Schulen wurden kleine Änderungen in den Stundentafeln (57%) und in 39% schulübergreifende thematische bzw. inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen. Nur vier Prozent der befragten Schulleitungen haben die Gestaltungsmöglichkeiten nicht oder noch nicht in Anspruch genommen.

IV.1.2 Schwerpunktsetzungen

In weiterer Folge wurden von jenen Hauptschulen, die angaben, die schulautonomen Gestaltungsmöglichkeiten genutzt zu haben, 12 potentielle Bereiche für eine Schwerpunktsetzung abgefragt (Mehrfachantworten und individuelle Angaben möglich).

Abbildung 5: Aktuelle Schwerpunktsetzungen



Quelle: öibf, n = 110, Mehrfachantworten möglich

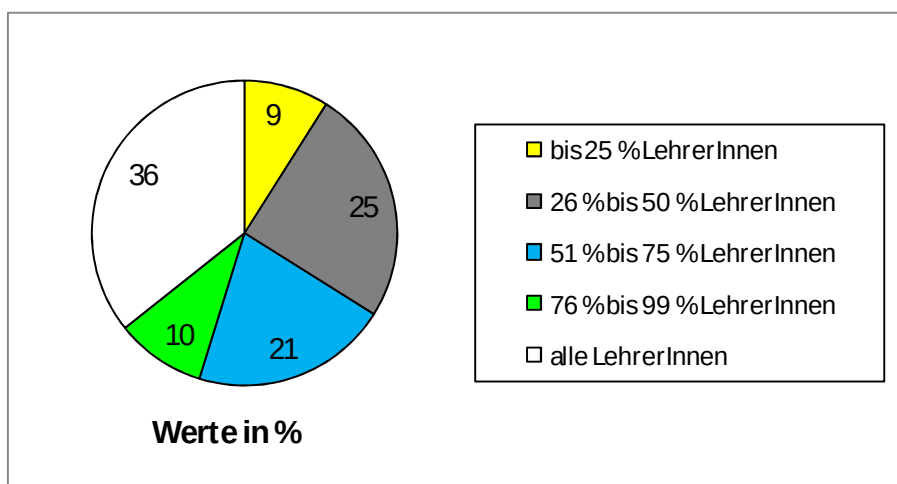
Die Antworthäufigkeiten zeigen, dass im Rahmen der Lehrplanautonomie oft mehrere Schwerpunkte gesetzt wurden, im Schnitt wurden 3,8 aktuelle Bereiche pro Schule angeführt. Vier Schwerpunkte wurden besonders oft genannt. Am weitesten häufigsten wurden Informationstechnologien (59%) und Berufsorientierung (57%) gewählt, gefolgt von Fremdsprachen (50%) und Sozialem Lernen (44%).

Knapp jede dritte Schule hat aktuell einen Schwerpunkt in der Interessen- und Begabtenförderung, etwa jede vierte (in abnehmender Reihenfolge) in Sport und Gesundheit, im musisch-kreativen Bereich, in Methoden Lernen/Eigenverantwortliches Arbeiten sowie im Bereich Integration und interkulturelles Lernen. Schwerpunkte im Bereich Umwelt/Ökologie (16%) und Naturwissenschaften/Technik (14%) wurden vergleichsweise seltener genannt. Der Anteil der Hauptschulen mit einer thematischen oder inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Bereich Gesellschaft und Wirtschaft beläuft sich knapp unter fünf Prozent. Vier Prozent der Hauptschulen gaben an, einen nicht im Fragebogen angeführten Schwerpunkt zu haben, wobei drei Prozent besondere pädagogische Konzepte und ein Prozent eine europäische Dimension nannten.

IV.1.3 Anteil der von der/den Schwerpunktsetzung/en betroffenen LehrerInnen und Klassen

In zwei Drittel aller Fälle ist mehr als die Hälfte, in 36% der Fälle sind sogar alle LehrerInnen von der/n Schwerpunktsetzung/en betroffen. Auf bis zu ein Viertel schätzten 9%, auf bis zu der Hälfte 34% der SchulleiterInnen den Anteil des involvierten Lehrkörpers. Im Durchschnitt sind etwa 69% der Lehrkräfte an Hauptschulen von den lehrplanplanautonomen Maßnahmen betroffen.²⁰

Abbildung 6: Anteil der betroffenen LehrerInnen

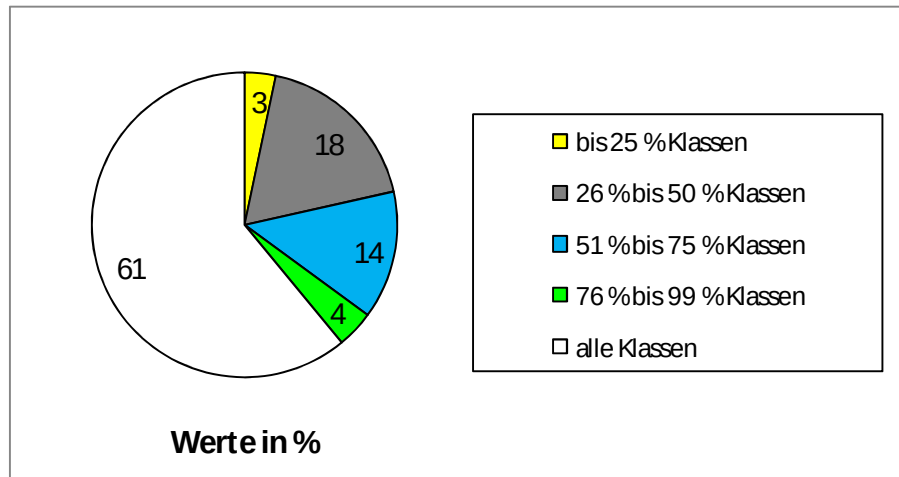


Quelle: öibf, n = 107

Bezüglich der Schulklassen zeigte sich ebenfalls ein sehr hoher Anteil der von der Schwerpunktsetzung betroffenen SchülerInnen. In etwa 60% der Fälle kommen alle Klassen mit der/n Schwerpunktsetzung/en in Berührung, in knapp 80% mehr als die Hälfte. Bis zu 50% der Schulklassen sind es in etwa einem Fünftel, bis zu 25% in drei Prozent aller erfassten Hauptschulen. Im Durchschnitt sind etwa 81% der Klassen an Hauptschulen von den lehrplanautonomen Maßnahmen betroffen.²¹

²⁰ Berechnung eines Mittelwerts aus den gruppierten Daten unter Zugrundelegung der Annahme, dass die Werte in jedem Intervall gleich verteilt sind.

²¹ Berechnung des Mittelwerts s.o.

Abbildung 7: Anteil der betroffenen Klassen


Quelle: öibf, n = 110

IV.1.4 Zeitpunkt der ersten Schwerpunktsetzung im Lehrplan

Schon Anfang der 1990er Jahre bis 1993 herrschte großes Interesse von Seiten der Hauptschulen an einer Schwerpunktsetzung im Lehrplan. Etwas mehr als ein Viertel der befragten HauptschulleiterInnen gab an, bereits vor dem Jahr 1993 eine Schwerpunktsetzung in der Form eines Schulversuches gehabt zu haben (27%). Der Trend setzte sich auch nach Einführung der 14. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG), welche an diese Entwicklung anknüpfte und den Bedarf aufgriff, ungebrochen fort. Zwischen 1993 und 1999 beträgt der Anteil der Hauptschulen mit erstmals vorgenommener Schwerpunktsetzung 42%, ab dem Jahr 2000 sind es 31%. Nach Dekaden differenziert sind dies in den 70er und 80er Jahren jeweils etwa fünf Prozent. In den 1990er Jahren nahmen etwa 60% erstmals eine Schwerpunktsetzung vor.

Die Einführung zusätzlicher Schwerpunkte sowie größere Änderungen der bestehenden Schwerpunktsetzung/en (darunter fallen nicht kleine Anpassungen und Stundenverschiebungen in einzelnen Gegenständen) wurden seit der Einführung von zwei Drittel der Schulen einmal oder zweimal vorgenommen. 14% nahmen öfter als dreimal, 22% laufend Änderungen vor.

IV.1.5 Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en

Ebenfalls erhoben wurde der Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en (Mehrfachantworten möglich). Insbesondere wurde deutlich, dass nicht primär ein, sondern vielmehr mehrere Beweggründe in Kombination (im Schnitt 6,6) als Anreiz für eine oder mehrere Schwerpunktsetzungen dienten. Besonders im Vordergrund standen bei den Hauptschulen dabei die SchülerInnen, die besonders gefördert werden (73%), deren Interessen berücksichtigt (64%) bzw. die ein größeres Angebot vorfinden sollten (64%), sowie die Schule selbst, deren Leitbild/Schulprogramm umgesetzt (62%), deren Image verbessert (60%) und deren Attraktivität für SchülerInnen erhöht werden sollte (53%). Als besonders wichtig wurden von den meisten Befragten die ersten drei genannten Punkte eingestuft, die allesamt die SchülerInnen betreffen. In der Hälfte der Fälle spielte weiters die Verbesserung der pädagogischen Qualität eine wichtige Rolle. Auch die Erhöhung der Arbeitsmarktchancen der SchülerInnen (44%) sowie die Wünsche der Eltern (41%) wurden berücksichtigt. Punkte, die eine vergleichsweise geringere Bedeutung hatten, sind dagegen die Vereinfachung im organisatorisch-administrativen

Bereich (2%) und die Verbesserung der Möglichkeiten für Sponsoring und andere Einnahmen (6%).

Abbildung 8: Zweck aktueller Schwerpunktsetzung/en



Quelle: öibf, n = 110, Mehrfachantworten möglich

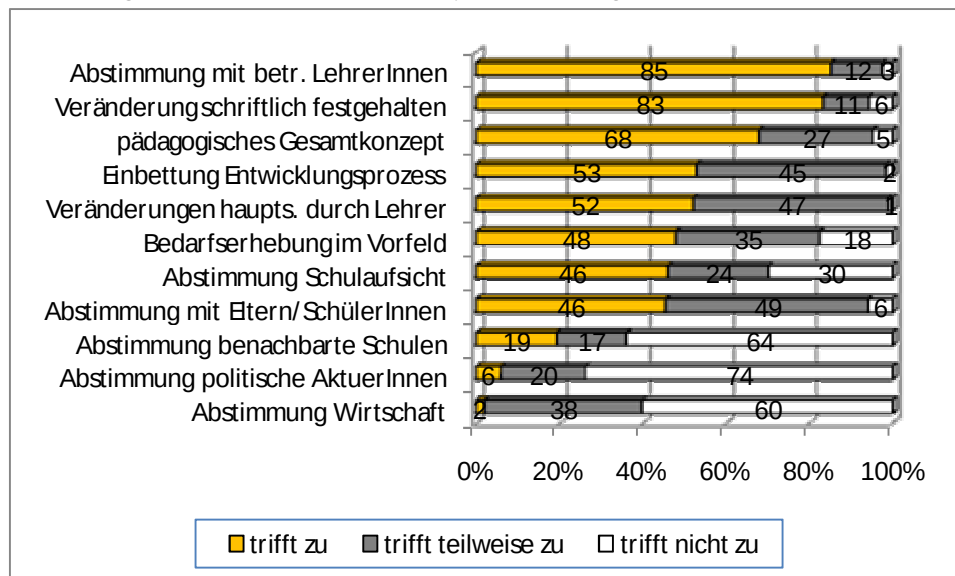
IV.1.6 Prozess der Schwerpunktsetzung/en

Der Prozess der Schwerpunktsetzung wurde nach Angaben der SchulleiterInnen hauptsächlich vom Kollegium und von ihnen selbst getragen. Primär ging die Initiative zur Schwerpunktsetzung von ihnen selbst aus (91%) sowie von LehrerInnen (82%). Alle anderen Stakeholdergruppen waren vergleichsweise unbedeutend, wobei die Initiativsetzung durch Eltern (17%) und durch die Schulaufsicht (11%) noch am öftesten genannt wurde. SchülerInnen sowie BildungsexpertInnen wurden kaum angeführt. In zwei Prozent der Fälle spielten andere InitiatorInnen eine Rolle (BMBWK, Gemeinde). Durchschnittlich wurden 2,1 Gruppen von InitiatorInnen pro Hauptschule angeführt.

Zum Prozess der Schwerpunktsetzung wurde das Zutreffen verschiedener Punkte an der jeweiligen Schule erhoben – von Interesse war dabei unter anderem, ob es Bedarfserhebungen gab, durch wen die Schwerpunktsetzung erfolgte, mit wem sie

abgestimmt wurde und unter welchen Rahmenbedingungen sie erarbeitet wurde. Es zeigte sich, dass bei der Schwerpunktsetzung selbst vor allem die LehrerInnen aktiv waren. 99% der befragten Schulleitungen beurteilten die vorrangige Rolle der LehrerInnen im Prozess der Schwerpunktentwicklung an ihrer Schule als treffend oder teilweise zutreffend. Die Schwerpunktsetzung wurde in fast allen Fällen mit den betroffenen LehrerInnen abgestimmt (Anteil „trifft zu“ 85%). In vergleichsweise geringerem Maß wurden die Schulaufsicht sowie Eltern und SchülerInnen in den Abstimmungsprozess miteinbezogen (Anteil „trifft zu“ jeweils 46%), wobei die SchulleiterInnen die Aussage, dass die Schwerpunktsetzung/en mit Eltern und SchülerInnen abgestimmt wurde, vergleichsweise öfter als teilweise zutreffend beurteilten (49%). Die Wirtschaft, benachbarte Schulen sowie lokale/regionale politische Akteure wurden eher selten in den Abstimmungsprozess der Schwerpunktsetzung einbezogen. 83% der SchulleiterInnen führten weiters eine Bedarfserhebung bzw. Teile einer Bedarfserhebung im Vorfeld durch: 48% beurteilten die Aussage als zutreffend, 35% als teilweise zutreffend. In fast allen Fällen spielten (in abnehmender Reihenfolge Anteil „trifft zu“) die schriftliche Festhaltung der Schwerpunktsetzung (83%), ein pädagogisches Gesamtkonzept (68%) und ein umfassender Entwicklungsprozess (53%) eine wesentliche Rolle.

Abbildung 9: Prozess der Schwerpunktsetzung

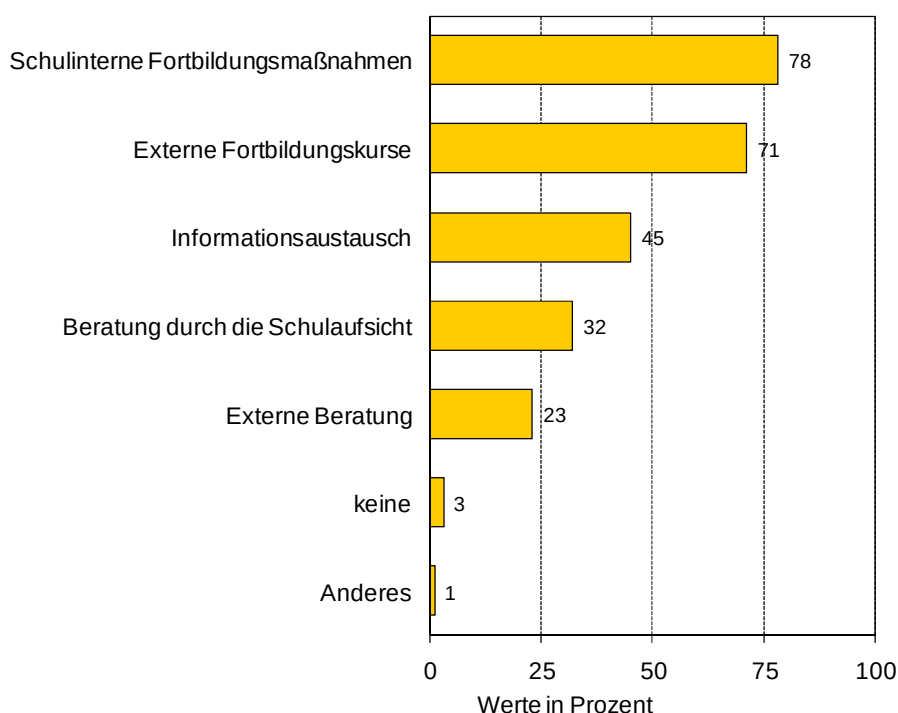


Quelle: öibf, n = 98 bis n = 107 (2 bis 12 k.A.), Angaben in Prozent

IV.1.7 Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen zur Schwerpunktsetzung

Unterstützt und begleitet wurde der Prozess der Schwerpunktsetzung (Mehrfachantworten möglich) mehrheitlich durch Fortbildungsmaßnahmen, sei es durch schulinterne Fortbildungsmaßnahmen (78%) oder durch externe Fortbildungskurse (71%). Informationsaustausch mit anderen Schulen, externe Beratung und Beratung durch die Schulaufsicht spielen damit verglichen zwar eine weniger bedeutende, aber dennoch wichtige Rolle. Informationsaustausch mit anderen Schulen wurde von 45%, Beratung durch die Schulaufsicht von 32% und externe Beratung von 23% als Unterstützungsmaßnahme in Anspruch genommen. In drei Prozent der Fälle erfolgte die Schwerpunktsetzung im Alleingang ohne Unterstützung.

Abbildung 10: Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen

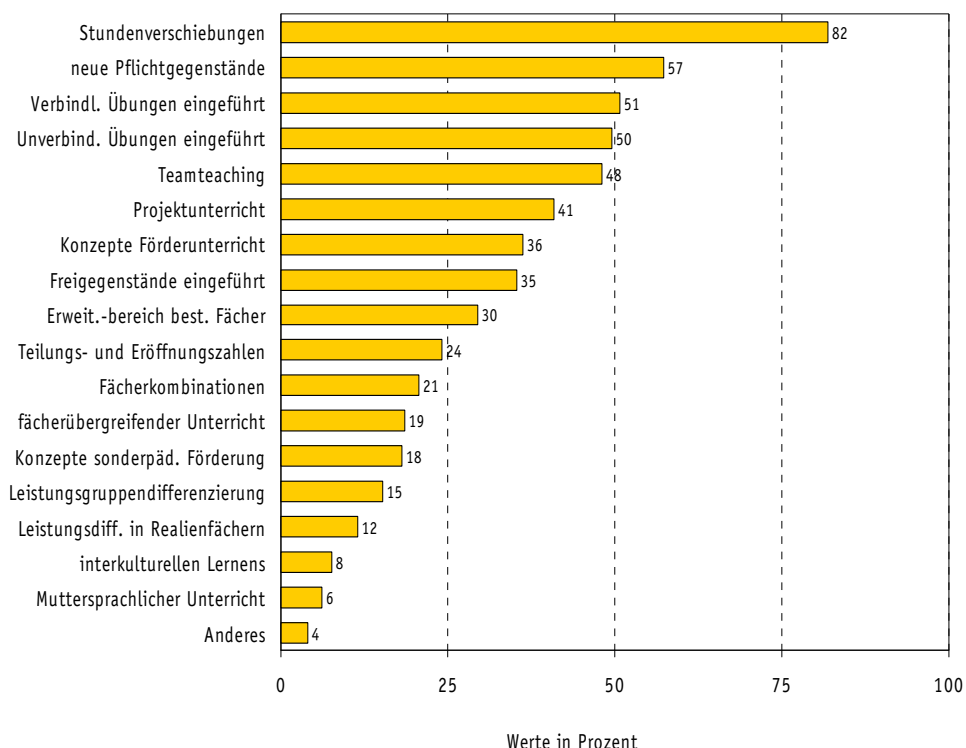


Quelle: öibf, n = 110, Mehrfachantworten möglich

IV.1.8 Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en

Für die Schwerpunktsetzung werden verschiedene Maßnahmen getroffen (Mehrfachantworten möglich). Durchschnittlich setzt eine Hauptschule 5,5 Maßnahmen bei der Ausbildung eines eigenen Profils. Primär wurden Stundenverschiebungen getätigt (82%), mit etwas Abstand stellten die Einführung neuer Pflichtgegenstände (57%), verbindlicher Übungen (51%) oder Teamteaching (48%) sowie von Projektunterricht (41%) in jeweils ca. der Hälfte der Fälle wesentliche Maßnahmen dar. Etwa ein Drittel der Schulen griff jeweils auf die Nutzung des Erweiterungsbereiches von bestehenden Fächern für die Schwerpunktsetzung, auf besondere Konzepte im Bereich des Förderunterrichts oder auf die Einführung von Freigegegenständen zurück. Die Bestimmung von Teilungs- und Eröffnungszahlen (24%) und Fächerkombinationen (21%) wurden zwar in geringerem Maß, aber ebenso genutzt wie die Schaffung von Lernfeldern und fächerübergreifendem Unterricht (19%) oder besondere Konzepte für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (18%). Vergleichsweise selten wurden besondere Konzepte im Bereich des interkulturellen Lernens (8%) und muttersprachlicher Unterricht (6%) in die Schwerpunktsetzung einbezogen. Vier Prozent der Hauptschulen nannten individuelle Maßnahmen.

Abbildung 11: Maßnahmen zur Schwerpunktsetzung



Quelle: *öibf*, n = 110, Mehrfachantworten möglich

IV. 2 Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Förderungen für Begabte)

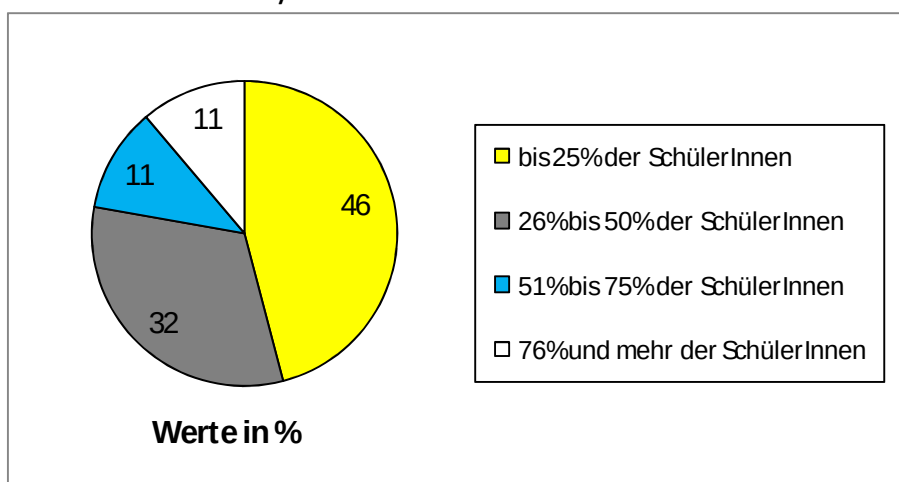
Fördermaßnahmen wie beispielsweise Förderunterricht oder Förderungen für Begabte gibt es in 83% aller befragten Hauptschulen. Die gültigen Prozente dieses Kapitels beziehen sich jeweils auf jene 91 Fälle, die Förderunterricht anbieten und Angaben zu Fördermaßnahmen machten.

IV.2.1 Umfang der Fördermaßnahmen

In der nachfolgenden Grafik sind für die jeweiligen Quartile (= 25%-Marken) die Prozentwerte ausgewiesen, d.h. in wie viel Prozent der Hauptschulen bis zu wie viel Prozent der SchülerInnen Förderunterricht/Förderungen erhielten. Im Durchschnitt wurde etwa 35% der SchülerInnen Förderunterricht/Förderungen angeboten.²²

²² Berechnung eines Mittelwerts aus den gruppierten Daten unter Zugrundelegung der Annahme, dass die Werte in jedem Intervall gleich verteilt sind.

Abbildung 12: Anteil der SchülerInnen an Förderunterricht im Schuljahr 2004/2005

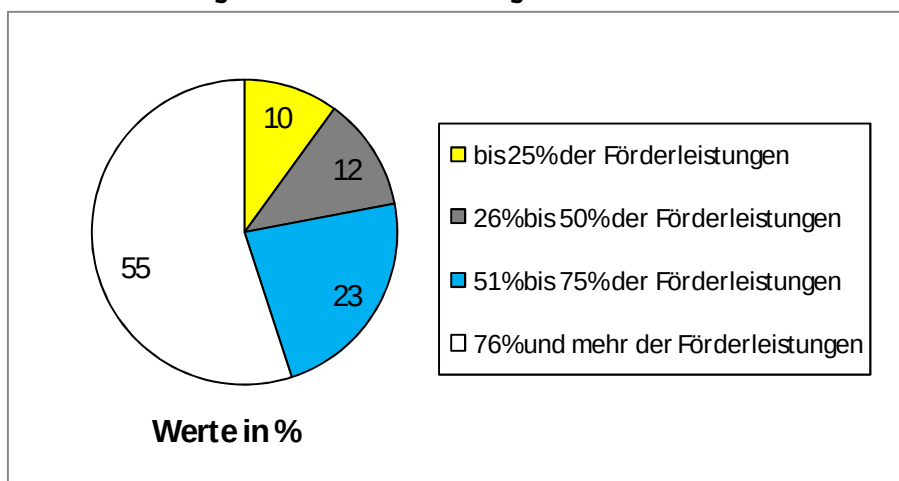


Quelle: öibf, n = 91

Im Schuljahr 2004/05 profitierte in 46% der Bildungsstätten mit Fördermaßnahmen ein Viertel der SchülerInnen und in 32% zwischen einem Viertel und der Hälfte der SchülerInnen vom Förderunterricht. Die Hälfte bis zu drei Viertel der Schülerschaft waren in 11% der Hauptschulen von Fördermaßnahmen betroffen, mehr als drei Viertel in weiteren 11% der Schulen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in knapp 80% bis zu 50% der SchülerInnen Förderunterricht erhielten, in 22% der Hauptschulen waren es sogar mehr als die Hälfte der SchülerInnen.

Der Großteil dieser Fördermaßnahmen bestand in den betreffenden Schulen in erster Linie aus Kompensationsleistungen. Es entfielen 2004/05 im Schnitt 71% der Fördermaßnahmen auf kompensatorischen Förderunterricht.

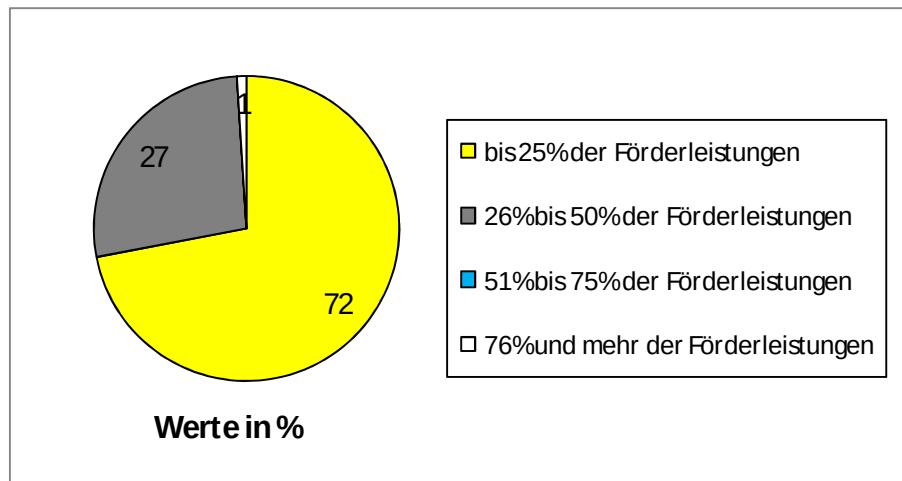
Abbildung 13: Anteil des kompensatorischen Förderunterrichts an den gesamten Förderleistungen



Quelle: öibf, n = 86

Dazu im Vergleich belief sich der Anteil an Begabtenförderung im Schnitt auf 20%. (Der Umstand, dass sich die Angaben der Schulen nicht auf 100 Prozent aufsummieren lassen, ist darauf zurückzuführen, dass die Kategorien von den Befragten nicht als solche verstanden wurden, die sämtliche Formen des Förderunterrichts beinhalten.)

Abbildung 14: Anteil der Begabtenförderung an den gesamten Förderleistungen



Quelle: öibf, n = 86

In 6% der Hauptschulen kam die Rückmeldung, dass sie nur kompensatorischen Förderunterricht führen, umgekehrt gab nur ein Prozent der SchulleiterInnen an, nur Begabte zu fördern. (8% der befragten SchulleiterInnen, die angegeben hatten, Fördermaßnahmen anzubieten, enthielten sich der Angabe.)

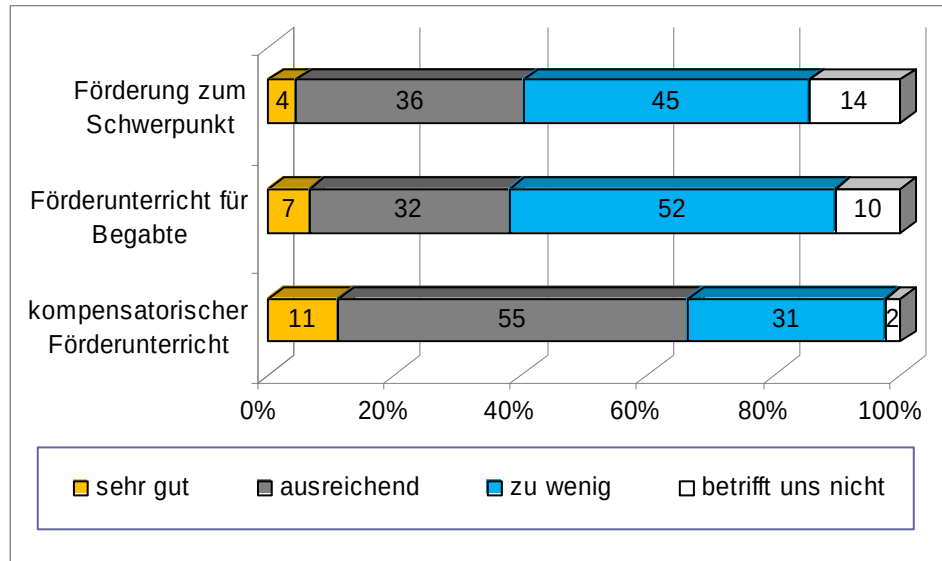
IV.2.2 Fördermaßnahmen und Schwerpunktsetzung/en

Auf die Frage, inwieweit Fördermaßnahmen in Zusammenhang mit der/n Schwerpunktsetzung/en zu sehen sind, zeigt sich, dass Förderungen und Schwerpunktsetzung/en zwar in einem Zusammenhang stehen, allerdings nicht in überragendem Ausmaß. Den Anteil der Fördermaßnahmen, der sich im Schuljahr 2004/05 auf die Unterstützung der Schwerpunktsetzung/en bezog, schätzten die betroffenen Befragten durchschnittlich auf insgesamt etwa ein Viertel. Ein Drittel der Befragten nannte einen Anteil zwischen 10 und 20%. Nur in ca. einem Zehntel der Hauptschulen bezogen sich die Fördermaßnahmen zu mehr als 50% auf die Schwerpunktsetzungen, in 20% der Fälle gab es gar keinen Zusammenhang zwischen den Fördermaßnahmen und der/n Schwerpunktsetzung/en. 20% aller befragten SchulleiterInnen machten diesbezüglich keine Angabe.

IV.2.3 Beurteilung der Personalressourcen für Förderunterricht

Abschließend wurde die Beurteilung der Personalressourcen in Hinblick auf die bereits genannten Formen des/r Förderunterrichts/Förderungen von den betreffenden Hauptschulen erhoben. Die SchulleiterInnen schätzten die Verfügbarkeit von Personalressourcen in wenigen Fällen als „sehr gut“, in vielen Fällen aber als „ausreichend“ ein, verhältnismäßig am besten in Bezug auf den kompensatorischen Förderunterricht. Insgesamt wurden die Personalressourcen für den kompensatorischen Förderunterricht in zwei Drittel aller Fälle als sehr gut oder ausreichend beurteilt. Ein Drittel empfand sie als zu wenig.

Tendenziell weniger gut wurden dagegen die Personalressourcen in Hinblick auf Begabtenförderungen sowie Förderungen zur Unterstützung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung/en mit jeweils etwa 40% „sehr gut“ oder „ausreichend“ eingestuft; als zu wenig empfanden sie sogar ca. die Hälfte der befragten Hauptschulen.

Abbildung 15: Beurteilung der Personalressourcen


Quelle: öibf, n = 84 bis n = 87, Angaben in Prozent

IV. 3 Nutzung weiterer Autonomiebestimmungen

IV.3.1 Teilungs- und Eröffnungszahlen

Die Möglichkeit der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen spielt vergleichsweise die größte Rolle für die Schwerpunktsetzung/en. Zwei Drittel der befragten Hauptschulen beurteilten diese Möglichkeit in Hinblick auf den/die thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt/e als sehr wichtig, 92% als sehr oder eher wichtig. Für die Förderung von Begabten sowie für die kompensatorischen Maßnahmen wurde die Möglichkeit der Eröffnungs- und Teilungszahlenbestimmung von jeweils ca. der Hälfte als sehr wichtig und von jeweils 80% bzw. 86% als sehr oder eher wichtig eingestuft. Vergleichsweise am unbedeutendsten wurde sie dabei für die Förderung von Begabten gesehen. Etwa ein Fünftel stufte diesbezüglich deren Relevanz als weniger oder nicht wichtig ein. 14% urteilten ähnlich über deren Rolle bezüglich der kompensatorischen Maßnahmen. (Vier bis zehn Prozent der Hauptschulen machten keine Angaben.)

IV.3.2 Nutzung der Möglichkeiten der finanziellen Autonomie

Zwei Drittel der Hauptschulen gaben an, keine Maßnahmen im Bereich der finanziellen Autonomie zu setzen. Dieses Ergebnis ist im Zusammenhang mit den eingeschränkten Möglichkeiten der Hauptschulen in diesem Bereich zu sehen, für die es einer gesonderten Genehmigung durch den Schulerhalter bedarf (vgl. BMBWK 2000, S. 46-49).

35% der befragten Schulen haben bisher im Schnitt 2,2 Möglichkeiten genutzt. Die folgenden Ausführungen zur finanziellen Autonomie beziehen sich auf jene 35% der Fälle, die angaben, die Möglichkeit zur Nutzung der Gestaltungsspielräume zu haben. Die Fallzahlen sind hier also sehr gering.

Mindestens etwa jeweils die Hälfte dieser Schulen nützte bisher – in abnehmender Reihenfolge – die Möglichkeit für Sponsoring, Werbung oder Schulraumüberlassung. Sponsoring wurde dabei vergleichsweise am öftesten in etwa 80% der Fälle bereits in Anspruch genommen, gefolgt von Werbung und Schulraumüberlas-

sung in etwa der Hälfte der Fälle. Weitere individuelle Einnahmequellen nannte ein Fünftel, worunter primär Veranstaltungen bzw. Abendkurse für Erwachsene sowie Spenden fallen. Die Möglichkeit der Teilrechtsfähigkeit wurde bisher von einer kleinen Gruppe von 7 % genutzt.

Der Anteil dieser Einnahmen beträgt, grob geschätzt, am Gesamtsachbudget in den jeweiligen Schulen durchschnittlich zehn Prozent, in beinahe vier Fünftel der Fälle liegt der Anteil darunter.

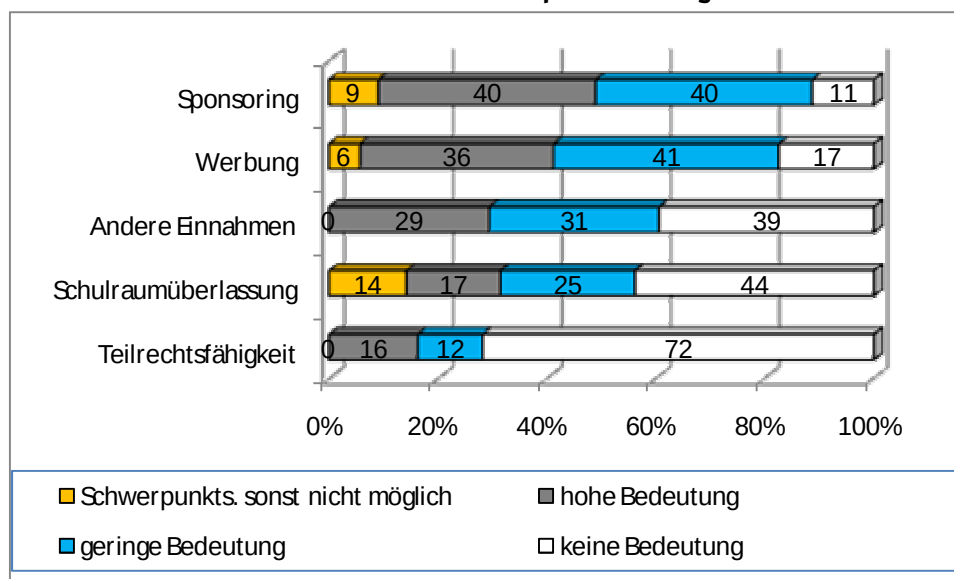
IV.3.3 Bedeutung der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung

In einer weiteren Frage wurde von jenen Schulen, die die finanzielle Autonomie bereits genutzt haben, erhoben, welche Bedeutung sie den einzelnen Möglichkeiten für die Schwerpunktsetzung einräumen.

Der Teilrechtsfähigkeit, den so genannten „anderen Einnahmen“, die von Schulen individuell genannt wurden, sowie der Schulraumüberlassung kommen eine geringere, Sponsoring und Werbung dagegen eine etwas höhere Bedeutung zu. 49% der SchulleiterInnen bewerteten Sponsoring, 41% Werbung in ihrer Bedeutsamkeit hoch, wobei 9 Prozentpunkte davon sogar der Meinung sind, dass ohne Sponsoring bzw. 6 Prozentpunkte, dass ohne Werbung die Schwerpunktsetzung gar nicht möglich wäre.

Demgegenüber halten jeweils zwischen ca. 70% und 80% die Teilrechtsfähigkeit und „andere Einnahmen“ für gering oder gar nicht bedeutsam. Etwas stärker unterscheiden sich die Meinungen bezüglich der Schulraumüberlassung. Zwar beurteilten sie 69% mit dem Wert „keine“ oder „geringe Bedeutung“, gleichzeitig waren aber 14% der Fälle der Meinung, dass ohne sie die Schwerpunktsetzung gar nicht möglich wäre. (Ein Prozentsatz zwischen 3 und 14% enthielt sich jeweils der Meinung. Der Anteil der fehlenden Antworten ist mit 13% insbesondere bei der Möglichkeit „andere Einnahmen“ hoch.)

Abbildung 16: Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung



Quelle: öibf, n = 23 bis n = 36, Angaben in Prozent

Aufgrund der geringen Inanspruchnahme von Möglichkeiten der finanziellen Autonomie insgesamt, ist von keiner hohen Bedeutung der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzungen auszugehen.

Fast die Hälfte der befragten SchulleiterInnen sieht die Bedeutung der finanziellen Autonomie in Zukunft zunehmen, etwa die Hälfte geht von einer gleich bleibenden und ein geringer Anteil von 4% von einer abnehmenden Bedeutung aus.

IV.3.4 Verwendungszweck der Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie

Im Folgenden wurde der Frage nachgegangen, wofür die Einnahmen, die im Rahmen der finanziellen Autonomie gemacht werden, hauptsächlich verwendet werden. Im Zentrum des Interesses stand dabei, ob sie in erster Linie für die Schwerpunktsetzung genutzt oder insgesamt an die Schule gehen. Es zeigte sich, dass die Einnahmen in erster Linie für die Schule allgemein verwendet werden, in zweiter Linie für die Schwerpunktsetzung/en.

IV. 4 Kooperationen, Internationalität und Qualitätsentwicklung

IV.4.1 Kooperationen zur Schwerpunktsetzung

Etwas mehr als ein Drittel der Hauptschulen ging Kooperationen zur Schwerpunktsetzung ein, im Schnitt mit 1,9 Kooperationspartnern (Mehrfachantworten möglich). Kooperationspartner stellen vor allem weiterführende Schulen (47%) und Unternehmen (40%) dar. 29% der Hauptschulen arbeiten mit einer oder mehreren anderen Hauptschulen, ein Viertel mit einer oder mehreren AHS zusammen. Internationale Kooperationen nannten 17% der befragten SchulleiterInnen. Übereinkommen mit Universitäten oder Fachhochschulen bilden mit sechs Prozent Anteil vergleichsweise eher eine Seltenheit. Eine Zusammenarbeit mit anderen Kooperationspartnern gibt es in knapp einem Viertel der Fälle. Dies sind entweder Vereine, öffentliche bzw. halböffentliche Einrichtungen oder eine bzw. mehrere andere als die genannten Schulen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass knapp drei Viertel der Hauptschulen, die angaben, eine Kooperation zur Schwerpunktsetzung eingegangen zu sein, eine Zusammenarbeit mit einer oder mehreren anderen Schulen nannten.

IV.4.2 Qualitätsentwicklung und -evaluierung

IV.4.2.1 Gesetzte Qualitätsaktivitäten

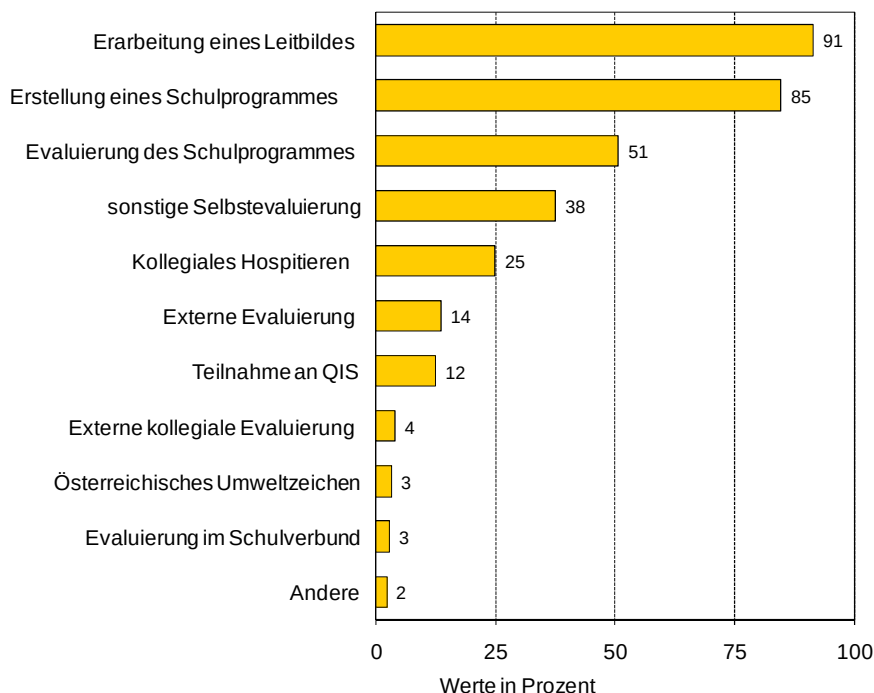
Bezüglich Qualitätsentwicklung an den Hauptschulen zeigte sich, dass fast jede Schule Qualitätsaktivitäten setzte (Mehrfachantworten möglich). Vier Prozent der Fälle machten keine Angabe, vom Rest erfolgten durchschnittlich 3,3 Antworten pro Schule. Die folgenden gültigen Fälle beziehen sich auf jene Hauptschulen, welche diesbezüglich Angaben machten.

97% der Hauptschulen gaben an, bereits irgendeine Form der Selbstevaluierung durchgeführt zu haben. 9 von 10 Schulen hatten ein Leitbild erarbeitet, fast ebenso viele ein Schulprogramm erstellt (85%). Jede zweite Hauptschule führte eine Evaluierung des Schulprogramms durch (51%), in etwa jede dritte eine sonstige Selbstevaluierung (38%) und jede vierte kollegiales Hospitieren am Schulstandort (25%). Die Teilnahme an Q.I.S. wurde von einem geringeren Anteil der Schulen (12%) als Qualitätsaktivität gesetzt. Die Durchführung externer Evaluierungen gaben 14% der befragten SchulleiterInnen an.

Von den vorgegebenen Qualitätsaktivitäten deutlich weniger oft wurden die externe kollegiale Evaluierung (4%), das Österreichische Umweltzeichen (3%) und die Evaluierung im Schulverbund (3%) als Aktivitäten gesetzt. Individuell wurden

zweimal europäische Standards sowie ferner einmal die Involvierung des Elternvereins in gesetzte Qualitätsaktivitäten angeführt.

Abbildung 17: An den Schulen gesetzte Qualitätsaktivitäten



Quelle: *öibf*, n = 110, Mehrfachantworten möglich

IV.4.2.2 Erfahrung mit Selbstevaluierung

Zwei Drittel der befragten SchulleiterInnen gaben an, Erfahrung mit Selbstevaluierung zu haben. (31% der Befragten, die bei der vorherigen Fragestellung Qualitätsaktivitäten nannten, die der Selbstevaluierung zuzurechnen sind, gaben hier keine Erfahrung an.²³ Jene, die Erfahrung mit Selbstevaluierung nannten, machten durchgängig bei der vorherigen Fragestellung dementsprechende Angaben.) In 51% der Fälle wurde bereits einmal eine Evaluierung durchgeführt, 29% haben bereits zweimal Erfahrung mit einer Selbstbeurteilung gemacht, 20% sogar öfter.

IV.4.2.3 Einbeziehung der Schwerpunktsetzung/en in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung

Die Mehrheit von 83% der Hauptschulen hatte die Schwerpunktsetzung in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung einbezogen, es zeigt sich hier also eine strategische Verknüpfung dieser beiden Maßnahmen. Der Anteil der Antwortverweigerer beläuft sich auf 11%.

In einer weiteren Frage wurde von denjenigen Hauptschulen, die angaben, die Schwerpunktsetzung in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung einbezogen zu haben, erhoben, in welcher Weise dies geschehen ist (Mehrfachantworten möglich). In den meisten Fällen erfolgte die Einbeziehung durch die Verankerung der Schwerpunktsetzung/en im Schulprogramm (78%) oder durch die Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung/en als Teil der Qualitätsmaßnahmen (63%). 46% hatten die Umsetzung einzelner schulautonomer Maßnahmen evaluiert, 22% die Weiterentwicklung der thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkte. Im Schnitt erfolgten zwei Maßnahmen pro Hauptschule.

²³ Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ist anzunehmen, dass diese SchulleiterInnen den Begriff „Selbstevaluierung“ anders definierten bzw. sich nicht bewusst waren, eine Selbstevaluierung durchgeführt zu haben.

IV.4.3 Internationale Aktivitäten

Internationale Aktivitäten gibt es in zwei Drittel der Hauptschulen, in erster Linie sind dies (Mehrfachantworten möglich) Exkursionen ins Ausland (57%) und die Teilnahme an europäischen Pilotprojekten und/oder Schulpartnerschaften (53%). 26% der Schulen mit internationalen Aktivitäten nannten den Austausch von SchülerInnen, 22% LehrerInnenaustausch. In drei Prozent der Fälle wurden internationale Turniere und Wettkämpfe in diesem Bereich angegeben.

IV. 5 Beurteilung der Auswirkungen von Schulautonomie

IV.5.1 Wettbewerbsentwicklung

84% der befragten SchulleiterInnen sind der Meinung, dass Schulautonomie und Schwerpunktsetzung zu mehr Wettbewerb zwischen den Schulen geführt haben, 7% sind unschlüssig, 8% sehen keine Wettbewerbsentwicklung, 1% der Befragten machte keine Angaben.

Jene, die einen Anstieg des Wettbewerbs sehen, beurteilen diese Entwicklung mehrheitlich mit gemischten Gefühlen: Knapp über ein Drittel bewertete sie überwiegend positiv, 8% überwiegend negativ und etwas mehr als die Hälfte teils positiv, teils negativ. 7% der Fälle, die eine Steigerung des Wettbewerbs wahrnehmen, gaben keine Meinung ab.

In einer offenen Frage wurde anschließend der Grund für die Beurteilung der Entwicklung in Richtung Wettbewerb abgefragt. Begründet wurde die Beurteilung in etwa jedem dritten Fall, eine Fülle von Antworten wurde genannt. Aufgrund dieser hohen Antworthäufigkeit bei einer offenen Fragestellung ist davon auszugehen, dass der Wettbewerb zwischen Schulen ein wichtiges Thema in der österreichischen Schullandschaft darstellt. Die unterschiedlichen individuellen Aspekte wurden nachträglich zu Kategorien zusammengefasst (Mehrfachantworten möglich, n= 33). Die gültigen Prozente beziehen sich jeweils auf die Befragten, die eine Begründung nannten.

Abbildung 18: Begründung für Beurteilung der Entwicklung zu mehr Wettbewerb

+	+/-	-
Qualitätssteigerung (23%)	Schwierige Planung bzgl. Qualitätssteigerung	Ungleiche Voraussetzungen bzw. Chancen der Schulen (19%)
Motivationssteigerung (9%)	Wettbewerb um SchülerInnen (41%)	
Beachtung der Stärken der Schulen (6%)	Höherer Druck (4%)	
Breiteres Bildungsangebot (5%)		

Quelle: öibf, n = 33

Der Aspekt des Wettbewerbs um SchülerInnen (41%) steht ganz klar im Vordergrund bei der Argumentierung, warum Schulautonomie und Schwerpunktsetzung zu mehr Wettbewerb zwischen den Schulen geführt haben. Ihm kann von den SchulleiterInnen sowohl etwas Positives als auch etwas Negatives abgewonnen werden. Der nächste wichtige Aspekt betrifft die Qualitätssteigerung (23%), wel-

che überwiegend positiv wahrgenommen wird. Ein Fünftel der Befragten sieht die ungleichen Voraussetzungen der Schulen (19%) als Rahmenbedingungen für ungleiche Chancen, im Wettbewerb zu bestehen. Sie werden als negative Auswirkung beurteilt. Explizit wird in diesem Zusammenhang die Benachteiligung kleiner Schulen in 9% der Begründungen hervorgehoben.

