

gymnasium

DIE ZEITSCHRIFT DER AHS-GEWERKSCHAFT

September/Oktober 2021 / 70. Jahrgang/Nr. 5

Mit Maß und Ziel



ÖFFENTLICHER DIENST



GEWERKSCHAFT

„Recht auf Krankheit“ ist kein „Recht, andere anzustecken“.

Die Juristin und Psychoanalytikerin Rotraud A. Perner – so berichtete der STANDARD am 21. September 2021 – analysierte 2018 gemeinsam mit der Soziologin Judith Holzhöfer die Staatsverweigerer-Szene in Niederösterreich und widmete sich dabei auch den „dort üblichen Schulabmeldungen“. Damit ist die emeritierte Uniprofessorin für Gesundheitskommunikation und Prävention wohl höchst qualifiziert, sich zum – vor wenigen Wochen brisant gewordenen – Phänomen rasant ansteigender Schulabmeldungen zu äußern.

Aus dem insgesamt höchst lesenswerten Interview mit Rotraud A. Perner sticht eine kurze Passage heraus, die vielen „Bildungs-ExpertInnen“ zu denken geben müsste: „Problematisch dabei ist, dass das Schulsystem als solches generell – übrigens nicht nur von Verschwörungstheoretikern, sondern oft auch namhaften Philosophen oder Pädagogen – und nicht konkret argumentiert kritisiert wird.“ Und Rotraud A. Perner setzt fort: „Die Gefahr dabei ist die mögliche Radikalisierung – vom begründeten Kritiker zum Verschwörungs-

theoretiker – samt daraus folgender Isolation von der ‚restlichen‘ Welt.“

Die sattsam bekannten „Bildungs-ExpertInnen“, die seit vielen Jahren nicht müde werden, unsere Schulen öffentlich schlechztureden, haben also einen beträchtlichen Anteil am aktuellen Phänomen massiver Schulabmeldungen. Manche dieser „ExpertInnen“ mögen dies aus eigener Überzeugung tun, bei anderen stecken offensichtlich pekuniäre Interessen dahinter, etwa die Ankurbelung von Buchverkäufen. Für alle gilt aber: Wer sich mit dem medialen Presselufthammer an der staatstragenden Säule „Schule“ zu schaffen macht, trägt – hoffentlich unbeabsichtigt – zu einem „unübersehbaren Trend zur Staatsskepsis“ (© Rotraud A. Perner) bei. Naturgemäß wurde Rotraud A. Perner auch zur Thematik „Corona“ befragt. Ihre Antwort sollte manchen zu denken geben: „Ich oute mich, dass ich auch den Begriff ‚Recht auf Krankheit‘ befürworte – aber nicht ein ‚Recht, andere anzustecken‘ oder sonst wie zu schädigen.“ Dem ist nichts hinzuzufügen! *N.N.*



Inhalt

REDAKTIONSSCHLUSS

Redaktionsschluss für die
Nr. 6/2021: 5.11.2021

- 4** **top thema**
IKT-Einsatz im Unterricht mit Augenmaß
Mag. Herbert Weiß
- 8** **gut zu wissen**
Mehrdienstleistungen, Teil 1
Mag. Georg Stockinger
- 11** **gut zu wissen**
Aliquotierung
Mag. Georg Stockinger
- 12** **gut zu wissen**
Das neue Lehrerdienstrecht „Pädagogischer Dienst“
MMag.^a Mag.^a iur. Gertraud Salzmänn
- 16** **im fokus**
Zum Studieren berechtigten – zum Studieren befähigten
Mag.^a Gudrun Pennitz
- 20** **menschen**
Auszeichnungen und Ernennungen
- 22** **menschen**
Mag.^a Gudrun Pennitz
- 23** **faktencheck**
Mag.^a Gudrun Pennitz

Sehr geehrte Frau Kollegin! Sehr geehrter Herr Kollege!