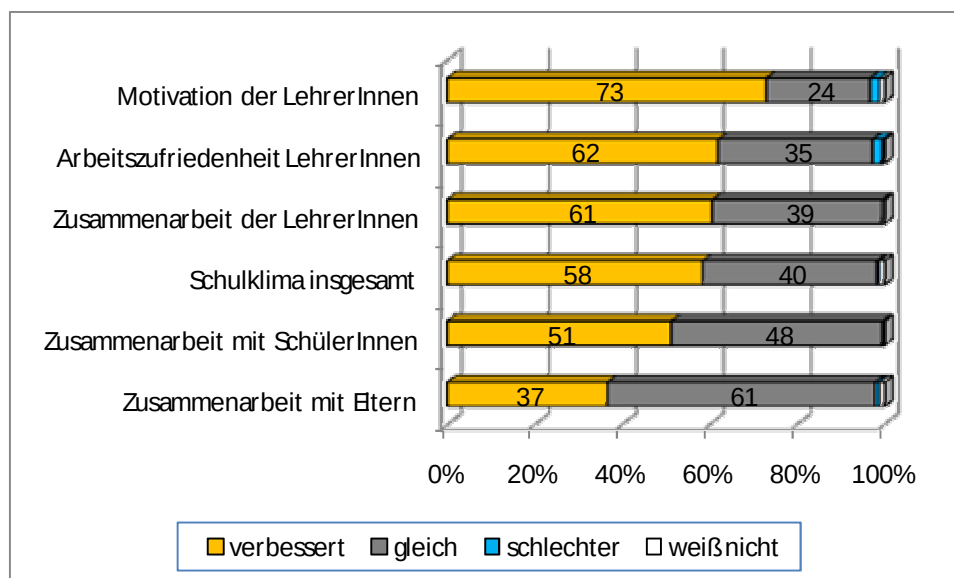
Neben der Qualitätssteigerung wurden außerdem die Motivationssteigerung (9%), die Beachtung der Stärken der Schulen (6%) – sowohl nach innen als auch nach außen – sowie das breitere Bildungsangebot (5%) als positive Aspekte der Wettbewerbsentwicklung genannt. Der höhere Druck, der in vier Prozent der Begründungen angesprochen wurde, wird sowohl positiv als auch negativ von den betroffenen Schulleitungen wahrgenommen.

IV.5.2 Auswirkung der Schwerpunktsetzung/en für die Schule

Die Auswirkungen der Schwerpunktsetzung/en für die Schule insgesamt werden von 42% aller befragten SchulleiterInnen sehr positiv beurteilt und von 46% eher positiv. 10% sehen die Entwicklung eher negativ. Zwei Prozent der SchulleiterInnen sind der Meinung, dass sie eine Verschlechterung für die eigene Schule bedeutet.

Weiters wurde von allen Hauptschulen die Auswirkung der Schwerpunktsetzung/en in Bezug auf verschiedene Aspekte erhoben. Darunter fallen Faktoren wie Zusammenarbeit und Klima in der Schule, weiters Qualitätsmerkmale wie Lernangebot, pädagogische Qualität und Leistungen der SchülerInnen sowie Attraktivität der Schule, Ressourcen und Kooperationen. Jeweils vier bis neun Prozent der Fälle machten keine Angaben zu den einzelnen Punkten.

Abbildung 19: Motivation und Zusammenarbeit



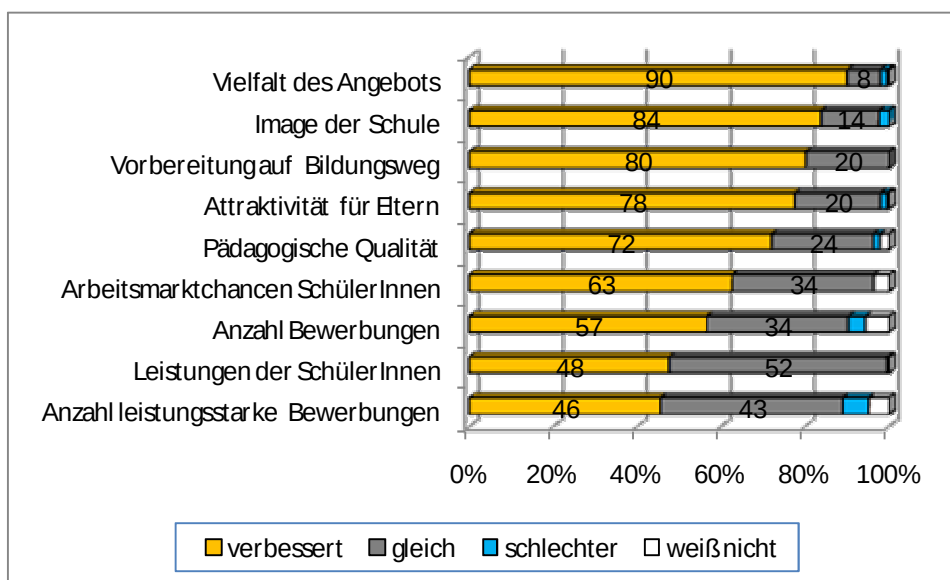
Quelle: öibf, n = 104 bis n = 110, Angaben in Prozent

Insgesamt wird ein positives Bild der Auswirkungen der Schwerpunktsetzung/en auf die Hauptschulen gezeichnet. Positive Effekte wurden unter anderem in Bezug auf den Arbeitsalltag des Lehrkörpers genannt. Jeweils etwa 60% bis 70% der SchulleiterInnen sind der Meinung, dass sich die Arbeitszufriedenheit, die Motivation und die Zusammenarbeit der LehrerInnen sowie das Schulklima insgesamt verbessert haben. Die Zusammenarbeit mit SchülerInnen wird teils besser, teils

gleich empfunden. Keine Veränderung erkennt eine Mehrheit von über 60% der SchulleiterInnen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern.

Hinsichtlich unterschiedlicher Qualitätsmerkmale hat sich die Schwerpunktsetzung vor allem in Bezug auf die Attraktivität, das Image und die Qualität sehr stark ausgewirkt, sei es durch eine starke Steigerung der Vielfalt des Angebots (Anteil verbessert 90%), des Images der Schule in der Öffentlichkeit allgemein (84%), der Attraktivität der Schule bei den Eltern (78%) oder der pädagogischen Qualität (72%).

Abbildung 20: Qualität und Attraktivität



Quelle: öibf, n = 104 bis n = 110, Angaben in Prozent

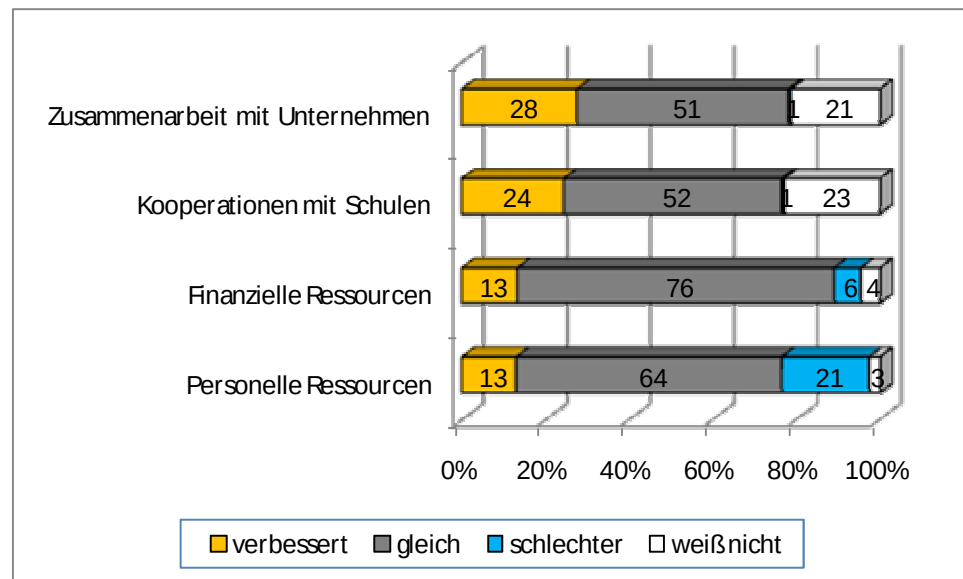
Auch hinsichtlich der Aspekte, die vorrangig die SchülerInnen betreffen, konstatieren die Schulleitungen sehr positive Entwicklungen: 80% der SchulleiterInnen sind der Meinung, dass sich die Vorbereitung der SchülerInnen für den weiteren Bildungsweg und 63%, dass sich die Arbeitsmarktchancen der SchülerInnen durch die Schwerpunktsetzung/en verbessert haben. Darüber, ob die Schwerpunktsetzung/en auch auf die Leistungen von SchülerInnen Einfluss genommen hat/ haben, herrscht allerdings geteilte Meinung. 48% sehen eine Verbesserung, während 52% von keiner Veränderung ausgehen. Eine Verschlechterung wurde zu den bisher genannten Aspekten kaum bemerkt, der Anteil liegt maximal bei zwei Prozent.

Die Bewerbung von SchülerInnen wird in gut über der Hälfte der Fälle (57%) als steigend empfunden, gleichzeitig sieht hier mehr als ein Drittel keine Veränderung, 4% erkennen eine Verschlechterung. Ähnliches gilt auch für die Anzahl der Bewerbungen von leistungsstarken SchülerInnen, immerhin 46% der Fälle sprechen von einer Verbesserung, für 43% ist die Situation gleich geblieben und für sechs Prozent hat sich die Anzahl verringert. Fünf Prozent der Fälle gaben an, es nicht zu wissen.

Während bezüglich der Wettbewerbsentwicklung stark mit dem Wettbewerb um SchülerInnen argumentiert wurde, der sowohl positiv als auch negativ beurteilt wurde, spiegelt sich hier fast das Gegenteil wider. „Nur“ ein geringer Prozentanteil der SchulleiterInnen gab jeweils einen beobachteten Rückgang der Bewerbungen an, der Großteil sieht eine Verbesserung. Fraglich ist zudem, ob beobachtete Rückgänge der Bewerbungen in Zusammenhang mit einem Wettbewerb in der

Profilbildung stehen oder ob sie auf andere Faktoren wie z.B. die demographische Entwicklung oder den Trend zur AHS zurückgeführt werden müssen.

Abbildung 21: Kooperationen und Ressourcen



Quelle: öibf, n = 104 bis n = 110, Angaben in Prozent

Einzig die Situation in Bezug auf die personellen Ressourcen hat sich für einen wesentlichen Anteil von fast einem Viertel der befragten Hauptschulen verschlechtert. Der Anteil derer, die hinsichtlich der finanziellen und personellen Ressourcen eine Verbesserung konstatieren, liegt vergleichsweise weit abgeschlagen bei jeweils 13%. 64% empfinden die Situation der personellen, 76% die der finanziellen Ressourcen als unverändert. Bezüglich Kooperationen beurteilte der Großteil der SchulleiterInnen die Lage als gleich bleibend. In 28% der Hauptschulen hat sich die Zusammenarbeit mit Unternehmen und in 24% die Kooperation mit weiterführenden Schulen/Fachhochschulen/Universitäten durch die Schwerpunktsetzung/en verbessert.

IV.5.3 Zustimmung zu allgemeinen Aussagen zur Schwerpunktsetzung

In einem weiteren Schritt wurden sieben allgemeine Aussagen vorgelegt, zwei davon eher positiv, fünf eher negativ formuliert, die Vor- und Nachteile der Schwerpunktsetzung, die in den bisherigen Fragen noch nicht thematisiert wurden, aufgreifen. Der Großteil der allgemeinen Aussagen wurde eher negativ formuliert, da sie als Ergänzung zur Einschätzung der Gesamtsituation, die insgesamt durchaus positiv ist, gedacht sind. Weiters konnten individuell andere Auswirkungen, die nicht berücksichtigt wurden, zusätzlich von den Befragten angeführt werden. 90% aller befragten SchulleiterInnen stimmten mindestens einer Aussage zu. Die gültigen Prozente beziehen sich jeweils auf diese Fälle.

Ein Drittel der Befragten machte keine Angaben zu den positiven Aussagen. Mit Abstand am häufigsten sind die antwortenden SchulleiterInnen der Meinung, dass die Schwerpunktsetzung zu einer Verbesserung des Ansehens der LehrerInnen in der Öffentlichkeit geführt hat (72%). Mit 10% Zuspruch deutlich weniger oft wurde der zweiten positiv formulierten Aussage zugestimmt, dass die Schwerpunktsetzung neue Einnahmequellen erschlossen hat.

Knapp die Hälfte der Fälle stimmte keiner negativen Aussage zu, der Rest machte durchschnittlich 1,8 negative Angaben. Nachteile der Schwerpunktsetzung, die

besonders oft als treffend empfunden werden, sind einerseits Probleme beim Schulwechsel (37%) und andererseits der Abzug von Ressourcen vom Unterricht (34%). Etwa je ein Zehntel der Hauptschulen ist außerdem der Meinung, dass die Schwerpunktsetzung erstens die Schulen und zweitens das Schulsystem überfordert, sowie Probleme der vertikalen Durchlässigkeit verursachen kann.

Acht Prozent führten individuell Auswirkungen der Schwerpunktsetzung an, knapp ein Drittel davon sind positive Nennungen (z.B. Vorteile für SchülerInnen und für die Schule), mehr als zwei Drittel negative Nennungen (z.B. Nachteile für Klassen, die keinen Schwerpunkt haben, mangelnde Ressourcen, die unter anderem dazu führen können, dass nützliche Angebote gestrichen werden müssen, „Worthülsen im Schulprogramm“, „funktionierende Systeme werden schamlos kopiert“, „Schwerpunktsetzung geht auf Kosten der Allgemeinbildung“).

IV. 6 Fördernde und hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

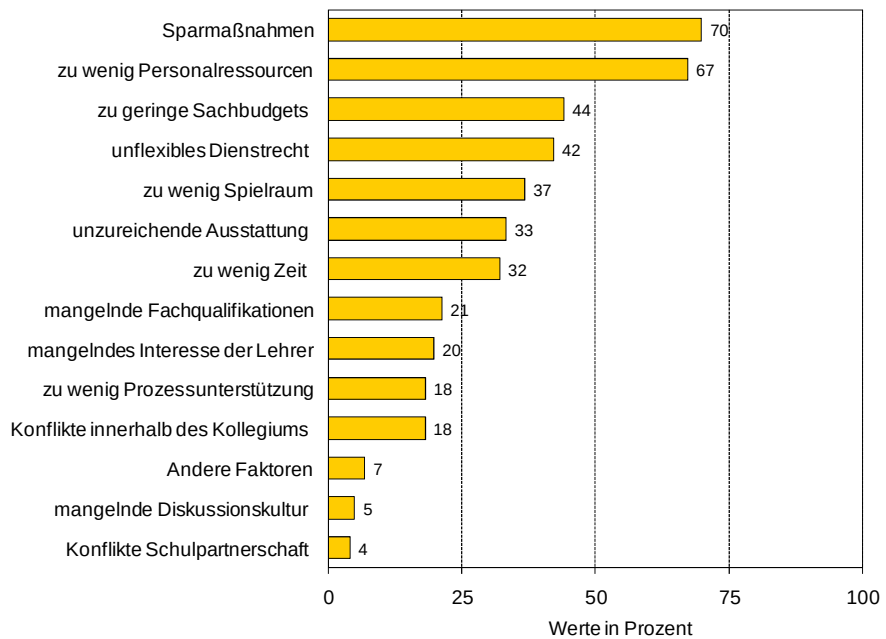
IV.6.1 Hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

Faktoren, die die Schwerpunktsetzung aus Sicht der SchulleiterInnen am meisten behindern (Mehrfachantworten möglich), sind in erster Linie Sparmaßnahmen (70%) und zu geringe Personalressourcen (67%). Diese Aspekte wurden auch in einer weiteren Frage mehrheitlich als die am wichtigsten identifiziert. Es ist aber davon auszugehen, dass mehrere Faktoren in Kombination die Profilbildung behindern, da im Schnitt 4,2 genannt wurden. Weiters wurden zu geringe Sachbudgets und unflexibles Dienstrecht in jeweils knapp über 40% der Fälle als behindernd konstatiert. Je ein Drittel sieht zu wenig Spielraum in der Lehrplanautonomie, unzureichende Ausstattung und zu wenig Zeit als Hemmfaktoren.

Vergleichsweise seltener beeinträchtigen Faktoren den Prozess der Schwerpunktsetzung, die sich aus der innerschulischen Situation ergeben, wie mangelndes Interesse der LehrerInnen (20%), Konflikte innerhalb des Kollegiums (18%), mangelnde Diskussionskultur (5%) und Interessenskonflikte innerhalb der Schulpartnerschaft (4%). Gleiches gilt für die mangelnde fachliche Qualifikation der LehrerInnen (21%) und mangelnde professionelle Prozessunterstützung (18%).

Ausgehend von der Erfahrung der Hauptschulen wurden zusätzlich individuelle Hemmfaktoren von sieben Prozent der Fälle genannt. (z.B. zu wenig Personalressourcen, geringe Flexibilität/Innovation der LehrerInnen, Personalpolitik, „Restklassen“)

Abbildung 22: Hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung



Quelle: öibf, n = 111, Mehrfachantworten möglich

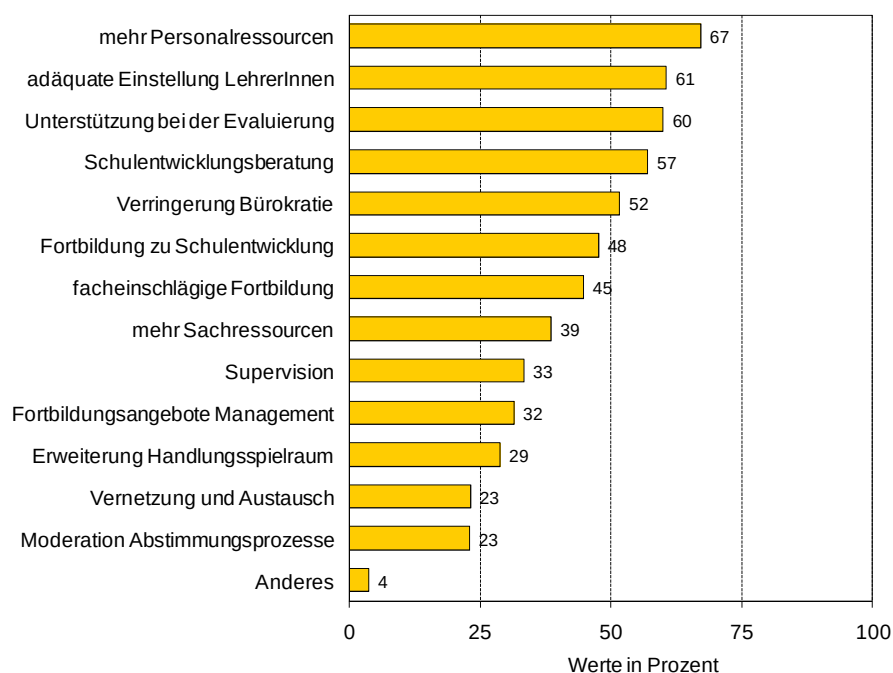
IV.6.2 Fördernde Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

Ebenfalls erhoben wurden förderliche Faktoren für die Unterstützung von Schulen bei der Ausbildung eines eigenen Profils (Mehrfachantworten möglich). Pro Hauptschule erfolgten durchschnittlich 5,7 Antworten.

Besonders häufig wurden fünf Faktoren genannt. Den meisten Hauptschulen sind mehr Personalressourcen (67%), die Möglichkeit, LehrerInnen der Schwerpunktsetzung entsprechend einzustellen (61%), professionelle Unterstützung bei der Evaluierung (60%), Schulentwicklungsberatung und Prozessbegleitung (57%) sowie die weitere Verringerung der bürokratischen Vorgaben (52%) ein Anliegen. Weiters werden Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen, sowohl fach einschlägige Fortbildungsangebote als auch Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung, als wichtig erachtet. Etwa je einem Drittel würden mehr Sachressourcen für die Schwerpunktsetzung, Supervision, Fortbildungsangebote im Management (für die Verantwortlichen in den Schulen) und eine Erweiterung des Handlungsspielraums der Schulen den Prozess der Schwerpunktsetzung erleichtern.

In einem geringeren Maß wurden – in abnehmender Reihenfolge – die professionelle Moderation von Abstimmungsprozessen (23%) sowie die Vernetzung und der Austausch mit anderen Schulen (23%) genannt. Eigene Personalentscheidungen, ein erweitertes Stundenkontingent, finanzielle Ressourcen für Lehrstellen und weniger Stundenkürzungen wurden von insgesamt 4% der Hauptschulen zusätzlich angeführt.

Vier Prozent der Befragten nannten individuell weitere förderliche Faktoren für die Unterstützung von Schulen bei der Ausbildung eines eigenen Profils, die im Prinzip nichts anderes als die ins Positive gewandten Hemmfaktoren sind (zusätzliche Personalressourcen und mehr Stunden).

Abbildung 23: Fördernde Faktoren bei der Schwerpunktsetzung


Quelle: öibf, n = 112, Mehrfachantworten möglich

IV.6.3 Vorschläge, Wünsche und Anregungen zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung

Außerdem wurden die Hauptschulen in einer offenen Frage aufgefordert, Vorschläge, Wünsche und Anregungen zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung an Österreichs Schulen einzubringen. Ein Drittel kam der Aufforderung nach, was für eine relativ hohe Bedeutung der Schwerpunktsetzung für die Hauptschulen spricht, aber auch auf ein hohes Bedürfnis der Schulen schließen lässt, ihre Ideen und Wünsche einzubringen. Die unterschiedlichen Vorschläge, Wünsche und Anregungen wurden nachträglich zu Kategorien zusammengefasst (Mehrfachantworten möglich).

Jede vierte Nennung betraf den Wunsch nach mehr Autonomie der Schulleitung in Personalfragen, vor allem im Bereich der Personaleinstellungen, aber auch hinsichtlich der Personalentwicklung. Diesbezüglich wurden in Einzelfällen auch Ideen geäußert, wie z.B. mehr Autonomie der Schulen in der Besoldung der LehrerInnen oder die Möglichkeit der finanziellen Belohnung für besonders verdiente Lehrkräfte. Ebenfalls häufig unter den Nennungen erwähnt wurden der Wunsch nach einer Anhebung der Stundenkontingente (19%), einer Öffnung der Sprengel (15%), mehr Personalressourcen (15%) bzw. generell mehr Ressourcen (13%), einer gemeinsamen Schule bis zu 14 Jahren (13%) sowie einer Senkung der Klassenschülerzahlen (12%). Bezüglich des Wunsches nach einer Erweiterung der Ressourcen wurde in einem Fall der Vorschlag gemacht, mehr Ressourcen für innovative Schulen zur Verfügung zu stellen.

Zwischen jeweils etwa vier und sechs Prozent führten – in abnehmender Reihenfolge – mehr Autonomie der Schulleitung bei Sachausgaben, eine Ausweitung der Lehrplanautonomie, Bürokratieabbau, die Abfederung des Wettbewerbs, sei es durch regionale Abstimmung oder Koordination der Schwerpunktsetzung, Individualförderung, die Aufhebung der Pragmatisierung sowie die Unterstützung bei

verhaltensauffälligen Kindern zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung an. Zwei Prozent sprachen sich für eine externe Evaluierung aus.

IV. 7 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

Insgesamt schätzen knapp zwei Drittel der Hauptschulen die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der derzeitigen Autonomiegesetzgebung als zu gering ein, etwas mehr als ein Drittel hält sie für ausreichend. Nur ein Prozent ist der Meinung, dass die Gestaltungsmöglichkeiten so groß sind, dass sie gar nicht genutzt werden können.

Weiterentwicklungsbedürftig bezüglich der Schulautonomie werden von der großen Mehrheit der befragten Hauptschulen die Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen und die Mitbestimmung bei der Einstellung von LehrerInnen gesehen. Über je 80% der Fälle sind für eine Ausweitung der Autonomie in diesen Bereichen. 55% wollen auch den Spielraum in der Lehrplanautonomie vergrößern, 43% sind allerdings gleichzeitig der Meinung, dass diese nicht verändert werden sollte.

Uneinigkeit herrscht bezüglich der zweckgebundenen Gebarung und der Teilrechtsfähigkeit, was sich auch im hohen Anteil der Fälle äußert, die diesbezüglich unschlüssig sind (Anteil „weiß nicht“ 24% bzw. 32%!). 34% sind der Meinung, dass die zweckgebundene Gebarung ausgeweitet werden sollte, 35% sind für die Beibehaltung der aktuellen Regelung. Für eine Reduzierung sprechen sich 7% der Befragten aus. Bei der Teilrechtsfähigkeit äußerten sich 28% zugunsten einer Ausweitung, 38% zugunsten einer Beibehaltung. 43% der SchulleiterInnen würden die Regelung bezüglich der Reihungskriterien für die Aufnahme beibehalten, 38% sprechen sich für eine Ausweitung aus. 48% der Befragten würde die aktuelle Regelung zur Mitbestimmung bei der Besetzung von Schulleitungen beibehalten, 43% ausweiten.

Allerdings ist zu erwähnen, dass der Anteil der fehlenden Werte bei dieser Frage besonders hoch ausfällt. Er liegt bei den einzelnen Bereichen jeweils zwischen 3 und 30%. Eine neue zusätzliche Maßnahme würden 5% einführen. Genannt wurden die Einführung eines Sekretariats zur Entlastung des/r SchulleiterIn sowie die Aufhebung der Pragmatisierung, ferner die Erweiterung im Bereich der Schulzeitregelungen sowie die Einführung von Informatik als Pflichtgegenstand.

V. Ergebnisse Allgemein bildende Höhere Schulen

V. 1 Lehrplanautonomie Unterstufe

V.1.1 Nutzung der Lehrplanautonomie

Von den Schulleitungen an Allgemein bildenden Höheren Schulen gaben 94% an, die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie für die Unterstufe genutzt zu haben, d.h. auch hier zeigt sich eine sehr hohe Umsetzungsquote. Diese wird allerdings dadurch etwas relativiert, dass 17% der befragten AHS-SchulleiterInnen diesbezüglich keine Angabe machten. Der tatsächliche Anteil der Allgemein bildenden Höheren Schulen, die autonome Maßnahmen in den Lehrplänen der Unterstufe setzten, wird wohl etwas unter den 94% liegen, mindestens aber bei etwa 80%.

Zwei Drittel derjenigen, die lehrplanautonome Maßnahmen angaben, nützen diese für kleine Änderungen in den Stundentafeln, etwas weniger als ein Drittel für schulübergreifende thematische oder inhaltliche Schwerpunktsetzung/en. Der Rest von 6% ist dem nicht oder noch nicht nachgekommen, da bisher kein unmittelbarer Bedarf bestand, bisher das Interesse der LehrerInnen fehlte oder aus individuellen Gründen²⁴.

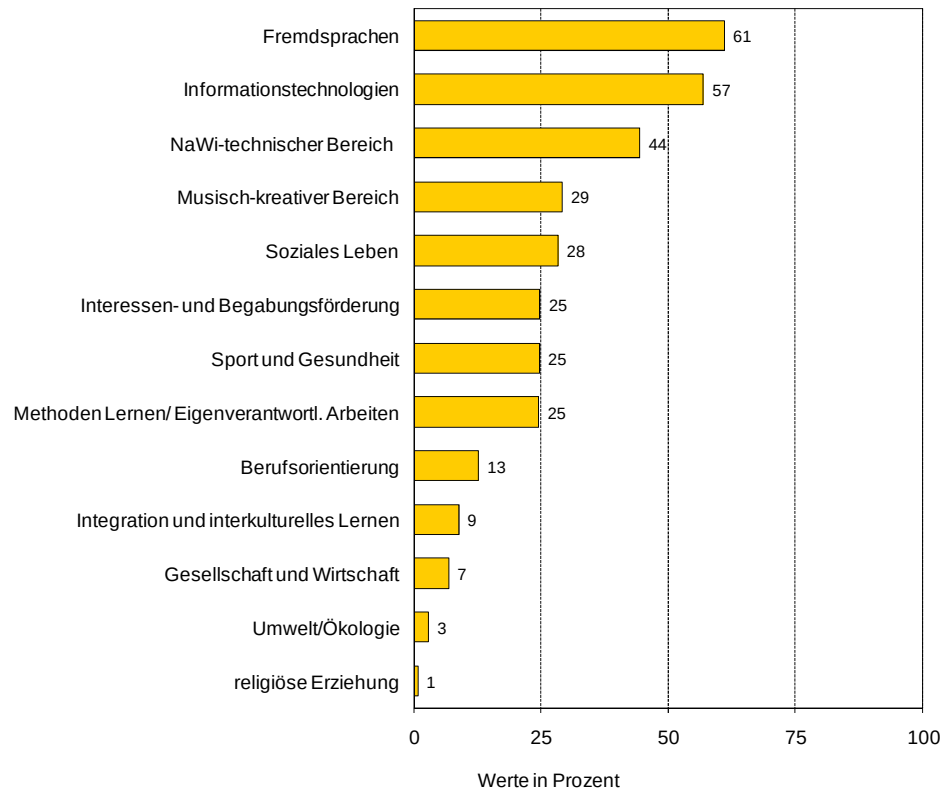
V.1.2 Schwerpunktsetzungen

Von den Schulen, die angaben, im Rahmen der Lehrplanautonomie eine Schwerpunktsetzung vorgenommen zu haben, wurden im Schnitt 3,3 aktuelle Bereiche pro AHS angeführt (Mehrfachantworten möglich). Mehr als die Hälfte der Schulen hat jeweils einen Schwerpunkt in Fremdsprachen (61%)²⁵ und Informationstechnologien (57%). Ebenfalls häufig genannt wurde der naturwissenschaftlich-technische Bereich (44%) sowie mit etwas Abstand von jeweils einem Viertel bzw. knapp darüber – in abnehmender Reihenfolge – der musisch-kreative Bereich, der Bereich soziales Lernen, Sport und Gesundheit, weiters Interessen- und Begabungsförderung sowie Methoden Lernen/Eigenverantwortliches Arbeiten. In vergleichsweise geringerem Maß wurden an den Schulen die Schwerpunkte Berufsorientierung (13%), Integration und interkulturelles Lernen (9%), Gesellschaft und Wirtschaft (7%) sowie Umwelt/Ökologie (3%) gesetzt. Ein Prozent der Fälle führte individuell den Schwerpunkt religiöse Erziehung an.

²⁴ So wurde einmal argumentiert, dass die Schwerpunktsetzung in der Oberstufe dringlicher gewesen sei, ein andermal, dass sich die Schule erst im ersten Jahr ihres Bestehens befinde.

²⁵ In zwei Fällen wurde Englisch als Arbeits- bzw. Zweitsprache im Rahmen der Schwerpunktsetzung eingeführt

Abbildung 24: Aktuelle Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe



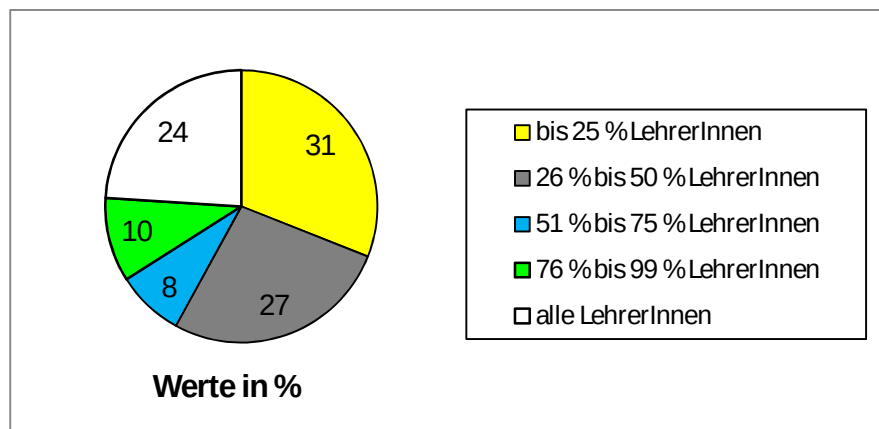
Quelle: öibf, n = 103

V.1.3 Anteil der von der/n Schwerpunktsetzung/en betroffenen LehrerInnen und Klassen

In 31% der AHS sind bis zu ein Viertel, in fast 60% bis zu der Hälfte der in der Unterstufe unterrichtenden LehrerInnen von der/n Schwerpunktsetzung/en betroffen. In zwei Drittel aller Fälle schätzten die SchulleiterInnen den Anteil des involvierten Lehrkörpers auf bis zu 75%. 10% aller Fälle machten sogar eine Angabe zwischen 76% und 99%. Der gesamte in der Unterstufe unterrichtende Lehrkörper ist in 24% der befragten AHS involviert. Durchschnittlich ist in etwa die Hälfte der LehrerInnen (52%) an den befragten AHS von den Schwerpunktsetzungen in der Unterstufe betroffen.²⁶

²⁶ Berechnung eines Mittelwerts aus den gruppierten Daten unter Zugrundelegung der Annahme, dass die Werte in jedem Intervall gleich verteilt sind.

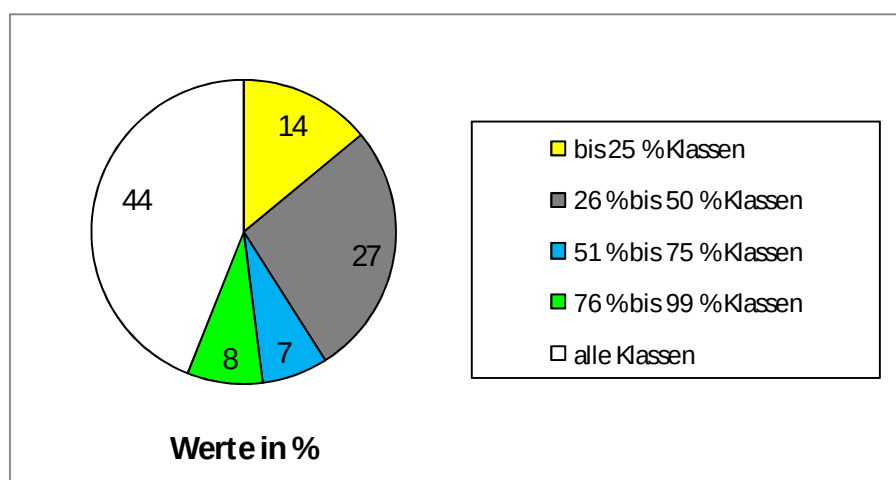
Abbildung 25: Anteil der betroffenen LehrerInnen



Quelle: öibf, n = 101

Anders verhält es sich bei den Unterstufenklassen. 44% der SchulleiterInnen gab an, dass alle SchülerInnen der Unterstufe mit der Schwerpunktsetzung in Berührung kommen. In 14% der AHS beträgt der betroffene Klassenanteil der Unterstufe bis zu ein Viertel, in 41% bis zu der Hälfte. 48% der SchulleiterInnen schätzten den Klassenanteil auf bis zu drei Viertel, 56% der Befragten auf bis zu 99%. Im Durchschnitt sind etwa zwei Drittel der SchülerInnen der Unterstufe an den befragten AHS von den Schwerpunktsetzungen betroffen.²⁷

Abbildung 26: Anteil der betroffenen Klassen



Quelle: öibf, n = 100

V.1.4 Zeitpunkt der ersten Schwerpunktsetzung im Lehrplan

Im AHS-Bereich wird die Lehrplanautonomie insgesamt sehr gut angenommen. Die Entwicklung macht deutlich, dass vor allem seit Ende der 1990er bzw. in den letzten Jahren verstärkt autonome Gestaltungsspielräume von AHS genutzt werden. 16% der AHS hatten bereits vor dem Jahr 1993 eine Schwerpunktsetzung in Form eines Schulversuches im Lehrplan vorgenommen, zwischen 1993 und 1999 waren es ein Drittel, ab dem Jahr 2000 die Hälfte der antwortenden Schulen. Nach Dekaden ausgewertet zeigt sich, dass sich der Anteil der Schulen mit

²⁷ Berechnung eines Mittelwerts s.o.

Schwerpunktsetzung/en in den 60er, 70er und 80er Jahren im Bereich der AHS auf geringe Werte zwischen ein und fünf Prozent belief. Erst in der Zeit danach ist ein starker Anstieg zu verzeichnen: 40% nutzten in den 90er Jahren und, wie bereits erwähnt, 51% in den Jahren seit 2000 die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie. Allerdings machten 28% der befragten SchulleiterInnen keine Angabe zum Jahr.

V.1.5 Größere Änderungen des/r Schwerpunktsetzung/en

Zusätzliche Schwerpunkte eingeführt oder bestehende Schwerpunkte geändert (nicht berücksichtigt sind kleine Anpassungen und Stundenverschiebungen in den einzelnen Gegenständen) haben knapp zwei Drittel der AHS einmal oder zweimal seit der Lehrplanautonomie. Je ein Fünftel hat öfter oder laufend Veränderungen vorgenommen. 27% der befragten SchulleiterInnen machten keine Angaben, es ist davon auszugehen, dass sie keine Änderungen vorgenommen haben. Der Anteil der fehlenden Werte beläuft sich bei dieser Frage allerdings besonders hoch, jede zweite Schule verweigerte die Angabe. Somit sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

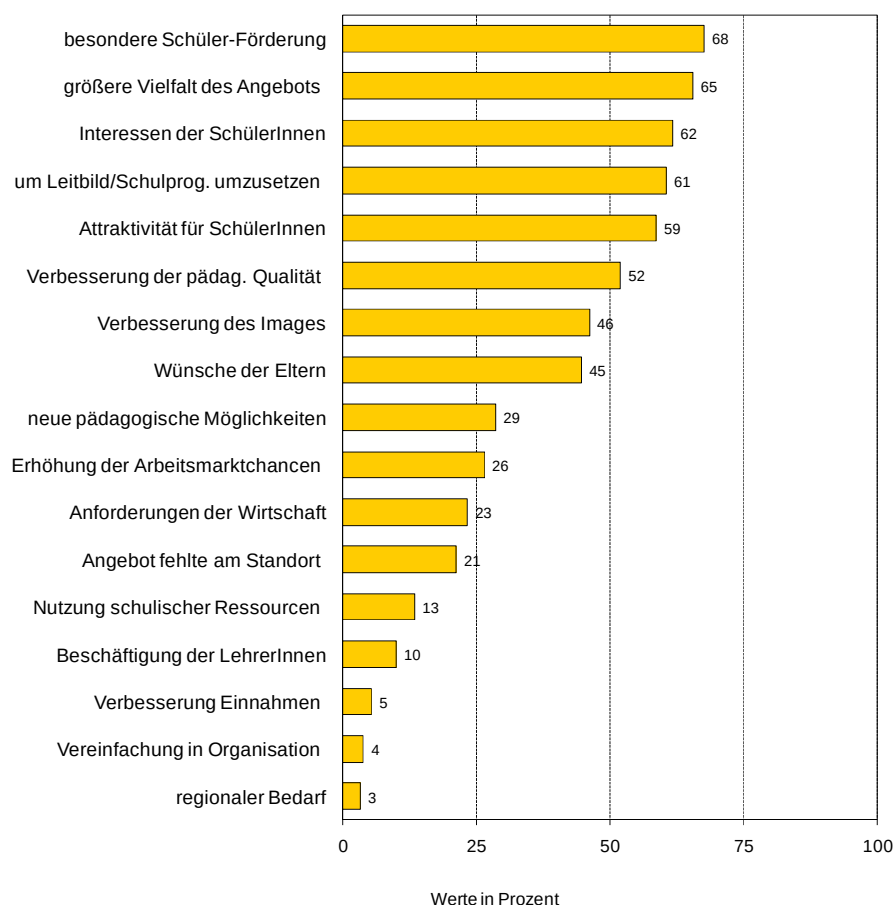
V.1.6 Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en

Bezüglich des Zwecks der aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe zeigte sich (Mehrfachantworten möglich), dass für etwa jeweils zwei von drei Schulen Motive wie einerseits die besondere Förderung von SchülerInnen und der Wunsch, den Interessen der SchülerInnen entgegenzukommen, sowie andererseits die Diversifizierung des Bildungsangebotes, die Umsetzung des Leitbildes/Schulprogramms und die Erhöhung der Attraktivität für SchülerInnen bzw. die Rekrutierung von SchülerInnen an oberster Stelle standen. Davon wurden die Punkte „vielfältigeres Bildungsangebot“ und „besondere Förderung von SchülerInnen“ von den meisten Befragten als am wichtigsten erachtet, als am zweitwichtigsten wurde ebenfalls die besondere Förderung genannt sowie die Erhöhung der Attraktivität für SchülerInnen. An dritter Stelle nach Wichtigkeit reihten viele die Motivation, den Interessen der SchülerInnen entgegenzukommen. Den SchülerInnen ein attraktives, auf ihre Bedürfnisse abgestimmtes Bildungsangebot zu bieten, steht damit als Ziel klar im Mittelpunkt der lehrplanautonomen Maßnahmen, sie sind jedoch nach Ansicht der Schulleitungen nur selten in den Prozess der Einführung von lehrplanautonomen Maßnahmen involviert (s. u.).

Jeweils etwa die Hälfte der Fälle nannte weiters als Zweck die Verbesserung der pädagogischen Qualität, die Verbesserung des Images der Schule allgemein und die Motivation, den Wünschen der Eltern entgegenzukommen. Von jeweils einem Fünftel bis einem Viertel wurden Beweggründe wie neue pädagogische Möglichkeiten für LehrerInnen (29%), Erhöhung der Arbeitsmarktchancen von SchülerInnen (26%), Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes (23%) sowie bislang fehlendes Bildungsangebot am Standort (21%) vorgebracht.

Vergleichsweise selten spielten Motive wie die Verbesserung der Nutzung schulischer Ressourcen, die Beschäftigungserhaltung von LehrerInnen, die Verbesserung der Möglichkeiten für Sponsoring und andere Einnahmen, die Vereinfachung im organisatorisch-administrativen Bereich oder der regionale Bedarf eine Rolle für die Schwerpunktsetzung/en. Im Schnitt wurden 5.9 Motive pro AHS genannt.

Abbildung 27: Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe

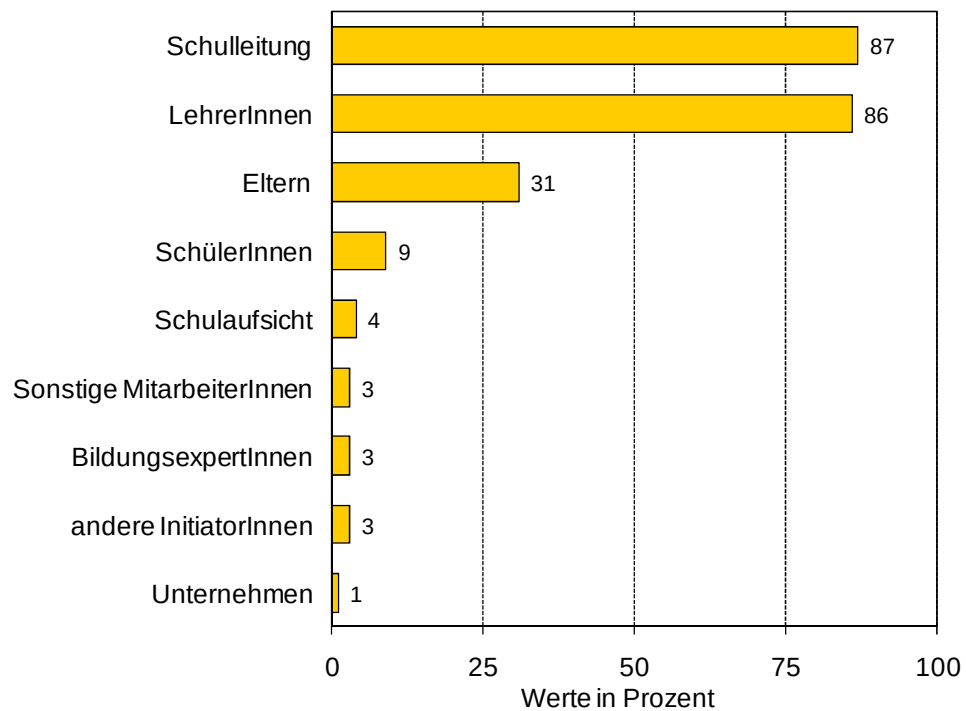


Quelle: öibf, n = 103

V.1.7 InitiatorInnen der aktuellen Schwerpunktsetzung/en

Die Initiative zur/zu den aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe ging aus der Sicht der SchulleiterInnen (Mehrfachantworten möglich) primär von ihnen selbst (87%) sowie von LehrerInnen (86%) aus. In jeder dritten Schule kam auch eine Initiative von Seiten der Eltern (31%). Alle anderen Stakeholdergruppen spielten in den befragten AHS eine vergleichsweise unbedeutende Rolle im Prozess der Schwerpunktsetzung. Vergleichsweise am häufigsten wurden noch die SchülerInnen als InitiatorInnen genannt, nämlich von 9% der befragten Schulen. 3% der Fälle ergänzten andere InitiatorInnen (Schulerhalter, Schulverein). Im Schnitt wurden 2,3 InitiatorInnen pro AHS zur/zu den Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe angeführt. Von 23% der SchulleiterInnen fehlen diesbezüglich Angaben.

Abbildung 28: InitiatorInnen der aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe

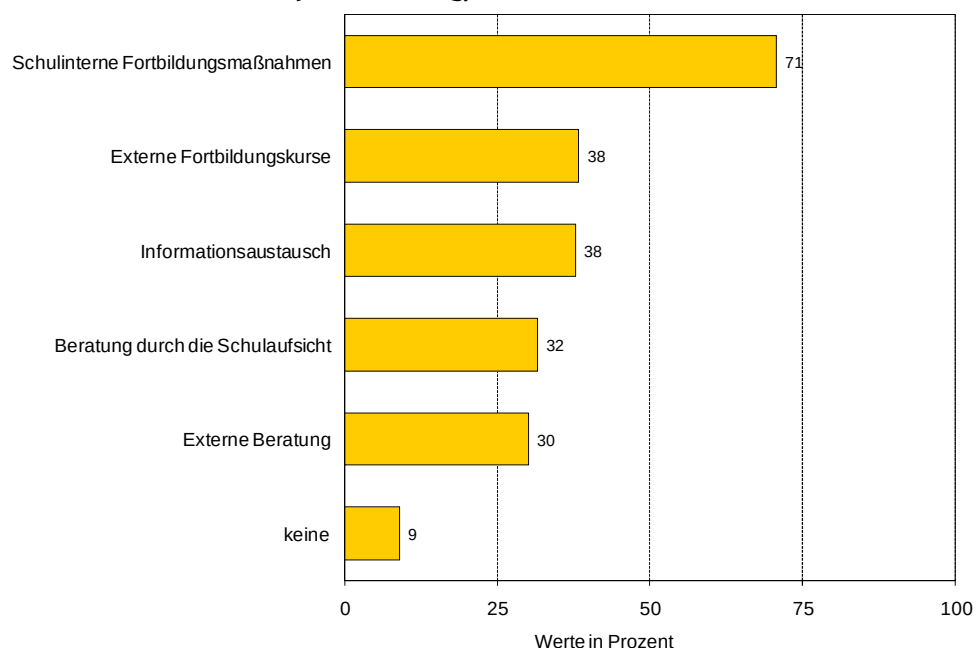


Quelle: öibf, n = 102

V.1.8 Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en

Unterstützt und begleitet wurde der Prozess der Schwerpunktsetzung in der Unterstufe (Mehrfachantworten möglich) in 71% der AHS durch schulinterne Fortbildungsmaßnahmen. 9% gaben keine Unterstützungs- oder Begleitmaßnahmen an. Auch externe Fortbildungskurse (38%), Informationsaustausch mit anderen Schulen (38%), Beratung durch die Schulaufsicht (32%) sowie externe Beratung durch beispielsweise SchulentwicklerInnen, AutonomieberaterInnen, WissenschaftlerInnen oder andere ExpertInnenen (30%) wurde von einem höheren Anteil der Schulleitungen genannt. Durchschnittlich wurden 2,2 Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe in Anspruch genommen. Das Antwortverhalten weist hohe Ausfälle auf (24%).

Abbildung 29: Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe



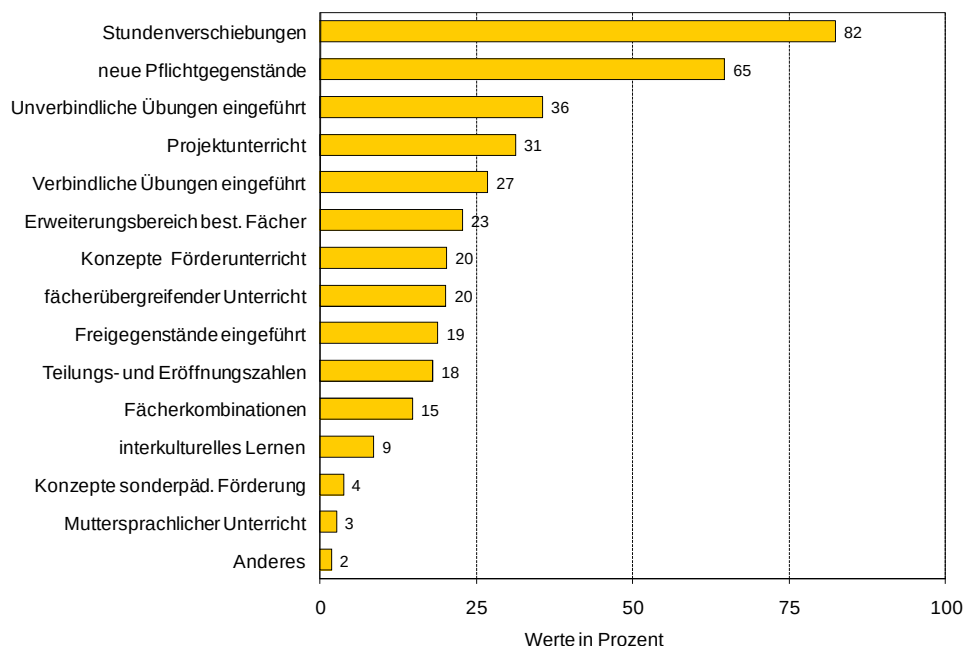
Quelle: öibf, n = 100

V.1.9 Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en

Maßnahmen, die für die Umsetzung der Schwerpunkte in den AHS-Unterstufen getätigt wurden (Mehrfachantworten möglich), waren in erster Linie Stundenverschiebungen im Vergleich zur Regelstundentafel (82%) sowie die Einführung neuer Pflichtgegenstände (65%).

Die Einführung von unverbindlichen Übungen und Projektunterricht erfolgte in etwa jeder dritten Schule, die Einführung von verbindlichen Übungen und die Nutzung des Erweiterungsbereichs von bestehenden Fächern in etwa jeder vierten Schule. Besondere Konzepte im Bereich des interkulturellen Lernens, Konzepte für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und muttersprachlicher Unterricht wurden in den AHS am wenigsten genutzt (9%, 4% bzw. 3%). Individuelle Maßnahmen wurden in 2% der Fälle genannt. Im Schnitt werden pro Schule 3,7 Maßnahmen gesetzt.

Abbildung 30: Maßnahmen für die Schwerpunktsetzung in der Unterstufe



Quelle: öibf, n = 103

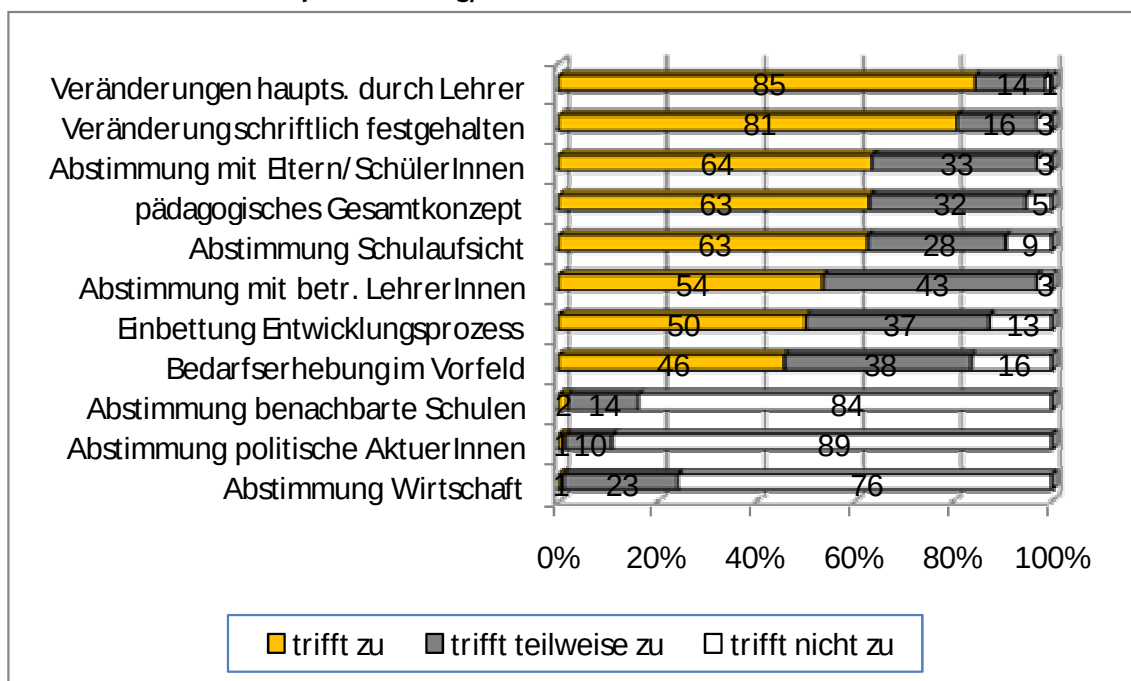
V.1.10 Prozess der Schwerpunktsetzung/en

Wie schon bei den Hauptschulen wurde auch bei den AHS das Zutreffen verschiedener Vorgangsweisen auf den Prozess der Schwerpunktsetzung/en an der Unterstufe erhoben. Es wurde deutlich, dass im Bereich der AHS-Unterstufen die Schwerpunktsetzung/en in den meisten Fällen mit den betroffenen LehrerInnen abgestimmt wurden (Anteil „trifft zu“ 85%), ebenfalls häufig wurde sie mit den Eltern und SchülerInnen abgestimmt (Anteil „trifft zu“ 64%) sowie mit der Schulaufsicht (63%).

In der Mehrheit der Fälle war weiters die Schwerpunktsetzung in ein pädagogisches Gesamtkonzept (Anteil „trifft zu“ 63%, Anteil „trifft teilweise zu“ 32%) und einen umfassenden Entwicklungsprozess eingebettet (Anteil „trifft zu“ 50%, Anteil „trifft teilweise zu“ 37%) und wurde schriftlich festgehalten (Anteil „trifft zu“ 81%, Anteil „trifft teilweise zu“ 16%). Die Durchführung einer Bedarfserhebung vor der/n Schwerpunktsetzung/en wurde von 46% der Befragten als zutreffend, von weiteren 38% als teilweise zutreffend bewertet.

Kaum involviert in den Prozess waren dagegen nach Angaben der SchulleiterInnen die Wirtschaft sowie lokale/regionale politische AkteurInnen. Ebenso fand in den wenigsten Fällen eine Abstimmung der Schwerpunktsetzung/en mit benachbarten Schulen statt.

Abbildung 31: Zutreffen verschiedener Aussagen auf den Prozess der Schwerpunktsetzung/en an der Unterstufe



Quelle: öibf, n = 98 bis n = 102, Angaben in Prozent

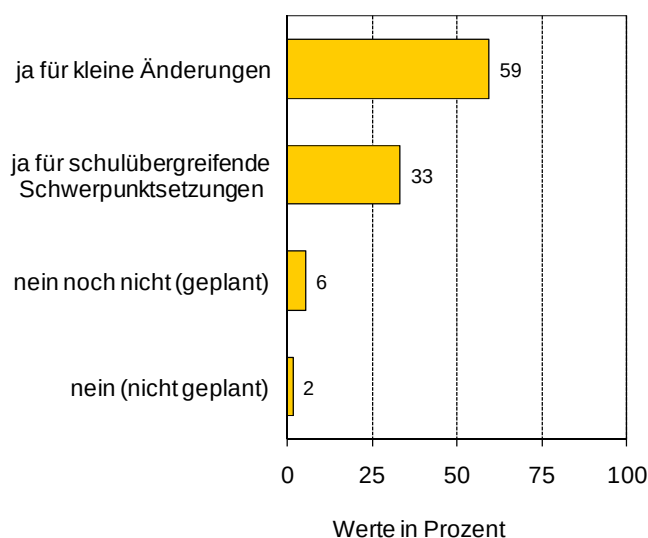
V. 2 Lehrplanautonomie Oberstufe

V.2.1 Nutzung der Lehrplanautonomie

In der AHS-Oberstufe haben insgesamt 93% der befragten Schulen die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie der Oberstufe genutzt, in erster Linie für kleine Änderungen (59%). Ein Drittel der Fälle gab an, schulübergreifende thematische oder inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen zu haben. Der Anteil der Schulen, in denen die Möglichkeiten bis zum Zeitpunkt der Befragung nicht genutzt wurden, beträgt 7%, wobei 6 Prozentpunkte der Schulen (d.h. fast alle dieser Schulen) dies aber planen.

Nur in insgesamt 2% der Fälle wurde zum Fragebogen der Lehrplanautonomie der Oberstufe keine Angabe gemacht. Der Anteil der systemdefiniert fehlenden Werte beträgt somit für die Frage nach der Nutzung der Lehrplanautonomie in der Oberstufe 10% (Anteil „Gestaltungsmöglichkeiten nicht genutzt“ und „keine Angabe“).

Die wenigen Schulen, die noch keine lehrplanautonomen Maßnahmen umgesetzt hatten, gaben folgende Gründe dafür an: Bisher fehlender Bedarf und Schwierigkeiten bei der Abstimmung im Kollegium wurden vergleichsweise oft als Argument (Mehrfachantworten möglich). Weiters wurden zu hohe Mehrkosten und zu hoher personeller Aufwand in jeweils einem Fall angeführt.

Abbildung 32: Nutzung der Lehrplanautonomie in der Oberstufe


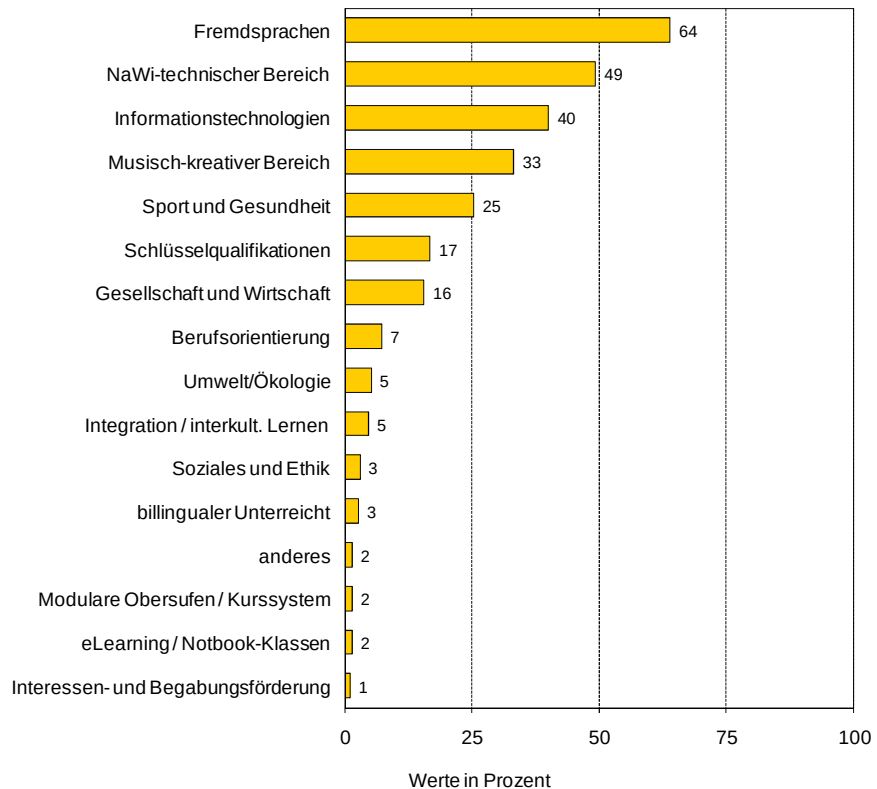
Quelle: öibf, n = 129

V.2.2 Schwerpunktsetzungen

Bei den aktuellen Schwerpunktsetzungen im Rahmen der Lehrplanautonomie der Oberstufe (Mehrfachantworten möglich) lässt sich ein starker Trend im Bereich Fremdsprachen verzeichnen (64%), gefolgt mit etwas Abstand vom naturwissenschaftlich-technischen Bereich/Labor²⁸ (49%) und von den Informationstechnologien (40%). Ein Drittel der AHS hat einen Schwerpunkt im musisch-kreativen Bereich, ein Viertel in Sport und Gesundheit. Weiters wurde in 16% der Schulen ein Schwerpunkt in Gesellschaft und Wirtschaft gewählt. Vergleichsweise seltener wurden Berufsorientierung (7%), Umwelt/Ökologie (5%) sowie Integration und interkulturelles Lernen (5%) genannt. In insgesamt knapp 30% wurden Schwerpunkte in einem nicht im Fragebogen angeführten Bereich angegeben, auffällig häufig in Schlüsselqualifikationen (17%) – worunter Projektmanagement, Kommunikation, Präsentation, Rhetorik, Teamarbeit, Persönlichkeitsbildung und Sozialkompetenz zusammengefasst wurden. Soziales und Ethik sowie bilingualer Unterricht/Englisch als Unterrichtssprache stellen in jeweils drei Prozent, eLearning/Notebook-Klassen/Fernstudium, Modulare Oberstufe/themenbezogenes Kursystem in jeweils zwei Prozent aktuelle Bereiche der Schwerpunktsetzungen dar. Vereinzelt genannt wurden weiters Interessen- und Begabungsförderung, Integration von Quereinsteigern sowie ein humanistischer Schwerpunkt. Durchschnittlich hat eine AHS 2,7 Schwerpunkte in der Oberstufe.

²⁸ In drei Fällen wurde Laborunterricht im Rahmen der Schwerpunktsetzung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich gewählt

Abbildung 33: Aktuelle Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe



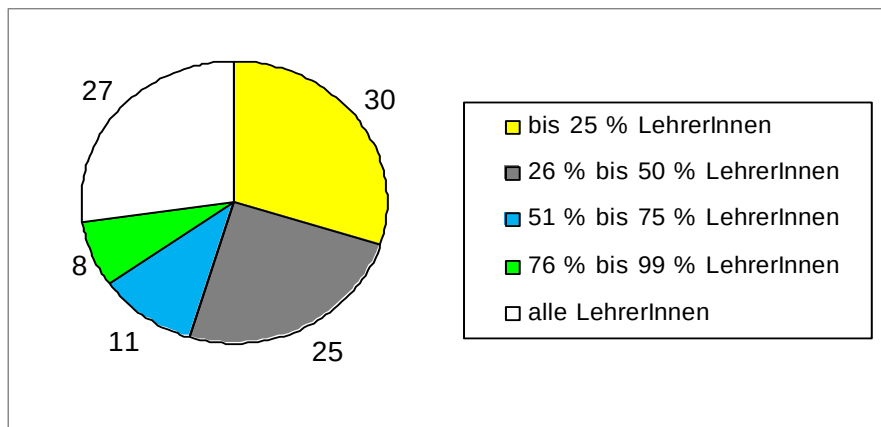
Quelle: öibf, n = 118

V.2.3 Anteil der von der/n Schwerpunktsetzung/en betroffenen LehrerInnen und Klassen

In mehr als der Hälfte der AHS ist über 50% des in der Oberstufe unterrichtenden Lehrkörpers von der/n Schwerpunktsetzung/en betroffen, in 27% der Fälle sind sogar alle Oberstufen-LehrerInnen involviert. Durchschnittlich sind etwa 54% der LehrerInnen an den befragten AHS von den Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe betroffen.²⁹

²⁹ Berechnung eines Mittelwerts aus den gruppierten Daten unter Zugrundelegung der Annahme, dass die Werte in jedem Intervall gleich verteilt sind.

Abbildung 34: Aktuelle Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe

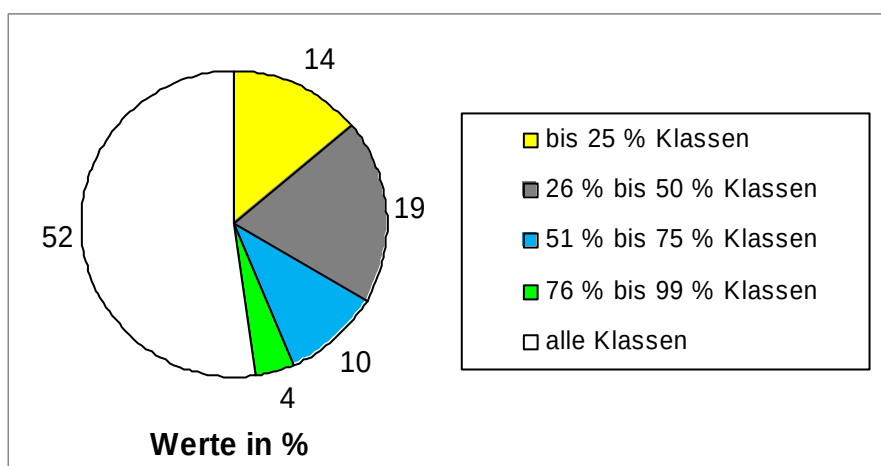


Quelle: öibf, n = 118

Die gesamte Schülerzahl der Oberstufe kommt in jeder zweiten Schule mit den thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkten in Berührung, in einem Drittel der AHS beträgt der Anteil der Klassen, der von der Schwerpunktsetzung betroffen ist, allerdings nur bis zu 50%.

Durchschnittlich sind etwas über 70% der SchülerInnen (71%) an den befragten AHS von den Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe betroffen.³⁰

Abbildung 35: Aktuelle Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe



Quelle: öibf, n = 119

V.2.4 Autonome Veränderung der subsidiären Stundentafel

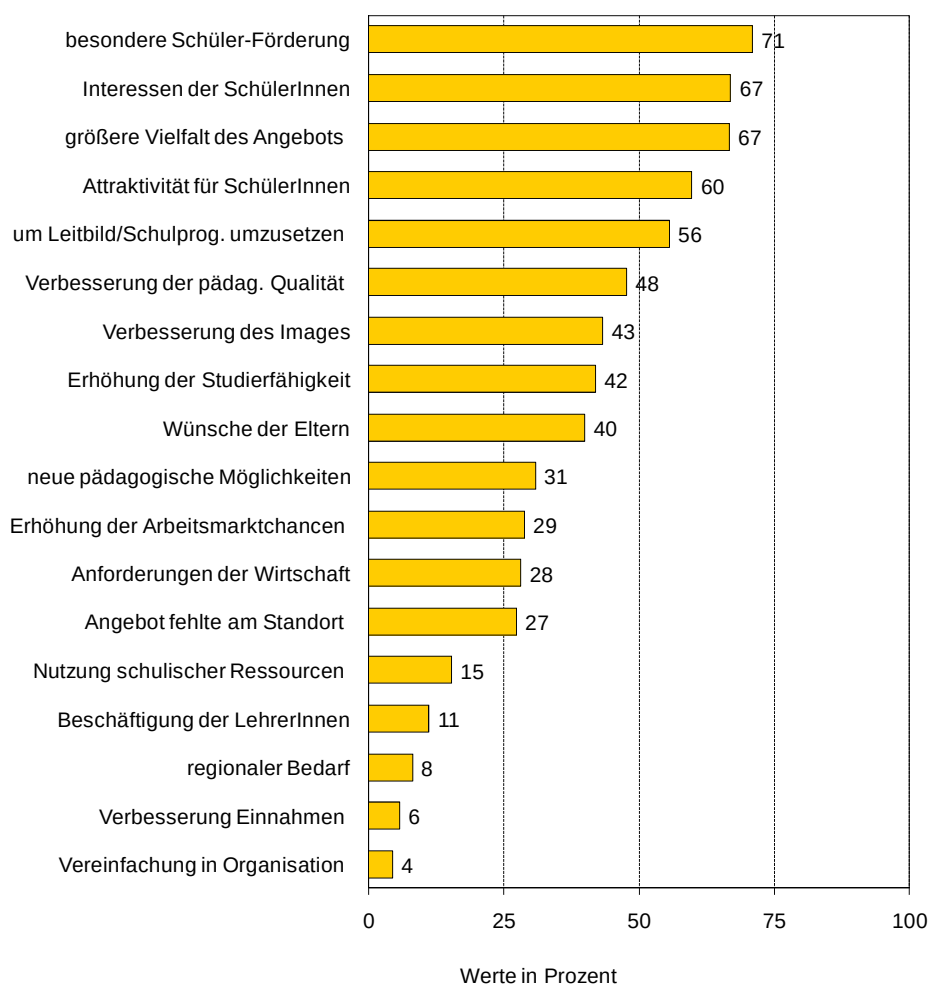
In den wenigsten AHS wurde für die Wahlpflichtgegenstände die Anzahl der Stunden gegenüber der subsidiären Stundentafel erhöht (12%). Etwas über die Hälfte behält die Stundenanzahl der Wahlpflichtfächer bei, in 37% der Fälle wurde sie reduziert.

³⁰ Berechnung eines Mittelwerts aus den gruppierten Daten s.o.

V.2.5 Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en

Motive für die aktuelle/n Schwerpunktsetzung/en in der Oberstufe (Mehrfachantworten möglich) waren im Prinzip die gleichen wie für die Unterstufe: Die besondere Förderung von SchülerInnen, der Wunsch, den Interessen der SchülerInnen entgegenzukommen, die Ausweitung des schulischen Bildungsangebotes, die Erhöhung der Attraktivität der Schule für SchülerInnen bzw. die Rekrutierung von SchülerInnen und die Umsetzung des Leitbilds/Schulprogramms standen auch in der Oberstufe für die meisten Schulen besonders im Vordergrund. Die Erhöhung der Studierfähigkeit der SchülerInnen (im Fragebogen zur Lehrplanautonomie in der Unterstufe nicht angeführt) wurde von 42% als Motiv angegeben. Davon als am wichtigsten wurde von den meisten SchulleiterInnen die größere Vielfalt des Bildungsangebots an der Schule und mit etwas Abstand die besondere Förderung von SchülerInnen erachtet. Als am zweitwichtigsten wurde ebenfalls am häufigsten die besondere Förderung genannt, an dritter Stelle die Erhöhung der Attraktivität für SchülerInnen bzw. deren Rekrutierung. Im Schnitt wurden 6,5 Motive pro AHS angeführt.

Abbildung 36: Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Oberstufe



Quelle: öibf, n = 119

V.2.6 InitiatorInnen der aktuellen Schwerpunktsetzung/en

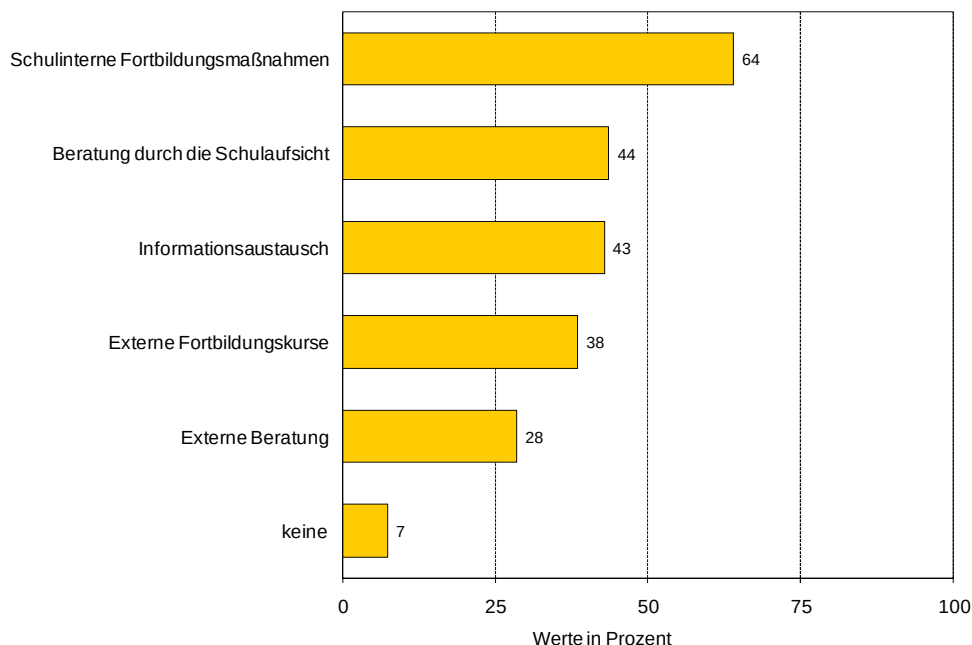
Aus der Sicht der SchulleiterInnen ging auch die Initiative zu der/den Schwerpunktsetzung/en in der Oberstufe (Mehrfachantworten möglich) primär von ihnen selbst (87%) und den LehrerInnen (78%) aus. Gegenüber der Involvierung der unterschiedlichen Stakeholdergruppen im Schwerpunktbildungsprozess in der Unterstufe lässt sich aber eine stärkere Einbindung der SchülerInnen (15% gegenüber 9% in der Unterstufe) und der Schulaufsicht (11% gegenüber 4%) in der Oberstufe feststellen. Die Initiative von Elternseite ist dagegen in der Oberstufenschwerpunktsetzung vergleichsweise schwächer ausgeprägt. Der Schwerpunktsetzung in der Oberstufe ging nur in jeder vierten AHS eine elterliche Initiative voraus, während in der Unterstufe in jeder dritten AHS Eltern als InitiatorInnen genannt wurden. In 3% der Fälle kamen andere InitiatorInnen zum Tragen (Schulhalter, Steuerungsteam, Landesregierung). Im Schnitt wurden ebenso viele verschiedene InitiatorInnen wie in der Unterstufe genannt (2,3).

V.2.7 Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en

In der Oberstufe gab es in zwei Drittel der AHS schulinterne Fortbildungsmaßnahmen zur Unterstützung der Schwerpunktsetzung/en (Mehrfachantworten möglich). Im Vergleich zur Unterstufenschwerpunktsetzung auffallend stärker genutzt

wurde die Möglichkeit der Beratung durch die Schulaufsicht (44% gegenüber 32%) und weiters des Informationsaustausches mit anderen Schulen (43% gegenüber 38%). In 38% der AHS wurden weiters externe Fortbildungskurse und in 28% externe Beratung durch beispielsweise SchulentwicklerInnen, AutonomieberaterInnen oder WissenschaftlerInnen für den Prozess der Schwerpunktsetzung genutzt. In sieben Prozent der Fälle wurden keine Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen in Anspruch genommen. Durchschnittlich genannt wurden 2,2 Maßnahmen pro Schule.

Abbildung 37: Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en in der Oberstufe



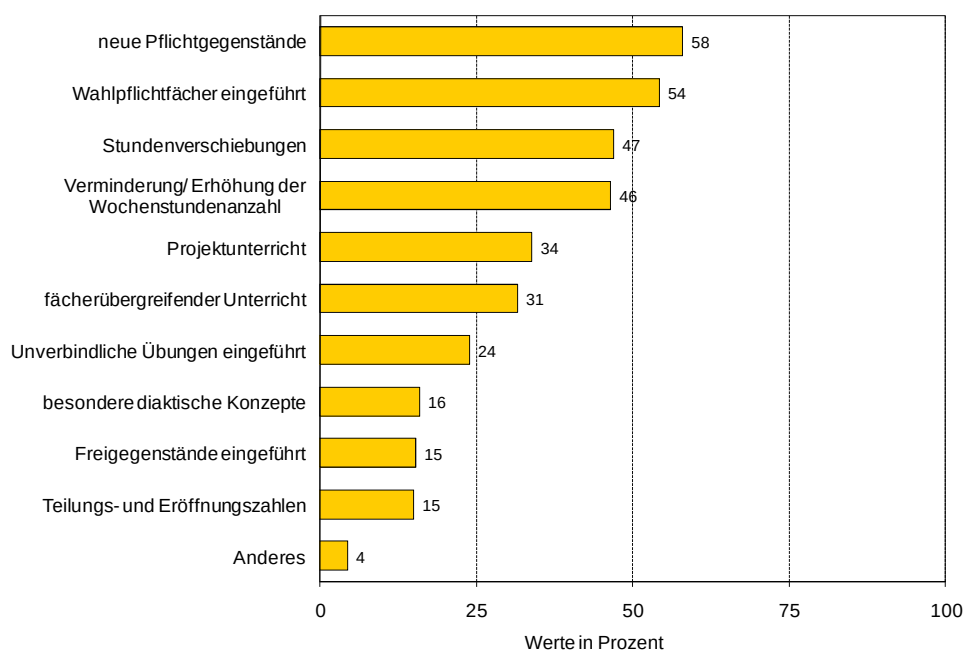
Quelle: öibf, n = 117

V.2.8 Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en

Um den oder die Schwerpunkte umsetzen zu können, wurden in mehr als der Hälfte der AHS neue Pflichtgegenstände (58%) und schulautonome Wahlpflichtgegenstände (54%) eingeführt. Weiters wurde in 47% der Fälle die Verschiebung von Wochenstunden in andere Schulstufen und in 46% eine Verminderung bzw. Erhöhung der Wochenstundenanzahl gegenüber der subsidiären Stundentafel vorgenommen. Jeweils ein Drittel entschied sich für fächerübergreifenden oder Projektunterricht, ein Viertel für die Einführung unverbindlicher Übungen. Vergleichsweise weniger genutzt wurden von Schulen dagegen Maßnahmen wie die Einführung von Freigegegenständen (15%) die Bestimmung von Teilungs- und Eröffnungszahlen (15%) sowie besondere didaktische Maßnahmen (16%). (Unter Letzterem wurden unterschiedlichste Konzepte genannt, die nachträglich zu Kategorien zusammengefasst wurden: Mit einem Drittel Nennungen stellen Schlüsselqualifikationen, gefolgt von jeweils knapp über einem Zehntel Nennungen in den Bereichen Praktika/Werkschulheim, Fremdsprachen, Methoden Lernen/Eigenverantwortliches Arbeiten und Sport und Gesundheit die am häufigsten genannten didaktischen Konzepte für die Schwerpunktsetzung dar. Unter zehn Prozent der Nennungen betrafen jeweils didaktische Konzepte wie Englisch als Unterrichtssprache, Individualisierung, Berufsorientierung, Semestergliederung, eLearning/Notebook-PC-Klassen, sowie Konzepte im musisch-kreativen und naturwis-

senschaftlich-technischen Bereich.) Vier Prozent der AHS gaben andere als die angeführten Maßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en an. Individuell wurden von den Schulen Maßnahmen wie die Ausweitung der Stunden für Wahlpflichtgegenstände, internationale Baccalaureate sowie die Einführung einer modularen Oberstufe bzw. eines themenorientierten Kurssystems genannt. Im Schnitt wurden pro Schule 3,4 Maßnahmen gesetzt.

Abbildung 38: Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung in der Oberstufe



Quelle: öibf, n = 114

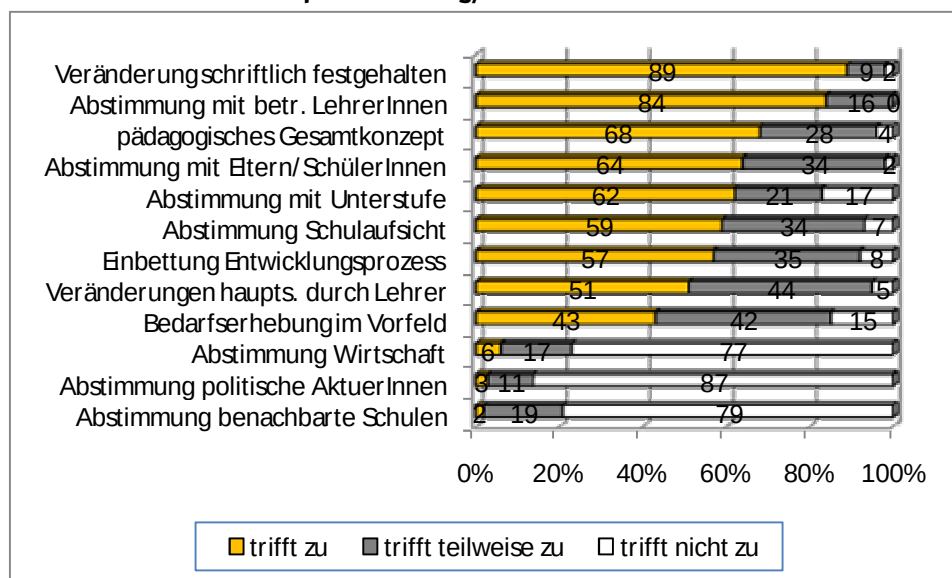
V.2.9 Prozess der Schwerpunktsetzung/en

Auch in der Oberstufe wurde das Zutreffen verschiedener Aussagen auf den Prozess der Schwerpunktsetzung untersucht. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die AkteurInnen im Schwerpunktbildungsprozess in der Unterstufe und in der Oberstufe dieselben sind. Es zeigte sich, wie auch schon in der Untersuchung des Schwerpunktbildungsprozesses in der Unterstufe, die vorrangige Rolle der LehrerInnen. 51% der Befragten beurteilen es als zutreffend, 95% als zutreffend oder teilweise zutreffend, dass die Schwerpunktsetzung (zum Teil) durch LehrerInnen umgesetzt wurde. Die Abstimmung der Schwerpunktsetzung/en mit den betroffenen LehrerInnen wurde in 84% der Fälle als zutreffend, in 16% als teilweise zutreffend bewertet.

In etwa jeweils 60% der AHS (Anteil „trifft zu“) wurden weiters die Schulaufsichtsbehörde und die Eltern und SchülerInnen in den Prozess miteinbezogen. Stark praktiziert wurde auch die Abstimmung der Schwerpunktsetzung/en in der Oberstufe auf jene in der Unterstufe (Anteil „trifft zu“ 62%). In fast allen Fällen war die Schwerpunktsetzung in ein pädagogisches Gesamtkonzept (Anteil „trifft zu“ 68%, Anteil „trifft teilweise zu“ 28%) und einen umfassenden Entwicklungsprozess eingebettet (Anteil „trifft zu“ 57%, Anteil „trifft teilweise zu“ 35%) und wurde schriftlich festgehalten (Anteil „trifft zu“ 89%, Anteil „trifft teilweise zu“ 9%).

Die Durchführung einer Bedarfserhebung wurde von 43% als zutreffend, von 42% als teilweise zutreffend bewertet. Die Wirtschaft, lokale/regionale politische AkteurInnen sowie benachbarte Schulen wurden kaum im Prozess berücksichtigt. Der Anteil der fehlenden Werte beträgt jeweils zwischen zwei und elf Prozent.

Abbildung 39: Zutreffen verschiedener Aussagen auf den Prozess der Schwerpunktsetzung/en an der Oberstufe



Quelle: öibf, n = 105 bis n = 117, Angaben in Prozent

V. 3 Allgemeine Fragen

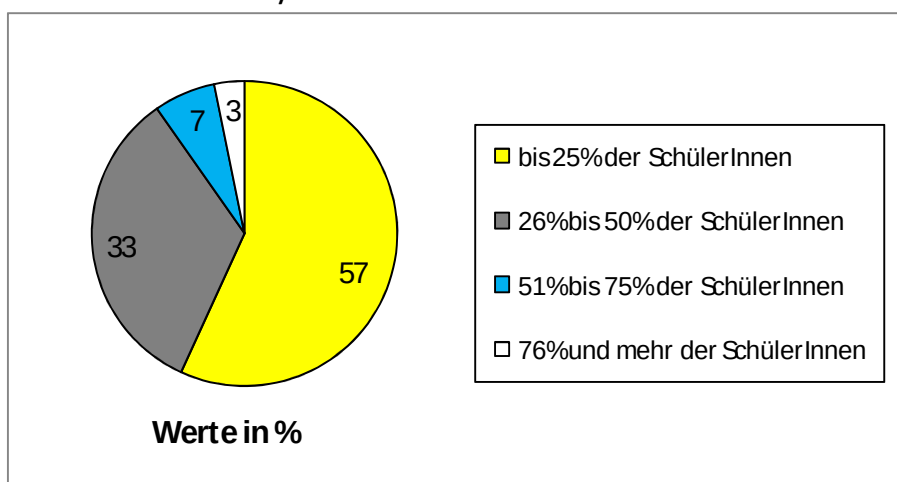
Die folgenden Antworten betreffen allgemeine Angaben zu den AHS und beziehen sich somit auf den gesamten Schulstandort.

V.3.1 Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Förderungen für Begabte)

V.3.1.1 Umfang der Fördermaßnahmen

Fördermaßnahmen gibt es in 94% der AHS. In der nachfolgenden Grafik sind für die jeweiligen Quartile (= 25%-Marken) die Prozentwerte ausgewiesen, d.h. in wie viel Prozent der Hauptschulen bis zu wie viel Prozent der SchülerInnen Förderunterricht/Förderungen erhielten.

Abbildung 40: Anteil der SchülerInnen an Förderunterricht im Schuljahr 2004/2005



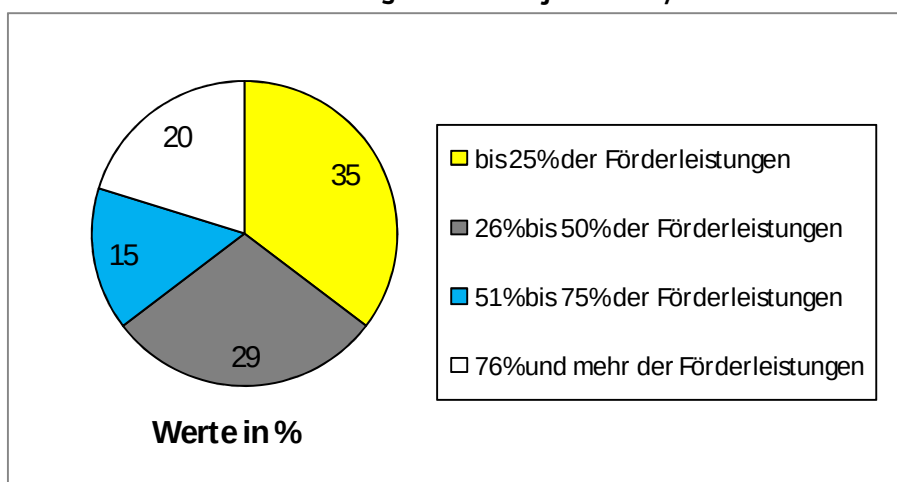
Quelle: öibf, n = 112

Im Schuljahr 2004/05 profitierte in 57% der Schulen, die angaben, Fördermaßnahmen an ihrer Schule zu haben, bis zu einem Viertel, in 33% zwischen 26 und 50% der SchülerInnen von Förderunterricht bzw. von Förderungen. Neun Prozent der Befragten mit angegebenen Fördermaßnahmen machten keine Angaben zum Anteil der SchülerInnen. Im Durchschnitt wurde für etwa 27% der SchülerInnen an den befragten AHS Förderunterricht/Fördermaßnahmen angeboten.³¹

Im AHS-Bereich werden – mit wenigen Ausnahmen – beide Formen des Förderunterrichts, kompensatorischer Förderunterricht und Förderungen für Begabte, am Schulstandort angeboten. Die Fördermaßnahmen bestanden im Schuljahr 2004/05 in den betreffenden AHS in etwa zu gleichen Teilen aus Kompensationsleistungen und Begabtenförderungen (z.B. Wettbewerbe, Olympiaden, Freigegegenstände, unverbindliche Übungen, etc.), wobei der Anteil der schulischen Kompensationsleistungen geringfügig höher war. Der Anteil des kompensatorischen Förderunterrichts betrug in 35% der AHS bis zu 25%, in 29% der AHS zwischen 26 und 50% und in 35% der AHS mehr als 50%.

³¹ Berechnung eines Mittelwerts aus den gruppierten Daten unter Zugrundelegung der Annahme, dass die Werte in jedem Intervall gleich verteilt sind.

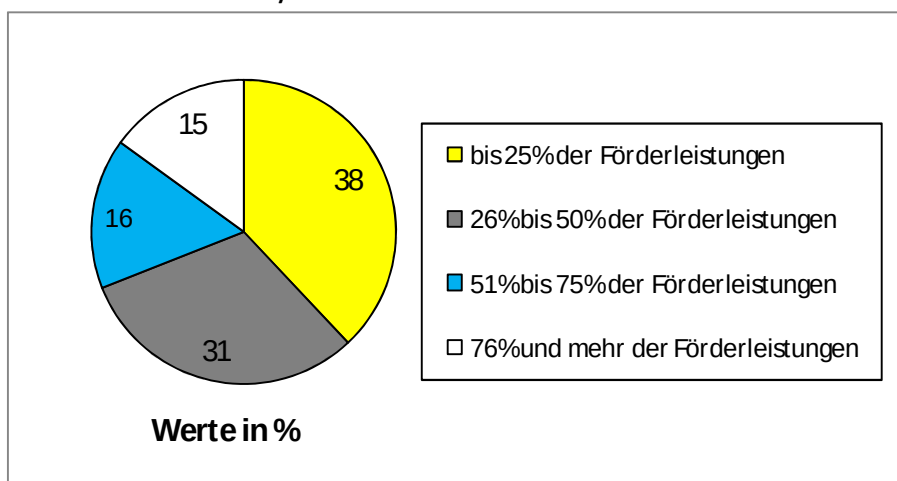
Abbildung 41: Anteil kompensatorischer Fördermaßnahmen an Förderleistungen im Schuljahr 2004/2005



Quelle: öibf, n = 112

Dasselbe gilt auch für den Anteil der Begabtenförderung an den gesamten Förderleistungen. Jeweils zwei Prozent der SchulleiterInnen gaben an, keine kompensatorischen Maßnahmen bzw. Begabtenfördermaßnahmen zu haben. Im Schnitt machte der Anteil kompensatorischen Förderunterrichts 45% und der Anteil der Begabtenförderung 42% der gesamten Förderleistungen aus. (Der Umstand, dass sich die Angaben der Schulen nicht auf 100 Prozent aufsummieren lassen, ist darauf zurückzuführen, dass die Kategorien von den Befragten nicht als solche verstanden wurden, die sämtliche Formen des Förderunterrichts beinhalten.) Etwa zehn Prozent der SchulleiterInnen machten diesbezüglich keine Angaben.

Abbildung 42: Anteil Begabtenförderung an Förderleistungen im Schuljahr 2004/2005



Quelle: öibf, n = 108

V.3.1.2 Fördermaßnahmen und Schwerpunktsetzung/en

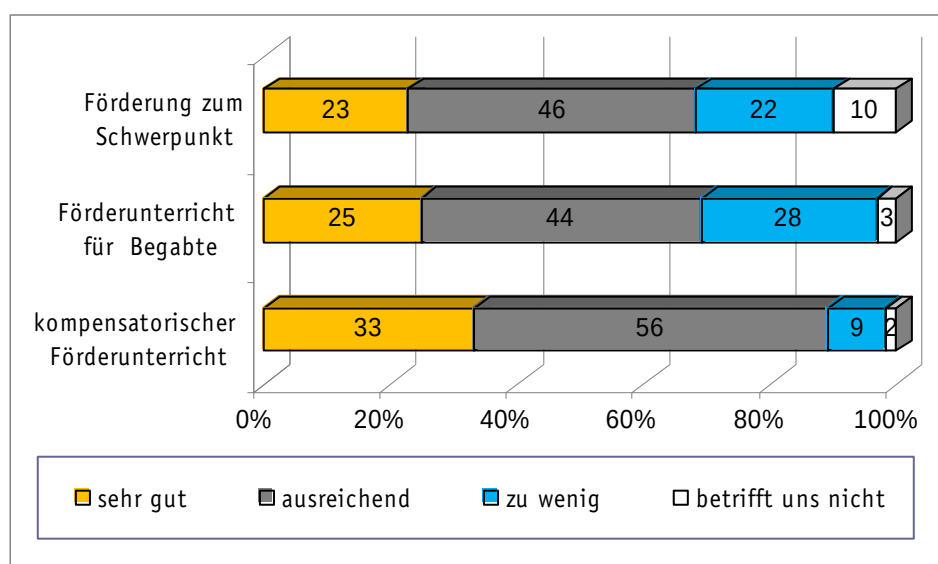
Auf durchschnittlich ein Viertel wurde der Anteil der Fördermaßnahmen, der sich 2004/05 insgesamt auf die Unterstützung der Schwerpunktsetzung/en bezog, in den jeweiligen Schulen geschätzt. Etwa ein Zehntel nannte einen Anteil von ein bis fünf Prozent, ein Drittel von zehn bis zwanzig Prozent. In 16% der AHS wurde angegeben, dass sich die Fördermaßnahmen zu mehr als 50% auf die Schwerpunktsetzung bezogen. In einem Fünftel der befragten AHS gab es keinen Zu-

sammenhang zwischen den Fördermaßnahmen und der/n Schwerpunktsetzung/en. Ein Viertel der Schulen, die anmerkten, Fördermaßnahmen am Schulstandort an zu bieten, verweigerte die Angabe.

V.3.1.3 Beurteilung der Personalressourcen für Fördermaßnahmen

Bezüglich der Personalressourcen für Fördermaßnahmen zeigte sich, dass jene für den kompensatorischen Förderunterricht vergleichsweise am besten von den jeweiligen Schulen beurteilt wurden. Fast 90% der Befragten bewerteten die Personalressourcen für Kompensationsleistungen als sehr gut oder ausreichend, während jene für Begabtenförderungen oder für die Unterstützung der Schwerpunktsetzung/en in knapp 70% so eingestuft wurden. 28% gaben in Bezug auf die Förderung für begabte SchülerInnen und 22% hinsichtlich der Förderung zur Unterstützung der Schwerpunktsetzung/en an, nicht über ausreichende Personalressourcen zu verfügen. Ein Zehntel der AHS gab an, keine Fördermaßnahmen in Bezug auf die Schwerpunktsetzung/en zu haben. Etwa zehn Prozent der SchulleiterInnen machten keine Angaben zu den jeweiligen Fragen.

Abbildung 43: Beurteilung der Personalressourcen für Fördermaßnahmen



Quelle: öibf, n = 108 bis n = 111, Angaben in Prozent

V.3.2 Nutzung weiterer Autonomiebestimmungen

V.3.2.1 Teilungs- und Eröffnungszahlen

Die Möglichkeit der Bestimmung von Teilungs- und Eröffnungszahlen für die Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en bewerten zwei Drittel der AHS insgesamt als sehr wichtig, 94% als sehr oder eher wichtig. Ähnliches gilt auch für die Förderung von Begabten. 57% erachteten sie für die Schwerpunktsetzung/en als sehr und 90% als sehr oder eher wichtig. Die Eröffnungs- und Teilungszahlenbestimmung spielt dagegen für die kompensatorischen Maßnahmen eine vergleichsweise geringere Rolle. 42% der AHS beurteilten sie als sehr wichtig, 14% schrieben ihr weniger oder keine Wichtigkeit zu. Von ca. fünf Prozent der AHS fehlen die Antworten.

V.3.2.2 Gestaltungsspielraum der finanziellen Autonomie

94% der befragten AHS haben schon mindestens einmal eine Möglichkeit der finanziellen Autonomie genutzt (Mehrfachantworten möglich), durchschnittlich

sind es 2,6 Möglichkeiten pro AHS. Bisher sehr stark in Anspruch genommen wurden die Schulraumüberlassung (81%), Sponsoring (80%) und Werbung (75%). Mit sieben Prozent ist dagegen der Anteil der Schulen, der die Teilrechtsfähigkeit wahrgenommen hat, vergleichsweise gering. Zehn Prozent gaben eine individuelle Einnahmequelle an, die im Fragebogen nicht berücksichtigt wurde. Mehrmals genannt wurden Einnahmequellen wie Veranstaltungen (4%), Projektförderungen (2%), Buffet bzw. Automaten (2%) sowie Schulgeld privater AHS (1%). Eine AHS bezieht Einnahmen aufgrund eines Handymastens.

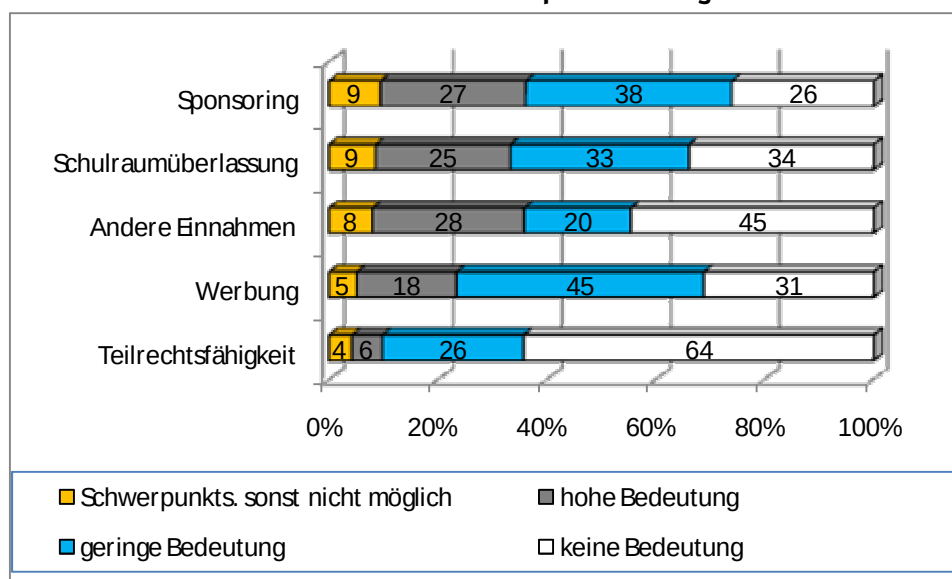
Der Anteil jener Einnahmen am Gesamtsachbudget in den Schulen, die angaben, die Möglichkeiten der finanziellen Autonomie bereits genutzt zu haben, beträgt 8,7%. Über die Hälfte der Befragten nannte einen Anteil zwischen ein und fünf Prozent, knapp ein Drittel zwischen sechs und zehn Prozent. In 18% der Fälle fehlen die Angaben.

V.3.2.3 Bedeutung der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung

Den einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung/en wurde von der Mehrheit der Befragten eine geringe bzw. keine Bedeutung zugeschrieben. Schulraumüberlassung, Sponsoring und andere Einnahme(quellen), die individuell ergänzt werden konnten, wurden unter den im Fragebogen angeführten Möglichkeiten vergleichsweise noch am wichtigsten eingestuft. Etwas mehr als ein Drittel ist der Meinung, dass diesen Einnahmen eine hohe Bedeutung für die Schwerpunktsetzung/en zukommt oder dass die Schwerpunktbildung sonst nicht möglich wäre. Die restlichen zwei Drittel der Befragten schreiben ihnen diesbezüglich jedoch eine geringe oder keine Bedeutung zu.

Werbung wird von nicht ganz einem Viertel als hoch bedeutsam oder als für die Schwerpunktsetzung/en unerlässlich eingestuft. Die Teilrechtsfähigkeit ist überhaupt nur für einen geringen Anteil der befragten SchulleiterInnen ein Thema (Anteil „keine Bedeutung“ 64%). Es ist allerdings anzumerken, dass sich über die Hälfte der Befragten bei der Bewertung dieser Möglichkeit der finanziellen Autonomie der Meinung enthielt. Die Anzahl der fehlenden Werte beläuft sich bei den anderen Fragen auf Werte zwischen 2% und 16%, die Ergebnisse sind für diese Fragen daher aussagekräftig.

Abbildung 44: Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung



Quelle: öibf. n = 11 bis n = 115

Die weitere Entwicklung der Bedeutung der finanziellen Autonomie schätzen die meisten als zunehmend oder gleich bleibend ein (91%), wobei sie vergleichsweise öfter als zunehmend empfunden wird (48% gegenüber 42%)³². Neun Prozent der befragten SchulleiterInnen glauben, dass ihre Bedeutung in Zukunft abnehmen wird.

V.3.2.4 Verwendungszweck der Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie

In einer weiteren Frage wurde/n der/die Verwendungszweck/e der Einnahmen, die im Rahmen der finanziellen Autonomie gemacht werden, erfasst. Von Interesse war dabei, ob die Einnahmen generell für die Schule oder gezielt für die Schwerpunktsetzung verwendet werden. Außerdem gab es noch die Möglichkeit, die Kategorie „nicht verwendet“ anzugeben.