Mag. Herbert Weiß
Vorsitzender der AHS-Gewerkschaft

Seit dem Beginn des Unterrichtsjahres häufen sich Forderungen an die PolitikerInnen und teilweise auch an uns StandesvertreterInnen, endlich für die Pandemiebekämpfung sinnvolle Maßnahmen zu setzen.

Ohne mir eine Wertung medizinisch begründeter Maßnahmen anmaßen zu wollen, da ich mich aufgrund meiner Ausbildung nicht als Experte für Virologie sehe, möchte ich die Alternativen hinterfragen, die uns zur Verfügung stünden.

Einige SchulsprecherInnen fordern, dass der Bildungsminister schon jetzt Erleichterungen für den Maturatermin im kommenden Frühjahr verordnen soll. Die Alternative zur Forderung nach Erleichterungsmaßnahmen wäre es aus meiner Sicht, das anlaufende Schuljahr und die angebotenen Fördermaßnahmen zu nützen, um Defizite zu beheben, die sich in der Zeit des Distance Learnings ergeben haben.

Viele beklagen sich über die Belastungen für SchülerInnen und LehrerInnen durch die ständigen Testungen an den Schulen. Ohne diese Belastungen auch nur ansatzweise kleinreden zu wollen – sie sind in der Tat enorm – frage ich mich, was die Alternative wäre. Sollte man etwa durch den unregelmäßigen Zugang zum Unterricht die nächste Distance-Learning-Phase für alle oder gar den nächsten Lockdown schon jetzt vorprogrammieren?

Die strengeren Regeln für Nichtgeimpfte erregen den Unmut anderer. Hier fielen mir gleich mehrere Alternativen ein, die mir allesamt nicht erstrebenswert erscheinen. Wären etwa die Impfpflicht für alle oder das Öffnen der Schleusen und die „Durchseuchung“ derer besser, die sich bisher zu keiner Impfung durchringen konnten? Die Erhöhung der Impfrate wäre wohl in unser aller Interesse. Derzeit fehlen aber entweder die Ideen oder der Mut für die entsprechenden Maßnahmen.

Es gibt aus meiner Sicht nur eine Alternative zur extrem belastenden Ist-Situation: die schnellstmögliche Überwindung der Pandemie. Dazu werden Österreichs LehrerInnen weiterhin beitragen, wo und wie immer sie können. Für eine Verschleppung medizinisch notwendiger Maßnahmen und damit Prolongierung der Pandemie würde uns aber jedes Verständnis fehlen.