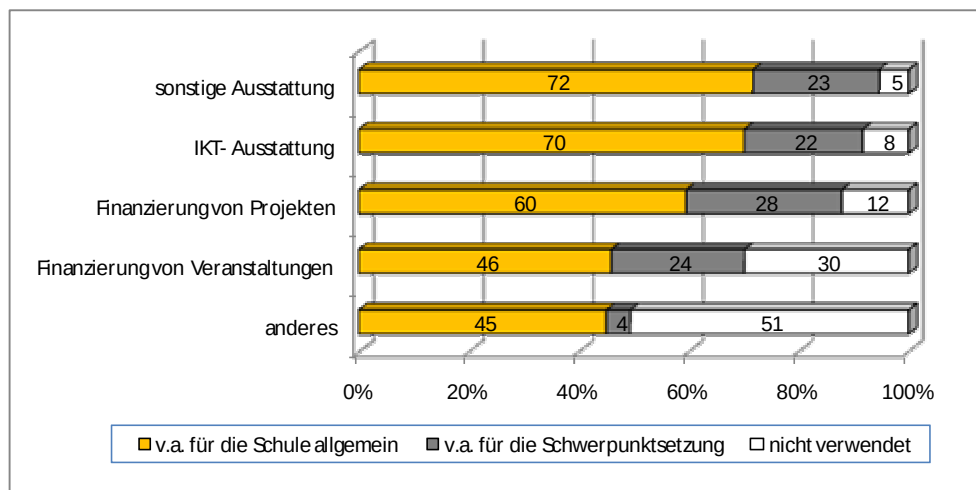
Der Großteil der befragten AHS gab an, die Einnahmen in erster Linie für die Schule allgemein (statt vor allem für die Schwerpunktsetzung) zu verwenden. In 70% der Fälle werden die Mittel für die IKT-Ausstattung vor allem für die Schule allgemein, in 22% vor allem für die Schwerpunktsetzung verwendet. 8% der SchulleiterInnen haben die Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie generell nicht für die IKT-Ausstattung verwendet. Ähnliches gilt auch für die Finanzierung der sonstigen Ausstattung (Anteil „v. a. für die Schule“ 72%, Anteil „v. a. für die Schwerpunktsetzung“ 23%).

Veranstaltungen und Projekte werden zwar von vergleichsweise weniger Schulen aus den Mitteln der finanziellen Autonomie finanziert, werden aber von den betroffenen Schulen ebenfalls in erster Linie für die Schule allgemein verwendet. Individuell wurden weiters in 49% der Fälle andere als die angegebenen Verwendungszwecke angeführt, die ebenfalls vorwiegend für die Schule genutzt werden. Eine AHS gab an, die Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie für Strom, Gas und Reinigung zu verwenden.

³² Der Umstand, dass sich die Prozentpunkte nicht auf 91 Prozent aufsummieren lassen, ist durch Rundungsdifferenzen zu erklären.

Der Anteil der fehlenden Werte ist allerdings bei dieser Fragestellung besonders hoch mit 85% bei der Verwendungskategorie „anderes“, die individuell ergänzbar war, sowie mit Werten zwischen 22% und 37% bei den restlichen Kategorien.

Abbildung 45: Hauptsächliche Verwendung der Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie



Quelle: öibf, n = 20 bis n = 102

V.3.3 Kooperationen, Internationalität und Qualitätsentwicklung

V.3.3.1 Kooperationen zur Schwerpunktsetzung

Nur ein Drittel der AHS ging Kooperationen ein (Mehrfachantworten möglich). Durchschnittlich haben diese Schulen 1,4 Kooperationspartner. Jede dritte dieser Schulen ging jeweils eine Partnerschaft mit einem oder mehreren Unternehmen und mit Universitäten/Fachhochschulen ein. Internationale Kooperationspartner hat jede vierte, eine oder mehrere Partner-AHS knapp jede fünfte dieser Schulen. Eine Kooperation mit einer Hauptschule gibt es vergleichsweise in den wenigsten Fällen. Eine Zusammenarbeit mit anderen als den angeführten Kooperationspartnern gingen 18% der AHS ein, primär genannt wurden Sportvereine und die Wirtschaft sowie andere Partner zur Schwerpunktsetzung (Gemeinde, Schulpsychologen).

V.3.3.2 Gesetzte Qualitätsaktivitäten

96% der befragten AHS nannten Qualitätsaktivitäten (Mehrfachantworten möglich), die an der Schule bislang gesetzt wurden. Im Schnitt erfolgten 3,4 Nennungen. 92% der SchulleiterInnen gaben Qualitätsaktivitäten an, die eine Form der Selbstevaluierung darstellen.

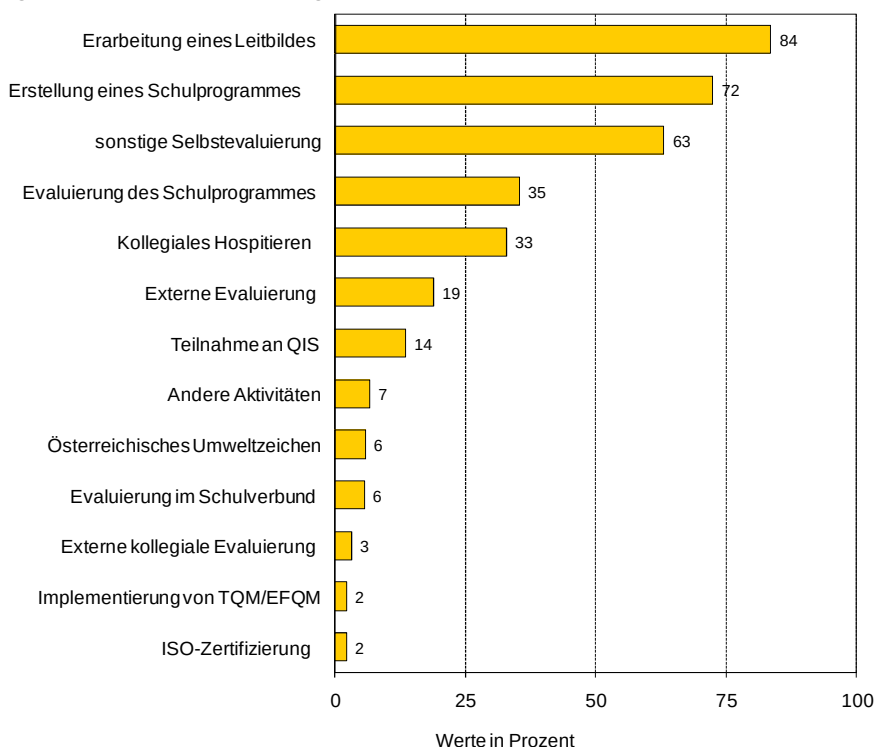
Besonders häufig wurde ein Leitbild erarbeitet (84%), ein Schulprogramm erstellt (72%) und eine sonstige Selbstevaluierung am Schulstandort (63%) durchgeführt. Jeweils ein Drittel der Befragten führte die Evaluierung des Schulprogramms und kollegiales Hospitieren als Qualitätsaktivität an. Die Teilnahme am Projekt Q.I.S. nannten 14% der Befragten.

Externe Evaluierungen erfolgten in 19% der AHS. In 28% der Nennungen zur externen Evaluierung wurde diese durch das Pädagogische Institut Oberösterreich durchgeführt, gefolgt von der Teilnahme an IMST in 14% der Fälle. Jeweils 10% der Nennungen betrafen Universitäten bzw. Consultants und Meinungsforschungsinstitute, 8% ausländische EvaluatorenInnen. Ein Drittel der Nennungen der externen Evaluierungen betrafen andere externe Evaluierungsaktivitäten (Diplomarbeit-

ten, Eltern, Schulaufsicht, Pilotschule für Bildungsstandards, Schulentwickler, Teilnahme an Wettbewerben).

Die restlichen im Fragebogen angeführten Qualitätsaktivitäten wurden von den befragten AHS kaum genannt. Individuell wurden von sechs Prozent der SchulleiterInnen weiters unterschiedliche Qualitätsaktivitäten in Zusammenhang mit internationalen Bildungsstandards bzw. Bildungsstandardentwicklung, besonderen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sowie schulinterner Selbstevaluierung ergänzt. Angeführt wurden unter anderem QIBB, die Qualitätsinitiative für die Berufsbildung, sowie das Gütesiegel eLearning.

Abbildung 46: An den Schulen gesetzte Qualitätsaktivitäten



Quelle: öibf, n = 125

V.3.3.3 Erfahrung mit Selbstevaluierung

Drei Viertel der Befragten gaben Erfahrungen mit Selbstevaluierung an. (3% jener, die hier Erfahrung mit Selbstevaluierung nannten, machten bei der vorherigen Fragestellung keine dementsprechende Angabe. 21% der Befragten, die bei der vorherigen Fragestellung Qualitätsaktivitäten nannten, die der Selbstevaluierung zuzurechnen sind, gaben hier keine Erfahrung an.)³³ Von jenen Schulen, die Erfahrungen mit Selbstevaluierung angaben, hat jeweils ein Drittel der AHS einmal, zweimal bzw. öfter diese bereits durchgeführt.

V.3.3.4 Einbeziehung der Schwerpunktsetzung in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung

In zwei Drittel der Fälle wurde/n die Schwerpunktsetzung/en in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung einbezogen. Etwa jede zweite dieser Schulen machte Angaben darüber, in welcher Weise dies geschehen ist. Im Schnitt wurden zwei Maßnahmen pro AHS gesetzt. In den meisten Fällen erfolgte die Einbeziehung in

³³ Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ist anzunehmen, dass es vielen SchulleiterInnen nicht bewusst war, dass die von ihnen durchgeführten Aktivitäten zur Selbstevaluierung gerechnet werden können.

die Qualitätsentwicklung und -evaluierung (Mehrfachantworten möglich) durch die Verankerung der Schwerpunktsetzung/en im Schulprogramm (74%), gefolgt von der Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung/en als Teil der Qualitätsmaßnahmen (52%) und der Evaluierung der Umsetzung einzelner schulautonomer Maßnahmen (46%). Ein Viertel der AHS evaluierte die Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en insgesamt.

V.3.3.5 Internationale Aktivitäten

Internationale Aktivitäten an der Schule wurden von fast allen AHS angegeben (95%), vorwiegend fallen darunter Auslandsexkursionen (90%) sowie Schüleraustausch (74%), gefolgt von der Teilnahme an europäischen Pilotprojekten und/oder Schulpartnerschaften (60%). Der Austausch von LehrerInnen wird von 21% der AHS praktiziert. Zwei Prozent machten andere Angaben wie internationale Tagungen für SchülerInnen und internationale Turniere und Wettkämpfe. Durchschnittlich wurden pro AHS 2,5 internationale Aktivitäten angeführt.

V.3.4 Beurteilung der Auswirkungen von Schulautonomie

V.3.4.1 Wettbewerbsentwicklung

Eine weitere Frage betraf die Einschätzung der Schulautonomie und Schwerpunktsetzung/en. 80% der befragten SchulleiterInnen sind der Meinung, dass Schulautonomie und Schwerpunktsetzung/en zu mehr Wettbewerb zwischen den Schulen geführt haben, 10% sind unschlüssig. Vier Prozent von jenen, die einen Anstieg des Wettbewerbs sehen, beurteilen diese Entwicklung überwiegend negativ. 48% sind der Ansicht, dass sie überwiegend positiv, ebenfalls weitere 48%, dass sie teils positiv, teils negativ ist.

Weiters wurden von jenen SchulleiterInnen, die eine Wettbewerbsentwicklung sehen, mittels einer qualitativen Fragestellung die Gründe für ihre Beurteilung erhoben. Argumentiert wurde die Beurteilung in etwa jedem dritten Fall. Aufgrund dieser hohen Antworthäufigkeit ist davon auszugehen, dass der Wettbewerb zwischen Schulen ein wichtiges Thema in der österreichischen Schullandschaft darstellt. Die unterschiedlichen individuellen Aspekte wurden nachträglich zu Kategorien zusammengefasst (Mehrfachantworten möglich, n = 39). Die Antworten streuen breit. Die gültigen Prozente beziehen sich jeweils auf die Befragten, die eine Begründung nannten.

Abbildung 47: Begründung für Beurteilung der Entwicklung zu mehr Wettbewerb

+	+/-	-
Motivationssteigerung (13%)	Wettbewerb um SchülerInnen (16%)	
Förderung der Schulentwicklung (13%)	Werbung und Realität in Bezug auf Schwerpunktsetzung stimmen nicht überein (13%)	
Qualitätssteigerung (7%)	mehr Druck (5%)	Schwerpunktsetzung auf Kosten der Allgemeinbildung (5%)
mehr Anstrengung der Schulen (6%)		ungleiche Voraussetzungen bzw. Chancen der Schulen (3%)
Profilsteigerung (5%)		
Leistungssteigerung (3%)		
Individualförderung (3%)		
breiteres Bildungsangebot (2%)		

Quelle: öibf, n = 39

Vergleichsweise häufig genannt wurden von den Befragten, die einen Grund angaben, positive Aspekte wie Motivationssteigerung (13%) und Förderung der Schulentwicklung (13%). Weiters wurden mehrmals positive Aspekte wie Qualitätssteigerung (7%), mehr Anstrengung von Seiten der Schulen (6%), Profilsteigerung (5%), Leistungssteigerung (3%), Individualförderung (3%) sowie ein breiteres Bildungsangebot (2%) angeführt.

Aspekte, die positiv und negativ bzw. tendenziell eher in einer negativen Beziehung gesehen werden, sind beispielsweise der Wettbewerb um SchülerInnen (16%) oder, dass Schulen versuchen, sich in der Öffentlichkeit zu profilieren (13%) und – damit verbunden – Werbung einen so hohen Stellenwert bekommt, dass Schulen, die kein Budget für entsprechende Werbemöglichkeiten haben, sich automatisch in einem Wettbewerbsnachteil befinden. Mehr Druck (5%) wird sowohl positiv als auch negativ von den Befragten wahrgenommen.

Unter negativ behaftete Argumente fallen Meinungen wie, dass die Schwerpunktsetzung auf Kosten der Allgemeinbildung gehe (5%) oder dass ungleiche Voraussetzungen bzw. Chancen zwischen den Schulen bestehen (3%). Vier AHS nannten außerdem äußerliche (Schulsystem unübersichtlich, Schulwechsel teilweise schwierig) und innere (Gefahr der Unfriedenstiftung) Bedingungen, unter denen die Schwerpunktsetzung schwierig umzusetzen sei.

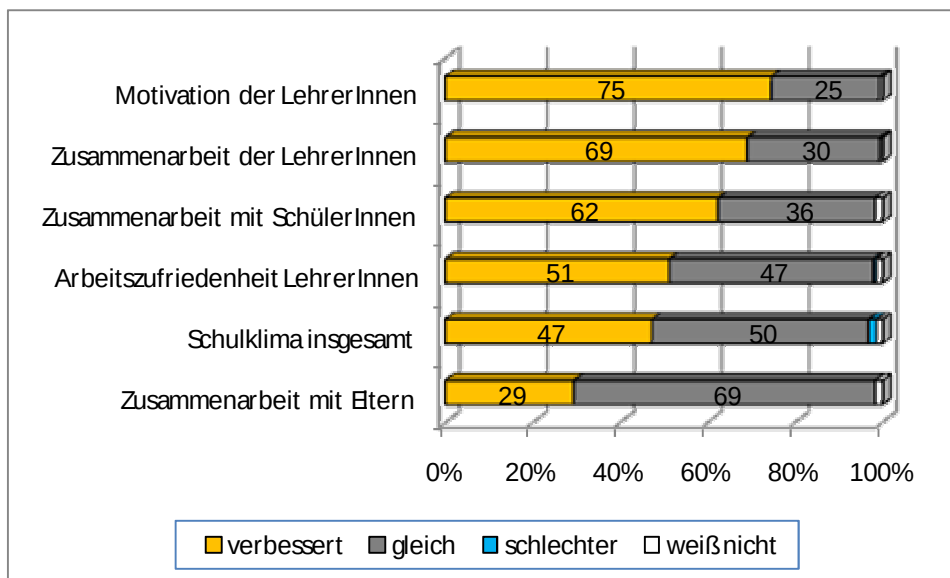
V.3.4.2 Auswirkungen der Schwerpunktsetzung/en für die Schule

Die Auswirkungen der Schwerpunktsetzung/en für die eigene Schule insgesamt wurden durch die Befragten tendenziell eher positiv bewertet. 53% beurteilen sie als sehr positiv, 47% als eher positiv. Sehr negativ wurden die Auswirkungen für die eigene Schule von keinem/r der Befragten eingeschätzt. Weniger als 1% ist der Meinung, dass die Schwerpunktsetzung/en eher negative Auswirkungen für die eigene Schule hat.

Weiter wurde, wie auch schon bei den Hauptschulen, die Beurteilung der Schwerpunktsetzung in Bezug auf verschiedene Aspekte erhoben. Jeweils zwischen drei und zehn Prozent der Befragten machten keine Angaben zu den einzelnen Punkten. Insgesamt wurde ein sehr positives Bild der Auswirkungen der Schwerpunkt-

setzung/en auf die AHS gezeichnet. Es zeigte sich, dass in den AHS Verbesserungsleistungen sowohl bezüglich der Zusammenarbeit und der Motivation im Schulbetrieb, der Qualität, des Images und der Attraktivität der Schule als auch bezüglich der Aspekte, die vorrangig die SchülerInnen betreffen, stattgefunden haben.

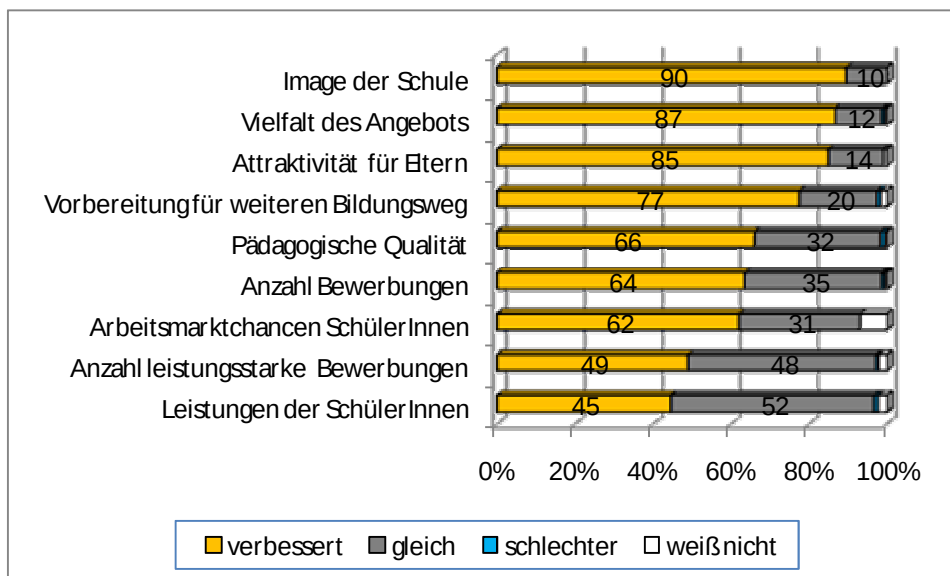
Abbildung 48: Motivation und Zusammenarbeit



Quelle: öibf, n = 119 bis n = 127, Angaben in Prozent

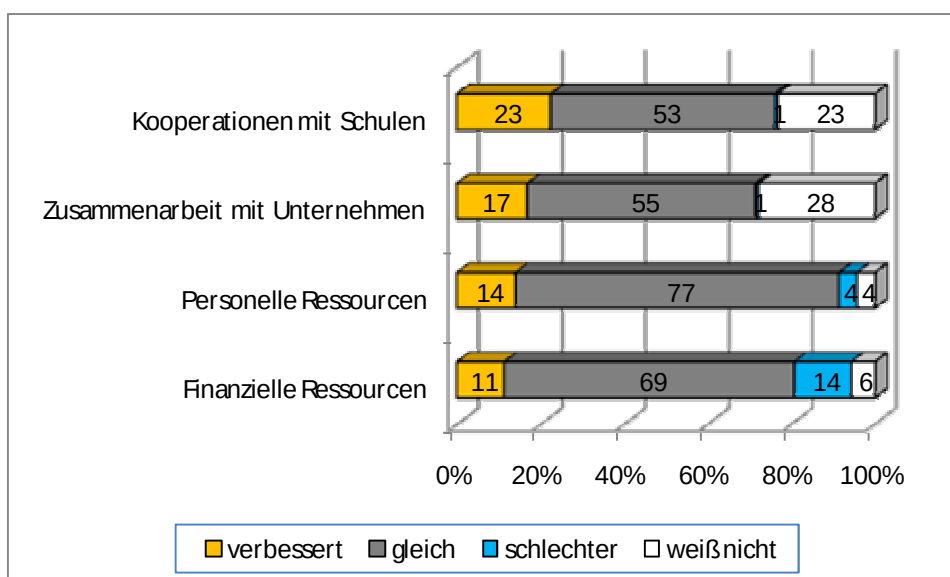
Zwei Drittel und mehr der Befragten sind jeweils der Meinung, dass sich erstens die Motivation sowie zweitens die Zusammenarbeit der LehrerInnen und drittens die Zusammenarbeit mit SchülerInnen durch die Schwerpunktsetzung/en verbessert haben. Auf die Zusammenarbeit mit Eltern gab es nach Ansicht der SchulleiterInnen geringere Auswirkungen, sie wurde von über zwei Drittel der Fälle als unverändert eingestuft. Bezüglich der Auswirkung auf das Schulklima insgesamt ist die Meinung geteilt. In 47% der AHS wurde eine Verbesserung, in 50% dagegen keine Veränderung beobachtet. Nur 2% der Befragten beurteilten das Schulklima schlechter als vor der/n Schwerpunktsetzung/en.

Ebenfalls eine Veränderung sahen die meisten Befragten im Image der Schule in der Öffentlichkeit sowie in der Qualität der Schule. Mehr als 80% gaben eine Verbesserung des Images der Schule in der Öffentlichkeit allgemein (90%) und der Attraktivität der Schule bei den Eltern (85%) an sowie weiters der Vielfalt des Angebots in der Schule (87%). Die pädagogische Qualität hat sich nach Ansicht von zwei Drittel der AHS durch die Schwerpunktsetzung/en verbessert.

Abbildung 49: Qualität und Attraktivität


Quelle: öibf, n = 119 bis n = 127, Angaben in Prozent

Für die SchülerInnen konstatieren zwischen 60% und 80% der AHS eine Verbesserung, und zwar hinsichtlich der Vorbereitung der SchülerInnen für den weiteren Bildungsweg (77%) sowie der Arbeitsmarktchancen der SchülerInnen (62%). Demgegenüber ist allerdings festzuhalten, dass 7% der Fälle gleichzeitig von einer Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen ausgehen. Ein genereller Einfluss der Schwerpunktsetzung/en auf die Leistungen der SchülerInnen wurde dagegen von über der Hälfte der Befragten dementiert. Knapp zwei Drittel der AHS konstatieren einen Anstieg in der BewerberInnenzahl der SchülerInnen, die Hälfte einen Anstieg der Bewerbungen von leistungsstarken SchülerInnen.

Abbildung 50: Kooperation und Ressourcen


Quelle: öibf, n = 119 bis n = 127, Angaben in Prozent

In Bezug auf die personellen und die finanziellen Ressourcen verzeichnen die AHS zu großen Teilen keine Verbesserung der Situation seit der/n Schwerpunktsetzung/en (Anteil Verbesserung 11% bzw. 14%). Vier Prozent der Schulen gaben an,

dass sich für sie die personelle Situation seitdem verschlechtert habe, bei den finanziellen Ressourcen beträgt der Anteil, der von einer Verschlechterung ausgeht, 14%. Bezüglich der Zusammenarbeit mit Unternehmen und Kooperationen mit weiterführenden Schulen/FHs/Unis beurteilt mehr als die Hälfte der Befragten die Situation als gleich bleibend (55% bzw. 53%), jeweils etwa ein Viertel gab an, davon nicht betroffen zu sein.

V.3.4.3 Zustimmung zu allgemeinen Aussagen zur Schwerpunktsetzung

In einem weiteren Schritt wurden sieben allgemeine Aussagen vorgelegt, zwei davon eher positiv, fünf eher negativ formuliert, die Vor- und Nachteile der Schwerpunktsetzung, die in den bisherigen Fragen noch nicht thematisiert wurden, aufgreifen. Den einzelnen Aussagen konnte zugestimmt werden (Mehrfachantworten möglich). Der Großteil der allgemeinen Aussagen wurde eher negativ formuliert, da sie als Ergänzung zur Einschätzung der Gesamtsituation, die insgesamt durchaus positiv ist, gedacht sind. Weiters konnten individuell andere Auswirkungen, die im Fragebogen nicht berücksichtigt wurden, ergänzt werden. In 8% der Fälle erfolgte gar keine Zustimmung.

44% der AHS stimmten keiner positiven Aussage zu, vom Rest erfolgten im Schnitt 1,1 positive Zustimmungen pro Schule. Über 70% der befragten SchulleiterInnen sind der Meinung, dass die Schwerpunktsetzung zur Verbesserung des Ansehens der LehrerInnen in der Öffentlichkeit geführt hat. Die Erschließung neuer Einnahmequellen wurde von sechs Prozent als zutreffend bewertet. Neue Einnahmequellen werden im Sponsoring (3 Prozentpunkte) und in (Projekt-)Förderungen (3 Prozentpunkte) gesehen.

28% der AHS stimmten keiner negativen Aussage zu, vom Rest erfolgten durchschnittlich 1,9 negative Zustimmungen pro Schule. Besonders hohen Zuspruch fand die Aussage, dass es durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an den Schulen zu Problemen beim Schulwechsel (74%) sowie - mit großem Abstand - die Aussage, dass es zu Problemen der vertikalen Durchlässigkeit kommen kann (37%). 17% der AHS sind außerdem der Meinung, dass die Schwerpunktsetzung Ressourcen vom Unterricht abzieht sowie jeweils neun Prozent, dass sie die Schulen und das Schulsystem überfordert.

V.3.5 Fördernde und hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

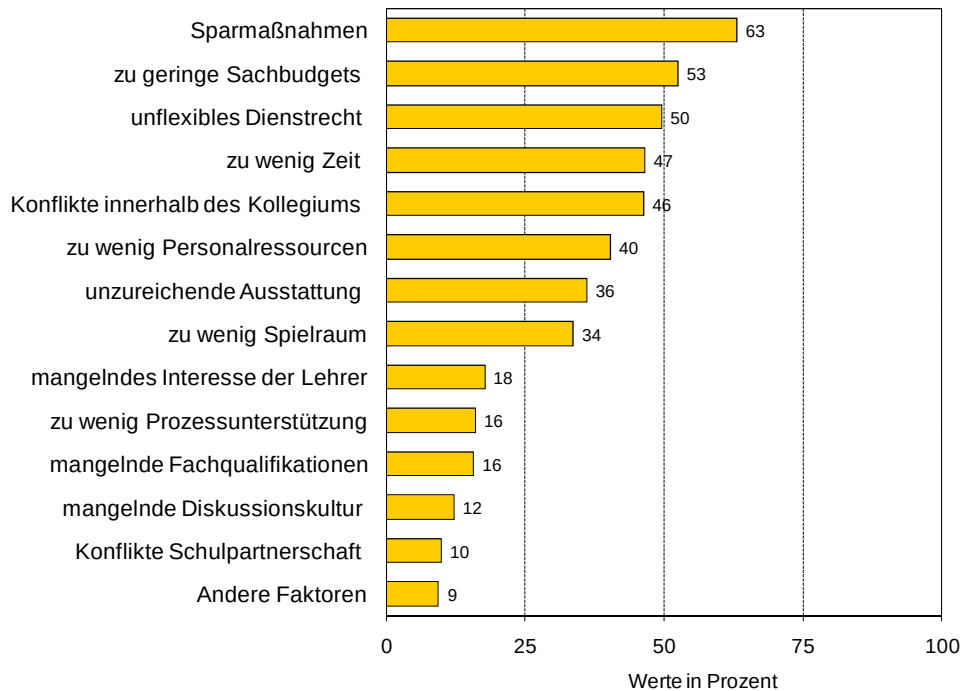
V.3.5.1 Hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

Aus der Erfahrung der Befragten als am stärksten die Schwerpunktsetzung behindernd stellen sich Faktoren (Mehrfachantworten möglich) wie Sparmaßnahmen (63%), gefolgt von zu geringen Sachbudgets (53%), unflexiblen Dienstrecht (50%), zu wenig Zeit (47%) und Konflikten innerhalb des Kollegiums (46%) dar. 40% der Befragten nannten weiters zu wenig Personalressourcen, jeweils ein Drittel unzureichende Ausstattung und zu wenig Spielraum in der Lehrplanautonomie. Interessenskonflikte innerhalb der Schulpartnerschaft und mangelnde Diskussionskultur wurden von Seiten der AHS als am wenigsten hemmend für die Schwerpunktsetzung eingeschätzt. Pro AHS erfolgten durchschnittlich 4,5 Nennungen. Ein Zehntel führte außerdem individuelle Hemmfaktoren an. Primär wurde auf Stundenkürzungen (4 Prozentpunkte) hingewiesen, ferner wurden Bürokratie, zu geringe Budgets, zu wenig Schulraum und zu große Klassen genannt.

Davon am stärksten behindernd für eine Schwerpunktsetzung beurteilte ein Großteil der Befragten Sparmaßnahmen und mit etwas Abstand zu wenig Zeit und unflexibles Dienstrecht. Als am zweitwichtigsten unter den Hemmfaktoren wurden zu geringe Sachbudgets, zu wenig Personalressourcen und Konflikte innerhalb des

Kollegiums sowie am dritt wichtigsten ebenfalls zu wenig Zeit, zu wenig Personalressourcen und unflexibles Dienstrecht genannt.

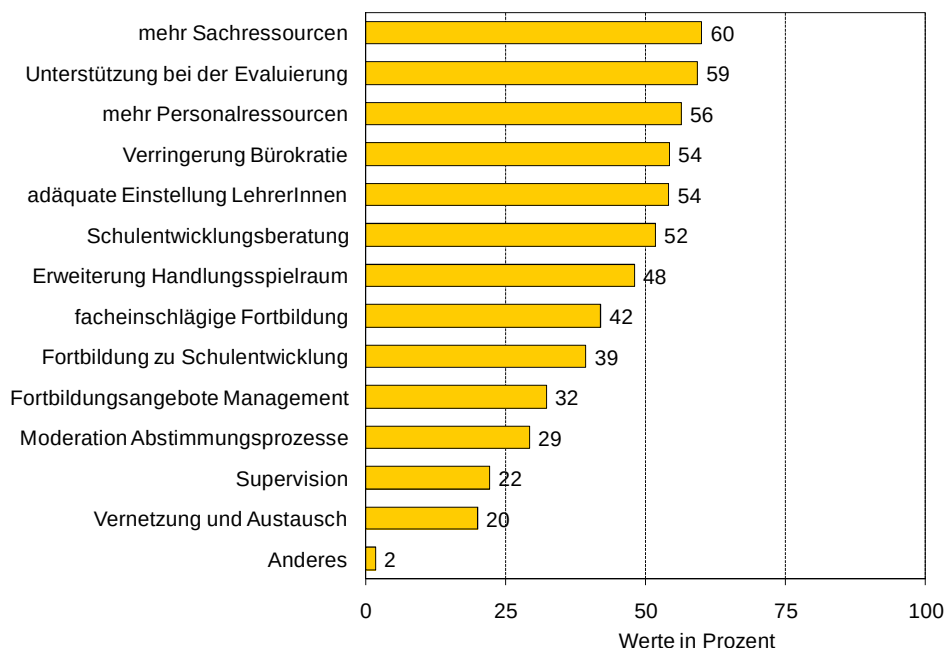
Abbildung 51: Hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung



Quelle: öibf, n = 128

V.3.5.2 Fördernde Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

Sechs fördernde Faktoren für die Unterstützung von Schulen bei der Ausbildung eines eigenen Profils wurden von den AHS besonders häufig genannt (Mehrfachantworten möglich). Im Schnitt erfolgten 5,7 Nennungen pro AHS. Für jeweils mehr als die Hälfte der Befragten sind mehr Sachressourcen (60%) sowie mehr Personalressourcen (56%) für die Schwerpunktsetzung/en, professionelle Unterstützung bei der Evaluierung (59%), weitere Verringerung der bürokratischen Vorgaben (54%), die Möglichkeit, LehrerInnen der/n Schwerpunktsetzung/en entsprechend einzustellen (54%) und Schulentwicklungsberatung bzw. Prozessbegleitung (52%) förderlich für den Prozess der Profilbildung. Etwas weniger als die Hälfte nannte weitere Faktoren wie die Erweiterung des Handlungsspielraums (48%), fach einschlägige Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen (42%) und Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung für LehrerInnen (39%). In etwa jeder dritten AHS würden Fortbildungsangebote im Management für die Verantwortlichen in den Schulen oder die professionelle Moderation von Meinungsbildungs- und Abstimmungsprozessen helfen, jeder fünften Supervision oder Vernetzung und Austausch mit anderen Schulen.

Abbildung 52: Fördernde Faktoren zur Schwerpunktsetzung


Quelle: öibf, n = 130

V.3.5.3 Vorschläge, Wünsche und Anregungen zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung

Auch die AHS wurden aufgefordert, ihre Vorschläge, Wünsche und Anregungen zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung/en an österreichischen Schulen einzubringen. Ein Drittel der AHS kam der Aufforderung nach, was für eine hohe Bedeutung der Schwerpunktsetzung von Seiten der AHS spricht und auch auf ein hohes Bedürfnis nach Mitteilung dieser Wünsche und Ideen schließen lässt. Die unterschiedlichen Vorschläge, Wünsche und Anregungen wurden nachträglich zu Kategorien zusammengefasst (Mehrfachantworten möglich). Im Schnitt erfolgten 1,7 Nennungen pro AHS.

Jede vierte Nennung betraf den Wunsch nach mehr Autonomie der Schulleitung in Personalfragen, vor allem hinsichtlich der Personaleinstellung, aber auch hinsichtlich der Besoldung, Personalentwicklung, Entlassung und Versetzung. (In zwei Fällen wurde die Möglichkeit zur Entlassung/Versetzung von LehrerInnen explizit angeführt.) Diesbezüglich wurde außerdem die Idee geäußert, eine flexible Dienstzuteilung von LehrerInnen an andere Dienststellen nach Bedarf zu ermöglichen. Jede fünfte Nennung betraf weiters den Wunsch nach mehr Personalressourcen (mehr Werteinheiten) sowie nach einem Bürokratieabbau.

14% der befragten SchulleiterInnen, die Vorschläge, Wünsche und Anregungen brachten, forderten generell mehr Autonomie, während 11% sich für eine Konsolidierungsphase aussprachen. Weitere Vorschläge, die jeweils von etwa einem Zehntel der Befragten gemacht wurden, waren eine Entlastung der Schulleitung durch mittleres Management, mehr finanzielle Ressourcen und eine Ausweitung der Lehrplanautonomie. Sieben Prozent äußerten den Wunsch nach mehr finanzieller Autonomie, jeweils vier Prozent nach mehr Zusammenarbeit zwischen Schulen (mit ähnlichen Schwerpunkten), mehr Raum- und Sachressourcen, Belohnungsmöglichkeiten mit Zeitressourcen, mehr Projektunterricht sowie einer Umstrukturierung der Reifeprüfung zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung/en. Bezüglich des letztgenannten Punktes wurde in einem Fall der Vorschlag gemacht, eine zentrale Abschlussprüfung einzuführen.

Ferner erfolgten einzelne Nennungen, wie die Flexibilisierung bzw. Änderung des LehrerInnendienstrechts, die Verringerung der Teilungs- und Eröffnungszahlen, die Einführung eines themenbezogenen Kurssystems als schulautonome Lösung, keine weiteren Stundenkürzungen, regionale Abstimmung der Schwerpunktsetzung/en, Senkung der KlassenschülerInnenzahlen, gesetzliche Sanktionsmöglichkeiten bei verhaltensauffälligen Kindern, verpflichtende Schulklausurtag, mehr Unterstützung für die Schulen sowie der Wunsch, dass die Schwerpunktsetzung nicht auf Kosten der Allgemeinbildung gehen solle.

V.3.6 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

Nur ein Prozent der Befragten schätzten die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der derzeitigen Autonomieregelungen als so groß ein, dass sie gar nicht genutzt werden können. Die Mehrheit der AHS (55%) ist der Meinung, dass sie ausreichend sind, 43% empfinden sie als nicht ausreichend.

Im Fall einer Weiterentwicklung der Schulautonomie sollten aus der Sicht der SchulleiterInnen vor allem drei Bereiche verändert werden: Über die Hälfte der Fälle ist für eine Ausweitung der Mitbestimmung bei der Einstellung von LehrerInnen (89%), der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen (78%) und der zweckgebundenen Gebarung (52%). Mit 23% ist aber gleichzeitig der Anteil jener, die bei der zweckgebundenen Gebarung „weiß nicht“ angaben, vergleichsweise hoch. Zwar anteilmäßig weniger, aber dennoch die Mehrheit ist weiters für eine Ausweitung der Autonomie bezüglich der Reihungskriterien für die Aufnahme.

Genau die Hälfte der AHS spricht sich für eine Beibehaltung der Lehrplanautonomie aus, während ein Drittel eine Ausweitung favorisieren würde. Vergleichsweise mehr Uneinigkeit herrscht bezüglich der Mitbestimmung bei der Besetzung von Schulleitungen und der Teilrechtsfähigkeit. 41% der Befragten sind der Meinung, dass sich die Mitbestimmung nicht verändern sollte und 38%, dass sie ausgeweitet werden sollte. Fünf Prozent sprechen sich für eine Reduzierung aus. Bei der Teilrechtsfähigkeit beträgt der Anteil derer, die für eine Beibehaltung sind, 28% und der Anteil jener, die für eine Ausweitung sind, 24%. Zu erwähnen ist aber gleichzeitig, dass die Mehrheit von 47% angab, es nicht zu wissen.

Jede zehnte AHS ist außerdem für die Einführung eines neuen Bereichs. Vergleichsweise viele Vorschläge betrafen die Einführung neuer Managementstrukturen (4%), insbesondere einer mittleren Managementebene. Weiters genannt wurden die Möglichkeit zum Outsourcing, erweiterte Befugnisse der Schulleitung in Personalfragen (Entlassungsmöglichkeiten), die Einführung eines Kurssystems in der Oberstufe, die Ausweitung der Autonomie die Schulzeit betreffend sowie die Einführung echter Klassenvorstand-Stunden für jede Klasse.

VI. Ergebnisse berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS)

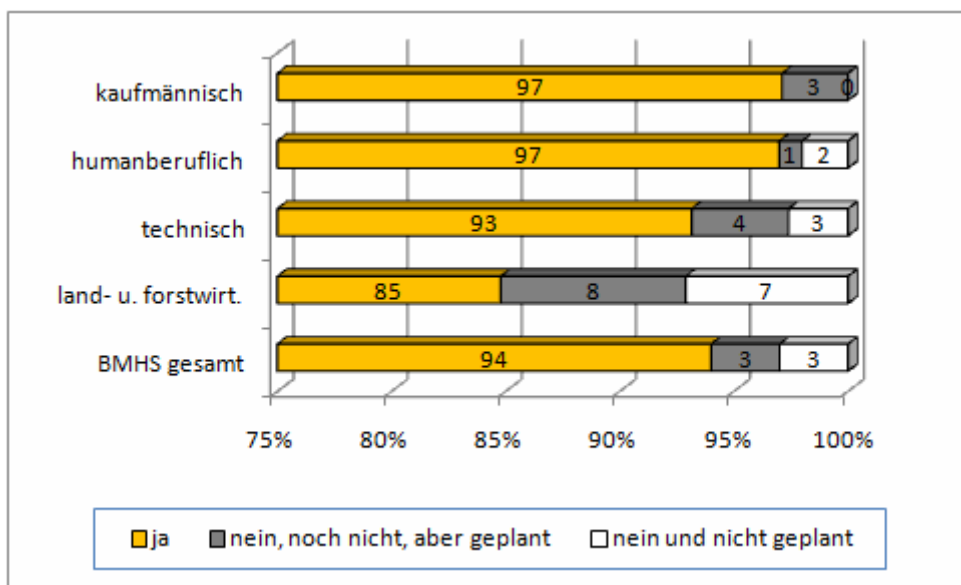
VI. 1 Inhaltliche Gestaltung im Rahmen der Autonomie

VI.1.1 Nutzung der Lehrplanautonomie

Die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie wurden von den berufsbildenden Schulen sowohl bei mittleren, als auch bei höheren Angeboten gut angenommen, insgesamt gaben 94% der erfassten Schulen an, diese zu nutzen.³⁴

In Hinblick auf die unterschiedlichen Schultypen gibt es nur geringe Unterschiede in der Nutzung. Die kaufmännischen und humanberuflichen Schulen haben bis jetzt die Gestaltungsmöglichkeiten allgemein etwas besser wahrgenommen als die technischen und land- und forstwirtschaftlichen Schulen. Bei den kaufmännischen Schulen gab es sogar eine 100%ige Nutzung der Lehrplanautonomie in den höheren Angeboten.

Abbildung 53: Nutzung der Lehrplanautonomie nach Schultypen



Quelle: öibf, n = 243 (BMS), n = 204 (BHS)

Es zeigt sich, dass bei den 5% der Befragten, die angaben, keine, oder noch keine Gestaltungsmöglichkeiten genutzt zu haben, unterschiedliche Gründe dafür vorliegen. Einige davon (1,9%) gaben an, bisher keinen unmittelbaren Bedarf dafür gesehen zu haben, geringfügig mehr (2,1%) führten andere, selbst beschriebene Gründe an, warum sie die Lehrplanautonomie (noch) nicht genutzt haben. Mangelndes Interesse der LehrerInnen, eine eventuell schwierige Abstimmung im Kollegium oder zu hohe Mehrkosten hingegen werden so gut wie gar nicht als Ursache für eine Nichtumsetzung von Autonomie genannt (nur zwischen 0,3%

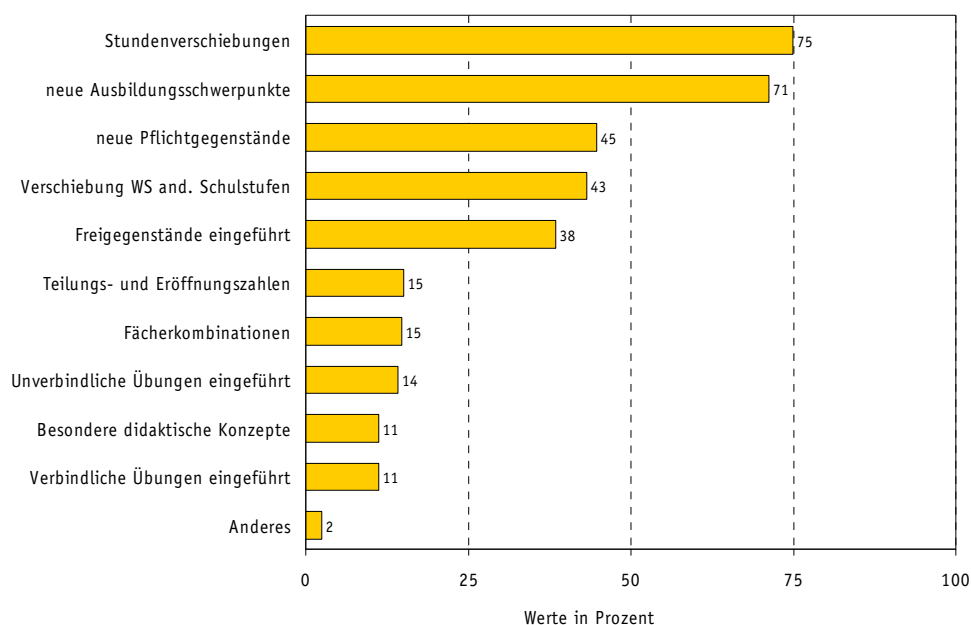
³⁴ Da nicht alle Schulstandorte mittlere und höhere Ausbildungen anbieten, traf die jeweils andere Frage für insgesamt 13% der Befragten nicht zu, fehlende Angaben gab es jedoch nur bei 1% der BMS, und bei 3% der BHS.

und 0,7% der Schulen, d.h. jeweils nur ein oder zwei Standorte machten entsprechende Angaben).

VI.1.2 Lehrplanautonome Maßnahmen und (Pflicht)praktika

In einem sehr hohen Ausmaß wurden Änderungen in den Stundentafeln (75% der Befragten), und die Einführung von neuen Ausbildungsschwerpunkten (71%) als maßgebliche Veränderungen angegeben, wobei Ausbildungsschwerpunkte von den kaufmännischen (87%) sowie land- und forstwirtschaftlichen Schulen (83%) etwas häufiger eingeführt wurden als von den anderen Schultypen. Von etwas weniger als der Hälfte aller BMHS wurden neue Pflichtgegenstände (45%) und neue Freigegenstände (38%) entwickelt. Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen führten mit einem Anteil von 61% überdurchschnittlich oft neue Pflichtgegenstände ein. Die technischen Schulen machten hingegen mit einem Anteil von 58% der Schulen etwas häufiger von der Möglichkeit Gebrauch, Wochenstunden in andere Schulstufen zu verschieben, als der Durchschnitt aller BMHS, welcher hier 43% ausmacht.

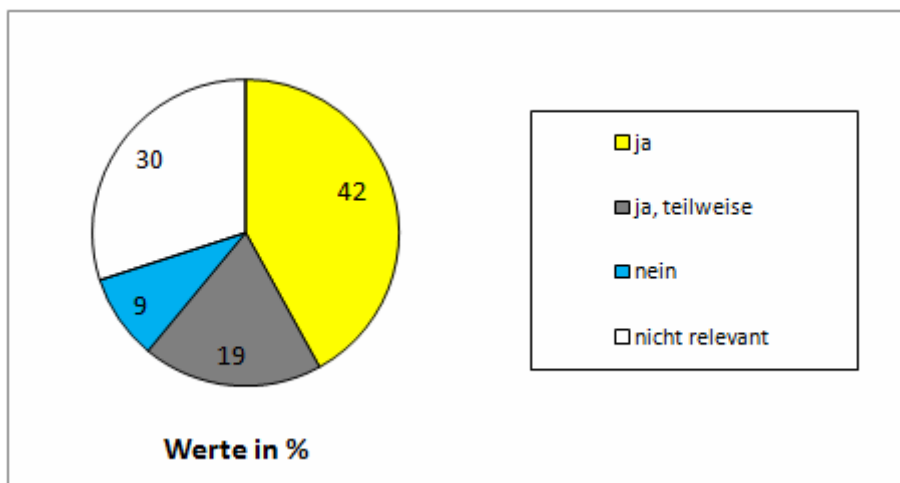
Abbildung 54: Maßnahmen zur autonomen Änderung



Quelle: öibf, n =249, Mehrfachantworten möglich

Auf die Frage, ob eventuelle (Pflicht)Praktika inhaltlich an die lehrplanautonomen Veränderungen angepasst werden, gaben 42% der befragten SchulleiterInnen an, dass dies so wäre, weitere 19% stimmten dem teilweise zu. In nur 9% der Schulen erfolgte keine Anpassung der Pflichtpraktika, für 30% der befragten Schulen war die Frage nicht relevant.

Abbildung 55: Anpassung von Praktika



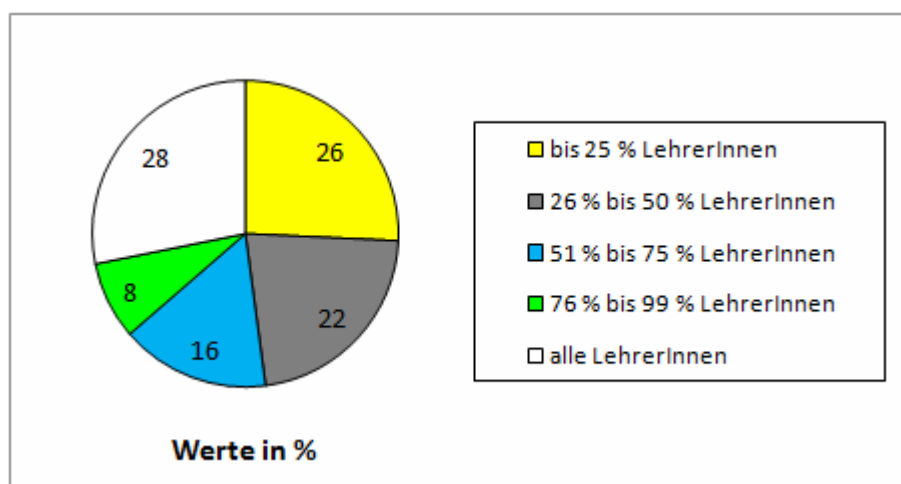
Quelle: öibf, n = 240, Mehrfachantworten möglich

Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen passten ihre Praktika am häufigsten an: insgesamt 79% der Befragten geben an, dass sie eine Anpassung teilweise oder vollständig vorgenommen haben, nicht relevant war die Frage hier nur für 18%.

VI.1.3 Anteil der von den autonomen Änderungen betroffenen LehrerInnen und Klassen

Bei einem Viertel (26%) der berufsbildenden Schulen sind nur bis zu 25% der LehrerInnen von den Änderungen betroffen, weitere 22% geben an, dass zwischen 26 und 50% des Lehrkörpers involviert ist. 16% der Befragten beteiligt einen Anteil von zwischen 51 und 75% der LehrerInnen, in dieser Kategorie liegt auch der Median- und Mittelwert. 28 % der Befragten führen an, dass die Änderungen den gesamten Lehrkörper am Schulstandort betreffen. Durchschnittlich sind etwa 57% der LehrerInnen an BMHS von lehrplanautonomen Änderungen betroffen.

Abbildung 56: Anteil der an den autonomen Änderungen betroffenen LehrerInnen

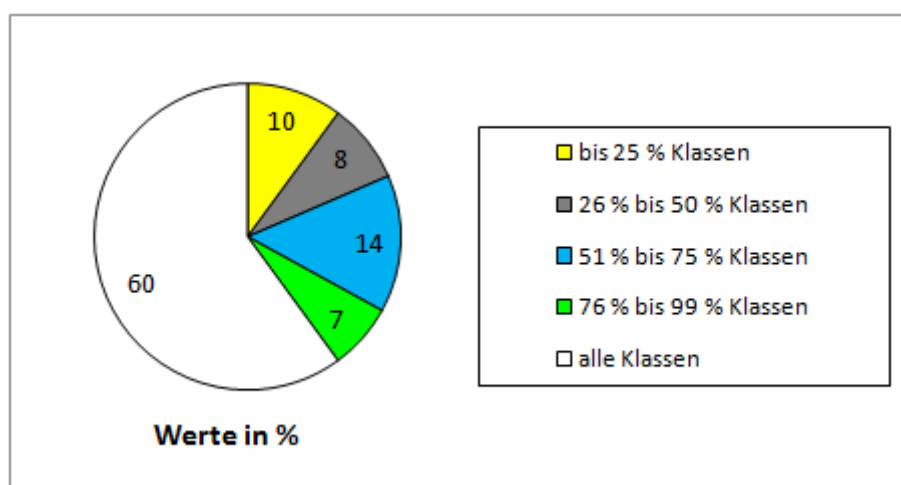


Quelle: öibf, n = 246, Mehrfachantworten möglich

Unterscheidet man dieses Ergebnis nach Schultypen, so zeigt sich, dass in den technischen Schulen am wenigsten LehrerInnen involviert werden. Hier ist in der Mehrheit (65%) der Schulen weniger als 50% des Lehrkörpers von Änderungen betroffen, und in nur 8% der Fälle gibt es eine Involvierung des gesamten Lehrpersonals. In den kaufmännischen Schulen hingegen findet man die höchste Beteiligung von LehrerInnen. Hier sind in 42% der Fälle alle von den lehrplanautonomen Änderungen betroffen.

Der Anteil der Klassen, die von Änderungen im Rahmen der Lehrplanautonomie betroffen sind, ist in den meisten Schulen sehr hoch. Die Mehrheit (60%) der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen schließen alle Klassen in die Maßnahmen ein. Nur bei knapp einem Fünftel der Schulen liegt der Anteil an involvierten Klassen unter 50%. Durchschnittlich sind etwa 80% der SchülerInnen an BMHS von den lehrplanautonomen Schwerpunktsetzungen betroffen.

Abbildung 57: Anteil der an den autonomen Änderungen betroffenen SchülerInnen



Quelle: öibf, n = 250, Mehrfachantworten möglich

Die technischen Schulen stellen, wie schon bei dem Anteil an betroffenen LehrerInnen, auch beim Anteil an betroffenen Klassen das Schlusslicht dar. Mit einem

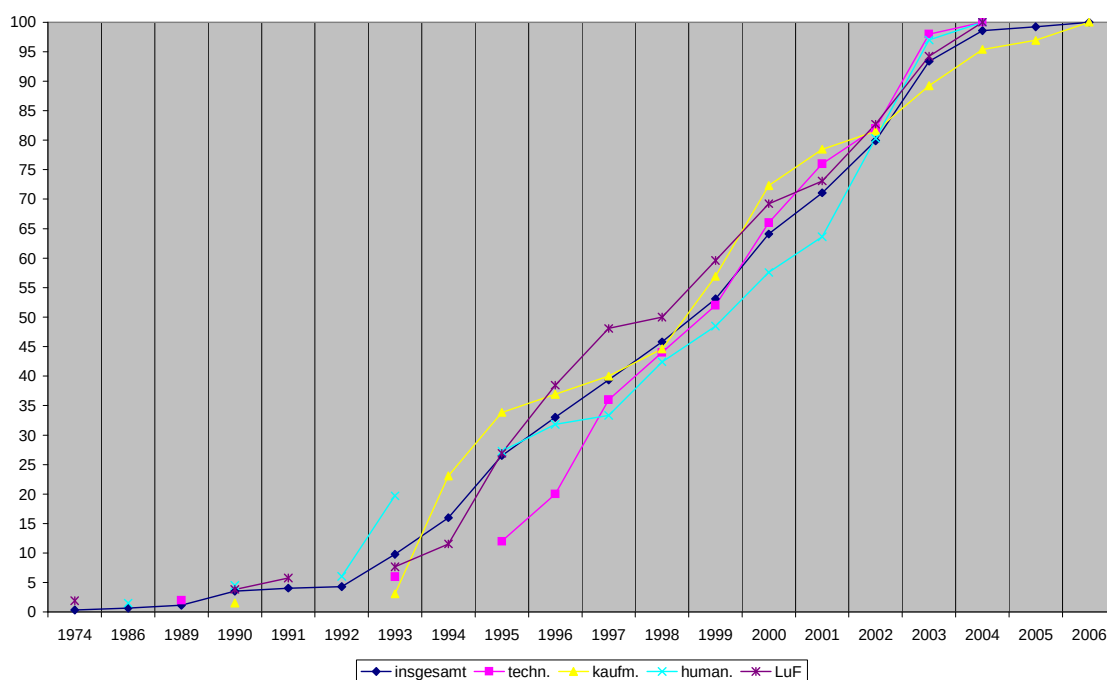
Median in der Kategorie „51%-75% der Klassen“ liegen sie deutlich unter dem Durchschnitt. Bei allen anderen Schultypen gibt die Mehrheit der befragten SchulleiterInnen an, alle Klassen zu beteiligen. Bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen trifft dies sogar auf 75% der Schulen zu.

VI.1.4 Zeitpunkt der ersten autonomen Änderung im Lehrplan

Die Spanne, in der nach Angaben der Schulen die ersten Änderungen im Lehrplan durchgeführt wurden, liegt zwischen den Jahren 1974 und 2006, wobei die Änderungen vor 1993 in der Form von Schulversuchen vorgenommen wurden und nur der Vollständigkeit halber dargestellt werden (s. Grafik). Deutlich erkennbar ist der steile Anstieg ab 1993/1994, der sichtbar macht, dass die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen – ähnlich wie die allgemein bildenden Schulen – die neuen Möglichkeiten von Beginn an gut wahrgenommen haben. Mehr als die Hälfte der erfassten Schulen nutzte noch vor der Jahrtausendwende (Median bei 1999) die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Autonomie, auch das arithmetische Mittel liegt in diesem Jahr. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass es insgesamt ca. einen Zeitraum von zehn Jahren gebraucht hat, bis fast alle Schulen lehrplanautonome Maßnahmen umgesetzt hatten, der Anstieg ist über diese Zeit hinweg fast linear, erst in den letzten 2-3 Jahren flacht die Kurve ab.

Vergleicht man die Ergebnisse getrennt nach Schultypen, zeigt sich, dass bei den land- und forstwirtschaftlichen sowie bei den kaufmännischen Schulen die Mehrheit (Medianwert) ebenfalls bis zum Jahr 1999 eine erste autonome Änderung durchgeführt hat. Die technischen und humanberuflichen Schulen erreichten den Median jeweils ein Jahr später als der Durchschnitt (2000). Dieser geringfügige Unterschied wird auch durch die Mittelwerte bestätigt: bei den technischen und humanberuflichen Schulen liegt das Mittel bei 1999, bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen sowie den kaufmännischen Schulen bei 1998.

Abbildung 58: Anteil der Schulen mit durchgeführten autonome Änderungen im Jahresverlauf nach Schultypen



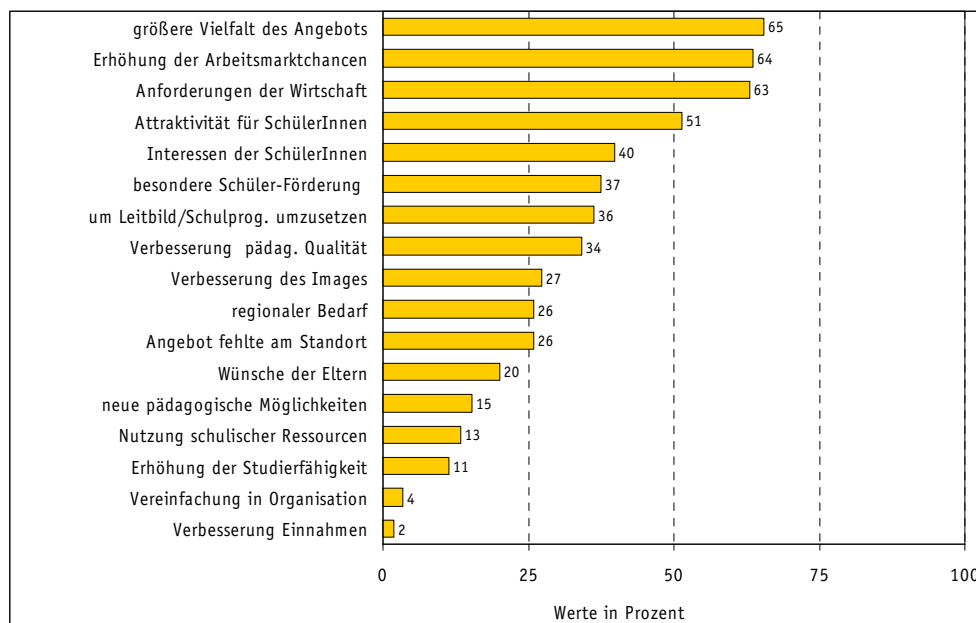
Quelle: öibf, n = 230

Insgesamt gab gut die Hälfte (52%) aller berufsbildenden mittleren und höheren Schulen an, 1 bis 2 Mal eine Änderung oder Ergänzung der autonomen Lehrplanveränderungen durchgenommen zu haben. 30% hatten 3 Mal oder öfter eine solche Änderung, 18% ändern und/oder ergänzen laufend ihre autonomen Maßnahmen.

Diejenigen Schultypen, die schon früh ihre ersten autonomen Änderungen durchgeführt haben, geben nun auch überdurchschnittlich oft an, laufend Änderungen oder Ergänzungen in den Lehrplänen durchzuführen und umgekehrt: Bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen geben 27% der befragten SchulleiterInnen an, laufend solche Adaptierungen vorzunehmen, bei den humanberuflichen Schulen nur 11%.

VI.1.5 Zweck der aktuellen Veränderungen

Es wurden von den Schulen meist mehrere Gründe (durchschnittlich 5) angegeben, warum sie eine aktuelle lehrplanautonome Veränderung durchgeführt haben. Am häufigsten wurden der Wunsch nach einer größerer Vielfalt des Bildungsangebots (66% der Schulen gaben diesen Zweck an), und nach einer Erhöhung der Arbeitsmarktchancen von SchülerInnen (64%) als Gründe bzw. Anreize für Veränderungen angeführt. Weiters ist die Berücksichtigung der Anforderungen der Wirtschaft ein wichtiger Faktor (63%) sowie der Wunsch nach einer höheren Attraktivität für SchülerInnen (51%).

Abbildung 59: Zweck der aktuellen autonomen Änderung


Quelle: öibf, n = 251, Mehrfachantworten möglich

Diese Gründe wurden nicht nur am häufigsten angegeben, sondern auch in einer weiterführenden Frage als die wichtigsten eingestuft. Sieht man sich die angegebenen Zwecke getrennt nach Schultypen an, ergibt sich hier im wesentlichen die gleiche Verteilung wie oben.

Nur bei den technischen Schulen ist eine kleine Abweichung erkennbar: hier wurden nicht, wie bei den anderen Schultypen, der Vielfalt des Bildungsangebots die erste Priorität zugeschrieben, sondern dem Eingehen auf die Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. 36% der technischen Schulen geben dies als wichtigsten Grund an, wohingegen dies nur 12% der kaufmännischen, 14% der humanberuflichen, und 19% der land- und forstwirtschaftlichen Schulen so bewerten.

VI.1.6 Prozess der lehrplanautonomen Veränderung

Die Initiative zu den lehrplanautonomen Veränderungen ging im Großteil der Fälle (91%) von der Schulleitung aus, bei 60% der Schulen haben auch die LehrerInnen den Prozess eingeleitet. Die Schulaufsicht wurde von den BMHS mit einem Anteil von 19% am dritthäufigsten als Initiator genannt.

Nur die technischen Schulen nannten einen anderen Stakeholder an dritter Stelle, nämlich die Unternehmensseite, von der in 21% der Fälle ebenfalls die Initiative zu Veränderungen ausgegangen ist. Auffällig bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen sind die überdurchschnittlich häufigen Nennungen von SchülerInnen (17%) und Eltern (23%) als InitiatorInnen. Auch die Meinung von BildungsexpertInnen spielt bei diesem Schultyp mit 8% der Nennungen eine wesentlich größere Rolle als in den anderen Schulen.

Zum Prozess der lehrplanautonomen Änderungen wurde neben den Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen auch das Zutreffen verschiedener Aussagen abgefragt, die vor allem auf eventuelle Bedarfserhebungen, Abstimmungsprozesse und Rahmenbedingungen Bezug nahmen.

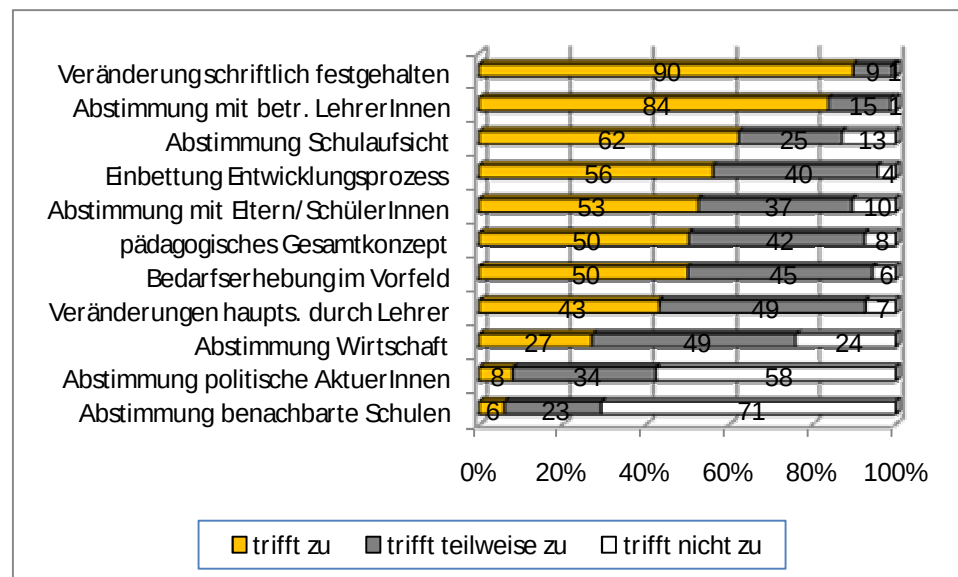
Es zeigte sich, dass die lehrplanautonomen Veränderungen in 43% der Schulen vor allem durch die LehrerInnen erfolgten, weitere 50% konnten dem immerhin

teilweise zustimmen. Auch gaben 83% der SchulleiterInnen an, dass die Veränderungen mit dem betroffenen Lehrpersonal abgestimmt wurden. Eine Bedarfserhebung im Vorfeld gab es bei 95% der Schulen, wenn davon auch bei 45% nur teilweise.

Was Abstimmungen mit anderen, benachbarten Schulen betrifft, so sind diese im Rahmen der lehrplanautonomen Änderungen relativ selten erfolgt. Nur 29% der Befragten geben an, eine solche Abstimmung ganz oder teilweise vorgenommen zu haben. Schon etwas häufiger (in 42% der Fälle) wurden die Maßnahmen mit lokalen oder regionalen politischen AkteurInnen koordiniert. Wesentlich öfter wurden die Änderungen mit der Wirtschaft abgestimmt: 76% der Schulen gaben an, dass dies teilweise oder ganz zutraf. Eine Abstimmung mit der Schulaufsicht erfolgte im Großteil (62%) der Schulen vollständig, bei weiteren 25% erfolgte sie teilweise. Dass die Änderungen mit Eltern und SchülerInnen abgestimmt wurden, traf lediglich bei 53% der Schulen vollständig zu, zumindest teilweise allerdings schon bei 90 Prozent.

In der Hälfte der erfassten Schulen wurde ein pädagogisches Gesamtkonzept ausgearbeitet, in 92% geschah dies zumindest teilweise. Der Aussage, dass die lehrplanautonomen Veränderungen in einen umfassenden Entwicklungsprozess eingebettet sind, konnten 56% der Schulen ganz, weitere 40% teilweise zustimmen. In nahezu allen Fällen (99%) wurden die lehrplanautonomen Veränderungen schriftlich festgehalten.

Abbildung 60: Zutreffen von Aussagen zum Prozess



Quelle: öibf, n = 229 bis n = 248 (8 bis 26 k.A.), Angaben in Prozent

Betrachtet man die Ergebnisse getrennt nach Schultyp, nehmen die land- und forstwirtschaftlichen Schulen eindeutig die Vorreiter-Rolle ein, was Abstimmungen mit benachbarten Schulen angeht: Fast die Hälfte aller erfassten Schulen (49%) geben an, dass diese (zumindest teilweise) im Vorfeld stattgefunden haben. Auch Abstimmungen mit der Schulaufsicht (95%) und mit politischen AkteurInnen (52%) haben hier am häufigsten stattgefunden. Allerdings liegen die land- und forstwirtschaftlichen Schulen etwas weiter hinten, wenn es um die Verfolgung eines pädagogischen Gesamtkonzepts geht. Sie weichen hier mit einem Anteil von 85% der Schulen ein wenig von Durchschnitt (92%) ab.

Die technischen Schulen liegen, wie auch schon an den vorherigen Ergebnissen erkennbar wurde, an der Spitze, wenn es um Abstimmungen mit der Wirtschaft

geht: 86% der Schulen gaben an, dass diese zumindest teilweise erfolgt sind. Das Lehrpersonal ist bei diesem Schultyp hingegen vergleichsweise geringer in den Prozess einbezogen. Unterdurchschnittlich wenige technische Schulen geben an, dass die lehrplanautonomen Veränderungen hauptsächlich durch die LehrerInnen getragen werden (für nur 25% der Schulen dieses Schultyps trifft dies vollkommen zu).

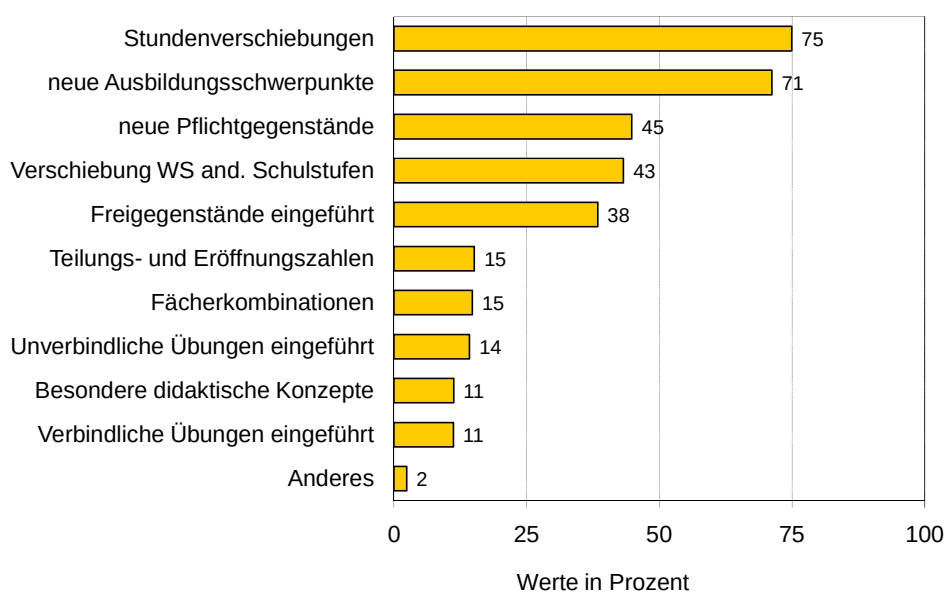
Umgekehrt ist es bei den humanberuflichen Schulen: Hier gibt es keine einzige Schule, die dieser Aussage nicht zumindest teilweise zustimmen kann. Die humanberuflichen Schulen beziehen auch überdurchschnittlich häufig Eltern und SchülerInnen in die lehrplanautonomen Veränderungen ein, 92% geben an, dass die autonomen Maßnahmen zumindest teilweise mit ihnen abgestimmt wurden.

Bei den technischen und humanberuflichen Schulen waren die lehrplanautonomen Änderungen nach Angaben der Befragten in einen umfassenden Entwicklungsprozess eingebettet (59% bzw. 62% der Befragten aus den jeweiligen Schultypen gaben an, dass dies voll zutrifft, die restlichen 41% bzw. 38%, dass dies teilweise zutrifft). Bei den kaufmännischen Schulen gaben immerhin 8%, bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen 11% der SchulleiterInnen an, dass dies nicht der Fall war.

VI.1.7 Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en

Um den oder die Schwerpunkte umsetzen zu können, wurden in drei Viertel der Schulen Stundenverschiebungen vorgenommen, neue Ausbildungsschwerpunkte wurden in 71% der Fälle eingeführt. Damit stellen diese beiden Maßnahmen die am häufigsten umgesetzten dar. Relativ oft wurden auch neue Pflichtgegenstände (45%) geschaffen, Wochenstunden in andere Schulstufen verschoben (43%) oder Freigegegenstände eingeführt (38%).

Abbildung 61: Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung



Quelle: öibf, n = 249, Mehrfachantworten möglich

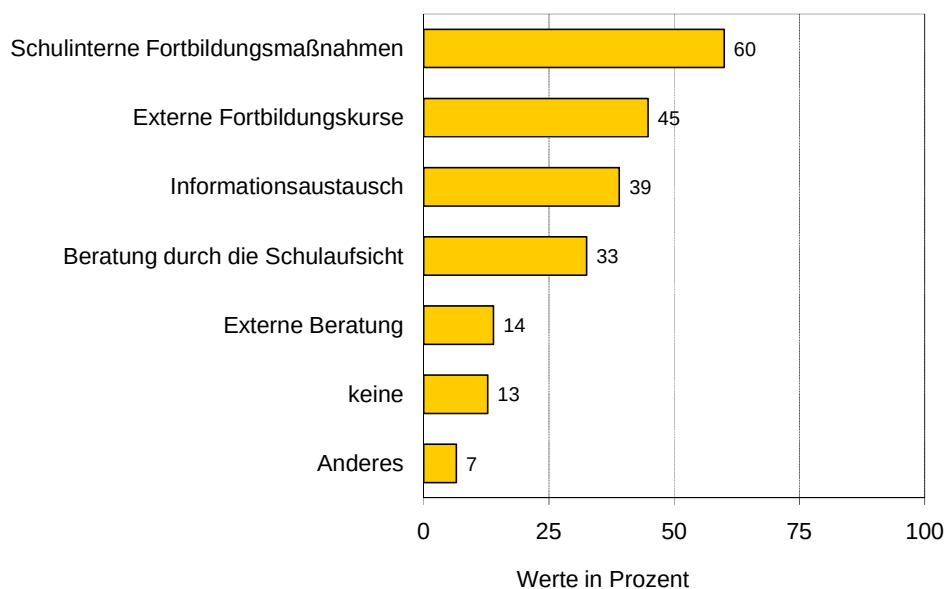
Alle anderen Maßnahmen wurden jeweils von nicht mehr als 15% der befragten Schulleitungen genannt: Es handelt sich dabei um die Bestimmung von Teilungs- und Eröffnungszahlen (15%), die Schaffung von Fächerkombinationen (15%), die

Einführung von unverbindlichen Übungen (14%), das Umsetzen besonderer pädagogischer Konzepte (11%) sowie die Einführung von verbindlichen Übungen (11%).

VI.1.8 Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen

Begleitet wurde der Prozess der schulautonomen Änderungen häufig von schulinternen Fortbildungsmaßnahmen (60% der Schulen gaben dies an), externen Fortbildungskursen (45%) und Informationsaustausch (39%). Eine externe Beratung (14%), oder eine Beratung durch die Schulaufsicht (33%) fand vergleichsweise seltener statt. Am wenigsten Beratung nahmen dabei die technischen Schulen in Anspruch (3% externe Beratung, 14% Beratung durch die Schulaufsicht), am meisten die land- und forstwirtschaftlichen Schulen (19% externe Beratung, 43% Beratung durch die Schulaufsicht). Jedoch gaben auch nicht unwesentliche 13% der befragten SchulleiterInnen an, keinerlei Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch genommen zu haben.

Abbildung 62: Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen



Quelle: öibf, n =251, Mehrfachantworten möglich

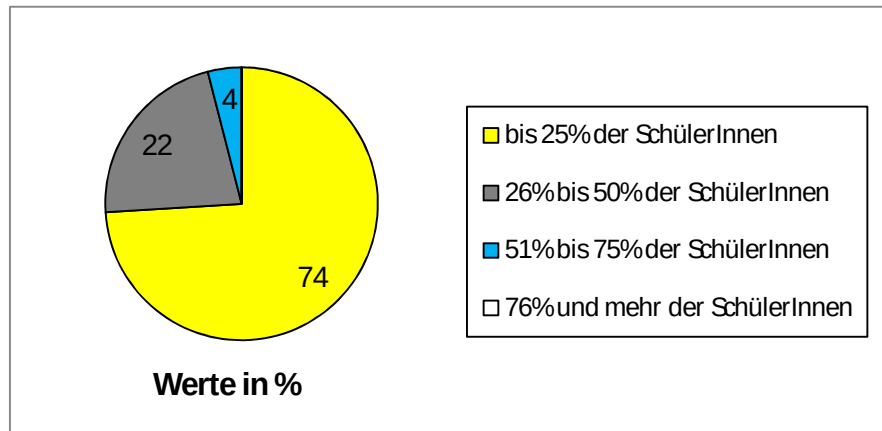
VI. 2 Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Förderungen für Begabte)

Im Schuljahr 2005/06 gab es in 77% der erfassten Schulen Förderunterricht, wobei bei den technischen und kaufmännischen Schulen etwas mehr, und bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen deutlich weniger (nur 56%) gefördert wurde.

Meistens (in 74% der Fälle) sind es nur ein Viertel oder weniger SchülerInnen, die gefördert werden. In weiteren 22% der Schulen beträgt der Anteil an involvierten SchülerInnen 26% bis 50%. Nur sehr selten sind 51% bis 75% der Schüler in Fördermaßnahmen einbegriffen, am häufigsten kommt dies (mit einem Anteil von 6%) in den technischen Schulen vor. Umfassende Fördermaßnahmen, die 76% der SchülerInnen oder mehr einbeziehen, gibt es bei keiner der befragten BMHS. Durchschnittlich kommen an BMHS etwa 43% der SchülerInnen Fördermaßnahmen zugute.

In der nachfolgenden Grafik sind für die jeweiligen Quartile (= 25%-Marken) die Prozentwerte ausgewiesen, d.h. in wie viel Prozent der Schulen ein wie hoher Anteil der SchülerInnen Förderunterricht/Förderungen erhielten.

Abbildung 63: Umfang der Fördermaßnahmen

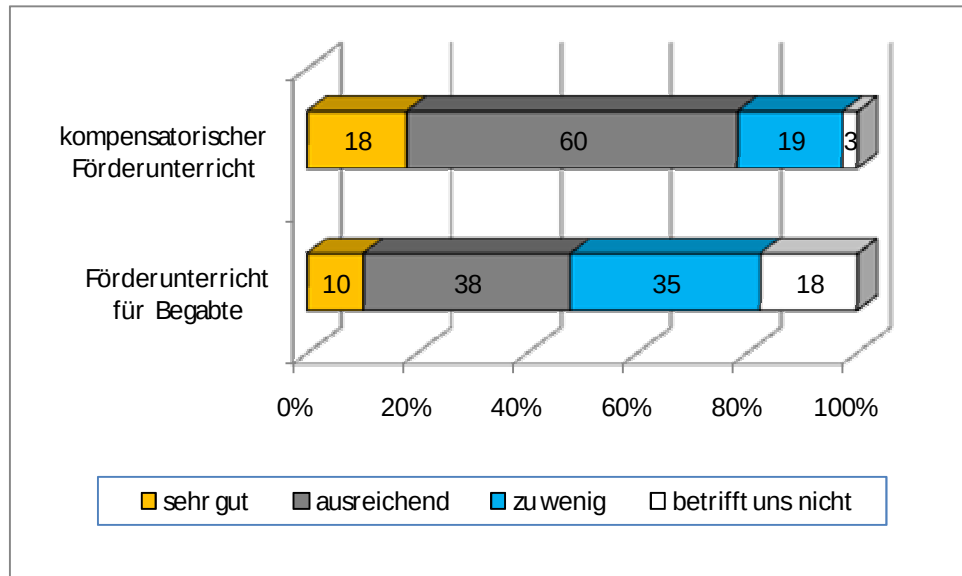


Quelle: öibf, n = 190

Unterscheidet man zwischen kompensatorischem Förderunterricht und Förderunterricht für Begabte, so macht im Schuljahr 2005/06 ersterer Bereich eindeutig den höheren Anteil aus. In den meisten Fällen liegt das Verhältnis bei 80 zu 20 (Medianwerte). In über einem Drittel (37%) der Schulen wurde ausschließlich kompensatorischer Förderunterricht angeboten. Ausschließliche Begabtenförderung gab es in nur 3% der BMHS. Bei den technischen Schulen wurden Begabte etwas öfter gefördert: durchschnittlich 30% der Fördermaßnahmen entfallen hier auf diese Gruppe. Land- und forstwirtschaftliche Schulen hingegen bieten fast ausschließlich kompensatorischen Unterricht an, nur durchschnittlich 10% fallen in diesen Schulen auf die Förderung von Begabten.

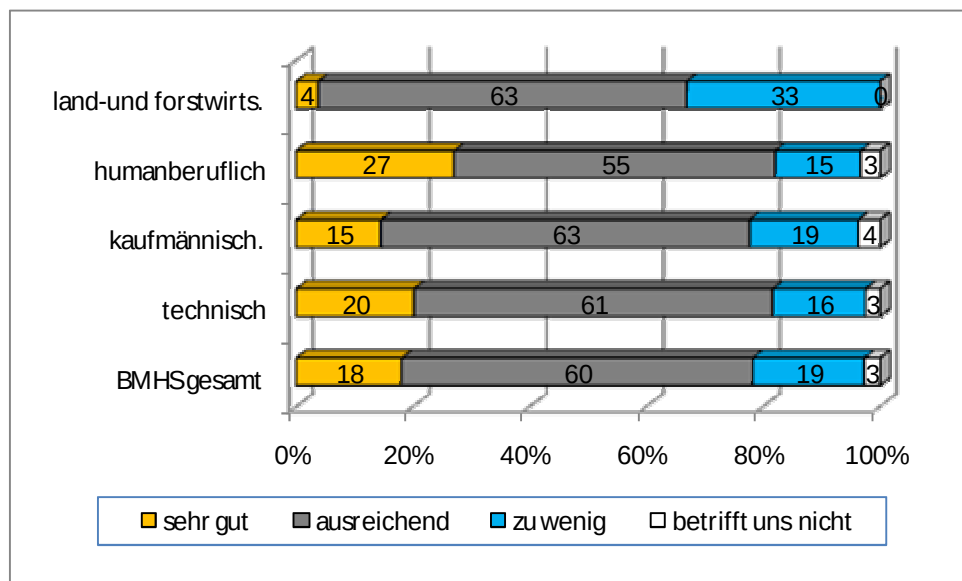
Die vorhandenen Personalressourcen für den kompensatorischen Förderunterricht werden von der überwiegenden Mehrheit (fast 80%) der Befragten als gut oder ausreichend bezeichnet. Die Personalressourcen für Begabtenförderung werden allerdings nur von 48% der betreffenden Schulen als ausreichend eingeschätzt. Zu diesen Fragen machten jedoch nur 69% bzw. 66% der befragten SchulleiterInnen eine Angabe. Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen senken in beiden Fällen den Schnitt: hier werden die Personalressourcen für den kompensatorischen Unterricht nämlich nur von 67% der Befragten, für Begabtenförderung sogar von nur 18% als ausreichend bewertet.

Abbildung 64: Beurteilung Personalressourcen Förderunterricht gesamt



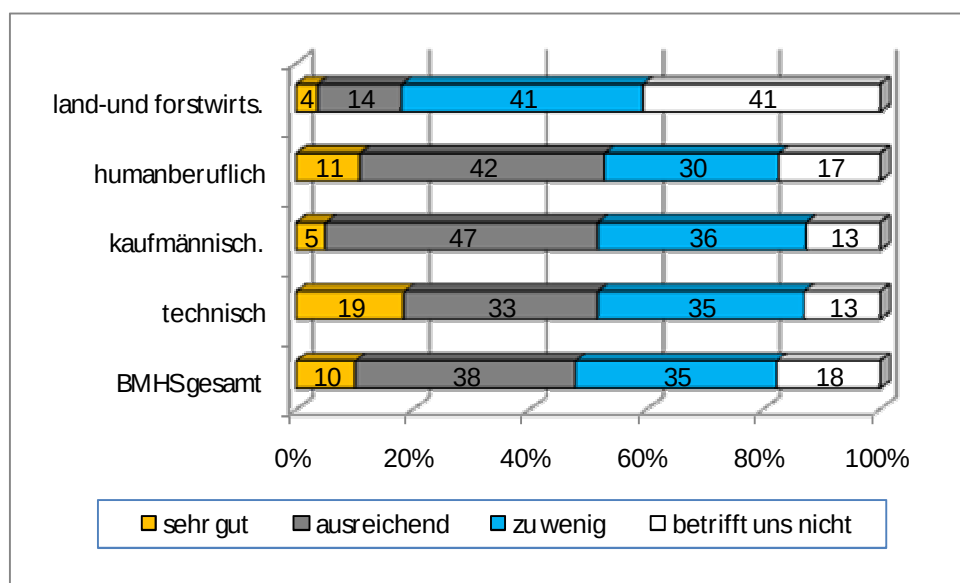
Quelle: öibf, n = 182 bzw. 172, Angaben in Prozent

Abbildung 65: Beurteilung Personalressourcen für kompensatorische Förderung nach Schultypen



Quelle: öibf, n = 182, Angaben in Prozent

Abbildung 66: Beurteilung Personalressourcen Begabtenförderung nach Schultypen



Quelle: öibf, n = 172, Angaben in Prozent

VI. 3 Nutzung finanzieller Autonomie

VI.3.1 Gestaltungsspielräume der finanziellen Autonomie

Auf die Frage nach den bisher wahrgenommenen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie gaben 98% der Befragten eine Antwort, sie machten dabei durchschnittlich 2,5 Angaben. Im Durchschnitt aller Schultypen geben 6% an, keine der Möglichkeiten zur finanziellen Autonomie zu nutzen, dieser Anteil wird von den land- und forstwirtschaftlichen Schulen jedoch ein wenig verzerrt, dort allein sind es 14%, die dies nicht tun.

Sehr häufig wurden Sponsoring (81%), Schulraumüberlassung (71%) und Werbung (64%) als genutzte Möglichkeiten genannt. Fast ein Drittel der Schulen (29%) gab auch andere Einnahmequellen an, nur 7% der SchulleiterInnen nutzen die Teilrechtsfähigkeit (wobei es bei den technischen Schulen doppelt so viele waren).

Von den befragten Personen, die angaben, Möglichkeiten der finanziellen Autonomie zu nutzen, machten 76% auch eine Einschätzung über das Ausmaß der dadurch gewonnenen Einnahmen. Der entsprechende Anteil am Gesamtbudget wird im Schnitt auf 8% eingeschätzt. Jedoch schätzt mehr als die Hälfte der SchulleiterInnen den Anteil auf unter 5% (Medianwert 4,7). Nur die technischen Schulen scheinen aus den Gestaltungsspielräumen etwas mehr Einnahmen lukrieren zu können als der BMHS-Durchschnitt: dort wird der Anteil am Budget fast doppelt so hoch eingeschätzt, nämlich auf 15%. Auch gibt es in diesem Schultyp starke Ausreißer nach oben: 2 Schulen geben an, dass ihre Budgets zu 100% aus autonom eingehobenen Mitteln stammen.

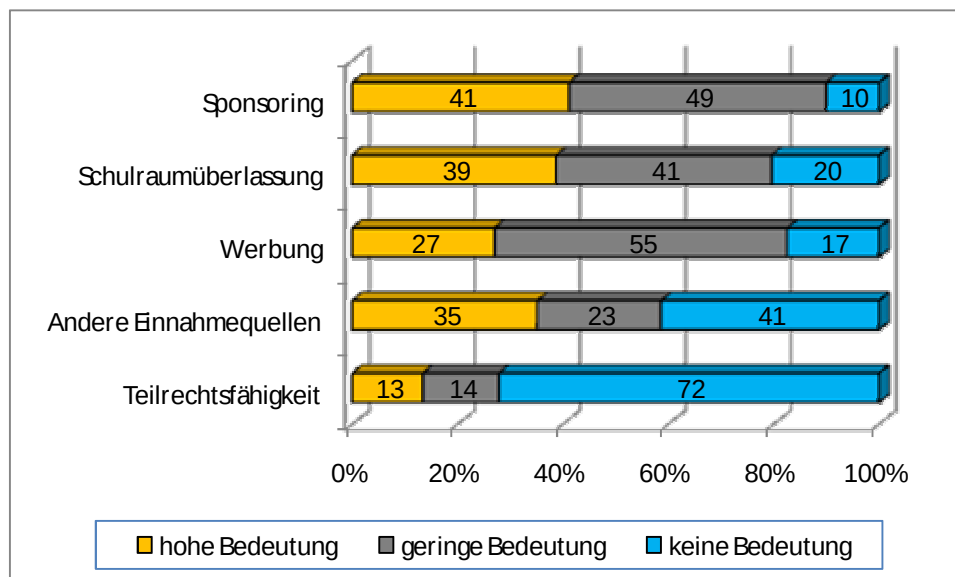
VI.3.2 Bedeutung der finanziellen Autonomie

In einer weiteren Frage wurde erhoben, welche Bedeutung die SchulleiterInnen den einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie zumessen. Die Anteile

der Befragten, die hier eine Angabe machten, liegen je nach Bereich zwischen 57% (Teilrechtsfähigkeit) und 88% (Sponsoring). Erwähnenswert dabei ist, dass es zur Bedeutung der finanziellen Möglichkeiten jeweils mehr Antworten gibt, als Schulen, die angaben, diese genutzt zu haben: dies ist wohl darauf zurückzuführen, dass SchulleiterInnen sich auch dann eine Meinung zur finanziellen Autonomie bilden, wenn sie diese nicht nutzen.

Wenig überraschend spielt auch hier die Teilrechtsfähigkeit nur eine geringe Rolle, für 72% der Befragten hat diese Möglichkeiten keinerlei Bedeutung. Sponsoring, Werbung, sowie Schulraumüberlassung wird dagegen eine größere Bedeutung zugeschrieben. 41% der SchulleiterInnen bewerteten Sponsoring, 39% Schulraumüberlassungen und 27% Werbung als sehr wichtig. Andere Einnahmequellen werden zwar vergleichsweise nicht so oft genannt, nehmen aber immerhin bei 35% der Befragten ebenfalls eine hohe Bedeutung ein. Nur bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen spielen Sponsoring (mit 21%) und Werbung (mit 10%) keine so große Rolle, dafür ist bei ihnen die Schulraumüberlassung etwas wichtiger, als bei den anderen Schulen, knapp die Hälfte der Schulen dieses Typs (49%) schreiben ihr eine hohe Bedeutung zu.

Abbildung 67: Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie



Quelle: öibf, n = 148 bis n = 231, Angaben in Prozent

Einer möglichen Zunahme der finanziellen Autonomie steht knapp die Hälfte (49%) der befragten SchulleiterInnen indifferent gegenüber, fast genauso viele (43%) schätzen eine solche Entwicklung als positiv, nur 8% als negativ ein. Differenziert nach Schultypen, sehen die land- und forstwirtschaftlichen Schulen dieser möglichen Entwicklung am positivsten (56% positive Einschätzung, 4% negative) entgegen, die humanberuflichen Schulen hingegen am negativsten (36% positive, 9% negative Einschätzungen).

VI.3.3 Verwendungszweck der Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie

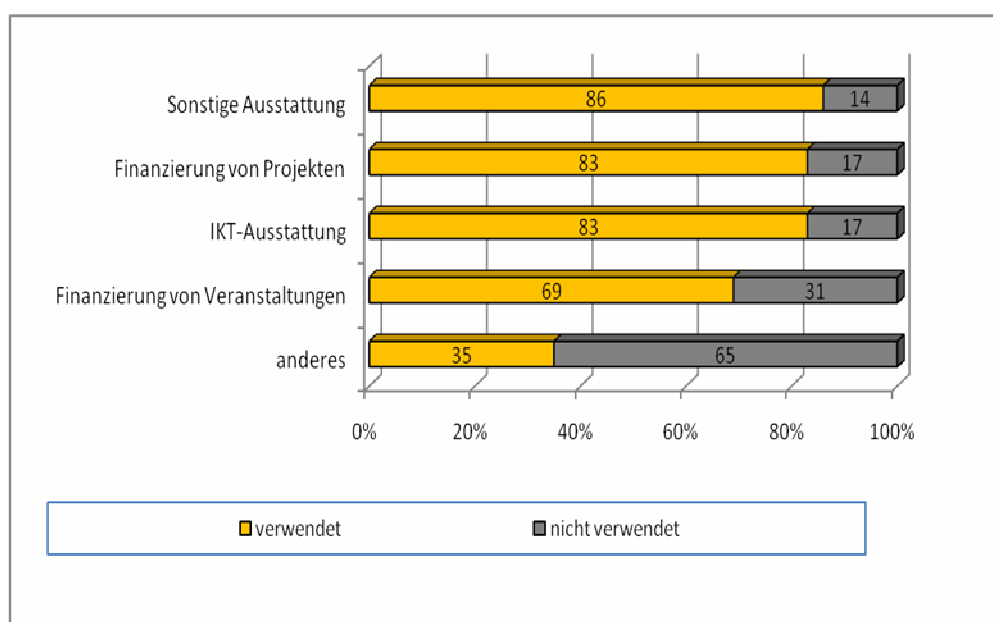
Das Antwortverhalten zu der Frage nach dem Verwendungszweck unterlag hohen Schwankungen: während bei der Kategorie „anderes“ nur 20% der Befragten eine Antwort gaben, lag der Anteil bei den anderen Verwendungszwecken zwischen 60% (Finanzierung von Veranstaltungen) und 77% (sonstige Ausstattung). Man

kann durch die Ähnlichkeit dieser Verteilung mit jener der angegebenen Verwendungshäufigkeit ableiten, dass ein Großteil der Antwortverweigerer ihre Einnahmen (falls vorhanden) auch nicht für die jeweiligen Bereiche verwendet haben.

Von den erfassten Schulen wurden die Einnahmen, die im Rahmen der finanziellen Autonomie entstanden, am häufigsten (86%) für sonstige Ausstattung verwendet.

Nicht weniger oft wurden die Anschaffung von IKT-Ausstattung und die Finanzierung von Projekten (jeweils 83%) angegeben. Die Finanzierung von Veranstaltungen liegt mit einem Anteil von 69% als Verwendungszweck nicht weit darunter. Die technischen Schulen verwenden ihre Einnahmen etwas seltener als der Durchschnitt für die Finanzierung von Veranstaltungen (57%) und Projekten (72%), dafür etwas öfter für Ausstattung (91%). Insgesamt gaben 35% der Befragten an, die Einnahmen für etwas anderes zu verwenden, andere Verwendungszwecke hatten vor allem die kaufmännischen Schulen (44%).

Abbildung 68: Verwendungszweck der Einnahmen von finanzieller Autonomie



Quelle: öibf, n = 54 bis n = 201, Angaben in Prozent

VI. 4 Kooperationen, Internationalität und Qualitätsentwicklung

VI.4.1 Kooperationen zur Schwerpunktsetzung

Rund 70% der erfassten SchulleiterInnen geben an, Kooperationen zu den Schwerpunktsetzungen oder autonomen Maßnahmen eingegangen zu sein – im Schnitt mit 2 Kooperationspartnern (Mehrfachantworten möglich). Allerdings machten 31% der Schulen keine Angaben zu dieser Frage.

Am häufigsten wurde mit einem oder mehreren Unternehmen kooperiert: 63% der Befragten machten diese Angabe, wobei der Durchschnitt hier von den technischen Schulen etwas gehoben wird, dort alleine geben dies nämlich erhebliche 88% an.

Am zweit häufigsten (31%) waren Universitäten oder Fachhochschulen Kooperationspartner, wobei es hier deutlich mehr Nennungen von technischen und kaufmännischen Schulen gab, bei den humanberuflichen und land- und forstwirtschaftlichen Schulen traf dies nämlich nur bei 19 bzw. 20% der Fälle zu, dafür

hatten letztere mehr Kooperationen mit gemeinnützigen Institutionen (38 bzw. 39%), welche von allen Schultypen gesamt nur eine durchschnittliche Nennung von 29% bekamen.

Jede vierte Schule hatte auch internationale Kooperationspartner (26%) und Übereinkünfte mit einer anderen berufsbildenden Schule (25%). Mit mehreren anderen berufsbildenden Schulen gleichzeitig wurde vergleichsweise selten eine Kooperation eingegangen, nur 10% gaben dies an. Auch allgemein bildende höhere Schulen wurden selten (nur von 4%) als Kooperationspartner genannt.

VI.4.2 Gesetzte Qualitätsaktivitäten

Zur Frage nach der Qualitätsentwicklung wurden von nur knapp 2% der Befragten keine Angaben gemacht, die restlichen Schulen gaben im Schnitt vier bis fünf Qualitätsaktivitäten an. Fast alle (92%) nannten die Erarbeitung eines Leitbildes als gesetzte Aktivität, auch die Erstellung eines Schulprogramms ist mit 78%iger Nennung eine häufig gesetzte Maßnahme in der Qualitätssicherung.

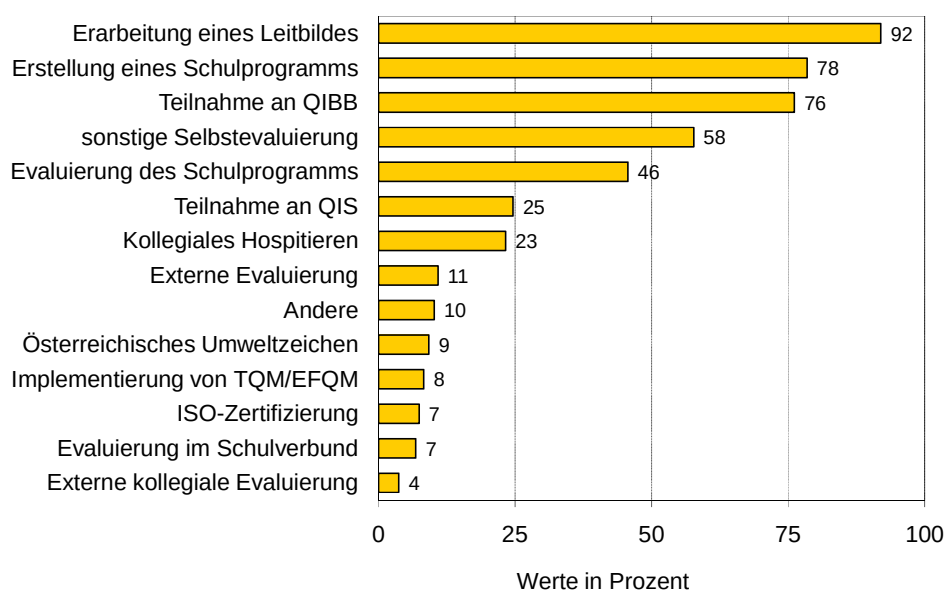
Ein ähnlich hoher Anteil an Schulen (76%) gab die Teilnahme an der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) an. Rechnet man die land- und forstwirtschaftlichen Schulen nicht mit ein, wäre hierbei der Anteil sogar noch höher, bei eben genanntem Schultyp nahmen nämlich nur 14% an QIBB teil, während es bei den technischen Schulen 87%, bei den humanberuflichen Schulen 94%, und bei den kaufmännischen Schulen sogar 99% sind, die an diesem Programm teilnehmen.

Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen haben aber auch insgesamt weniger Nennungen bei den Qualitätsaktivitäten gemacht (im Schnitt 3), als der BMHS-Durchschnitt.

Evaluierungen wurden von zumindest jeder zweiten Schulen als Qualitätsaktivität angegeben (46% evaluierten das Schulprogramm, 58% führten sonstige Selbstevaluierungen durch). Das Schulprogramm wurde am öftesten von den kaufmännischen Schulen (63%) evaluiert, sonstige Evaluierungen gab es am häufigsten bei den technischen Schulen (66%). Die Nennungen der land- u. forstwirtschaftlichen Schulen liegen in beiden Bereichen wieder weit dahinter, nur 24% evaluierten das Schulprogramm, 43% „sonstiges“, allerdings wurde hier relativ oft eine Evaluierung im Schulverbund (13%) angegeben.

Etwas weniger oft, aber dennoch von jeweils einem knappen Viertel der Befragten wurden kollegiales Hospitieren innerhalb der Schule (23%) und die Teilnahme am Projekt „Qualität in Schulen“ (Q.I.S.) (25%) genannt. Bei den humanberuflichen Schulen wurde die Teilnahme an Q.I.S. als Qualitätsaktivität überdurchschnittlich oft (von 36% der Befragten) genannt.

Alle anderen Maßnahmen erhielten insgesamt nur Nennungen bis zu 11 Prozentpunkten, und spielten damit eine eher geringe Rolle. Nur bei den kaufmännischen Schulen gab es auffallend oft eine ISO-Zertifizierung als Qualitätsaktivität (15% der Schulen gaben dies an). Bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen fiel eine relativ häufige Nennung des Österreichischen Umweltzeichens als Qualitätsaktivität auf (14%).

Abbildung 69: An den Schulen gesetzte Qualitätsaktivitäten


Quelle: *öibf*, n = 258, Mehrfachantworten möglich

VI.4.3 Erfahrung mit Selbstevaluierung

Jene Schulen, die bereits Erfahrung mit Selbstevaluierung gemacht haben (40% der Befragten machten hier keine Angaben), führten diese zu ungefähr gleich großen Anteilen ein Mal (35%), 2 Mal (29%) oder drei bzw. mehrmals (36%) durch. Die humanberuflichen Schulen evaluierten mit einem Anteil von 39% der Befragten auch sehr häufig 3 Mal oder öfter. Von den befragten land- und forstwirtschaftlichen Schulen machten 85% keine Angaben, die Resultate für diesen Schultyp sind deshalb nicht aussagekräftig.