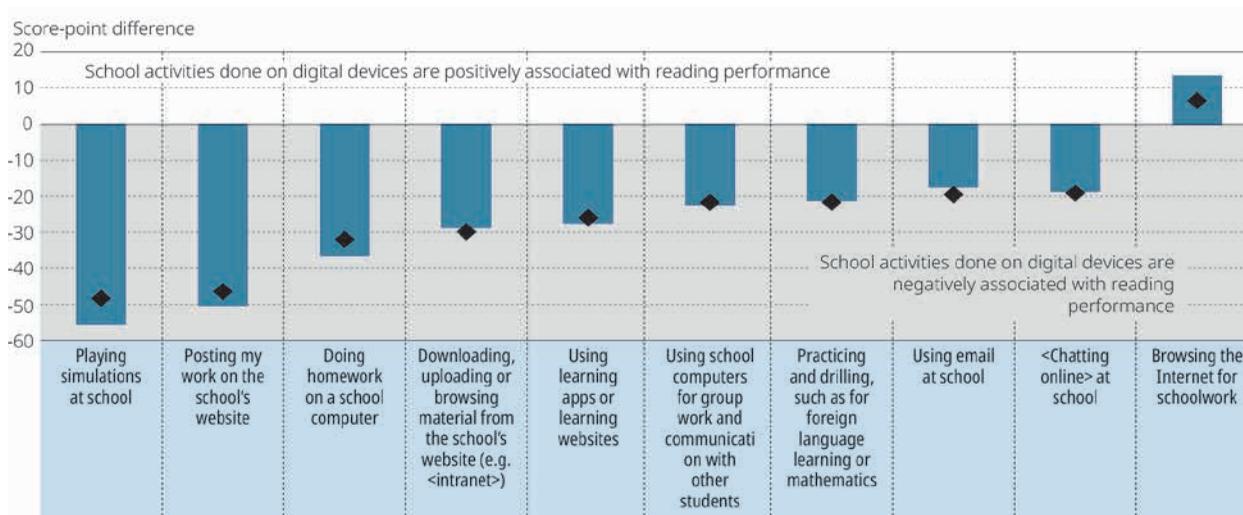
impressum

gymnasium. Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft in der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst. Herausgeber: Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, Dr. Norbert Schnedl. Medieninhaber: die GÖD Wirtschaftsbetriebe Ges. m. b. H., 1010 Wien, Teinfaltstraße 7. Chefredaktion und für den Inhalt verantwortlich: Mag.^a Gudrun Pennitz, 1090 Wien, Lackierergasse 7, Tel.: 01/405 61 48, Fax: 01/403 94 88, E-Mail: office.ahs@goed.at. Redaktion, Produktion, Konzeption und Anzeigenverwaltung: Modern Times Media Verlagsges. m. b. H., 1030 Wien, Lagergasse 6/35, Tel.: 01/513 15 50. Chefin vom Dienst: Dr.ⁱⁿ Susanne Falk. Grafik: André Unger. Hersteller: Druckerei Berger, 3580 Horn, Wiener Straße 80. Verlagsort: Wien. Herstellungsort: Horn. DVR-Nr.: 0046655. Namentlich gekennzeichnete Beiträge unterliegen der Verantwortung des Autors. Die Redaktion behält sich das Recht der Kürzung vor. Es wird darauf hingewiesen, dass alle Angaben in dieser Zeitschrift trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr erfolgen und eine Haftung des Herausgebers und Medieninhabers, der Redaktion oder der AutorInnen ausgeschlossen ist.

IKT-Einsatz im Unterricht mit Augenmaß

Relationship between reading performance and the type of school activities done on digital devices
 Score-point difference in reading between students who reported using digital devices for the following activities at school compared to those who reported that never did, OECD average

■ Before accounting for students' and schools' socio-economic profile*
 ◆ After accounting for students' and schools' socio-economic profile



* The socio-economic profile is measured by the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS).

Note: All score-point differences are statistically significant.

Items are ranked in ascending order of the score-point differences in reading, after accounting for students' and schools' socio-economic profile.

Source: OECD, PISA 2018 Database, Table B.6.16.

<https://doi.org/10.1787/888934240541>

Im Sommer bin ich von einem Kollegen auf obige Grafik aufmerksam gemacht worden.¹ Bevor ich mich den Schlüssen aus diesen Forschungsergebnissen widme, möchte ich einen Ausflug in meinen Werdegang als AHS-Lehrer für Mathematik und Geometrie machen. Mein Interesse an der EDV wurde schon in meiner Schulzeit geweckt. In den Siebziger widmeten wir uns im Unterricht dem Erlernen verschiedener Programmiersprachen und hatten Computer zur Verfügung, deren Leistung heute von jedem besseren Taschenrechner und jedem Handy bei weitem über-

troffen wird. An der Universität beschäftigten wir uns in der gesamten Ausbildung nicht einmal ansatzweise mit Computern. Am Institut für Geometrie der TU Graz, an dem ich zuerst als Studienassistent und dann als Vertragsassistent tätig war, experimentierten wir mit einem einzigen Computer für das ganze Institut mit einfachen Programmen, die es uns gestatteten, Bilder von ebenflächig begrenzten Objekten zu erzeugen. Mit der Entwicklung von grafikfähigen Computern und CAD-Programmen ging es dann Schlag auf Schlag. Sowohl im GZ- als auch im DG-Unterricht spielten für