VI.4.4 Einbeziehung der autonomen Änderungen in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung

Vier von fünf BMHS (81%) haben die autonomen Änderung(en) in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung mit einbezogen. Der Anteil der fehlenden Angaben beläuft sich hier nur auf 3%, allerdings gaben danach 21% der Befragten keine genauere Spezifizierung mehr an, auf welche Weise dies geschehen ist. Bei den Befragten aus den kaufmännischen und humanberuflichen Schulen gab es dabei deutlich seltener fehlende Angaben (nur 16% bzw. 11%) zu der Art der Qualitätsmaßnahmen als bei den beiden anderen Schultypen.

Bei denjenigen Schulen, die Angaben machten, war die häufigste Form der Durchführung die Verankerung der Maßnahmen im Schulprogramm: insgesamt 73% der BMHS führten diese Maßnahme an. Nur bei den technischen sowie land- und forstwirtschaftlichen Schulen gab es hier weniger Nennungen (nur 55% bzw. 62%) als beim Durchschnitt.

Die Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzungen als Teil der Qualitätsmaßnahmen wurde von durchschnittlich 64% der BMHS genannt. An erster Stelle steht dies bei den technischen (71%) und den kaufmännischen Schulen (71%).

Jede dritte Schule (38%) hat die Umsetzung einzelner schulautonomer Maßnahmen evaluiert, bei den kaufmännischen Schulen waren es mit 58% sogar mehr als die Hälfte. Ungefähr jede fünfte (19%) BMHS evaluierte die Weiterentwicklung

der thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkte. Im Schnitt erfolgten zwei Maßnahmen pro Schule.

VI.4.5 Internationale Aktivitäten

Internationale Aktivitäten gibt es in 84% der berufsbildenden höheren und mittleren Schulen, in erster Linie bestehen diese aus Exkursionen ins Ausland (77%) und aus Schulpartnerschaften (57%). Etwas weniger als die Hälfte (jeweils rund 42%) der Schulen gab auch den Austausch von SchülerInnen und die Teilnahme an europäischen Pilotprojekten an. In 19% der Fälle erfolgt auch ein Austausch von LehrerInnen, 17% der Schulen geben andere, selbst beschriebene, Aktivitäten an.

Im Vergleich nach Schultypen haben die kaufmännischen sowie die land- und forstwirtschaftlichen Schulen eindeutig den größten Anteil an SchülerInnenaustausch. Jeweils mehr als die Hälfte der LeiterInnen der beiden genannten Schultypen (51% bzw. 57%) geben dies an. An europäischen Projekten nehmen die land- und forstwirtschaftlichen Schulen relativ selten (15%) teil, hier bleiben die kaufmännischen Schulen mit einem Anteil von 45% federführend. Hingegen sind die land- und forstwirtschaftlichen Schulen Vorreiter, was den Anteil an LehrerInnenaustausch betrifft: 31% der Schulen ermöglichen dies für ihr Personal. Die humanberuflichen Schulen machen mit einem Anteil von 80% am häufigsten Exkursionen ins Ausland, die technischen Schulen haben am seltensten Schulpartnerschaften (nur 48%).

VI. 5 Beurteilung der Auswirkungen von Schulautonomie

VI.5.1 Wettbewerbsentwicklung

Rund 90% der befragten SchulleiterInnen sind der Meinung, dass sich der Wettbewerb zwischen den Schulen verschärft habe, 3% sind unschlüssig, 7% sehen keine Wettbewerbsentwicklung.

Eine Beurteilung über die Entwicklung hin zu mehr Wettbewerb konnte die Mehrheit der Befragten nicht eindeutig abgeben: 64% der Schulen stehen dem teils positiv, teils negativ gegenüber. Ein Viertel der SchulleiterInnen beurteilt diesen Trend als überwiegend positiv, 11% als überwiegend negativ. Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen befürworten die Wettbewerbsentwicklung am meisten, hier schätzt jede dritte Schule (34%) die Entwicklung als überwiegend positiv ein. Am kritischsten äußerten sich die kaufmännischen Schulen: nur 18% bewerten den steigenden Wettbewerb als überwiegend positiv, 15% hingegen als überwiegend negativ.

Mittels einer offenen Frage wurden die Gründe erhoben, warum es nach Einschätzung der Befragten zu einem stärkeren Wettbewerb gekommen sei; sehr viele gaben hier auch eine allgemeine Beurteilung zur Wettbewerbsentwicklung ab. Rund 43% aller Befragten machten eine Angabe bei dieser Frage, was sogar ein etwas höherer Anteil ist, als bei der Frage nach Wünschen, Vorschlägen und Anregungen, – somit wird deutlich, wie wichtig das Thema Wettbewerb für die BMHS ist.

Durchschnittlich führte jede/r DirektorIn 1,4 Gründe oder Beurteilungen zum gestiegenen Wettbewerb an. 27% der SchulleiterInnen geben an, dass der Wettbewerb zu einem positiven Ansporn bzw. zu mehr Motivation und Engagement führt, unabhängig davon sehen 23% dadurch eine Steigerung in der Qualität und Professionalität der Schulen gegeben. Zusammen genommen kann also genau die

Hälfte der BMHS-LeiterInnen der Entwicklung auch etwas Positives abgewinnen. 3% sahen einen Vorteil in der größer gewordenen Transparenz, die durch die Profilbildung entstanden ist.

Allerdings gab es auch sehr viele negative Beurteilungen. Mehr als jede/r fünfte SchulleiterIn (23%) gab an, dass der Wettbewerb teilweise mit unehrlichen Methoden ausgeführt wird, und/oder dass die suchenden bzw. zu rekrutierenden SchülerInnen nicht ausreichenden über Realität und Chancen der Ausbildungsprogramme informiert werden. Überdies geben auch weitere 10% der Befragten an, dass die Öffentlichkeitsarbeit oft über die Inhalte hinweg täuscht, oder dass mit Übertreibungen gearbeitet wird, um das Ansehen der Schulen zu verbessern.

Es verwundert daher nicht, dass 12% der Befragten eine Klimaverschlechterung in ihrer Schule feststellen, und/oder von vermehrtem Neid und mehr Untergriffen berichten. Weitere 7% geben sogar an, dass es durch den Wettbewerb zu mehr Druck, Überforderung und Stress bei den LehrerInnen gekommen ist.

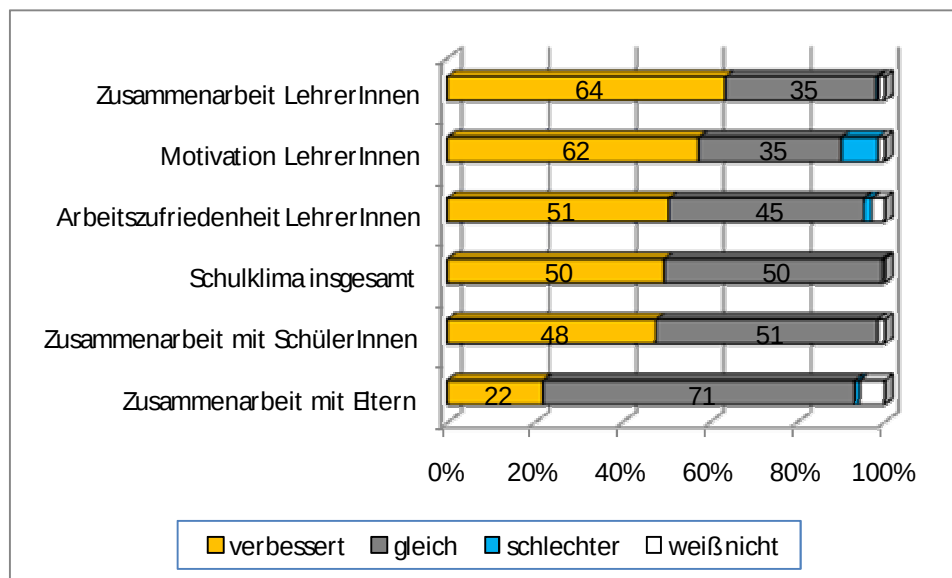
13% der DirektorInnen weisen auch auf einen Qualitäts- bzw. Niveauverlust des Unterrichts hin, da durch den Wettbewerb um jede/n SchülerIn, oft entsprechende Aufnahmekriterien vernachlässigt werden. Als weiterer Grund für einen Qualitätsverlust wird u.a. auch der Ressourcenmangel angeführt: Von mehr als jeder zehnten Schule (11%) wurde kritisiert, dass der Wettbewerb wichtige Ressourcen abzieht, sowohl in finanzieller, als auch in personeller Hinsicht.

Von den Befragten in den BMHS äußerten sich 6% negativ über die Wettbewerbs-Strategien der Gymnasien; vor allem die Durchlässigkeit von den BMHS in die AHS wird als Problem angesehen. 4% der SchulleiterInnen sprechen explizit den verschärften Wettbewerb um SchülerInnen an, der durch die demographische Entwicklung verschärft wird („zu viele Schulen für zu wenige SchülerInnen“). 3% thematisieren ungleiche Wettbewerbschancen von Schulen, 2% wünschen sich mehr Koordination und Planung durch den Landesschulrat.

VI.5.2 Auswirkung der lehrplanautonomen Veränderung/en für die Schule

Die Auswirkungen der lehrplanautonomen Veränderung/en bzw. der Profilbildung insgesamt werden von allen Schulen positiv beurteilt, etwas weniger als die Hälfte der SchulleiterInnen empfindet die Auswirkungen als sehr positiv (48%), die restliche Hälfte (52%) als eher positiv. Bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen sind es sogar noch um 10% mehr Befragte als beim Durchschnitt, die die Auswirkungen als sehr positiv einschätzen.

Es wurde von allen BMHS auch eine Beurteilung über die Auswirkung der autonomen Maßnahmen in Bezug auf verschiedene Aspekte erhoben. Darunter fallen sowohl Aspekte der Motivation wie Zusammenarbeit und Klima in der Schule als auch Attraktivitäts- und Qualitätsmerkmale wie Lernangebot und pädagogische Qualität, in einem letzten Abschnitt wurden noch die Auswirkungen auf eventuelle Kooperationen abgefragt. Allerdings machte ungefähr ein Viertel der Befragten (je nach Fragestellung zwischen 22 und 36 Prozent) keine Angaben zu den einzelnen Punkten.

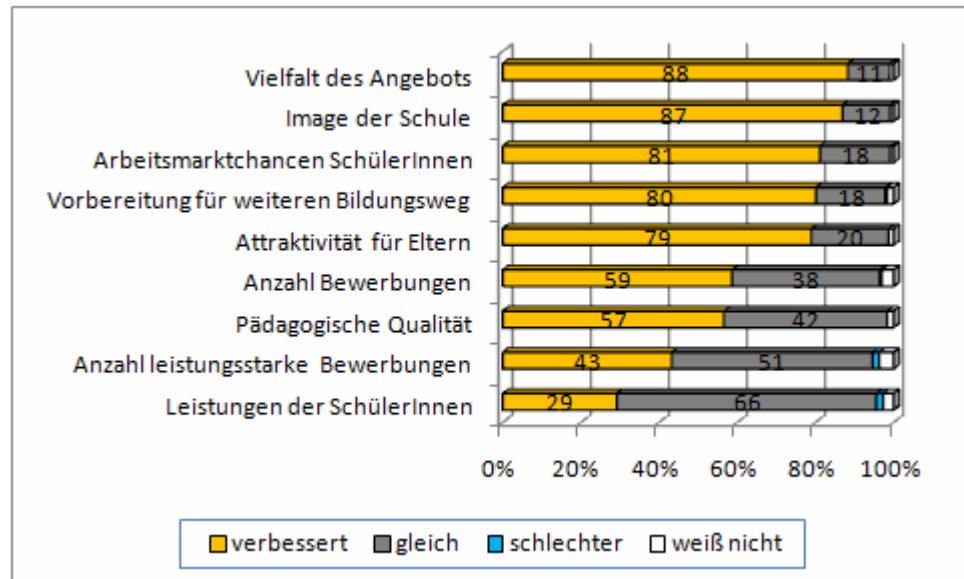
Abbildung 70: Auswirkungen auf Motivation und Zusammenarbeit


Quelle: öibf, n = 239 bis n= 241, Angaben in Prozent

Aus der Sicht der Schulleitungen haben die lehrplanautonomen Veränderungen zu einer durchaus positiven Entwicklung bezüglich Motivation und Kooperation innerhalb der Schule geführt. Bei mehr als der Hälfte der Schulen (jeweils 51 bis 64 Prozent) wurde eine Verbesserung in der Motivation und Arbeitszufriedenheit der LehrerInnen sowie bei deren Zusammenarbeit festgestellt. Das Schulklima insgesamt hat sich für 50% der Befragten verbessert, für die restlichen ist es gleich geblieben. Auch die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen hat sich für 48% der Befragten verbessert. Auf die Zusammenarbeit mit Eltern hingegen hat sich der Prozess der lehrplanautonomen Veränderungen nicht so stark ausgewirkt: 22% der Schulleitungen sehen hier eine Verbesserung, für 71% ist die Kooperation mit den Eltern unverändert.

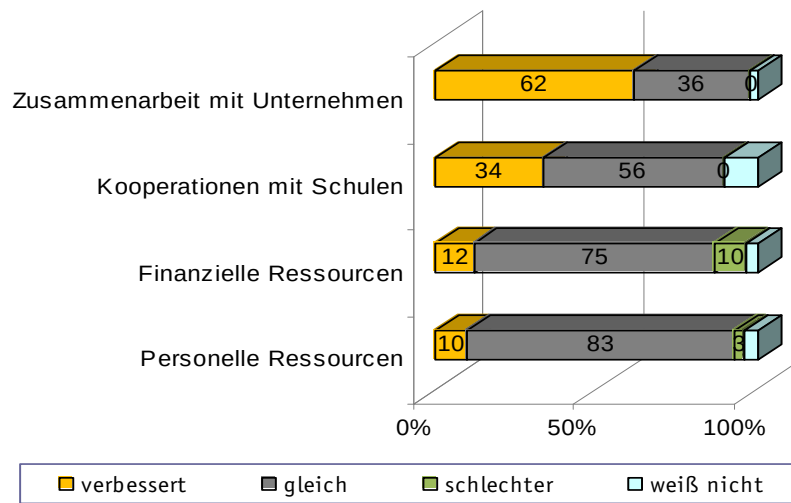
Bei Motivation und Arbeitszufriedenheit schneiden die humanberuflichen LehrerInnen ein wenig schlechter ab als der Durchschnitt, bei der Arbeitszufriedenheit haben hier weniger als die Hälfte der Schulen eine Verbesserung angegeben (43%), bei der Motivation war es genau die Hälfte, wobei die humanberuflichen Schulen hier auch als einziger Schultyp eine Verschlechterung angegeben haben (3% der Befragten).

Abbildung 71: Auswirkungen auf Qualität und Attraktivität



Quelle: öibf, n = 236 bis n= 240, Angaben in Prozent

Bei den Qualitätsmerkmalen wurden von den SchulleiterInnen die meisten positiven Veränderungen festgestellt: 88% der SchulleiterInnen geben an, dass sich die Vielfalt des Angebots, 87%, dass sich das Image der Schule allgemein verbessert hat. Auch bei den Arbeitsmarktchancen der SchülerInnen (81%), deren Vorbereitung für den weiteren Bildungsweg (80%) und der Attraktivität der Schule bei den Eltern (79%) ist nach Ansicht der Befragten eine positive Entwicklung zu beobachten. Die Anzahl der Bewerbungen von leistungsstarken SchülerInnen hat sich im Durchschnitt bei 43% der Schulen erhöht, bei den humanberuflichen Schulen sogar in 48% der Fälle. Bei den kaufmännischen Schulen behaupteten dies nur 39% der Schulen, für 4% der Befragten dieses Schultyps hat sich diese Zahl sogar verringert.

Abbildung 72: Auswirkungen auf Kooperationen und Ressourcen


Quelle: öibf, n = 227 bis n= 236, Angaben in Prozent

Die Zusammenarbeit mit Unternehmen hat sich beim Großteil (62%) der Schulen gesteigert, besonders bei den technischen Schulen (hier bei 74%). Kooperationen mit weiterführenden Schulen/Fachhochschulen/Universitäten haben nur bei knapp über einem Drittel der Schulen (34%) zugenommen, Vorreiter sind auch hier die technischen Schulen, dort haben mehr als der Hälfte der Befragten (51%) eine Steigerung der Zusammenarbeit angegeben.

Die einzigen wesentlichen negativen Veränderungen wurden im Bereich der finanziellen und personellen Ressourcen festgestellt. Die finanzielle Situation hat sich für 10%, die Personalressourcen haben sich für 3% der Befragten verschlechtert. Nur jeweils 12% bzw. 10% der Befragten gaben hier positive Auswirkungen an, bei der Mehrheit hat sich nichts geändert.

VI.5.3 Allgemeine Aussagen zu den Auswirkungen

In einem weiteren Schritt wurden 4 allgemeine Aussagen zu den Auswirkungen der Schwerpunktsetzung/en und anderen schulautonomen Maßnahmen vorgelegt, welche die Vor- und Nachteile, die in den bisherigen Fragen noch nicht thematisiert wurden, aufgreifen sollten.

Es zeigte sich, dass sowohl positive als auch negative Aussagen Zustimmung gefunden haben. 57% der Schulen gaben an, dass sich durch die autonomen Änderungen das Ansehen der LehrerInnen verbessert hat, besonders bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen war dies der Fall (hier sogar bei 77%). Probleme werden von mehrheitlichen 61% der SchulleiterInnen beim Schulwechsel gesehen. In den kaufmännischen und humanberuflichen Schulen stimmen sogar 78 bzw. 77% der Befragten dieser Aussage zu.

Schwierigkeiten bei der vertikalen Durchlässigkeit gab ein knappes Drittel (32%) der Befragten an, auch hier heben die humanberuflichen Schulen mit einem Anteil von 47% deutlich den Schnitt. Vorteile durch neue Einnahmequellen gaben lediglich 11% der Schulen an, nur die technischen Schulen sahen hier überdurchschnittlich häufig (21%) eine positive Wirkung der Schulautonomie. Durchschnittlich jede zehnte BMHS machte auch Angaben über andere Auswirkungen.

VI. 6 Fördernde und hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

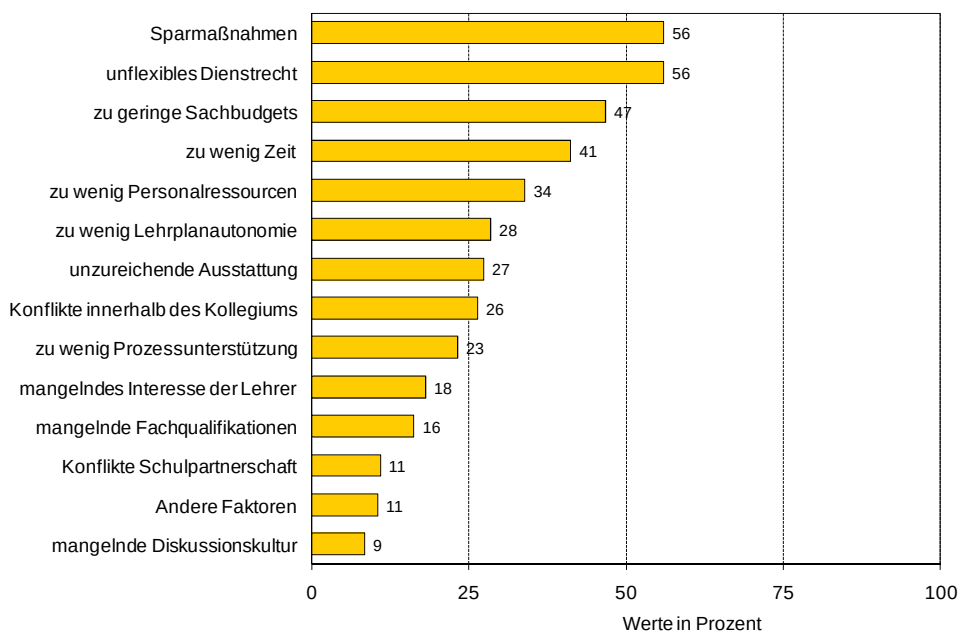
VI.6.1 Hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

Ein unflexibles Dienstrecht und Sparmaßnahmen waren die am häufigsten genannten Faktoren, die aus Sicht der SchulleiterInnen die Schwerpunktsetzungen und andere schulautonome Maßnahmen behindern, jeweils 56% der Schulen gaben dies an. Die kaufmännischen und humanberuflichen Schulen waren mit dem derzeitigen Dienstrecht noch etwas unzufriedener als der Durchschnitt, jeweils 62% machten diese Angabe. Die Sparmaßnahmen empfanden vor allem die kaufmännischen Schulen als hinderlich (66% der Befragten machten diese Nennung).

Von fast der Hälfte der Schulen (47%) werden auch zu geringe Sachbudgets bemängelt. Am dritthäufigsten wird Zeitmangel als hemmender Faktor genannt: 41% der Befragten gaben an, dass dies die Umsetzung der autonomen Veränderung behindert. Am stärksten beurteilten die land- und forstwirtschaftlichen Schulen den Zeitfaktor als behindernd, über die Hälfte (55%) der Befragten gab dies an.

Einhergehend mit dem Zeitproblem empfindet ein Drittel (34%) der Befragten die Personalressourcen als zu wenig. Immerhin noch mehr als ein Viertel der Befragten gibt zu wenig Spielraum bei der Autonomie (28%), unzureichende Ausstattung (27%) und Konflikte innerhalb des Kollegiums (26%) als Schwierigkeiten an. Den humanberuflichen sowie land- und forstwirtschaftlichen Schulen fehlt es etwas öfter als den anderen Schultypen an Ausstattung (jeweils 34% geben hier einen Mangel an). Konflikte im Kollegium wurden am häufigsten von den kaufmännischen Schulen (41%), am seltensten von den technischen Schulen (7%) als Problem genannt, die Streuung war hier sehr groß. Im Schnitt wurden 4 hemmende Faktoren pro Schule angegeben.

Abbildung 73: Hindernde Faktoren bei autonomen Veränderungen



Quelle: öibf, n = 259, Mehrfachantworten möglich

Fragt man die SchulleiterInnen, welcher der hemmenden Faktoren die größte Rolle spielt, stellt sich heraus, dass das unflexible Dienstrecht um eine Spur mehr belastet als die Sparmaßnahmen, letztere nahmen in der vorherigen Frage (siehe

Graphik) den gleichen Häufigkeitsrang ein. Vor allem die technischen und kaufmännischen Schulen fühlen sich hier eingeschränkt: 30% bzw. 28% der Schulen bewerteten den Hemmfaktor Dienstrecht als den wesentlichsten. Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen bewerteten überraschenderweise die Sparmaßnahmen gleich häufig (23%) als den am meisten behindernden Faktor ebenso wie zu wenig Spielraum in der Lehrplanautonomie.

Ein zu geringer Spielraum in der Lehrplanautonomie steht somit an dritter Stelle, was die Wichtigkeit der genannten Hemmfaktoren betrifft: Für durchschnittlich 14% der Schulen hat dieser Faktor oberste Priorität. Bei der vorhergehenden Frage, die rein auf die Anzahl der Nennungen, und nicht auf deren jeweilige Gewichtung abstellte, lag dieser Faktor nur an fünfter Stelle. An dritter Stelle war dort der Mangel an Zeit, der hier nur vergleichsweise selten (in nur 6% der Fälle) als wichtigster Faktor genannt wurde.

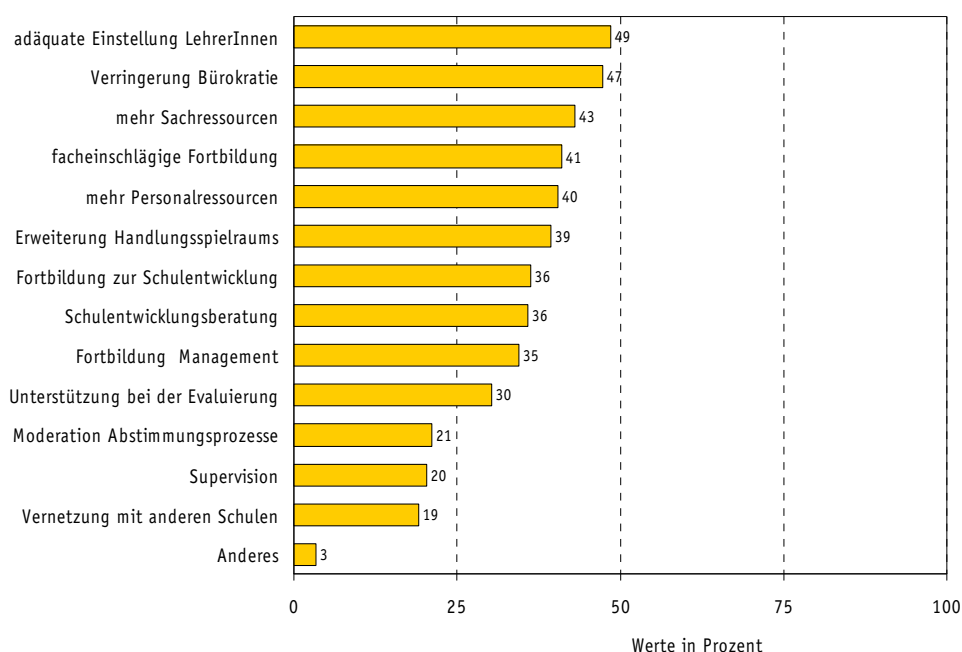
VI.6.2 Fördernde Faktoren der Schwerpunktsetzung

Ebenfalls erhoben wurden Faktoren, die für die Unterstützung von Schulen bei der Ausbildung eines eigenen Profils förderlich wären, pro Schule erfolgten durchschnittlich 4,6 Angaben.

Es zeigte sich, dass vor allem Faktoren, die das Humankapital der Schulen betreffen, als besonders förderlich angesehen werden. Am häufigsten (von 49% der Schulen, also rund der Hälfte) wurde der Wunsch nach einer Möglichkeit geäußert, LehrerInnen den Schwerpunktsetzungen entsprechend einstellen zu können. Besonders häufig wurde dies in den humanberuflichen (56%) und kaufmännischen (57%) Schulen als förderlich angesehen. Fast genauso oft wie der Rekrutierungswunsch wurde von den BMHS eine weitere Verringerung der bürokratischen Vorgaben gewünscht, von insgesamt 47% der Schulen wurde dies angegeben. Am dritthäufigsten mit einem Anteil von 43% wurde die Erhöhung von Sachressourcen als fördernder Faktor genannt, knapp gefolgt von dem Wunsch nach facheinschlägigen Fortbildungsmaßnahmen für das Lehrpersonal (41%) sowie mehr Personalressourcen (41%). Auch eine zusätzliche Erweiterung des Handlungsspielraums für die Schulen wurde von etwa zwei von fünf der Befragten als förderlich erkannt.

Betrachtet man die Angaben getrennt nach Schultyp, zeigen sich teilweise große Unterschiede bei den fördernden Faktoren. So werden bei den technischen Schulen weniger oft Personalressourcen, sondern mit einem Anteil von 55% am häufigsten Sachressourcen nachgefragt. Die land- und forstwirtschaftlichen Schulen halten vor allem Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung (56%) und im Bereich von Management (55%) für förderlich.

Abbildung 74: Förderliche Faktoren bei autonomen Veränderungen



Quelle: öibf, n = 256, Mehrfachantworten möglich

VI.6.3 Vorschläge, Wünsche und Anregungen zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wurden in einer offenen Frage aufgefordert, Vorschläge, Wünsche und Anregungen zur Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung an Österreichs Schulen einzubringen. 41% der Schulen machten dazu Angaben, was auf ein hohes Bedürfnis der Schulen schließen lässt, ihre Ideen und Wünsche einzubringen. Im Schnitt erfolgten 1,4 Nennungen pro Schule.

Am häufigsten, nämlich von jedem/r fünften SchulleiterIn (20%), wurden mehr finanzielle und/oder personelle Ressourcen gefordert. An zweiter Stelle stand mit einem Anteil von 18% der Wunsch nach mehr personaler Autonomie, – diese bezieht sich vor allem auf die Einstellung von Personal und auf neue, flexiblere Formen von Dienstverhältnissen.

Interessant erscheint an dieser Stelle auch, dass sich 8% der SchulleiterInnen, die Vorschläge machten, bessere Honorierungsmöglichkeiten für das Engagement der LehrerInnen wünschen, – das Spektrum reicht hier von einer adäquateren finanziellen Anrechnung ihrer Tätigkeiten bis hin zu Belobigungen oder Aufstiegsmöglichkeiten. Mehrmals (in 4% der Fälle), kam auch der Vorschlag, ein mittleres Management in den Schulen zu etablieren, dies wurde einerseits mit einer motivierenden Karrieremöglichkeit für engagierte LehrerInnen argumentiert, andererseits aber auch als strukturelle Notwendigkeit formuliert.

Jede siebente Schule (14%) wünscht sich weniger Bürokratie und weniger rechtliche Hürden, sehr häufig wurde dieser Wunsch in Zusammenhang mit dem Beantragen von Schulversuchen gebracht. Fast genauso oft, nämlich von 13% der Befragten, wurden generell mehr Autonomie und weniger Vorgaben von Ministerium oder Stadtschulrat gefordert, vor allem auch was den Gestaltungsspielraum bei den Lehrplänen betrifft. Mehr finanzielle Autonomie wünschen sich 9% der SchulleiterInnen.

Jede/r zehnte Befragte zeigte einen Bedarf an mehr Werteeinheiten bzw. Unterrichtsstunden auf oder äußerte Bedenken gegenüber Stundenkürzungen, 8% wünschen sich mehr Autonomie in Sachen Teilungs- und Eröffnungszahlen.

Von ebenfalls 8% der SchulleiterInnen wurde die Anregung eingebracht, dass sich die BMHS in ihren Schwerpunktbildungen mehr auf die Kernkompetenzen des jeweiligen Schultyps konzentrieren sollten, oder dass dem allgemeinen Unterricht überhaupt (neben den autonomen Maßnahmen) wieder mehr Bedeutung zukommen soll, was auch den Wunsch nach einer Konsolidierungsphase nahe legt.

Ferner (von 6%) wurde auch der Wunsch nach einer „Repädagogisierung der Bildungspolitik“ genannt bzw. wurde der parteipolitische Einfluss kritisiert. 5% der befragten DirektorInnen bemängelten auch eine fehlende Koordination hinsichtlich regionaler oder überregionaler Schulentwicklungskonzepte und wünschen sich in diesem Bereich mehr Planung und Zielorientiertheit.

VI. 7 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

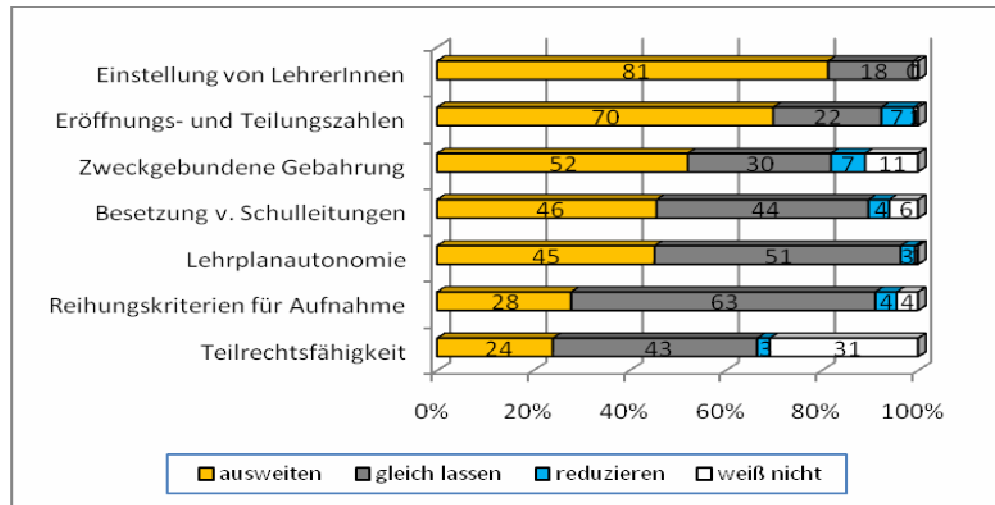
Insgesamt schätzen knapp zwei Drittel der BMS und BHS (65%) die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der derzeitigen Autonomiegesetzgebung als ausreichend ein, das restliche Drittel (35%) erachtet diese als nicht ausreichend. Am zufriedensten sind dabei die land- und forstwirtschaftlichen Schulen, hier beurteilen 72% der Schulen die Gestaltungsmöglichkeiten als ausreichend und nur 28% nicht ausreichend. Die humanberuflichen Schulen sind vergleichsweise am wenigsten zufrieden: nur 59% schätzen die Möglichkeiten als ausreichend, 41% als nicht ausreichend ein.

Dieses Ergebnis steht allerdings im Widerspruch mit den Angaben zu den hindernden Faktoren. Während nämlich 31% der land- und forstwirtschaftlichen Schulen angaben, dass der zu geringe Spielraum in der Autonomie ein Hindernis darstellt, haben dies nur 22% der Befragten aus den humanberuflichen Schulen angegeben. Dieses Ergebnis könnte darauf zurückgeführt werden, dass ein als zu gering empfundenes Ausmaß der Autonomie als Hemmnis – v.a. auch im Vergleich zu anderen Faktoren – als nicht so bedeutsam empfunden wird, wird die Frage nach mehr Autonomiespielraum direkt gestellt, wird dies jedoch durchaus von einer größeren Gruppe gewünscht.

Weiterentwicklungsbedürftig wird von der großen Mehrheit der Befragten die Mitbestimmung bei der Einstellung von LehrerInnen gesehen: 81% der Schulen sind für eine Ausweitung der Autonomie in diesem Bereich. 70% der Schulen geben an, dass die Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen ausgeweitet werden soll. Die zweckgebundene Gebarung wurde ebenfalls von mehr als der Hälfte der Schulen (52%) als erweiterungsbedürftig empfunden. Am meisten Unschlüssigkeit gibt es bei der Teilrechtsfähigkeit: 31% der Befragten geben an, dass sie hier keine Beurteilung treffen können, 43% wollen sie gleich lassen, 24% ausweiten, 3% reduzieren. Eine Ausweitung wird am häufigsten von den technischen Schulen gewünscht (33%). Allerdings ist zu erwähnen, dass bei dieser Frage der Anteil der fehlenden Werte besonders hoch ausfällt: 22% der Befragten machten keine Angabe. Bei allen anderen Fragestellungen belaufen sich die fehlenden Angaben auf zwischen 4% (Eröffnungs- und Teilungszahlen) und 14% (zweckgebundene Gebarung). Es ist anzunehmen, dass die fehlenden Werte auch der Kategorie „weiß nicht“ zugeordnet werden könnten, da diese Angaben mit den „Nicht-Angaben“ stark korrelieren. 9% der befragten SchulleiterInnen gaben einen weiteren, neuen Autonomie-Bereich an, der zusätzlich eingeführt werden sollte. Diese sind jedoch nur bedingt als Autonomiebereiche im eigentlichen Sinne zu sehen und decken sich weitgehend mit den oben angeführten Wünschen (z.B. Einführung einer mittleren Managementebene, mehr Möglichkeiten zur Ko-

operation zwischen Schulen, unterstützende Maßnahmen für die Schulentwicklung, zusätzliche Möglichkeiten für die Unterstützung und Förderung von SchülerInnen).

Abbildung 75: Weiterentwicklungswünsche zur Schulautonomie



Quelle: öibf, n = 204 bis n = 251, Angaben in Prozent

VII. Vergleich der Ergebnisse von Hauptschulen und AHS (Unterstufe)

VII. 1 Lehrplanautonomie Hauptschule – AHS Unterstufe

VII.1.1 Nutzung der Lehrplanautonomie

Lehrplanautonomie wird in der Hauptschule noch stärker genutzt als in der AHS Unterstufe, insbesondere haben fast 40% der Hauptschulen schulübergreifende Schwerpunktsetzungen umgesetzt, in der AHS Unterstufe haben dies nur 29% der Befragten getan.

Kleinere Änderungen in den Stundentafeln haben 57% der Hauptschulen und 64% der AHS Unterstufen vorgenommen. Insgesamt haben 96% der befragten Hauptschulen die Möglichkeiten der Lehrplanautonomie genutzt im Vergleich zu 94% der AHS Unterstufen, allerdings haben sich bei diesen auch 17% der Antwort überhaupt enthalten.

Auch die Studie „Auf dem Weg zu einer besseren Schule“ (Bachmann et al. 1996) zur Evaluation der Schulautonomie in Österreich zeigte schon kurz nach Einführung der 14. SchOG-Novelle ähnliche Ergebnisse für die Nutzung der schulautonomen Handlungsspielräume in AHS und Hauptschulen auf: Während die Hauptschulen in Österreich zwei Jahre nach Einführung der Novelle stark von den Möglichkeiten der Schulautonomie Gebrauch machten (64%), reagierten die AHS langsamer (38%) (vgl. Bachmann et al. 1996, S. 51f.).

VII.1.2 Schwerpunktsetzungen

Auch die Schwerpunktsetzungen differieren z.T.: Während IKT in beiden Schulformen höchste Priorität genießt (IKT-Schwerpunkt bei 59% der Hauptschulen und 57% der AHS-Unterstufen), sind Fremdsprachen in der AHS-Unterstufe deutlich wichtiger als in den Hauptschulen (61% in AHS, 50% in Hauptschulen). Im Naturwissenschaftlich-technischen Bereich haben ebenfalls die AHS-Unterstufen verstärkt Schwerpunktsetzung/en vorgenommen (14% in Hauptschulen, 44% in AHS), im Bereich Umwelt/Ökologie dagegen fast ausschließlich nur die Hauptschulen (16% in Hauptschulen, 3% in AHS). Die hohe Bedeutung von Berufsorientierung (57%), sozialem Lernen (44%) sowie Integration und interkulturellem Lernen (23%) in den Hauptschulen findet sich nicht in dieser Ausprägung bei den AHS Unterstufen (Soziales Lernen 28%, Berufsorientierung "nur" 13%, Integration und Interkulturelles Lernen 9%).

Im Schnitt wurden außerdem von den Hauptschulen mehr aktuelle Schwerpunkte pro Schule (3,8) genannt als von den AHS-Unterstufen (3,3).

VII.1.3 Anteil der von der/n Schwerpunktsetzung/en betroffenen LehrerInnen und Klassen

In den Hauptschulen ist tendenziell ein größerer Anteil der LehrerInnen und der Klassen von der Schwerpunktsetzung betroffen, als dies in der AHS-Unterstufe der Fall ist. Mehr als die Hälfte der LehrerInnen ist in 66% der Hauptschulen, aber „nur“ in 42% der AHS-Unterstufen, mehr als drei Viertel in 45% der Hauptschulen gegenüber 34% der AHS-Unterstufen und der gesamte Lehrkörper in 36% der Hauptschulen, aber „nur“ in 24% der AHS-Unterstufen von der/n Schwerpunktset-

zung/en betroffen. Dasselbe gilt auch für den Anteil der Klassen. In den Hauptschulen ist deutlich öfter die gesamte Schule – sprich alle Schulklassen – von der Schwerpunktsetzung betroffen als in der AHS-Unterstufe (61% in Hauptschulen, 44% in AHS).

VII.1.4 Zeitpunkt der ersten Schwerpunktsetzung im Lehrplan

In Hauptschulen wurden vergleichsweise früher Schwerpunktsetzungen (vor 1993 in Form eines Schulversuchs) im Lehrplan vorgenommen als in AHS-Unterstufen. Sowohl vor dem Jahr 1993 in Form eines Schulversuchs (27% in Hauptschulen, 16% in AHS), als auch vor dem Jahr 2000 (69% in Hauptschulen, 49% in AHS) ist der Anteil der Schulen mit ersten Schwerpunktsetzungen bei den Hauptschulen auffällig höher als bei den AHS. Die Hälfte der AHS nahm – im Vergleich zu 31% der Hauptschulen – die erste Schwerpunktbildung erst ab dem Jahr 2000 vor.

VII.1.5 Größere Änderungen des/r Schwerpunktsetzung/en

Bezüglich der Häufigkeit der zwischenzeitlichen (größeren) Änderungen lassen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen feststellen.

VII.1.6 Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzungen

Während einerseits Motive wie die größere Vielfalt des Bildungsangebotes, die besondere Förderung von SchülerInnen, der Wunsch, ihren Interessen entgegenzukommen sowie die Umsetzung des Leitbilds/Schulprogramms sowohl in der Hauptschule als auch in der AHS-Unterstufe bei der Schwerpunktsetzung besonders im Vordergrund standen, gibt es andererseits Motive, die verstärkt in der Hauptschule eine Rolle spielen. Darunter fallen beispielsweise die Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes (33% in Hauptschulen, 23% in AHS), der regionale Bedarf (17% in Hauptschulen, 3% in AHS), die Verbesserung des Images der Schule allgemein (60% in Hauptschulen, 46% in AHS), die Erhöhung der Arbeitsmarktchancen der SchülerInnen (44% in Hauptschulen, 27% in AHS) und die Beschäftigungserhaltung von LehrerInnen (21% in Hauptschulen, 10% in AHS). Durchschnittlich spielten bei den Hauptschulen mehr Motive in Kombination als Anreiz für die Schwerpunktsetzung/en zusammen (6,6) als bei den AHS-Unterstufen (5,9).

VII.1.7 InitiatorInnen der aktuellen Schwerpunktsetzung/en

Die Schulleitung und die LehrerInnen traten in beiden Schultypen stark als InitiatorInnen auf. Unterschiede zeigen sich allerdings bezüglich zwei anderer Stakeholdergruppen. Während in den Hauptschulen die Initiativsetzung der Schulaufsicht vergleichsweise stärker war (11% in Hauptschulen, 4% in AHS), spielten die Eltern bei der Inangriffnahme der Schwerpunktsetzung in den AHS-Unterstufen eine wesentlich bedeutendere Rolle (31% in AHS, 17% in Hauptschulen). Bei den AHS-Unterstufen wurden weiters durchschnittlich geringfügig mehr InitiatorInnen pro Schule genannt (2,3) als bei den Hauptschulen (2,1).

VII.1.8 Prozess der Schwerpunktsetzung/en

Im Prozess der Schwerpunktsetzung/en spielten bei den AHS-Unterstufen die Schulaufsicht (Anteil „trifft zu“ 63% in AHS, 46% in Hauptschulen) sowie die Eltern und SchülerInnen (Anteil „trifft zu“ 64% in AHS, 46% in Hauptschulen)

eine vergleichsweise viel wichtigere Rolle als in den Hauptschulen. Die Schwerpunktsetzung wurde dagegen in den Hauptschulen auffällig öfter mit benachbarten Schulen abgestimmt. 36% beurteilten dies in den Hauptschulen im Vergleich zu 16% in den AHS-Unterstufen als zutreffend oder teilweise zutreffend. Die Wirtschaft sowie lokale/regionale politische AkteurInnen wurden zwar in beiden Schultypen eher selten involviert, dennoch wurden sie im Schultyp Hauptschule geringfügig stärker berücksichtigt (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ Wirtschaft 40%, lokale/regionale politische AkteurInnen 26%). Auch war/en die Schwerpunktsetzung/en in den Hauptschulen im Vergleich zu jener/n in den AHS-Unterstufen noch öfter, nämlich so gut wie immer, in einen umfassenden Entwicklungsprozess eingebettet (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ 98% in Hauptschulen, 87% in AHS).

VII.1.9 Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en

Unterschiede zeigen sich zwischen den beiden Schultypen auch hinsichtlich der Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en. Diese hatten die Hauptschulen in geringfügig höherem Maße als die AHS-Unterstufen. Neun Prozent der AHS-Unterstufen, aber nur drei Prozent der Hauptschulen gaben an, keine Begleitmaßnahmen in Anspruch genommen zu haben. Externe Fortbildungskurse wurden weiters bei den Hauptschulen fast doppelt so oft angegeben wie bei den AHS-Unterstufen (71% in Hauptschulen, 38% in AHS). Geringfügig öfter tauschten auch die Hauptschulen Informationen mit anderen Schulen aus (45% in Hauptschulen, 38% in AHS). Dagegen wurde in den AHS-Unterstufen vergleichsweise etwas öfter die Beratung durch die Schulaufsicht in Anspruch genommen (32% in AHS, 23% in Hauptschulen). Für die Schwerpunktsetzung/en wurden im Schnitt pro Schule im Schultyp Hauptschule vergleichsweise mehr Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen genannt (2,5) als in den AHS-Unterstufen (2,2).

Auch die 1995/96 durchgeführte Studie „Auf dem Weg zu einer besseren Schule“ (Bachmann et al. 1996) zur Evaluation der Schulautonomie zeigte, dass sich die Hauptschulen im Allgemeinen besser auf die Autonomie vorbereitet fühlten und den eigenen Informationsstand günstiger beurteilten als die AHS. Von Seiten der AHS wurden außerdem wesentlich mehr Probleme in Zusammenhang mit der Schulautonomie geäußert als von der Vergleichsgruppe (Vgl. Bachmann et al. 1996, S. 47f).

VII.1.10 Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en

Von Hauptschulen wurden durchschnittlich mehr Maßnahmen zur Schwerpunktsetzung pro Schule getroffen als in den AHS-Unterstufen. Der Vergleich zeigt, dass im Bereich der Hauptschulen in viel höherem Maße besondere Konzepte im Bereich des Förderunterrichts (36% in Hauptschulen, 20% in AHS) und besondere Konzepte für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (18% in Hauptschulen, 4% in AHS) sowie Freigegegenstände (35% in Hauptschulen, 19% in AHS), verbindliche (51% in Hauptschulen, 27% in AHS) bzw. unverbindliche Übungen (50% in Hauptschulen, 36% in AHS) und Projektunterricht (41% in Hauptschulen, 31% in AHS) eingeführt wurden. Geringfügig öfter wurden in den Hauptschulen weiters Fächerkombinationen eingeführt (21% in Hauptschulen, 15% in AHS), der Erweiterungsbereich von bestehenden Fächern für die Schwerpunktsetzung/en (30% in Hauptschulen, 23% in AHS) und die Bestimmung von Teilungs- und Eröffnungszahlen (24% in Hauptschulen, 18% in AHS) genutzt. Im Bereich der AHS-Unterstufe wurde dagegen die Maßnahme der Einführung neuer

Pflichtgegenstände vergleichsweise stärker genutzt (57% in Hauptschulen, 65% in AHS).

VII. 2 Allgemeine Fragen Hauptschulen – AHS

VII.2.1 Fördermaßnahmen

An den AHS gibt es vergleichsweise mehr Fördermaßnahmen als an den Hauptschulen (83% in Hauptschulen, 94% in AHS). Dem entgegenzuhalten ist allerdings, dass im Schuljahr 2004/05 in den Hauptschulen ein geringfügig höherer Anteil der SchülerInnen davon profitierte. In 22% der Hauptschulen, aber nur in 10% der AHS gab es für mehr als die Hälfte der SchülerInnen Förderunterricht bzw. Förderungen.

Im Schuljahr 2004/05 betraf der Großteil der Fördermaßnahmen in den Hauptschulen Kompensationsleistungen (Mittelwert 71% in Hauptschulen), während die Fördermaßnahmen in den AHS sich etwa zu gleichen Teilen auf kompensatorischen Förderunterricht und Begabtenförderung aufteilten bzw. der Anteil der Kompensationsleistungen geringfügig höher war (Mittelwert kompensatorischer Förderunterricht 45%, Mittelwert Begabtenförderung 42% in AHS). Der Anteil der Fördermaßnahmen, der sich insgesamt in diesem Jahr auf die Unterstützung der Schwerpunktsetzung/en bezog, ist durchschnittlich in beiden Schultypen gleich hoch.

Die Personalressourcen für die einzelnen Formen des Förderunterrichts wurden durchgängig in den AHS besser beurteilt: 89% der AHS, aber nur 67% der Hauptschulen beurteilen die Personalressourcen für den kompensatorischen Förderunterricht, 69% der AHS, aber nur 38% der Hauptschulen jene für die Begabtenförderungen und ebenfalls 68% der AHS aber nur 40% der Hauptschulen jene zur Unterstützung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung/en als sehr gut oder ausreichend.

VII.2.2 Eröffnungs- und Teilungszahlen

Die Möglichkeit der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen spielt in den AHS vergleichsweise eine größere Rolle für die Förderung von Begabten. 57% der AHS im Vergleich zu 48% der Hauptschulen bewerteten sie diesbezüglich als sehr wichtig. Vergleichsweise geringere Differenzen gibt es zwischen den Schultypen bezüglich der Rolle der Eröffnungs- und Teilungszahlenbestimmung für die Schwerpunktsetzung insgesamt und die kompensatorischen Maßnahmen. Von den AHS wird sie für die Schwerpunktsetzungen als geringfügig wichtiger erachtet (Anteil sehr wichtig 67% in AHS, 62% in Hauptschulen), von den Hauptschulen für die kompensatorischen Maßnahmen (Anteil sehr wichtig 45% in Hauptschulen, 42% in AHS).

VII.2.3 Finanzielle Autonomie

Der Vergleich der bisher wahrgenommenen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie der beiden Schultypen muss die generell geringeren Nutzungsmöglichkeiten in den Hauptschulen berücksichtigen, die dafür eine explizite Genehmigung des Schulerhalters benötigen – eine direkte Gegenüberstellung ist daher nur mit großen Einschränkungen möglich.

Vergleicht man die Maßnahmen derjenigen Hauptschulen und AHS, die die finanzielle Autonomie nutzen konnten, so zeigt sich, dass Schulraumüberlassung (81%

in AHS, 48% in Hauptschulen) und Werbung (75% in AHS, 51% in Hauptschulen) in viel höherem Ausmaß von den AHS, andere Einnahmequellen, die im Fragebogen nicht berücksichtigt wurden, dagegen in höherem Ausmaß von Hauptschulen bisher genutzt wurden (22% in Hauptschulen, 10% in AHS). Im Schnitt wurden mehr Möglichkeiten der finanziellen Autonomie vom Schultyp AHS genutzt (2,6 gegenüber 2).³⁵

Der Anteil dieser Einnahmen an Sachkostenbudgets wird in den Hauptschulen und AHS, die die Möglichkeiten der finanziellen Autonomie wahrnahmen, in etwa gleich hoch eingeschätzt (10% in Hauptschulen, 9% in AHS).

Große Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung. Sponsoring und Werbung werden von den Hauptschulen ca. eineinhalb Mal bis doppelt so oft eine hohe Bedeutung zugeschrieben (Sponsoring 40%, Werbung 36%) wie von den AHS (Sponsoring 27%, Werbung 18%). Mit 14% sind weiters fast doppelt so viele Hauptschulen wie AHS (9%) der Meinung, dass die Schwerpunktsetzung ohne die Schulraumüberlassung nicht möglich wäre. Im Ausgleich schreiben ihr mehr AHS als Hauptschulen eine hohe Bedeutung für die Schwerpunktsetzung zu (25% in AHS, 17% in Hauptschulen). Ähnliches gilt auch für die Bedeutung anderer Einnahmen und der Teilrechtsfähigkeit bei der AHS. 8% dieses Schultyps sind der Meinung, dass ohne andere Einnahmen bzw. 4%, dass ohne die Teilrechtsfähigkeit die Schwerpunktsetzung nicht möglich wäre, wogegen keine Hauptschule dies so einschätzt. Dagegen messen fast dreimal so viele Hauptschulen (16%) wie AHS (6%) der Teilrechtsfähigkeit eine hohe Bedeutung zu.

Die weitere Entwicklung der Bedeutung der finanziellen Autonomie schätzen vergleichsweise mehr Hauptschulen als gleich bleibend ein (51% in Hauptschulen, 42% in AHS). Zwar insgesamt wenig, aber dennoch mehr AHS als Hauptschulen sehen sie dagegen im Abnehmen (4% in Hauptschulen, 9% in AHS).

Die Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie fließen in den Hauptschulen geringfügig öfter in die Finanzierung von Veranstaltungen (Anteil „v.a. für die Schule allgemein“ und „v.a. für die Schwerpunktsetzung“ verwendet 86% in Hauptschulen, 70% in AHS) und von Projekten (Anteil „v.a. für die Schule allgemein“ und „v.a. für die Schwerpunktsetzung“ verwendet 95% in Hauptschulen, 88% in AHS) als in den AHS. Außerdem werden Veranstaltungen in den Hauptschulen eher in etwa zu gleichen Teilen für die Schule allgemein und für die Schwerpunktsetzung finanziert (Schule 47%, Schwerpunktsetzung 39%), während in den AHS die Schule allgemein als Verwendungszweck stärker im Vordergrund steht (Schule 46%, Schwerpunktsetzung 24%). Auch bei der IKT-Ausstattung werden in den AHS im Vergleich zur Hauptschule die Einnahmen öfter für die ganze Schule (70% in AHS, 56% in Hauptschulen) statt für die Schwerpunktsetzung verwendet.

VII.2.4 Kooperationen zur Schwerpunktsetzung

Kooperationen werden in den Hauptschulen geringfügig stärker genutzt als in den AHS (37% in Hauptschulen, 31% in AHS). AHS kooperieren im Vergleich zu Hauptschulen häufiger mit Universitäten/FHs (6% in Hauptschulen, 33% in AHS), Hauptschulen arbeiten dagegen häufiger mit einer/mehreren anderen Hauptschule/n zusammen (11% in AHS, 29% in Hauptschulen).

³⁵ Bundesschulen haben einen Spielraum autonomer Entscheidungen in der Verwendung von Budgetmitteln. Pflichtschulen müssen dagegen das Ausmaß ihrer Budgethoheit mit dem gesetzlichen Schulerhalter vereinbaren und haben demnach keine finanzielle Autonomie per se (vgl. BMBWK 2000, S. 46-49).

VII.2.5 Qualitätsaktivitäten

Häufiger angewandt wurde in den Hauptschulen die Erarbeitung eines Leitbildes (91% in Hauptschulen, 84% in AHS), die Erstellung eines Schulprogramms (85% in Hauptschulen, 72% in AHS) sowie dessen Evaluierung (51% in Hauptschulen, 35% in AHS). In den AHS wurden dagegen Qualitätsaktivitäten wie kollegiales Hospitieren (33% in AHS, 25% in Hauptschulen) und eine sonstige Selbstevaluierung am Schulstandort (63% in AHS, 38% in Hauptschulen) häufiger, das Österreichische Umweltzeichen (6% in AHS, 3% in Hauptschulen), die Evaluierung im Schulverbund (6% in AHS, 3% in Hauptschulen) und die externe Evaluierung (19% in AHS, 14% in Hauptschulen) geringfügig häufiger gesetzt. Im Schnitt wurden in beiden Schultypen (3,3 in Hauptschulen, 3,4 in AHS) in etwa gleich viele Qualitätsaktivitäten pro Schule gesetzt.

In den AHS hat vergleichsweise ein größerer Anteil bereits drei und mehr Selbstevaluierungen durchgeführt als in den Hauptschulen (34% in AHS, 20% in Hauptschulen). In den Hauptschulen wurde auffällig häufiger die Schwerpunktsetzung in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung einbezogen (83% in Hauptschulen, 61% in AHS).

Was die Einbeziehung der Schwerpunktsetzung/en in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung betrifft, zeigen sich zwischen den beiden Schultypen geringe Unterschiede. Im Schultyp Hauptschule wurde/n die Schwerpunktsetzung/en geringfügig öfter im Schulprogramm verankert als in den AHS (74% in AHS, 78% in Hauptschulen), in den AHS wurde dagegen geringfügig häufiger die Umsetzung der Schwerpunktsetzung/en insgesamt evaluiert (22% in Hauptschulen, 27% in AHS). Die Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzung/en ist bei den Hauptschulen tendenziell öfter Teil der Qualitätsmaßnahmen als bei den AHS (63% in Hauptschulen, 52% in AHS). Im Schnitt wurden in beiden Schultypen (2,1 in Hauptschulen, 2 in AHS) in etwa gleich viele Maßnahmen zur Einbeziehung der Schwerpunktsetzung/en in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung pro Schule gesetzt.

VII.2.6 Internationale Aktivitäten

Internationale Aktivitäten gibt es weitaus häufiger in den AHS als in den Hauptschulen (95% in AHS, 63% in Hauptschulen). Der Austausch von SchülerInnen (74% in AHS, 26% in Hauptschulen), Exkursionen ins Ausland (90% in AHS, 57% in Hauptschulen) sowie die Teilnahme an europäischen Pilotprojekten und/oder Schulpartnerschaften (60% in AHS, 53% in Hauptschulen) werden in den AHS vergleichsweise stärker praktiziert als in den Hauptschulen.

VII.2.7 Beurteilung der Auswirkungen der Schulautonomie

Hauptschulen und AHS beurteilen im Großen und Ganzen die Auswirkungen der Schulautonomie und der Schwerpunktsetzung in Bezug auf den Wettbewerb zwischen den Schulen gleich. 80% der AHS und 84% der Hauptschulen sind der Meinung, dass beides zu mehr Wettbewerb geführt hat. In der Beurteilung des Wettbewerbs unterscheiden sich allerdings die Meinungen. Die AHS beurteilen diese Entwicklung in Richtung Wettbewerb in stärkerem Maße überwiegend positiv, als es die Hauptschulen tun (48% in AHS, 37% in Hauptschulen), die Hauptschulen bewerten sie dementsprechend geringfügig öfter als überwiegend negativ (8% in Hauptschulen, 4% in AHS).

In den Hauptschulen wurde auffällig häufiger als in den AHS als Auswirkung der Schwerpunktsetzung/en eine Verbesserung in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit der LehrerInnen (62% in Hauptschulen, 51% in AHS) und das Schulklima (58% in

Hauptschulen, 47% in AHS) insgesamt beobachtet. Bereits in der Ergebnisdarstellung zur Studie „Auf dem Weg zu einer besseren Schule“ (Bachmann et al. 1996) zur Evaluation der Schulautonomie wurde festgestellt, dass

„für einen recht großen Teil der Befragten (...) die mit der Autonomie verbundenen Veränderungen auch positive Auswirkungen auf die eigene Arbeitssituation und damit neue Freude und Motivation mit sich gebracht [haben]. Die Anteile derer, die sich in diesem Sinne äußern, sind jeweils größer (...) an den Hauptschulen im Vergleich zu den allgemein bildenden höheren Schulen.“ (Bachmann et al. 1996, S. 100).

In den AHS wurde dagegen tendenziell öfter eine Besserung bezüglich der Zusammenarbeit der LehrerInnen (69% in AHS, 61% in Hauptschulen) sowie der Zusammenarbeit mit SchülerInnen (62% in AHS, 51% in Hauptschulen) festgestellt. Weiters gab es Differenzen zwischen den Schultypen hinsichtlich der Veränderung des Images und der Attraktivität der Schule sowie der Bewerbungsanzahl. In den AHS wurde tendenziell häufiger eine Verbesserung des Images der Schule in der Öffentlichkeit (90% in AHS, 84% in Hauptschulen) und der Attraktivität der Schule bei den Eltern (85% in AHS, 78% in Hauptschulen) sowie eine Erhöhung der Anzahl der Bewerbungen von SchülerInnen (64% in AHS, 57% in Hauptschulen) verzeichnet. Bei den Hauptschulen zeigte sich dagegen verstärkt sogar eine minimale Verschlechterung bezüglich der Bewerbungsanzahl von SchülerInnen bzw. leistungsstarken SchülerInnen. In der Zusammenarbeit mit Unternehmen gaben tendenziell mehr Hauptschulen als AHS eine Verbesserung an (28% in Hauptschulen, 17% in AHS). Eine Verschlechterung der personellen Ressourcen zeigt sich im Vergleich verstärkt in den Hauptschulen (21% in Hauptschulen, 4% in AHS), eine Verschlechterung der finanziellen Ressourcen dagegen in höherem Ausmaß in den AHS (14% in AHS, 6% in Hauptschulen).

Große Unterschiede zeigen sich zwischen der Einschätzung allgemeiner Aussagen zur Schwerpunktsetzung von Hauptschulen und AHS im Bereich der Verbesserung des Ansehens der LehrerInnen in der Öffentlichkeit und im Bereich der Probleme beim Schulwechsel und der vertikalen Durchlässigkeit. Während 72% der Hauptschulen der Meinung sind, dass die Schwerpunktsetzung zu einer Verbesserung des Ansehens der LehrerInnen in der Öffentlichkeit geführt hat, denken nur 59% der AHS so. 74% der AHS im Vergleich zu nur 37% der Hauptschulen stimmen Problemen beim Schulwechsel zu, 37% der AHS im Vergleich zu nur 11% der Hauptschulen Problemen bei der vertikalen Durchlässigkeit.

VII.2.8 Hemmende und fördernde Faktoren der Schwerpunktsetzung

Hemmfaktoren für die Schwerpunktsetzung sind aus Sicht der AHS in höherem Maß zu geringe Sachbudgets (53% in AHS, 44% in Hauptschulen), zu wenig Zeit (47% in AHS, 32% in Hauptschulen), Konflikte innerhalb des Kollegiums (46% in AHS, 18% in Hauptschulen), mangelnde Diskussionskultur (12% in AHS, 5% in Hauptschulen) und Interessenskonflikte innerhalb der Schulpartnerschaft (10% in AHS, 4% in Hauptschulen). Von den Hauptschulen werden dagegen verschärfter zu wenig Personalressourcen (67% in Hauptschulen, 40% in AHS) und mangelnde fachliche Qualifikation der LehrerInnen (21% in Hauptschulen, 16% in AHS) als Hemmfaktoren empfunden.

Die Studie „Auf dem Weg zu einer besseren Schule“ (Bachmann et al. 1996) zur Evaluation der Schulautonomie in Österreich wies bereits auf eine höhere Konflikthanfälligkeit, was klimarelevante Aspekte des Schullebens betrifft, bei so genannten „autonomen“ Schulen sowohl im AHS-Bereich als auch im Hauptschulbereich hin. Konflikte innerhalb des Kollegiums hätten nach Ergebnissen dieser Untersuchung nach Einführung der 14. SchOG-Novelle in den AHS deutlich stärker

zugenommen als in den Hauptschulen (AHS 41% gegenüber Hauptschulen 30%). (Bachmann et al. 1996, S. 93)

Als förderlich werden von vergleichsweise mehr Hauptschulen als AHS Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung für LehrerInnen (48% in Hauptschulen, 39% in AHS), Supervision (33% in Hauptschulen, 22% in AHS), mehr Personalressourcen (67% in Hauptschulen, 56% in AHS) und die Möglichkeit LehrerInnen entsprechend der Schwerpunktsetzung einzustellen (61% in Hauptschulen, 54% in AHS) genannt. AHS dagegen würden in höherem Maß als Hauptschulen mehr Sachressourcen für die Schwerpunktsetzung (60% in AHS, 39% in Hauptschulen) und die Erweiterung des Handlungsspielraums der Schulen (48% in AHS, 29% in Hauptschulen) helfen.

VII.2.9 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

Die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der derzeitigen Autonomiegesetzgebung werden insgesamt von den AHS öfter als ausreichend eingeschätzt als von den Hauptschulen. 55% der AHS im Vergleich zu 37% der Hauptschulen sind der Meinung, dass sie ausreichend sind. Die Hauptschulen schätzen sie in der Folge deutlich häufiger als zu wenig ein (62% in Hauptschulen, 43% in AHS).

Es zeigt sich dementsprechend im Vergleich, dass prozentuell mehr Hauptschulen als AHS bei einer Weiterentwicklung der Schulautonomie für eine Ausweitung der Lehrplanautonomie sind (55% Hauptschulen, 36% AHS). AHS sind häufiger für eine Beibehaltung der gegenwärtigen Regelungen (50% AHS, 43% Hauptschulen). Ebenfalls stärker als bei den AHS wird bei den Hauptschulen auch eine Weiterentwicklung der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen in Richtung Autonomie favorisiert (86% in Hauptschulen, 78% in AHS).

Besonders deutlich zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Schultypen bezüglich der zweckgebundenen Gebarung, allerdings verhält es sich hier genau gegenläufig. 52% der AHS gegenüber „nur“ 34% der Hauptschulen sind für eine Ausweitung dieses Bereiches. (Dieses Ergebnis ist wenig überraschend, wenn man bedenkt, in welchem geringen Maß die Hauptschulen im Vergleich zu den AHS die Möglichkeiten der zweckgebundenen Gebarung wie Schulraumüberlassung (81% in AHS, 48% in Hauptschulen) und Werbung (75% in AHS, 51% in Hauptschulen) überhaupt in Anspruch nehmen bzw. nehmen können.)

Eine ähnliche Tendenz lässt sich auch hinsichtlich der Reihungskriterien für die Aufnahme (Anteil ausweiten 45% in AHS, 38% in Hauptschulen) und der Mitbestimmung bei der Einstellung von LehrerInnen (Anteil ausweiten 89% in AHS, 83% in Hauptschulen) beobachten. In beiden Fällen sind die AHS ungleich stärker für eine Ausweitung. In Bezug auf die Teilrechtsfähigkeit und die Mitbestimmung bei der Besetzung von Schulleitungen zeigen sich keine derartigen Unterschiede zwischen Hauptschulen und AHS. Die Hauptschulen sind geringfügig häufiger für eine Erweiterung der beiden Bereiche. Doppelt so viele AHS (10%) wie Hauptschulen (5%) machten außerdem (mindestens) einen Vorschlag für die Einführung eines neuen Bereiches.

VIII. Vergleich der Ergebnisse von AHS und BMHS

VIII. 1 Lehrplanautonomie BMHS – AHS Oberstufe

VIII.1.1 Nutzung und Maßnahmen der Lehrplanautonomie

Insgesamt wurde die Lehrplanautonomie von den AHS-Oberstufen und den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in etwa gleich gut genutzt. Während in den AHS 93% der SchulleiterInnen, die diese Frage beantworteten, angaben, die Gestaltungsmöglichkeiten genutzt zu haben, waren es in den BMS 94% und in den BHS 95%. Allerdings gibt es bei den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen deutlich mehr fehlende Werte. (2% der AHS im Vergleich zu 5% der BHS und 16% der BMS machten hierzu keine Angaben).

Bei der Frage, ob es eher kleinere Änderungen oder schulübergreifende Schwerpunktsetzungen waren, die im Rahmen der Lehrplanautonomie durchgeführt wurden, gaben 33% der erfassten AHS-Oberstufen an, schulübergreifende Schwerpunktsetzungen eingeführt zu haben, bei den BMHS wurde die Frage nicht in dieser Form erhoben, wodurch hier der direkte Vergleich ausbleiben muss. Bei der Frage nach den durchgeführten Änderungen im Rahmen der Schulautonomie gaben jedoch 71% der BMHS an, neue Ausbildungsschwerpunkte geschaffen zu haben.

Was die Durchführung anderer Maßnahmen betrifft, lagen Stundenverschiebungen bei den BMHS an oberster Stelle: 75% der berufsbildenden Schulen haben solche vorgenommen, während es bei den AHS-Oberstufen nur 46% der Schulen waren, die eine Verminderung oder Erhöhung der Wochenstunden vornahmen.

Bei den AHS wurden besonders häufig neue Pflichtgegenstände (58%) und schulautonome Wahlpflichtgegenstände (54%) eingeführt. Damit verglichen waren es in den BMHS bei den Pflichtgegenständen mit einem Anteil von 45% etwas weniger Schulen, vergleichsweise noch seltener wurden in diesem Schultyp Verbindliche Übungen eingeführt, nur 11% gaben dies an. Dafür gibt es in den BMHS mehr als doppelt so viele Standorte, die Freigegegenstände eingeführt haben (38%), als bei den AHS-Oberstufen (15%), -zählt man hier jedoch jeweils die Einführung unverbindlicher Übungen dazu, relativiert sich das Verhältnis auf zusammen 53% bei den BMHS und 39% bei den AHS.

Fächerübergreifender Unterricht wurde in den allgemein bildenden höheren Schulen deutlich öfter als Maßnahme angegeben: Während in den AHS 32% der Befragten ihren Unterricht auch fächerübergreifend gestalten, sind es in den BMHS nur 15%.

VIII.1.2 Anteil der von den Maßnahmen betroffenen LehrerInnen und Klassen

Betrachtet man den Anteil der LehrerInnen, sind in den AHS-Oberstufen ungefähr gleich viele von den autonomen Änderungen betroffen wie in den BMHS: In jeweils über der Hälfte der Schulen sind über 50% des Lehrkörpers involviert. Die SchülerInnen werden jedoch in den allgemein bildenden Schulen etwas öfter in die Maßnahmen einbezogen: Während bei den AHS-Oberstufen jede dritte Schule einen Anteil von bis zu 50% der Klassen beteiligt, ist dies nur in knapp jeder fünften BMHS der Fall.

VIII.1.3 Zweck der aktuellen autonomen Änderungen

Beim angegebenen Zweck für die lehrplanautonomen Veränderungen bzw. Schwerpunktsetzungen fällt auf, dass die Befragten der AHS Oberstufen deutlich öfter ihr Engagement für das Wohl der SchülerInnen anführen: Während die be-

sondere Förderung von SchülerInnen (71%), und der Wunsch, den Interessen der SchülerInnen entgegen zu kommen (67%) in den allgemein bildenden Schulen die häufigsten Gründe waren, wurde die Förderung von SchülerInnen nur von 37%, und deren Interesse nur von 40% der BMHS-LeiterInnen als Zweck für die Veränderungen angegeben.

Eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für die SchülerInnen bezwecken hingegen nur halb so viele AHS-Oberstufen als berufsbildende mittlere und höhere Schulen: In den AHS geben nur 29% der Befragten eine Erhöhung der Arbeitsmarktchancen, und 28% die Anforderungen der Wirtschaft als Auslöser für die Veränderungen an, bei den berufsbildenden Schulen sind es jeweils mehr als doppelt so viele (64% und 63%).

Beide Schultypen geben allerdings zu etwa gleich großen Anteilen (AHS: 67%, BMHS 66%) eine Vergrößerung der Angebotsvielfalt als Grund an.

VIII.1.4 InitiatorInnen der aktuellen Änderungen

Die Schulleitung und die LehrerInnen traten sowohl in den BMHS als auch in den AHS-Oberstufen stark als InitiatorInnen auf, wobei die LehrerInnen in den berufsbildenden Schulen noch etwas häufiger die Initiative ergriffen (78% vs. 60%). Die Schulaufsicht wurde in den BMHS ebenfalls etwas häufiger genannt (19% im Vergleich zu 11% in den AHS-Oberstufen).

VIII.1.5 Prozess der autonomen Änderungen

Für die AHS-Oberstufen spielen die Erstellung eines pädagogischen Gesamtkonzepts, sowie Abstimmungen mit Eltern und Schülern, eine vergleichsweise wichtigere Rolle als bei den BMHS. Der Anteil derjenigen Befragten, die diesen Aussagen voll zustimmen, liegt bei den AHS jeweils um über 10 Prozentpunkte höher als bei den BMHS. (Beim pädagogischen Gesamtkonzept stimmten 68% der AHS vs. 50% der BMHS der Aussage zu, bei der Frage nach Abstimmungen mit Eltern/SchülerInnen 64% der AHS vs. 33% der BMHS).

Was Bedarfserhebungen betrifft, liegen jedoch die BMHS weiter vorne: Hier geben insgesamt 95% der SchulleiterInnen an, dass diese zumindest teilweise stattgefunden haben, während dies nur bei 85% der AHS-Oberstufen der Fall ist.

Der deutlichste Unterschied zwischen den beiden Schultypen liegt jedoch im Ausmaß der Abstimmungen mit der Wirtschaft und mit lokalen/regionalen politischen AkteurInnen. Die AHS liegen in beiden Bereichen weit unter den BMHS: 77% und 79% der allgemein bildenden Schulen führten mit den genannten Personengruppen keine Abstimmungen durch, in den berufsbildenden Schulen waren es bei der Wirtschaft nur 24%, bei den politischen AkteurInnen nur 58%, die diese Stakeholder vernachlässigten.

VIII.1.6 Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen

Die AHS-Oberstufen nehmen allgemein etwas häufiger Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen in Anspruch als die BMHS. Der Prozess wird bei den allgemein bildenden Schulen um 11% häufiger als bei den berufsbildenden Schulen von einer Beratung durch die Schulaufsicht begleitet (BMHS: 33%, AHS: 44%), und doppelt so viele AHS-Oberstufen ziehen auch eine externe Beratung hinzu (14% vs. 28%). Nur was externe Fortbildungskurse betrifft, liegen die BMHS weiter vorne: hier geben 45% der Befragten aus den berufsbildenden Schulen, aber nur 38% aus den allgemein bildenden Schulen an, sich in dieser Form fortgebildet zu haben.

VIII. 2 Allgemeine Fragen BMHS – AHS

VIII.2.1 Fördermaßnahmen

An den allgemein bildenden höheren Schulen gibt es vergleichsweise mehr Fördermaßnahmen als an den berufsbildenden Schulen (77% in BMHS, 94% in AHS). Auch der Umfang der einbegriffenen SchülerInnen ist in den AHS größer: Während nur 26% der BMHS-LeiterInnen angeben, über ein Viertel ihrer SchülerInnen zu fördern, sind es bei den AHS bereits 43%.

In den AHS teilen sich die Fördermaßnahmen etwa zu gleichen Teilen auf kompensatorischen Förderunterricht und Begabtenförderung auf, in den BMHS hingegen betrifft der Großteil der Fördermaßnahmen Kompensationsleistungen: hier fallen durchschnittlich 80% auf kompensatorische Förderungen, während es bei den AHS 45% sind.

Die Personalressourcen für die einzelnen Formen des Förderunterrichts wurden in den AHS etwas besser beurteilt: 89% der AHS, aber nur 78% der BMHS beurteilen die Personalressourcen für den kompensatorischen Förderunterricht als sehr gut oder ausreichend, bei der Begabtenförderung waren es 69% der AHS, aber nur 48% der BMHS.

VIII.2.2 Finanzielle Autonomie

Vergleicht man die beiden Schultypen nach den bisher wahrgenommenen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie zeigen sich einige Unterschiede: Schulraumüberlassung (81% in AHS, 71% in den BMHS) und Werbung (75% in AHS, 64% in Hauptschulen) wurden in einem etwas höherem Ausmaß von den allgemein bildenden Schulen genutzt, die BMHS haben hingegen wesentlich öfter andere Einnahmequellen, die im Fragebogen nicht berücksichtigt wurden, angegeben (29% in den BMHS, 10% in den AHS).

Das Ausmaß dieser Einnahmen am Gesamtsachbudget wird von beiden Schultypen ungefähr gleich selten und gleich niedrig bewertet. Der Anteil wurde von den BMHS auf durchschnittlich 8%, von den AHS auf durchschnittlich 9% eingeschätzt, keine Angaben machten 24% der BMHS, 18% der AHS. Auch bei den Bedeutungszuschreibungen für die einzelnen Finanzierungsmöglichkeiten sowie bei den Verwendungszwecken zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Schultypen, außerdem wurde bei den BMHS in den eben genannten Fragestellungen keine Unterscheidung nach Schwerpunktsetzungen gemacht; die Angaben zur Bedeutung und Verwendung der Einnahmen bezogen sich hier auf alle Maßnahmen.

VIII.2.3 Kooperationen

Kooperationen werden in den BMHS mehr als doppelt so häufig eingegangen wie in den AHS (70% in BMHS, 31% in AHS). Auch kooperierten die BMHS mit mehr Partnern: Während in den AHS durchschnittlich 1,4 Kooperationspartner angegeben wurden, waren es in den BMHS zwei. Am deutlichsten zeigt sich die größere Kooperationsfreudigkeit der berufsbildenden Schulen im Bereich der Wirtschaft: Während in diesem Schultyp 63% der Befragten angaben, mit einem oder mehreren Unternehmen zu kooperieren, war es nur 29% in den allgemein bildenden Schulen.

VIII.2.4 Qualitätsaktivitäten

Die berufsbildenden Schulen führten insgesamt mehr Qualitätsaktivitäten durch als die AHS, die Befragten der AHS gaben im Schnitt 3,4 Aktivitäten an, während es in den BMHS 4,5 waren.

In den BMHS wurde öfter die Erarbeitung eines Leitbildes als Qualitätsaktivität angegeben (92% in BMHS, 84% in AHS), und es wurde auch fast doppelt so häufig an Q.I.S. teilgenommen (25% BMHS, 14% AHS).

Die AHS liegen dafür bei den Evaluierungen weiter vorne: Sonstige Selbstevaluierungen führten 63% der AHS, aber nur 58% der BMHS durch, Evaluierungen des Schulprogramms 46% der AHS im Vergleich zu 35% der BMHS, externe Evaluierungen 19% der AHS, im Vergleich zu 11% der BMHS.

Ein deutlicher Unterschied zeigt sich bezüglich der Einbeziehung der Schwerpunktsetzung/en bzw. autonomen Maßnahmen in die Qualitätsentwicklung und Evaluierung: Während in den AHS nur zwei Drittel der Befragten angaben, die autonomen Maßnahmen in die Qualitätssicherung einzubeziehen, waren es 81% bei den BMHS, auch spezifizierten 79% der Befragten aus den BMHS die genauen Qualitätsmaßnahmen, während dies nur jede/r zweite DirektorIn bei den AHS tat.

Die Verankerung der Schwerpunktsetzungen im Schulprogramm wurde dabei in beiden Schultypen am häufigsten genannt (74% BMHS, 73% AHS), die Weiterentwicklung der Schwerpunktsetzungen führten die BMHS etwas häufiger an (BMHS 67%, AHS 52%), auch evaluierte jede dritte BMHS die Umsetzung der autonomen Maßnahmen, während bei den AHS nur jede vierte Schule eine solche Evaluierung durchführte.

VIII.2.5 Internationale Aktivitäten

Internationale Aktivitäten geben in einem höheren Maß die Befragten der AHS als diejenigen aus den BMHS an (84% BMHS, 95% AHS). Diese Tendenz zeigt sich vor allem auch beim Ausmaß der Auslandsexkursionen (77% in BMHS, 90% in AHS) und beim Anteil des SchülerInnen-Austausches (42% in BMHS, 74% in AHS). Allerdings gaben die Befragten bei den BMHS deutlich öfter andere, selbst beschriebene Aktivitäten an: in den BMHS machten 17% der Befragten solche Angaben, in den AHS nur 2%.

VIII.2.6 Beurteilung der Auswirkungen der Schulautonomie

Etwas mehr Befragte aus den berufsbildenden Schulen vertreten die Meinung, dass die Schulautonomie und die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung zu mehr Wettbewerb zwischen den Schulen geführt haben: 80% bei den AHS und 90% bei den BMHS machten diese Angabe.

Fast jede zweite AHS (48%) beurteilt die Entwicklung in Richtung Wettbewerb als überwiegend positiv, bei den BMHS gibt dies hingegen nur jede vierte Schule an. Folglich bewerten die berufsbildenden Schulen diese Entwicklung auch öfter als überwiegend negativ (11% in BMHS, 4% in AHS).

Vergleicht man die beiden Schultypen nach den unterschiedlichen Bereichen, in denen sich durch die Lehrplanautonomie Verbesserungen ergeben haben, zeigen sich teils große Unterschiede. Während die berufsbildenden Schulen deutlich häufiger Verbesserungen bei den Arbeitsmarktchancen der SchülerInnen (81% BMHS, 62% AHS) sowie bei der Zusammenarbeit mit Unternehmen (62% BMHS, 17% AHS) und anderen Schulen (34% BMHS, 23% AHS) angaben, wurden bei den allgemein bildenden Schulen wesentlich öfter angeführt, dass sich die Motivation der LehrerInnen (62% BMHS, 75% AHS), die Zusammenarbeit mit den SchülerInnen (48% BMHS, 62% AHS) und auch die Leistungen der SchülerInnen (29% BMHS, 45% AHS) verbessert haben.

Bei der Beurteilung von allgemeinen Aussagen zur Schwerpunktsetzung zeigten sich keine großen Unterschiede zwischen BMHS und AHS, nur im Bereich des Schulwechsels gab es eine Differenz von über 10 Prozentpunkten: 74% der AHS,

im Vergleich zu 61% der BMHS stimmten der Frage zu, dass es durch die autonomen Änderungen zu Problemen beim Schulwechsel kommen kann.

VIII.2.7 Hemmende und fördernde Faktoren der Schwerpunktsetzung

Die AHS nannten durchschnittlich einen halben Hemmfaktor mehr pro Schule (4,5) als die BMHS (4). Die deutlichsten Unterschiede zwischen diesen beiden Schultypen liegen bei der Häufigkeit von Konflikten innerhalb des Kollegiums: während nur 26% der Befragten aus den BMHS solche angaben, waren es in den AHS 46%. Auch nannten die SchulleiterInnen aus den AHS etwas öfter unzureichende Ausstattung als hemmenden Faktor (27% BMHS, 36% AHS). Über Sparmaßnahmen, geringe Sachbudgets, zu wenig Spielraum sowie mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen klagten die AHS durchgehend um jeweils 6 bis 7 Prozentpunkte öfter. Nur zwei Hemmfaktoren wurden von den BMHS geringfügig öfter genannt: das unflexible Dienstrecht (56% BMHS, 50% AHS) und zu wenig Prozessunterstützung (23% BMHS, 16% AHS).

Bei den fördernden Faktoren machten die AHS im Schnitt eine Angabe mehr als die BMHS (5,7 im Vergleich zu 4,6 Angaben pro Schule). Besonders große Unterschiede liegen hier im Bereich der Sach- und Personalressourcen sowie bei der Schulentwicklungsberatung bzw. Prozessberatung.

Der Unterschied beim Wunsch nach mehr Sachressourcen beläuft sich auf 17 Prozentpunkte (43% in BMHS, 60% in AHS), der Unterschied beim Förderfaktor Personalressourcen auf 16 Prozentpunkte (40% in BMHS, 56% in AHS). Mehr Schulentwicklungsberatung wünscht sich jede/r dritte Befragte/r aus den BMHS (36%), aber jede/r zweite bei den AHS (52%).

VIII.2.8 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

Die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der derzeitigen Autonomiegesetzgebung werden von den BMHS allgemein besser eingeschätzt. 55% der AHS im Vergleich zu 65% der BMHS sind der Meinung, dass sie ausreichend sind. Die allgemein bildenden Schulen schätzen sie dementsprechend auch deutlich öfter als zu wenig ein (35% in BMHS, 43% in AHS).

Die Befragten beider Schultypen wünschen sich besonders häufig eine Ausweitung der Mitbestimmung bei der Einstellung von LehrerInnen (81% in BMHS, 89% in AHS), und eine Ausweitung der Autonomie bei den Eröffnungs- und Teilungszahlen (70% in BMHS, 78% in AHS). Große Unterschiede zeigen sich im Bereich der Reihungskriterien für die Aufnahme: Die Befragten aus den AHS wünschen sich hier mit einem Anteil von 51% deutlich öfter eine Ausweitung, bei den BMHS geben dies nur 30% an. Weiters gibt es in den AHS auch öfter den Wunsch, die Mitbestimmung bei Eröffnungs- und Teilungszahlen auszuweiten (70% in BMHS, 78% in AHS). Die BMHS wünschen sich hingegen etwas öfter eine Autonomie-Erweiterung, wenn es um die Besetzung der Schulleitung geht (46% in BMHS, 38% in AHS). In allen anderen Bereichen gab es nur marginale Unterschiede, die sich lediglich auf Differenzen von bis zu 5 Prozentpunkten beliefen.

IX. Sonderauswertung Profilbildung an Wiener Schulen

Nachstehend soll auf auffällige Unterschiede, die sich durch einen Vergleich der Ergebnisse der bundesweiten Erhebung mit jenen der Wiener Schulen zeigen, eingegangen werden.

IX. 1 Ergebnisse Wiener Hauptschulen

IX.1.1 Lehrplanautonomie

IX.1.1.1 Nutzung der Lehrplanautonomie

Die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie wurden von allen Wiener Hauptschulen genutzt. Im Österreichvergleich zeigte sich, dass diese in Wien in stärkerem Ausmaß für schulübergreifende Schwerpunktsetzungen in Anspruch genommen wurden. Während bundesweit 39% angaben, schulübergreifende thematische/inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen zu haben, beträgt der Anteil der jeweiligen Schulen in Wien 47%.

IX.1.1.2 Schwerpunktsetzungen

Hinsichtlich der Schwerpunktsetzungen zeigen sich folgende Auffälligkeiten: Während Informationstechnologien, Sport und Gesundheit, Berufsorientierung sowie Methoden Lernen/Eigenverantwortliches Lernen als Schwerpunkte an Wiener Hauptschulen deutlich weniger oft als im gesamten Österreich gewählt wurden (jeweils zehn bis sechzehn Prozentpunkte Unterschied), wobei der Unterschied im Schwerpunkt Sport und Gesundheit am stärksten ausgeprägt ist, wurden im Bereich Integration und Interkulturelles Lernen etwas öfter Schwerpunktsetzungen vorgenommen (29% in Hauptschulen Wien, 23% in Hauptschulen bundesweit). Im Schnitt wurden von den Wiener Hauptschulen vergleichsweise weniger aktuelle Schwerpunkte pro Schule genannt (3,3) als bundesweit (3,8).

IX.1.1.3 Zeitpunkt der ersten Schwerpunktsetzung im Lehrplan

Bezüglich des Schuljahres der ersten im Lehrplan vorgenommenen Schwerpunktsetzung wird deutlich, dass vor 1990 keine Wiener Hauptschule eine Schwerpunktsetzung hatte, während bundesweit bis zu diesem Zeitpunkt bereits ein Zehntel die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen von Schulversuchen genutzt hatte.

IX.1.1.4 Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzungen

An Wiener Hauptschulen standen bei der aktuellen Schwerpunktsetzung andere Motive im Vordergrund als in der gesamtösterreichischen Auswertung. Zwei Motive haben offensichtlich in Wien eine besondere Bedeutung: der Wunsch, den Interessen der SchülerInnen entgegenzukommen (77% in Hauptschulen Wien, 64% in Hauptschulen bundesweit) und die Erhöhung der Arbeitsmarktchancen von SchülerInnen (53% in Hauptschulen Wien, 44% in Hauptschulen bundesweit). Eine vergleichsweise wichtigere Rolle spielten im Bundesland Wien außerdem das bislang fehlende Bildungsangebot am Standort (41% in Hauptschulen Wien, 27% in Hauptschulen bundesweit) sowie die Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes (41% in Hauptschulen Wien, 33% in Hauptschulen bundesweit). Dagegen weniger im Vordergrund stehen in Wien Motive wie die besondere Förderung von SchülerInnen (53% in Hauptschulen Wien, 73% in Hauptschulen bundesweit), die Verbesserung der pädagogischen Qualität (35% in Hauptschulen Wien, 51% in Hauptschulen bundesweit) sowie die Verbesserung der schulischen Ressourcen (6% in Hauptschulen Wien, 20% in Hauptschulen bundesweit).

IX.1.1.5 Prozess der Schwerpunktsetzung

In Wiener Hauptschulen wurde die Schwerpunktsetzung auffällig weniger oft im Vorfeld mit benachbarten Schulen, mit der Wirtschaft (Unternehmen) sowie mit SchülerInnen und Eltern abgestimmt als in Schulen im gesamten Österreich. Der Unterschied beläuft sich jeweils auf einen Wert von elf bzw. zwölf Prozentpunkten. Bei den restlichen Aussagen zum Prozess der Schwerpunktsetzung unterscheiden sich zwar auch die Totalwerte bei „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“, bei einer Zusammenfassung der beiden Kategorien gleichen sich die Werte allerdings wieder aus.

IX.1.2 Fördermaßnahmen

Es zeigte sich, dass etwas weniger Hauptschulen in Wien Fördermaßnahmen haben (77%) als das Ergebnis für Gesamtösterreich ausweist (83%).

An Wiener Hauptschulen bestanden im Jahr 2004/05 Fördermaßnahmen vergleichsweise etwas öfter aus Kompensationsleistungen. Während in Wien durchschnittlich 75% der Förderleistungen auf kompensatorischen Förderunterricht entfielen, waren es in den Schulen in ganz Österreich durchschnittlich 71%. So betrug in 92% der Wiener Hauptschulen im Vergleich zu 79% der österreichischen Hauptschulen der Anteil kompensatorischer Fördermaßnahmen über 50 Prozent.

Der Anteil der Begabtenförderung fiel in den Wiener Hauptschulen vergleichsweise geringer aus als im österreichischen Schnitt (Mittelwert 16,92 in Hauptschulen Wien; 19,69 in Hauptschulen bundesweit). Der Anteil an Förderungen für Begabte belief sich folgerichtig in keiner Hauptschule in Wien auf mehr als 30 Prozent, während österreichweit in sieben Prozent der Hauptschulen die Hälfte der Förderungen Begabte betreffen.

Die Personalressourcen für die einzelnen Formen des Förderunterrichts werden in keinem Fall der Wiener Hauptschulen mit „sehr gut“ beurteilt. Die Personalressourcen werden besonders für Begabtenförderung, aber auch für kompensatorischen Förderunterricht in Wien als deutlich weniger ausreichend beurteilt als im österreichischen Durchschnitt. 52% der österreichischen Hauptschulen, aber 92% der Wiener Hauptschulen beurteilten die personellen Ressourcen für die Begabtenförderung als zu gering. Jene für Kompensationsleistungen wurden von 31% der österreichischen Hauptschulen im Vergleich zu 54% der Wiener Hauptschulen als zu gering eingeschätzt.

IX.1.3 Eröffnungs- und Teilungszahlen

Die Möglichkeit der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen spielt für Wiener Hauptschulen vergleichsweise eine weniger wichtige Rolle als für die Gesamtheit der österreichischen Schulen. 53% der Wiener Schulen im Vergleich zu 62% der österreichischen Schulen schätzen sie als sehr wichtig für die Schwerpunktsetzung ein. Allerdings ist diesbezüglich anzumerken, dass sich der Anteil der zusammengefassten Kategorien „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ in beiden Vergleichsgruppen wiederum gleich hoch darstellt. Die Bedeutung der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen wird von den Hauptschulen Wiens für die Begabtenförderung auffällig öfter als nicht wichtig eingestuft (12% in Hauptschulen Wien, 2% in Hauptschulen bundesweit).

IX.1.4 Finanzielle Autonomie

Hauptschulen in Wien haben geringfügig weniger Möglichkeiten, die Gestaltungsspielräume der finanziellen Autonomie wahrzunehmen. 29% der Schulen in Wien

im Vergleich zu 35% der Schulen in Österreich gaben an, diese Möglichkeit zu haben. Aufgrund der geringen Fallzahlen ist es nicht möglich, weitere Vergleiche zur finanziellen Autonomie durchzuführen.

IX.1.5 Kooperationen zur Schwerpunktsetzung

Große Unterschiede zeigen sich bezüglich der Kooperationen zur Schwerpunktsetzung zwischen Wien und Gesamtösterreich. Während der Großteil der Wiener Hauptschulen Kooperationen einging (82%), beträgt der Anteil bundesweit nur etwas mehr als ein Drittel. Auffälligkeiten zeigen sich auch hinsichtlich der Kooperationspartner. In Wien scheint eine Konzentration der Hauptschulen auf wenige Typen von Kooperationspartnern der Fall zu sein, während diese in Österreich mehr streuen. Es werden in Wien Kooperationen vergleichsweise häufiger mit weiterführenden Schulen (79% in Hauptschulen Wien, 47% in Hauptschulen bundesweit) und AHS (50% in Hauptschulen Wien, 23% in Hauptschulen bundesweit) eingegangen, weniger oft dagegen mit Unternehmen (7% in Hauptschulen Wien, 40% in Hauptschulen bundesweit) oder mit internationalen Kooperationspartnern (7% in Hauptschulen Wien, 17% in Hauptschulen bundesweit), als dies in Gesamtösterreich der Fall ist.

IX.1.6 Qualitätsaktivitäten

Von den Wiener Hauptschulen wurden bislang im Schnitt weniger Qualitätsaktivitäten gesetzt als in der österreichischen Hauptschullandschaft insgesamt (Mittelwert 2,5 in Hauptschulen Wien; 3,3 in Hauptschulen bundesweit). Außerdem wurden in Wien mit sieben von insgesamt zwölf im Fragebogen angeführten Möglichkeiten weniger Qualitätsaktivitäten wahrgenommen. Auffällig seltener wurden in den Schulen Wiens die Erarbeitung eines Leitbildes (71% in Hauptschulen Wien, 91% in Hauptschulen bundesweit), die Evaluierung des Schulprogramms (35% in Hauptschulen Wien, 51% in Hauptschulen bundesweit) sowie die externe Evaluierung (6% in Hauptschulen Wien, 14% in Hauptschulen bundesweit) vorgenommen.

Hinsichtlich der Einbeziehung der Schwerpunktsetzung/en in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung lässt sich feststellen, dass einzelne schulautonome Maßnahmen in Wien weniger oft evaluiert wurden als im gesamten Österreich. 27% der Wiener, aber 46% der österreichischen Hauptschulen gaben an, die Umsetzung einzelner schulautonomer Maßnahmen evaluiert zu haben.

IX.1.7 Beurteilung der Auswirkungen der Schulautonomie

Große Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Auswirkungen der Schwerpunktsetzungen. LeiterInnen von Wiener Hauptschulen beurteilen die Auswirkungen fast durchgängig schlechter im Sinne von „keine Verbesserungen“ als die Gesamtheit der österreichischen SchulleiterInnen.

Im Vergleich zum gesamten Bundesland lässt sich in Wien eine geringere Verbesserung bezüglich der Arbeitszufriedenheit der LehrerInnen, der Zusammenarbeit mit LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern, des Schulklimas, der Vielfalt des Angebots, der pädagogischen Qualität, der Leistung der SchülerInnen, der Attraktivität der Schule bei den Eltern sowie der Anzahl der Bewerbungen von SchülerInnen bzw. von leistungsstarken SchülerInnen feststellen (jeweils 8 bis 28 Prozentpunkte Unterschied). Besonders starke Differenzen gab es hinsichtlich der Zustimmung einer Verbesserung (Anteil „verbessert“) in Bezug auf die Anzahl der Bewerbungen von SchülerInnen (35% in Hauptschulen Wien, 57% in Hauptschulen bundesweit) bzw. leistungsstarken SchülerInnen (18% in Hauptschulen Wien, 46% in

Hauptschulen bundesweit) sowie der Zusammenarbeit mit Eltern (18% in Hauptschulen Wien, 37% in Hauptschulen bundesweit), der pädagogischen Qualität (53% in Hauptschulen Wien, 72% in Hauptschulen bundesweit) und der Attraktivität der Schule bei den Eltern (59% in Hauptschulen Wien, 78% in Hauptschulen bundesweit). Wiener HauptschulleiterInnen beurteilten die genannten Aspekte tendenziell öfter als unverändert. Auffällig schlechter beurteilt (Anteil „verschlechtert“) wurden von Wiener Hauptschulen finanzielle (24% in Hauptschulen Wien, 6% in Hauptschulen bundesweit) und vor allem personelle Ressourcen (59% in Hauptschulen Wien, 21% in Hauptschulen bundesweit). Dagegen zu den Hauptschulen bundesweit vergleichsweise stärkere Verbesserungen (Anteil „verbessert“) gibt es in Wien hinsichtlich der Vorbereitung der SchülerInnen für den weiteren Bildungsweg (94% in Hauptschulen Wien, 80% in Hauptschulen bundesweit), der Arbeitsmarktchancen der SchülerInnen (69% in Hauptschulen Wien, 63% in Hauptschulen bundesweit) und des Images der Schule (88% in Hauptschulen Wien, 84% in Hauptschulen bundesweit).

Negativen Aussagen zur Schwerpunktsetzung stimmen HauptschulleiterInnen in Wien tendenziell öfter zu. Es zeigt sich insbesondere, dass in Wiener Hauptschulen andere Situationen als Problem gesehen werden als im gesamtösterreichischen Hauptschulwesen. 50% der Wiener im Vergleich zu 34% der österreichischen Hauptschulen sind der Meinung, dass die Schwerpunktsetzung Ressourcen vom Unterricht abzieht sowie 25% im Vergleich zu 12%, dass sie das Schulsystem überfordert. Probleme beim Schulwechsel sind in Wiener Hauptschulen besonders ausgeprägt: 88% der Wiener im Vergleich zu nur 37% der österreichischen Hauptschulen sehen Schwierigkeiten bezüglich des genannten Aspektes. Probleme bei der vertikalen Durchlässigkeit durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an Schulen werden in Wien zwar ebenfalls öfter genannt als bundesweit, stellen aber ein geringeres Problem dar. 19% der Wiener im Vergleich zu 11% der österreichischen Hauptschulen stimmten dieser Aussage zu. In Bezug auf die Verbesserung des Ansehens der LehrerInnen erfolgte fast um die Hälfte weniger Zustimmung in Wien als im gesamten Österreich (38% in Hauptschulen Wien, 72% in Hauptschulen bundesweit).

IX.1.8 Hemmende und fördernde Faktoren der Schwerpunktsetzung

Aus Sicht der Wiener Hauptschulen in höherem Maß als Hemmfaktoren für die Schwerpunktsetzung werden im Vergleich zum österreichischen Gesamtergebnis zu wenig Spielraum in der Lehrplanautonomie, Konflikte innerhalb des Kollegiums, zu wenig Zeit, mangelnde Diskussionskultur, mangelnde fachliche Qualifikation der LehrerInnen, zu wenig Personalressourcen sowie zu wenig Prozessunterstützung empfunden. Die Unterschiede liegen jeweils zwischen 10 und 24 Prozentpunkten, wobei sie hinsichtlich der ersten drei genannten Aspekte besonders ausgeprägt sind: zu wenig Spielraum in der Lehrplanautonomie (56% in Hauptschulen Wien, 37% in Hauptschulen bundesweit), Konflikte innerhalb des Kollegiums (38% in Hauptschulen Wien, 18% in Hauptschulen bundesweit), zu wenig Zeit (56% in Hauptschulen Wien, 32% in Hauptschulen bundesweit). Weniger stark dagegen wird in Wien unflexibles Dienstrecht als hinderlich für die Schwerpunktsetzung empfunden (31% in Hauptschulen Wien, 42% in Hauptschulen bundesweit).

Aus Sicht der Wiener Hauptschulen stärker als förderlich für die Ausbildung eines eigenen Profils empfunden werden im Vergleich zum Gesamtergebnis Schulentwicklungsberatung/Prozessbegleitung, die professionelle Moderation von Abstimmungsprozessen, Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung für LehrerInnen, die professionelle Unterstützung bei der Evaluierung, der Vernetzung und dem Austausch mit anderen Schulen sowie die Erweiterung des Handlungsspielraumes der

Schulen. Die Unterschiede liegen jeweils zwischen 8 und 17 Prozentpunkten, wobei sie hinsichtlich der ersten zwei genannten Aspekte besonders ausgeprägt sind: Schulentwicklungsberatung/Prozessbegleitung (69% in Hauptschulen Wien, 57% in Hauptschulen bundesweit), die professionelle Moderation von Abstimmungsprozessen (38% in Hauptschulen Wien, 23% in Hauptschulen bundesweit). Weniger stark förderlich werden in Wien mehr Sachressourcen (31% in Hauptschulen Wien, 39% in Hauptschulen bundesweit) bzw. mehr Personalressourcen für die Schwerpunktsetzung (56% in Hauptschulen Wien, 67% in Hauptschulen bundesweit) sowie die Möglichkeit, LehrerInnen entsprechend der Schwerpunktsetzung einzustellen (44% in Hauptschulen Wien, 61% in Hauptschulen bundesweit) eingeschätzt.

IX.1.9 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

Für eine stärkere Ausweitung (Anteil „ausweiten“) sind tendenziell mehr Wiener als österreichische Hauptschulen bei der Lehrplanautonomie (77% in Hauptschulen Wien, 55% in Hauptschulen bundesweit) und der Teilrechtsfähigkeit (43% in Hauptschulen Wien, 28% in Hauptschulen bundesweit). Weniger Hauptschulen in Wien sprechen sich dagegen für eine stärkere Ausweitung bei der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen (69% in Hauptschulen Wien, 86% in Hauptschulen bundesweit), der Reihungskriterien für die Aufnahme (29% in Hauptschulen Wien, 38% in Hauptschulen bundesweit) sowie bei der Mitbestimmung bei der Besetzung von Schulleitungen (21% in Hauptschulen Wien, 43% in Hauptschulen bundesweit) und LehrerInnen (60% in Hauptschulen Wien, 83% in Hauptschulen bundesweit) aus.