Mag. Herbert Weiß

Vorsitzender der
AHS-Gewerkschaft



gerne für Sie da:
herbert.weiss@goed.at

mich CAD-Programme schnell eine große Rolle. Bald konnte ich mir einen Geometrieunterricht ohne den Einsatz von CAD-Programmen nicht mehr vorstellen. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Doch der Ersatz des klassischen Geometrieunterrichts durch das Arbeiten am Computer ist für mich nach wie vor keine Option. Computer bieten als Werkzeuge andere Zugänge als die klassischen Zeichengeräte, können diese aber zumindest bisher nicht ersetzen.

In der Mathematik sehe ich den Computereinsatz nach wie vor nicht so euphorisch wie in der Geometrie. Auch hier gibt es natürlich viele sinnvolle Einsatzmöglichkeiten, in den letzten Jahren wurde aus meiner Sicht aber oft weit über das Ziel geschossen. Viele der Beispiele, mit denen man angeblich die Grundkompetenzen überprüfen wollte, wurden durch den Einsatz von Grafikrechnern mit Computer-Algebra-Systemen ad absurdum geführt. Geprüft wurde oft nur mehr die „Eingabekompetenz“. Insgesamt sehe ich aber auch die Chancen, die durch den Einsatz derartiger Technologien im Mathematikunterricht eröffnet werden, sehr positiv. Es kommt wie immer darauf an, dass die „neuen“ Technologien sinnvoll und in einem angemessenen Ausmaß eingesetzt werden. Die Reform der Mathematik-Zentralmatura, die darauf abzielt, dass man „höherwertige Technologien“ dort einsetzt, wo sie einen Vorteil bringen bzw. wo dieser auch deutlich erkennbar ist, und in den anderen Bereichen auf sie verzichtet, sehe ich daher positiv. So kann man im Unterricht auch wieder Inhalte behandeln, die durch den Technologieeinsatz quasi erschlagen wurden, und kann auch dem Beherrschen von Rechenoperationen wieder einen gewissen Stellenwert geben. Das mag einigen vielleicht als Rückschritt erscheinen. Vielleicht sollte man aber auch bedenken, dass nicht alle unsere SchülerInnen begnadete MathematikerInnen sind und sich manche durch das Erlernen und Beherrschen gewisser Rechenfertigkeiten einen Grundstock erwerben können, der ihren Frust mit der Mathematik verringern helfen kann. Man darf auch nicht aus den Augen verlieren, dass an

den Universitäten von unseren AbsolventInnen oft gerade die zu Unrecht verpönten Rechenfertigkeiten als Selbstverständlichkeit gefordert werden.

Ich hoffe, dass ich mit diesem Exkurs in meine Lehrtätigkeit klarlegen konnte, dass ich dem IKT-Einsatz im Unterricht grundsätzlich positiv gegenüberstehe. Durch zahlreiche Vorträge und Seminare habe ich hoffentlich sogar dazu beitragen können, dass dieser zumindest im Geometrieunterricht nicht mehr wegzudenken ist. Wie immer kommt es aber auf den richtigen Zeitpunkt und die richtige Dosis an, womit ich beim eigentlichen Thema dieses Artikels gelandet bin.

Natürlich behaupte ich nicht, dass man aus der obigen Grafik schließen kann, dass IKT-Einsatz im Unterricht zu schlechteren Leseleistungen 15-Jähriger führt. Die Zahlen sollten uns aber doch zum Nachdenken anregen. Immerhin spielt die Leseleistung der SchülerInnen in fast allen Bereichen eine große Rolle. Oft scheitern SchülerInnen z. B. in der Mathematik beim Lösen von Aufgabenstellungen nicht an ihren mathematischen Fähigkeiten, sondern daran, dass sie den vorgegebenen Text nicht ausreichend gut verstehen. Die Entwicklungen in der Schulmathematik der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte haben dieses Problem noch verstärkt.