IX. 2 Ergebnisse Wiener allgemein bildende höhere Schulen

IX.2.1 Lehrplanautonomie Unterstufe

Die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie wurden in Wien und in Gesamtösterreich ca. in gleichem Maße genutzt, acht Prozent der Wiener sowie sechs Prozent der AHS-Unterstufen bundesweit haben diese nicht in Anspruch genommen. Unterschiede zeigen sich allerdings hinsichtlich der Schwerpunktsetzung/en zwischen den Vergleichsgruppen. Während bundesweit 29% angaben, schulübergreifende thematische/inhaltliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen zu haben, waren es in Wien 39%.

Schwerpunktsetzungen im Bereich Informationstechnologien (29% in AHS Wien, 57% in AHS bundesweit) und Fremdsprachen (54% in AHS Wien, 61% in AHS bundesweit) sowie aus dem naturwissenschaftlich-technischen Bereich (33% in AHS Wien, 44% in AHS bundesweit) werden in der Unterstufe tendenziell weniger oft in Wiener AHS gewählt als in der Vergleichsgruppe. Demgegenüber gaben 17% der Wiener Schulen gegenüber neun Prozent der Schulen bundesweit eine Schwerpunktsetzung im Bereich Integration und Interkulturelles Lernen an.

Bezüglich der Häufigkeit der Änderungen bestehender bzw. neuer Schwerpunkte zeigte sich, dass Wiener AHS geringfügig häufiger mehrere Änderungen vornahmen. 39% aller befragten SchulleiterInnen, aber 50% der SchulleiterInnen in Wien gaben an, zwischenzeitlich dreimal oder öfter ihre/n Schwerpunkt/e geändert zu haben.

Es zeigte sich, dass in Wien eine beträchtliche Anzahl von Motiven für die Schwerpunktsetzung in der Unterstufe als weniger wichtig empfunden werden, als das Gesamtergebnis für die österreichischen AHS zeigt. Kein Motiv wird allerdings als wichtiger empfunden. Eine vergleichsweise weniger wichtige Rolle spielen bei

den Wiener Schulen in der Unterstufe die größere Vielfalt des Bildungsangebotes der Schule (46% in AHS Wien, 66% in AHS bundesweit), die Erhöhung der Attraktivität für SchülerInnen (46% in AHS Wien, 59% in AHS bundesweit), der Wunsch, den Interessen der SchülerInnen (50% in AHS Wien, 62% in AHS bundesweit) entgegenzukommen, die Verbesserung des Images der Schule (29% in AHS Wien, 46% in AHS bundesweit), die Erhöhung der Arbeitsmarktchancen von SchülerInnen (17% in AHS Wien, 27% in AHS bundesweit), die Motivation, den Wünschen der Eltern entgegenzukommen (17% in AHS Wien, 45% in AHS bundesweit), das Bildungsangebot am Standort (8% in AHS Wien, 21% in AHS bundesweit) sowie die Verbesserung der Nutzung schulischer Ressourcen (4% in AHS Wien, 14% in AHS bundesweit). Von den Wiener AHS wurden durchschnittlich weniger Motive für die Schwerpunktsetzung in der Unterstufe genannt (4,6) als im gesamten Österreich (5,9).

Die Eltern traten bei der/n aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe in Wien tendenziell weniger stark als InitiatorInnen auf als in den österreichischen AHS. 21% der SchulleiterInnen in Wien im Vergleich zu 31% der SchulleiterInnen bundesweit gaben an, dass die Initiative (unter anderem) von den Eltern ausging.

Bezüglich des Prozesses der Schwerpunktsetzung zeigen sich zwischen den beiden Vergleichsgruppen wenige Unterschiede. In AHS bundesweit wurde die Schwerpunktsetzung in der Unterstufe tendenziell öfter im Vorfeld mit benachbarten Schulen (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ 8% in AHS Wien, 16% in AHS bundesweit) und mit der Wirtschaft/Unternehmen (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ 4% in AHS Wien, 24% in AHS bundesweit), in Wiener AHS häufiger mit lokalen/regionalen politischen AkteurInnen abgestimmt (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ 21% in AHS Wien, 11% in AHS bundesweit) als in Schulen im gesamten Österreich.

IX.2.2 Lehrplanautonomie Oberstufe

In der Oberstufe in Wien werden Schwerpunkte in Informationstechnologien (28% in AHS Wien, 40% in AHS bundesweit) sowie im musisch-kreativen (24% in AHS Wien, 33% in AHS bundesweit) und naturwissenschaftlich-technischen Bereich (40% in AHS Wien, 49% in AHS bundesweit) weniger oft gewählt als in den AHS-Oberstufen im gesamten Österreich. Tendenziell öfter wurden von SchulleiterInnen in Wien dagegen Schwerpunkte in den Bereichen Integration und Interkulturelles Lernen (12% in AHS Wien, 5% in AHS bundesweit) sowie Schlüsselqualifikationen (28% in AHS Wien, 17% in AHS bundesweit) angeführt.

Eine vergleichsweise weniger wichtige Rolle für die Schwerpunktsetzung spielen bei den Wiener AHS in der Oberstufe Motive wie die größere Vielfalt des Bildungsangebotes der Schule (52% in AHS Wien, 67% in AHS bundesweit), die Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes (20% in AHS Wien, 28% in AHS bundesweit) und die Erhöhung der Attraktivität für SchülerInnen (40% in AHS Wien, 60% in AHS bundesweit), eine vergleichsweise wichtigere Rolle spielen dagegen Motive wie die Verbesserung der pädagogischen Qualität (60% in AHS Wien, 48% in AHS bundesweit), die Umsetzung des Leitbildes/Schulprogramms (72% in AHS Wien, 56% in AHS bundesweit) und die Erhöhung der Arbeitsmarktchancen von SchülerInnen (40% in AHS Wien, 29% in AHS bundesweit).

Als InitiatorInnen der aktuellen Schwerpunktsetzung/en spielen die Schulaufsicht in der Oberstufe in Wien im Vergleich zum gesamtösterreichischen Ergebnis eine tendenziell wichtigere, die Eltern und SchülerInnen dagegen eine geringere Rolle. Die Unterschiede liegen jeweils zwischen 11 und 14 Prozentpunkten.

Bezüglich des Zutreffens verschiedener Aussagen auf den Prozess der Schwerpunktsetzungen zeigen sich kaum Auffälligkeiten zwischen den Vergleichsgrup-

pen. In AHS bundesweit wurde die Schwerpunktsetzung in der Oberstufe tendenziell öfter im Vorfeld mit benachbarten Schulen (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ 8% in AHS Wien, 21% in AHS bundesweit) und mit der Wirtschaft/Unternehmen (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ 8% in AHS Wien, 23% in AHS bundesweit) abgestimmt sowie sie öfter in einen umfassenden Entwicklungsprozess eingebettet war (Anteil „trifft zu“ und „trifft teilweise zu“ 84% in AHS Wien, 92% in AHS bundesweit).

IX.2.3 Fördermaßnahmen

In Wiener AHS betrafen im Jahr 2004/05 Fördermaßnahmen vergleichsweise etwas seltener Kompensationsleistungen. Während in Wien durchschnittlich 38,26% der Förderleistungen auf kompensatorischen Förderunterricht entfielen, waren es in den Schulen in ganz Österreich durchschnittlich 45,31%. So betrug in 26% der Wiener AHS im Vergleich zu 35% der österreichischen AHS der Anteil kompensatorischer Fördermaßnahmen über 50 Prozent.

Der Anteil der Begabtenförderung war in den Wiener AHS etwas höher als im österreichischen Schnitt (Mittelwert 48,04 in AHS Wien; 42,11 in AHS bundesweit). Differenzen zeigen sich vor allem im ersten Quartil: Der Anteil an Förderungen für Begabte belief sich in neun Prozent der Wiener AHS auf bis zu zehn und in 17% auf bis zu 20, in 19% der österreichischen AHS auf bis zu zehn und in 32% auf bis zu 20% an Fördermaßnahmen.

Hinsichtlich der Personalressourcen für Förderunterricht zeigen sich wenige Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen. Die Personalressourcen für Förderunterricht werden in Wien vergleichsweise in geringerem Maß als zu wenig empfunden. Vier Prozent der Wiener im Vergleich zu neun Prozent der österreichischen AHS beurteilen jene für kompensatorischen Förderunterricht, 23% der Wiener im Vergleich zu 28% der österreichischen AHS jene für Begabtenförderungen als zu wenig.

IX.2.4 Eröffnungs- und Teilungszahlen

Die Möglichkeit der Bestimmung von Eröffnungs- und Teilungszahlen spielt aus Sicht der Wiener AHS im Vergleich zu AHS im gesamten Österreich eine geringfügigere Rolle in Bezug auf Schwerpunktsetzung, Begabtenförderung und Kompensationsleistungen. 56% der Wiener und 67% der österreichischen AHS schätzten sie als eher wichtig für die Schwerpunktsetzung ein. Für die Begabtenförderung spielt sie für 46% der Wiener und 57% der österreichischen AHS, für kompensatorische Maßnahmen für 42% der Wiener und 48% der österreichischen AHS eine sehr wichtige Rolle.

IX.2.5 Finanzielle Autonomie

Von den Möglichkeiten der finanziellen Autonomie wurde an Wiener AHS tendenziell weniger oft Sponsoring in Anspruch genommen. 71% der SchulleiterInnen in Wien gegenüber 80% der SchulleiterInnen in Österreich machten diesbezügliche Angaben.

Hinsichtlich der Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung ist festzustellen, dass AHS in Wien im Vergleich zu Österreich in höherem Maß anderen Einnahmen (33% in AHS Wien, 28% in AHS bundesweit), aber in geringerem Maß Sponsoring (8% in AHS Wien, 27% in AHS bundesweit) und Werbung (8% in AHS Wien, 18% in AHS bundesweit) eine hohe Bedeutung zuschreiben. Der Teilrechtsfähigkeit wird auffällig öfter von

SchulleiterInnen bundesweiter AHS keine Bedeutung zugemessen (37% in AHS Wien, 64% in AHS bundesweit).

Bei Wiener AHS werden im Vergleich zu österreichischen AHS die Einnahmen, die für die sonstige Ausstattung, für die Finanzierung von Veranstaltungen und für die IKT-Ausstattung ausgegeben werden, tendenziell häufiger für die Schule allgemein verwendet. Generell fließen die Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie in den Schulen in Wien vergleichsweise öfter in die Finanzierung von Veranstaltungen (Anteil „v.a. für die Schule allgemein“ und „v.a. für die Schwerpunktsetzung“ verwendet 94% in AHS Wien, 70% in AHS bundesweit) und von Projekten (Anteil „v.a. für die Schule allgemein“ und „v.a. für die Schwerpunktsetzung“ verwendet 95% in AHS Wien, 88% in AHS bundesweit).

IX.2.6 Kooperationen zur Schwerpunktsetzung

Vergleichsweise häufiger als Schulen im gesamten Bundesland gingen Wiener AHS Kooperationen mit Universitäten/Fachhochschulen (44% in AHS Wien, 33% in AHS bundesweit), einer oder mehreren AHS (33% in AHS Wien, 18% in AHS bundesweit) sowie internationalen Kooperationspartnern (33% in AHS Wien, 25% in AHS bundesweit) ein, weniger oft dagegen mit Unternehmen (11% in AHS Wien, 33% in AHS bundesweit).

IX.2.7 Qualitätsaktivitäten

Von den Schulen in Wien wurden bislang im Schnitt weniger Qualitätsaktivitäten gesetzt als im gesamten Bundesland (Mittelwert 2,8 AHS in Wien, 3,4 in AHS bundesweit). Auffällig seltener wurden in Wien die Erarbeitung eines Leitbildes (70% in AHS Wien, 84% in AHS bundesweit), die Erstellung (59% in AHS Wien, 72% in AHS bundesweit) und Evaluierung des Schulprogramms (26% in AHS Wien, 35% in AHS bundesweit) sowie die Teilnahme an QIS (4% in AHS Wien, 14% in AHS bundesweit) wahrgenommen.

In Wiener AHS wurde tendenziell seltener Selbstevaluierung durchgeführt als in AHS österreichweit. 75% der Schulen bundesweit gegenüber 68% der Schulen in Wien gaben an, Erfahrungen mit Selbstevaluierung zu haben. Außerdem wurden von österreichischen AHS vergleichsweise häufiger Selbstevaluierungen gesetzt als von der Vergleichsgruppe. 34% der AHS bundesweit gegenüber 16% der Wiener AHS gaben drei Mal oder öfter Erfahrungen mit Selbstevaluierung an.

Hinsichtlich der Einbeziehung der Schwerpunktsetzung in die Qualitätsentwicklung und -evaluierung ließen sich, bis auf das Ergebnis, dass einzelne schulautonome Maßnahmen in Wien häufiger evaluiert wurden als in der Vergleichsgruppe (56% in AHS Wien, 46% in AHS bundesweit), keine Auffälligkeiten beobachten.

IX.2.8 Beurteilung der Auswirkungen der Schulautonomie

Unterschiedliche Ergebnisse zwischen den beiden Vergleichsgruppen zu den Auswirkungen der Schwerpunktsetzungen lassen sich hinsichtlich der Zusammenarbeit mit LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern, der Anzahl der Bewerbungen von SchülerInnen sowie der personellen Ressourcen feststellen. In Wiener AHS zeigt sich eine geringere Verbesserung bezüglich der genannten Aspekte (Anteil „verbessert“ jeweils zwischen 7 bis 14 Prozentpunkte Unterschied). Die genannten Aspekte wurden tendenziell öfter mit „gleich“ bewertet.

Hinsichtlich der finanziellen Ressourcen ist in Wien in geringerem Ausmaß als im gesamten Österreich eine Verschlechterung festzustellen. Vier Prozent in Wien im Vergleich zu 14% bundesweit (Anteil „schlechter“) sahen negative Auswirkungen

der Schwerpunktsetzung in Bezug auf die finanziellen Ressourcen. Die Wiener SchulleiterInnen gaben in höherem Maß eine Verbesserung der Attraktivität der Schule bei den Eltern (Anteil „verbessert“ 96% in AHS Wien, 85% in AHS bundesweit) an.

IX.2.9 Hemmende und fördernde Faktoren der Schwerpunktsetzung

Aus Sicht der Wiener AHS im Vergleich zu den österreichischen AHS stärker als Hemmfaktoren empfunden werden zu wenig Zeit und mangelnde Diskussionskultur. Der Unterschied beträgt acht bzw. neun Prozentpunkte. Weniger stark dagegen werden in Wien zu wenig Spielraum in der Lehrplanautonomie (25% in AHS Wien, 34% in AHS bundesweit) sowie Sparmaßnahmen (50% in AHS Wien, 63% in AHS bundesweit) als hinderlich eingestuft.

Im Schnitt nannten Wiener AHS weniger förderliche Faktoren (Mittelwert 5,1 in AHS Wien; 5,7 in AHS bundesweit). Aus Sicht der Wiener Schulen in geringerem Maß als förderlich empfunden werden Fortbildungsangebote in Management für Verantwortliche an den Schulen, Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung für LehrerInnen, Supervision, die Erweiterung des Handlungsspielraumes der Schulen, die weitere Verringerung der bürokratischen Vorgaben sowie die Einstellung von LehrerInnen entsprechend der/n Schwerpunktsetzung/en. Die Unterschiede liegen jeweils zwischen 8 und 14 Prozentpunkten, wobei sie hinsichtlich der Fortbildungsangebote zur Schulentwicklung für LehrerInnen besonders ausgeprägt sind, der Unterschied beträgt 14 Prozentpunkte.

Stärker förderlich wird von den AHS in Wien die professionelle Unterstützung bei der Evaluierung eingeschätzt (68% in AHS Wien, 59% in AHS bundesweit).

IX.2.10 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

Für eine stärkere Ausweitung (Anteil „ausweiten“) sind tendenziell mehr Wiener als österreichische AHS bei der Lehrplanautonomie. 57% der Wiener im Vergleich zu 36% der österreichischen AHS sprechen sich für eine Weiterentwicklung der Autonomie in Bezug auf den Lehrplan aus. Weniger oft sind dagegen die Schulen in Wien für eine Ausweitung der zweckgebundenen Gebarung (46% in AHS Wien, 52% in AHS bundesweit) und der Teilrechtsfähigkeit (14% in AHS Wien, 24% in AHS bundesweit), wobei anzumerken ist, dass gleichzeitig auch der Anteil der Unschlüssigen (Anteil „weiß nicht“) vergleichsweise höher ist.

IX. 3 Ergebnisse Wiener berufsbildende mittlere und höhere Schulen

IX.3.1 Lehrplanautonomie

IX.3.1.1 Nutzung der Lehrplanautonomie

Die Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Lehrplanautonomie wurden von fast allen Wiener BMHS genutzt, nur eine technische höhere Schule gab an, dass sie keine Gestaltungsmöglichkeiten nutzt und dies auch in Zukunft nicht plant.

Die Maßnahmen zur lehrplanautonomen Veränderung sind auch in den Wiener Schulen am häufigsten Stundenverschiebungen gewesen, bei den kaufmännischen und humanberuflichen Schulen haben sogar alle Standorte in diesem Bereich Maßnahmen gesetzt. Allerdings wurden in diesem Bundesland unterdurchschnittlich selten neue Ausbildungsschwerpunkte eingeführt, nur 38% der Wiener Schulen geben diese Maßnahme an (hier bilden die kaufmännischen Schulen mit ei-

nem Anteil von 60% jedoch eine Ausnahme), während es österreichweit 71% der Schulen waren!

Dafür haben die Wiener BMHS überdurchschnittlich oft Freigegegenstände eingeführt (53% im Vergleich zu 38% im Österreich-Durchschnitt), wobei hier eine große Varianz vorliegt: der Anteil der jeweiligen Schultypen, die Freigegegenstände aufgenommen haben, streut von 20% bei den kaufmännischen, bis zu 100% bei den land- und forstwirtschaftlichen Schulen. (Da in der Grundgesamtheit von Wien nur drei land- und forstwirtschaftliche Schulen enthalten sind, werden diese in der späteren Analyse bei der Interpretation aufgrund der geringen Fallzahlen nicht gesondert ausgewertet.)

Pflichtpraktika werden in Wien überdurchschnittlich selten den lehrplanautonomen Veränderungen angepasst, 16% im Vergleich zu 9% in Gesamtösterreich, geben an, hier keine Anpassung vorgenommen zu haben. Der hohe Anteil von Wien liegt hier vor allem an den technischen Schulen, hier gibt genau ein Drittel der Schulen (33,3%) an, keine Anpassungen vorgenommen zu haben, für die restlichen zwei Drittel war die Frage nicht relevant.

IX.3.1.2 Zweck der aktuellen Änderung

An den Wiener BMHS standen bei der aktuellen Schwerpunktsetzung teilweise andere Motive im Vordergrund als in Gesamtösterreich. Eine Vielfalt des Angebots wurde von den Wiener Schulen vergleichsweise selten als Zweck genannt, nur 38% der BMHS gaben dies an (in Gesamtösterreich war es immerhin der am häufigsten genannte Grund, mit einem Anteil von 66%). Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass eine hohe Vielfalt des Angebots in Wien bereits vor der Einführung der Schulautonomie bestanden hatte.

Dafür hat in Wien die Verbesserung der pädagogischen Qualität sowie die besondere Förderung von SchülerInnen einen etwas höheren Stellenwert: jeweils 60% der befragten Schulen gaben diesen Grund an. Besonders den kaufmännischen Schulen war die Förderung von SchülerInnen wichtig: 80% nannten diesen Zweck, 40% gaben ihm auch die erste Priorität der Wichtigkeit.

Das Ziel, den Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts entgegen zu kommen, hat für jede dritte Schule in Wien (33%) Priorität, während im Österreich-Durchschnitt nur jede fünfte Schule (20%) dieses Anliegen als das wichtigste bezeichnet. Bei den technischen Schulen in Wien erklärt sogar ein noch größerer Anteil der SchulleiterInnen, nämlich 60%, diesen Grund als den wichtigsten.

IX.3.1.3 Prozess der Schwerpunktsetzung

In den Wiener BMHS ist die Initiative zur Änderung in allen Fällen auch von der Schulleitung ausgegangen, vergleichsweise selten (nur in 9% der Fälle) hatte hier die Schulaufsicht den Prozess eingeleitet (in Gesamtösterreich waren es 19%), allerdings wurden die Veränderungen von allen Schultypen – bis auf die technischen Schulen – zumindest teilweise mit ihr abgestimmt (bei den technischen Schulen gaben 50% der Befragten an, die Veränderungen nicht mit der Schulaufsicht abgestimmt zu haben).

Relativ selten wurden die Schwerpunktsetzungen oder lehrplanautonomen Veränderungen in Wien mit lokalen/regionalen politischen AkteurInnen abgestimmt: während dies in Gesamtösterreich 42% der BMHS taten, waren es in der Bundeshauptstadt mit 21% der Schulen nur halb so wenig, bei den kaufmännischen Schulen hat sogar keine einzige eine Abstimmung mit dieser Gruppe vorgenommen. Bemerkenswert ist, dass die Veränderungen in allen Wiener BMHS (zumindest teilweise) in einen umfassenden Entwicklungsprozess eingebettet wurden, auch wurde immer ein pädagogisches Gesamtkonzept erarbeitet.

IX.3.1.4 Fördermaßnahmen

Was den Gesamtumfang an Fördermaßnahmen pro Schule betrifft, gibt es keine großen Unterschiede zwischen den bundesweiten und den Wiener BMHS. Bei den kaufmännischen Schulen werden sowohl in Gesamtösterreich, als auch in der Bundeshauptstadt insgesamt am meisten SchülerInnen in Fördermaßnahmen (kompensatorische und Förderung für Begabte) einbezogen. In den Wiener kaufmännischen Schulen sind es allerdings noch um einiges mehr als im Österreichschnitt: Ein Förderanteil von über einem Viertel der SchülerInnen wird von 25% der Befragten österreichweit angegeben, aber von sogar 75% der Befragten aus Wien.

In den Wiener BMHS allgemein gibt es auch ein wenig öfter Förderung für Begabte: Bei immerhin 13% wird ausschließlich Begabtenförderung angeboten, während es in Gesamtösterreich nur 3% sind. Der durchschnittliche Anteil an Förderungen für Begabte beträgt in Wien 31%, während es österreichweit nur 22% sind. Am wenigsten Förderung für Begabte haben in Wien die humanberuflichen Schulen mit einem durchschnittlichen Anteil von 15%, die meisten Förderungen hingegen bieten die technischen Schulen mit einem Schnitt von 40% an.

Auffallend dabei ist, dass die Wiener Schulleitungen mehr Begabtenförderung anbieten, dabei aber den Personalressourcen für diesen Bereich ein schlechteres Zeugnis ausstellen als der Durchschnitt. Ähnliches gilt für die kompensatorischen Förderungen: Nur 47% der Wiener SchulleiterInnen empfinden die Ressourcen für kompensatorischen Förderunterricht als ausreichend, österreichweit sind es 58%.

IX.3.2 Finanzielle Autonomie

Bei den Wiener BMHS spielt die Schulraumüberlassung eine leicht geringere Rolle (64% im Vergleich zu 71% der Schulen machten diese Nennung) als in Gesamtösterreich, Sponsoring hingegen eine etwas größere (86% im Vergleich zu 81%). Bei den humanberuflichen Schulen in Wien geben sogar 100% der Befragten Sponsoring als genutzte Möglichkeit an.

Allgemein wird den Möglichkeiten der finanziellen Autonomie aber eine viel geringere Bedeutung zugemessen: Während den beiden oben genannten Möglichkeiten österreichweit ca. 40% der Befragten eine hohe Bedeutung zuschreiben, sind es in Wien jeweils weniger als 30% (28% und 27%).

Andere Einnahmequellen werden in Wien nur von 8% der Schulen genutzt, während es bei den anderen Bundesländern fast in jeder dritten Schule eine solche gibt.

Den Anteil der Einnahmen am Gesamtbudget konnten oder wollten 57% der befragten Schulen nicht einschätzen, sofern dies aber geschehen ist, liegt er im Schnitt nur bei 4%.

Die Wiener SchulleiterInnen stehen der Entwicklung der finanziellen Autonomie mit nur 29% positiven Einschätzungen etwas skeptischer gegenüber als diejenigen der anderen Bundesländer. (Hier schätzten 43% die Entwicklung als positiv ein.) Am wenigsten zustimmend sind dabei die humanberuflichen Schulen, hier geben nur 17% der Wiener Befragten eine positive Einschätzung ab, 83% sind indifferent.

IX.3.3 Kooperationen zur Schwerpunktsetzung

Die Wiener BMHS haben allgemein etwas mehr Kooperationspartner angegeben als die Schulen aus Österreich gesamt (durchschnittlich 2,3 Nennungen pro Schule). In der Verteilung zeigt sich, dass in Wien deutlich öfter mit Universitäten und

Fachhochschulen kooperiert wird: 55% der Wiener, im Vergleich zu 31% der bundesweiten Schulen gaben dies an, bei den technischen Schulen sind es sogar 100% der Befragten, die mit Hochschuleinrichtungen kooperieren. Auch internationale Kooperationen (44%) und Kooperationen mit gemeinnützigen Organisationen (41%) wurden in Wien wesentlich öfter eingegangen als in Gesamtösterreich (dort haben diese Kooperationspartner 29% bzw. 18% der Schulen angegeben). Kooperationen mit allgemein bildenden höheren Schulen sind in der Bundeshauptstadt hingegen überhaupt nicht eingegangen worden.

IX.3.4 Qualitätsaktivitäten

Von den berufsbildenden Schulen in Wien werden im Schnitt etwas mehr Qualitätsaktivitäten gesetzt als von den österreichischen BMHS insgesamt (Schnitt in Wien: 5,2; Schnitt bundesweit: 4,5). Bei den kaufmännischen Schulen in Wien sind es sogar durchschnittlich 6,2 Maßnahmen.

Auffällig öfter werden in Wien eigene Evaluationen durchgeführt: 97% der Schulen geben an, bereits Erfahrungen damit zu haben. Evaluationen des Schulprogramms wurden von 59%, sonstige Selbstevaluierungen von sogar 83% der Wiener BMHS durchgeführt, während in Gesamtösterreich nur 45% der Schulen ihr Programm, und 58% der Schulen ihre eigene Institution oder Teile davon evaluieren. Auch externe kollegiale Evaluierung wurde bei den Wiener BMHS mit einem Anteil von 16% viermal öfter durchgeführt als in den Bundesländern gesamt.

Bei den kaufmännischen Schulen in Wien gaben alle antwortenden SchulleiterInnen an, an der QualitätsInitiative Berufsbildung (QIBB) teilgenommen zu haben, genauso wurde auch überall ein Leitbild erarbeitet und ein Schulprogramm erstellt und evaluiert. Bei den humanberuflichen Schulen erarbeiteten alle befragten Standorte ein Leitbild, und jede Schule nahm eine Selbstevaluation vor.

Die Schwerpunktsetzungen bzw. andere autonome Maßnahmen wurden in Wien, bis auf die technischen Schulen, von allen Schultypen in die Evaluationen bzw. Weiterentwicklungen mit einbezogen (in den technischen Schulen taten dies zwei Standorte nicht).

IX.3.5 Beurteilung der Auswirkungen von Wettbewerb und Autonomie

Die LeiterInnen von Wiener BMHS beurteilen die Auswirkungen des gesteigerten Wettbewerbs etwas besser als die Gesamtheit der österreichischen SchulleiterInnen. Während jede dritte Schule in Wien die Wettbewerbsentwicklung als überwiegend positiv beurteilt (34%), empfindet dies österreichweit nur knapp jede vierte (25%).

Die generellen Auswirkungen der Autonomie auf die Schule wurden auch von den Wiener BMHS-LeiterInnen zu ungefähr gleichen Teilen als eher, oder sehr positiv erachtet, besonders positiv werden sie von den kaufmännischen Schulen gesehen: 80% der Befragten dieses Schultyps beurteilten die Auswirkungen insgesamt mit sehr positiv.

Was die Motivation und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen angeht, werden die Effekte von Wien und Österreich in etwa gleich positiv eingeschätzt, beim Schulklima gesamt wurde in Wien sogar von einem etwas größeren Anteil der Befragten (10% mehr) eine Verbesserung gesehen. Bei der Arbeitszufriedenheit der LehrerInnen gaben sogar alle 7 Befragten der kaufmännischen Schulen an, dass sie sich verbessert hat.

Deutlich öfter als die österreichischen Schulen gesamt (dort 58%) haben die Wiener Schulen, mit einem Anteil von 81%, eine Verbesserung in der pädagogischen

Qualität wahrgenommen. Auch bei den Leistungen der SchülerInnen haben die Befragten in Wien (mit einem Anteil von 43% im Vergleich zu 29% bundesweit) öfter eine Verbesserung gesehen.

Etwas seltener wurde von Wiener Befragten angegeben, dass sich durch die autonomen Maßnahmen das Schulimage verbessert hat (75 vs. 87%), besonders wenig Imagegewinn sahen die technischen Schulen mit 50%. Die finanziellen Ressourcen haben sich in Wien doppelt so häufig verschlechtert wie in Gesamtösterreich: 24% der LeiterInnen in Wien im Vergleich zu 10% österreichweit gaben eine Verschlechterung an, bei den humanberuflichen Schulen erklärte sogar jede dritte Schule, dass sich die finanziellen Ressourcen vermindert haben. Während sich in Gesamtösterreich die Zusammenarbeit mit Unternehmen hauptsächlich verbessert hat (62%), und Kooperationen mit weiterführenden Schulen weitaus gleich geblieben sind (56%), war es in Wien genau umgekehrt: Die Zusammenarbeit mit Unternehmen hat sich „nur“ in 33% der Fälle verbessert³⁶, dafür gab die Mehrheit der Wiener Schulen an (66%), dass sich die Kooperation mit weiterführenden Schulen/Fachhochschulen/Universitäten verbessert hat, besonders oft (83%) wurde dies von den humanberuflichen Schulen angeführt.

In Wien gab es laut Angaben der SchulleiterInnen weniger oft eine Verbesserung des Ansehens der LehrerInnen (36% vs. 57%), weniger neue Einnahmequellen (4% vs. 11%), mehr Probleme beim Schulwechsel (84% vs. 61%) sowie bei der vertikalen Durchlässigkeit (49% vs. 32%). Bei den kaufmännischen Schulen gaben sogar alle Befragten an, dass es beim Schulwechsel zu Problemen kommen kann.

IX.3.6 Hemmende und fördernde Faktoren bei der Schwerpunktsetzung

Die Wiener BMHS gaben im Schnitt pro Schule einen halben Hemmfaktor weniger an als der Durchschnitt. Dafür zeigt sich bei ihnen noch deutlicher als bei den Angaben von Gesamtösterreich, dass das unflexible Dienstrecht, sowohl quantitativ als auch qualitativ gesehen, das größte Hemmnis darstellt (österreichweit wurde dieser Hemmfaktor gleich häufig wie die Sparmaßnahmen genannt): 74% der Schulen in Wien im Vergleich zu 56% in Gesamtösterreich fühlen sich dadurch behindert. 37% der Wiener im Vergleich zu 18% der BMHS in Österreich insgesamt ordnen diesem Problem auch den ersten Rang der Wichtigkeit zu, bei den kaufmännischen Schulen in Wien sind es alle. Etwas weniger oft werden in der Bundeshauptstadt Konflikte innerhalb des Kollegiums (12% im Vergleich zu 26%) angegeben, Interessenskonflikte innerhalb der Schulpartnerschaft kommen dagegen etwas öfter vor (22% vs. 11%), wobei dieser Anteil hauptsächlich von den humanberuflichen Schulen getragen wird – hier sind es nämlich 50% der Befragten, die dies angeben.

Bei den förderlichen Faktoren stellt sich heraus, dass den Wiener Schulen eine weitere Verringerung der bürokratischen Vorgaben und eine Erweiterung des Handlungsspielraums etwas wichtiger ist, als dem österreichweiten Durchschnitt der BMHS (54% im Vergleich zu 47% sahen bei der Bürokratie Verbesserungspotential, 47% vs. 39% wünschten einen größeren Handlungsspielraum). Besonders häufig (jeweils von 71%) wurden diese Faktoren von den technischen Schulen angegeben. Dafür scheint in Wien der Wunsch nach fach einschlägigen Fortbil-

³⁶ Ob dies eventuell darauf zurückgeführt werden kann, dass die Unternehmenskooperationen Wiener BMHS bereits vor der Einführung von autonomen Maßnahmen einen vergleichsweise höheren Stand aufwiesen, kann im Rahmen dieser Studie nicht geklärt werden, da der Status quo ante nicht erfragt wurde. Diese Einschränkung gilt für alle Angaben zu auf die Schulautonomie zurückgeführten Veränderungen, über die daher nur relative Aussagen gemacht werden können. Dies bedeutet, dass hohe Werte bei Veränderungen also auch auf geringe Ausgangswerte in diesen Bereichen vor der Einführung von schulautonomen Maßnahmen schließen lassen könnten – d.h. es könnte sich dabei um Bereiche handeln, in denen besonderer Handlungsbedarf konstatiert wurde.

dungsmaßnahmen nicht so vordergründig zu sein, nur 28% nannten diesen fördernden Faktor, während es in Gesamtösterreich 41% waren. LehrerInnen entsprechend der Schwerpunkte einstellen zu können wünschen sich 80% der kaufmännischen Schulen in Wien, während es österreichweit nur 57% dieses Schultyps sind.

IX.3.7 Beurteilung der Schulautonomie insgesamt

Die Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der derzeitigen Autonomiegesetzgebung schätzen die Wiener, wie auch die BMHS der anderen Bundesländer in etwa gleich ausreichend ein. Nur bei den Reihungskriterien für die Aufnahme von SchülerInnen gibt es bei den BMHS in Wien auffällig häufiger den Wunsch nach einer Ausweitung der Autonomie: während dies österreichweit nur etwa jede vierte Schule wünscht (28%), ist es in Wien fast jede zweite (49%), bei den humanberuflichen Schulen in Wien sind es sogar mehr als die Hälfte (62%) der Befragten, die eine Ausweitung der Reihungskriterien explizit befürworten. Die zweckgebundene Gebarung hingegen scheint in Wien etwas weniger wichtig zu sein, nur 31% wollen hier eine Ausweitung, bundesweit sind es 52%. Eine Mitbestimmung bei der Einstellung von LehrerInnen wünschen insgesamt etwas weniger BMHS in Wien (67%), als in Österreich gesamt (81%), die humanberuflichen Schulen in Wien sind allerdings dennoch überdurchschnittlich oft (83%) für eine Ausweitung in diesem Bereich.

X. Literatur

- Altrichter, Herbert (1999): Veränderungen der Systemsteuerung im Bildungswesen, Länderbericht Österreich, http://gis.at/gn/userfile/ha_laenderbericht.pdf, 10.2.06.
- Babel, Helene; Hackl, Bernd; Spindler, Maria (1994) Schulautonomie an BMHS – Veränderungen, Probleme, Erwartungen. Forschungsbericht, Wien.
- Bachmann, Helmut; Iby, Manfred; Kern, Augustin; Osinger, Dietmar; Radnitzky, Edwin; Specht, Werner (1996): Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich, Auswirkung der 14. SchOG-Novelle, [=Band 11 der Reihe Bildungsforschung des BMUK], Innsbruck: StudienVerlag.
- BMWBK (2000): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf>, 13.2.06.
- BMWBK (o.J.): Lehrplan der AHS (1. bis 3. Teil), http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf, 8.2.2007.
- BMWBK (o.J.): Lehrplan der AHS Oberstufe, http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf, 8.2.2007.
- BMWBK (o.J.): Lehrpläne für Höhere technische und gewerbliche (einschließlich kunstgewerbliche) Lehranstalten, Kapitel II, Schulautonome Lehrplanbestimmungen, S.2-4, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/395_allgem.doc, 8.2.2007.
- BMWBK (o.J.): Neuer Lehrplan der Hauptschulen, 3.Teil: Schul- und Unterrichtsplanung, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/867/hs3.pdf>, 8.2.2007.
- BMWBK (o.J.): Neuer Lehrplan der Hauptschulen, 4.Teil: Stundentafeln, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/868/studentafel.pdf>, 8.2.2007.
- BMWBK (o.J.): Qualitätsschritt Oberstufenlehrplan neu, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11654/bilanz.pdf>, 18.2.2006.
- BMWBK (o.J.): Seit 1995 konsequenter Weg in der Bildungspolitik: Stabilität und Qualität im Vordergrund, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11654/bilanz.pdf>, 8.2.2007.
- BMWBK (1999): Lehrplan der Fachschule für Mode- und Bekleidungstechnik, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/387_FMB95-99.doc, 8.2.2007.
- BMWBK (1999): Lehrplan der höheren Lehranstalt für Mode- und Bekleidungstechnik, http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/390_HLM95-99.doc, 8.2.2007.
- BMWBK (2000): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie, <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf>, 8.2.2007.
- BMWBK (2003): Lehrplan der Handelsschule, Kapitel IV, Schulautonome Lehrplanbestimmungen, S.5ff., http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/842_HAS.pdf, 8.2.2007.
- BMWBK (2003): Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003, http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/9430/VO_LP_Pfl03.pdf, 8.2.2007.

- BMBWK (2003): Änderung der Verordnung über Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen, S.1f.,
http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/595_VO_LP_BMHS_2003.pdf, 8.2.2007.
- BMBWK (2003): HLW und Fachschule 2003 / Lehrplan, S.3f. und S.31f.,
http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/435_HLA-FS_NEU.pdf, 8.2.2007.
- BMBWK (2004): Bildungsentwicklung in Österreich 2000-2003. Abrufbar unter:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11759/bildungsentw_de.pdf (Stand 26.07.2007).
- BMBWK (2004): Lehrplan der Handelsakademie, Kapitel IV, Schulautonome Lehrplanbestimmungen, S.7f,
http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, 8.2.2007.
- BMBWK (2004): Lehrpläne für höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten, S.5f,
http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/600_Lehrplan%20h%F6h%20land_%20u%20forstw%20LA%202004.pdf, 8.2.2007.
- BMBWK (2005): Abschlussbericht der Zukunftskommission. Abrufbar unter:
http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/12421/zk_endbericht_neu.pdf (Stand 26.07.2007).
- BMBWK (2006): Durchführungsbestimmungen zum 2. Schulrechtspaket 2005, Artikel 1 Änderung des Schulorganisationsgesetzes - SchOG,
<http://www.bmbwk.gv.at/ministerium/rs/2006-06.xml>, 8.2.2007.
- BMBWK (2006): Lehrplan für die höhere Lehranstalt für Tourismus, S.3ff,
http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1119_BGBL_Nr_II_320_2006-HLT.pdf, 8.2.2007.
- BMBWK (2006): Lehrplan für die Tourismusfachschule, S.3ff,
http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/1117_BGBL_Nr_II_313_2006-TF.pdf, 8.2.2007.
- Dobart, Anton (2007): Entwicklung zum Lehrplan 99:
<http://www.univie.ac.at/geographie/ifgr/stzw/lehramt/fachdidaktik/home/Virtuell/Entwicklung%20zum%20Lehrplan%2099.htm>, 26.07.2007.
- Friedrich, Gerhard (1993): Autonomie der Schule – Ein Organisationsentwicklungskonzept. Wien: BMUK.
- Grogger, Günther (2000): Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen. ZSE-Report: 49.
- Iby, Manfred (1996): Schulautonomie an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Eine empirische Zwischenbilanz. ZSE-Report: 14.
- Iby Manfred; Specht, Werner (1997): Evaluation der Schulautonomie: Auf dem Weg zu einer besseren Schule?, In: Erziehung und Unterricht 147, 3, S. 279–297.
- IFES (1995): Schulpartnerbefragung zur Schulautonomie BHS/BMS, Berichtsband, Wien.
- Posch, Peter; Altrichter, Herbert (Hrsg.) (1993): Schulautonomie in Österreich. Bildungsforschung Bd. 1. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: BMUK.
- Rauch, Franz (2000): Schulprogramme als Herausforderung für die Schulleitung,

In: Erziehung und Unterricht, Heft 3-4.

Rauscher, Erwin (o.J.): Schulautonomie Handbuch, Kapitel 3.4. Lehrplan und Autonomie, <http://144.65.2.1/extern/autonomiehandbuch/>, 13.2.06.

Schmid, Kurt; Pirolt, Richard (2005): Schulgovernance im internationalen Vergleich, [= ibw Reihe Bildung und Wirtschaft Nr. 32], Wien.

Schmid, Kurt; Hafner, Helmut; Pirolt, Richard (2007): Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern, [= ibw-Schriftenreihe Nr. 135], Wien.

Severinski, Nikolaus (1992): Schulautonomie und die Schulkrise der Gegenwart, Wien.

Specht, Werner (2002): Systemsteuerung und Qualitätsentwicklung im Bereich des Schulwesens. ZSE-Report: 63.

Svecnik, Erich (2002): Monitoring zur Schuldemokratie. Ergebnisse einer Befragung von Eltern und Schülervertretern im Schuljahr 2000/2001. ZSE-Report: 59.

Wimmer, Johann (2003): Die AHS-Oberstufenreform, historische Dimension und aktuelle Ausprägung, In: Erziehung und Unterricht, 5-6, S. 511-518.

ZSE-BMBWK (2000): ZSE-Report 49: Gestaltung von Freiräumen an österreichischen Hauptschulen, Bericht über eine Tagung zu den Ergebnissen einer bundesweiten Erhebung schulautonomer Maßnahmen, Wien.

XI. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Verteilung der Schultypen in Österreich.....	14
Abbildung 2:	BMHS: Fragebogensendung nach Schultyp.....	14
Abbildung 3:	Stichprobendarstellung (gewichtet)	15
Abbildung 4:	Übersicht Inhalte Fragebogen	18
Abbildung 5:	Aktuelle Schwerpunktsetzungen	22
Abbildung 6:	Anteil der betroffenen LehrerInnen.....	23
Abbildung 7:	Anteil der betroffenen Klassen	24
Abbildung 8:	Zweck aktueller Schwerpunktsetzung/en.....	25
Abbildung 9:	Prozess der Schwerpunktsetzung	26
Abbildung 10:	Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen	27
Abbildung 11:	Maßnahmen zur Schwerpunktsetzung	28
Abbildung 12:	Anteil der SchülerInnen an Förderunterricht im Schuljahr 2004/2005.....	29
Abbildung 13:	Anteil des kompensatorischen Förderunterrichts an den gesamten Förderleistungen	29
Abbildung 14:	Anteil der Begabtenförderung an den gesamten Förderleistungen	30
Abbildung 15:	Beurteilung der Personalressourcen	31
Abbildung 16:	Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung	32
Abbildung 17:	An den Schulen gesetzte Qualitätsaktivitäten.....	34
Abbildung 18:	Begründung für Beurteilung der Entwicklung zu mehr Wettbewerb	35
Abbildung 19:	Motivation und Zusammenarbeit.....	36
Abbildung 20:	Qualität und Attraktivität.....	37
Abbildung 21:	Kooperationen und Ressourcen.....	38
Abbildung 22:	Hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung	40
Abbildung 23:	Fördernde Faktoren bei der Schwerpunktsetzung	41
Abbildung 24:	Aktuelle Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe	44
Abbildung 25:	Anteil der betroffenen LehrerInnen.....	45
Abbildung 26:	Anteil der betroffenen Klassen.....	45
Abbildung 27:	Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe .	47
Abbildung 28:	InitiatorInnen der aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe	48
Abbildung 29:	Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en in der Unterstufe	49
Abbildung 30:	Maßnahmen für die Schwerpunktsetzung in der Unterstufe.....	50

Abbildung 31: Zutreffen verschiedener Aussagen auf den Prozess der Schwerpunktsetzung/en an der Unterstufe.....	51
Abbildung 32: Nutzung der Lehrplanautonomie in der Oberstufe.....	52
Abbildung 33: Aktuelle Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe	53
Abbildung 34: Aktuelle Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe	54
Abbildung 35: Aktuelle Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe	54
Abbildung 36: Zweck der aktuellen Schwerpunktsetzung/en in der Oberstufe...	56
Abbildung 37: Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen für die Schwerpunktsetzung/en in der Oberstufe.....	57
Abbildung 38: Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung in der Oberstufe.....	58
Abbildung 39: Zutreffen verschiedener Aussagen auf den Prozess der Schwerpunktsetzung/en an der Oberstufe	59
Abbildung 40: Anteil der SchülerInnen an Förderunterricht im Schuljahr 2004/2005.....	60
Abbildung 41: Anteil kompensatorischer Fördermaßnahmen an Förderleistungen im Schuljahr 2004/2005.....	61
Abbildung 42: Anteil Begabtenförderung an Förderleistungen im Schuljahr 2004/2005.....	61
Abbildung 43: Beurteilung der Personalressourcen für Fördermaßnahmen	62
Abbildung 44: Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie für die Schwerpunktsetzung.....	64
Abbildung 45: Hauptsächlichliche Verwendung der Einnahmen im Rahmen der finanziellen Autonomie.....	65
Abbildung 46: An den Schulen gesetzte Qualitätsaktivitäten.....	66
Abbildung 47: Begründung für Beurteilung der Entwicklung zu mehr Wettbewerb	68
Abbildung 48: Motivation und Zusammenarbeit.....	69
Abbildung 49: Qualität und Attraktivität.....	70
Abbildung 50: Kooperation und Ressourcen	70
Abbildung 51: Hemmende Faktoren bei der Schwerpunktsetzung	72
Abbildung 52: Fördernde Faktoren zur Schwerpunktsetzung	73
Abbildung 53: Nutzung der Lehrplanautonomie nach Schultypen	75
Abbildung 54: Maßnahmen zur autonomen Änderung.....	76
Abbildung 55: Anpassung von Praktika.....	77
Abbildung 56: Anteil der an den autonomen Änderungen betroffenen LehrerInnen	78
Abbildung 57: Anteil der an den autonomen Änderungen betroffenen SchülerInnen.....	78
Abbildung 58: Anteil der Schulen mit durchgeführten autonome Änderungen im Jahresverlauf nach Schultypen	80
Abbildung 59: Zweck der aktuellen autonomen Änderung.....	81

Abbildung 60: Zutreffen von Aussagen zum Prozess	82
Abbildung 61: Maßnahmen zur Umsetzung der Schwerpunktsetzung.....	83
Abbildung 62: Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen.....	84
Abbildung 63: Umfang der Fördermaßnahmen	85
Abbildung 64: Beurteilung Personalressourcen Förderunterricht gesamt	86
Abbildung 65: Beurteilung Personalressourcen für kompensatorische Förderung nach Schultypen	86
Abbildung 66: Beurteilung Personalressourcen Begabtenförderung nach Schultypen.....	87
Abbildung 67: Bedeutung der einzelnen Möglichkeiten der finanziellen Autonomie	88
Abbildung 68: Verwendungszweck der Einnahmen von finanzieller Autonomie...	89
Abbildung 69: An den Schulen gesetzte Qualitätsaktivitäten	91
Abbildung 70: Auswirkungen auf Motivation und Zusammenarbeit.....	94
Abbildung 71: Auswirkungen auf Qualität und Attraktivität.....	95
Abbildung 72: Auswirkungen auf Kooperationen und Ressourcen.....	96
Abbildung 73: Hindernde Faktoren bei autonomen Veränderungen	97
Abbildung 74: Förderliche Faktoren bei autonomen Veränderungen	99
Abbildung 75: Weiterentwicklungswünsche zur Schulautonomie	101

XII. Gewichtungsfaktoren

GRUNDGESAMTHEIT (Statistisches Jahrbuch 2005, S 31-35, Prozent pro Zeile)

	Summe	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Allgemein bildende Schulen										
Hauptschule	100	3,6	6,5	23,0	20,8	6,3	15,5	9,4	4,8	10,1
AHS Unterstufe	100	3,3	7,0	14,6	14,6	7,6	14,9	7,3	4,0	26,7
BMS, BHS										
humanberufliche Schule	100	4,4	6,6	20,6	16,2	10,3	13,2	10,3	4,4	14,0
kaufmännische Schule	100	6,7	7,5	19,2	15,0	8,3	17,5	9,2	3,3	13,3
land- und forstw. Schule	100	3,3	10,7	20,5	19,7	6,6	29,5	7,4	0,8	1,6
techn./gewerbl./kunstgew. Schule	100	2,9	8,0	18,8	24,6	5,1	11,6	11,6	2,9	14,5

TATSÄCHLICHER RÜCKLAUF (Prozent pro Zeile)

RÜCKLAUF	Basis	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Allgemein bildende Schulen										
Hauptschule	114	4	11	16	23	12	17	7	7	17
AHS Unterstufe + 1x keine Antwort	131	5	10	21	22	7	21	11	6	28
BMS, BHS										
humanberufliche Schule	76	6	5	16	16	8	8	6	6	5
kaufmännische Schule	67	6	6	12	13	7	6	7	4	6
land- und forstw. Schule	61	2	6	11	15	3	18	5	0	1
techn./gewerbl./kunstgew. Schule	58	3	5	10	13	2	6	9	3	7
BMS, BHS Summe	262	17	22	49	57	20	38	27	13	19

GEWICHTUNGSFAKTOREN

	österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Allgemein bildende Schulen										
Hauptschule	1	1,03279	0,67064	1,63525	1,03065	0,59836	1,04147	1,53162	0,78689	0,67695
AHS Unterstufe	1	0,87599	0,91581	0,91012	0,86875	1,42206	0,92908	0,86875	0,86272	1,25141
BMS, BHS										
humanberufliche Schule	1	0,55882	1,00588	0,97794	0,76838	0,97794	1,25735	1,30392	0,55882	2,12353
kaufmännische Schule	1	0,74444	0,83750	1,07014	0,77308	0,79762	1,95417	0,87738	0,55833	1,48889
land- und forstw. Schule	1	1,00000	1,08333	1,13636	0,80000	1,33333	1,00000	0,90000	0,00000	1,00000
techn./gewerbl./kunstgew. Schule	1	0,56039	0,92464	1,09275	1,09922	1,47101	1,12077	0,74718	0,56039	1,20083

XIII. Fragebögen