„Es kommt wie immer darauf an, dass die ‚neuen‘ Technologien sinnvoll und in einem angemessenen Ausmaß eingesetzt werden.“

Mag. Herbert Weiß

„Providing access to digital technologies at school does not automatically lead to better results. In fact, the amount of time teachers spend using digital devices in teaching and learning activities is often negatively associated with reading performance.“²

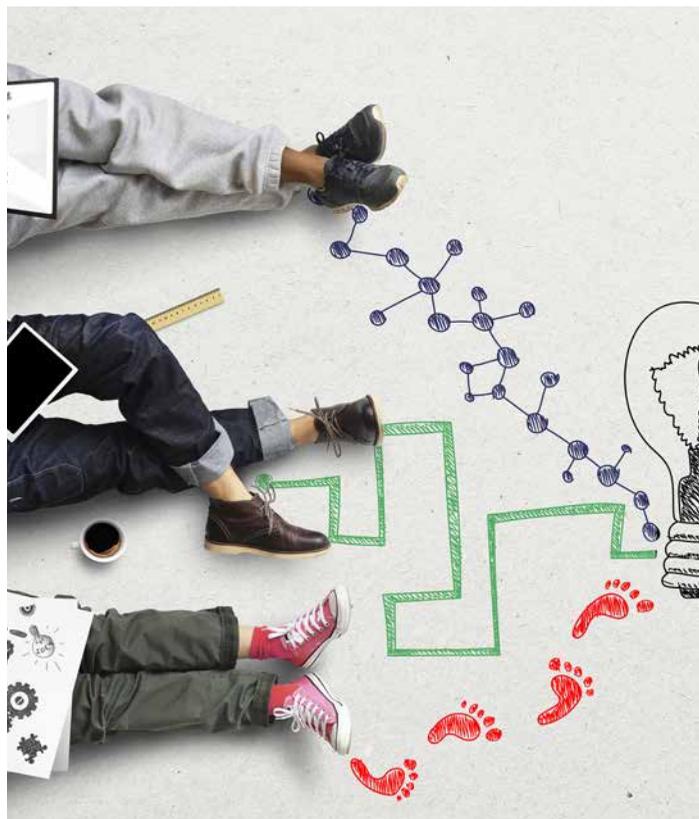
Beim IKT-Einsatz ist Qualität VIEL wichtiger als Quantität. Qualitativ hochwertiger Einsatz erfordert viel Vorarbeit. Wenn die Bildungspolitik den Unterricht durch IKT-Einsatz bereichern möchte, sollte sie dafür sorgen, dass für den Unterricht wertvolle IKT-Materialien entwickelt werden, um das Rad nicht vom einzelnen Lehrer, von der einzelnen Lehrerin erfinden zu lassen. Denn auch die Belastbarkeit von LehrerInnen ist nicht grenzenlos.

Besonderes Augenmerk muss auch auf die Fort- und Weiterbildung gelegt werden. „Eine inspirierende und zukunftsweisende Pädagogik lässt sich nicht durch das bloße Verteilen digitaler Endgeräte gleichsam „nebenbei“ heraufbeschwören. Sie muss entwickelt werden, und diese Entwicklung muss sorgsam geplant werden. [...] Natürlich kann vom Schulsystem erwartet werden, dass es sich neuen Herausforderungen stellt. Im laufenden Betrieb und ohne zusätzliche Ressourcen ist das aber nur sehr eingeschränkt möglich.“³

„When asked about their sense of preparedness for using digital technologies for teaching, 39.4 % of teachers in the EU felt well or very well prepared for the use of digital technologies for teaching. In Austria and Finland, only 1 in 5 teachers confirmed feeling well prepared for the use of ICT in teaching. [...] In the group of teachers trained after 2013, only Austria (33.1 %) have less than half of the respondents reporting that they did not feel well prepared for using digital technologies for teaching after initial teacher education.“⁴

„Research suggests that blended learning – where students use digital tools under adult guidance in a traditional classroom setting – can boost learning outcomes, but only when well planned and if teachers are well supported.“⁵

Druck auf LehrerInnen zu machen, ihre Qualität durch IKT-Einsatz zu „beweisen“, wäre kontraproduktiv. Geradezu eine Horrorvision wäre es, würden Lehrpersonen beim Unterricht leistungsschwacher und/oder unwilliger SchülerInnen vermehrt zum IKT-Einsatz greifen, um diese zu beschäftigen und damit zu befrieden und/oder um quantitativen Vorgaben der Schulbehörden gerecht zu werden. Einen derartigen Einsatz moderner Technologien würde ich in die Kategorie „Brot und Spiele“ einordnen. Mit einem derartigen Unfug würde man bösen Zungen recht geben, die behaupten, dass die Reformen der Gesellschaft, insbesondere die des Bildungssystems, in den letzten Jahren in diese Richtung gegangen seien. Anzustreben ist, dass der IKT-Einsatz im Unterricht Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit unserer SchülerInnen erhöht. Unterrichtsqualität darf auf keinen Fall auf den Aspekt des IKT-Einsatzes reduziert werden. Wie schon oben erwähnt, geht Qualität auch hier vor Quantität. Salz in der Suppe ist wichtig, aber nicht Salz statt Suppe. Würzig machen und nicht ersetzen heißt für den Unterricht, neue Medien als Bereicherung für den Unterricht verstärkt zum Einsatz bringen, nicht aber den konventionellen Unterricht durch Technologieeinsatz ersetzen wollen.



Technologieeinsatz kann das Lernen in der Gemeinschaft unterstützen. Er kann auch dem individuellen Lernen mehr Raum geben. Er bietet für unsere Schulen enorme Chancen und kann einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit leisten. So verursachen z.B. Lernvideos im Gegensatz zur Nachhilfe keine Kosten. Das Lernen in der Gemeinschaft darf aber durch den IKT-Einsatz nicht gestört werden. Im Klassenzimmer muss das Personelle im Vordergrund stehen und nicht der Computer. Ich halte es geradezu für pervers, junge Menschen in der Klasse zusammenzubringen und dann durch den Einsatz der Technologie die Kommunikation in der Gruppe zu unterbinden und die SchülerInnen zu separieren.

„Digitale Medien können bei der einfachen Wissensvermittlung im Oberflächenniveau (Reproduktion und Reorganisation) hohe Effekte erzielen, beim Tiefenverständnis (Transfer und Problemlösen) stoßen sie jedoch schnell an ihre Grenzen – hier muss die Interaktion von Mensch zu Mensch im Zentrum von Lehr- und Lernprozessen stehen.“⁶



„Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich werden offensichtlich, wenn man die 23 Faktoren zur Digitalisierung aus ‚Visible Learning‘ betrachtet. Im Durchschnitt erreichen sie einen Gesamteffekt von $d=0,33$ und bleiben damit unterhalb des in ‚Visible Learning‘ gesetzten Umschlagpunkts von $d=0,4$ zurück, ab dem erwünschte, weil überdurchschnittliche Effekte auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern eintreten.“⁷

„According to evidence from the Programme for International Student Assessment (PISA), while using digital resources in the classroom is beneficial for learning outcomes up to a point, too much use of digital technologies in the classroom can have negative impacts on learning outcomes.“⁸

„Students with very high levels of digital device use at school generally perform less well, whether in mathematics, reading or science. Extensive use of new technologies at school may replace other, more efficient educational practices or simply distract students.“⁹

„On average across OECD countries, students who rank between the 25th and 75th percentiles in the index of ICT

use at school (i.e. those in the second and third quarters in their country/economy) perform better than students who use ICT at school the most (those in the top quarter) or the least (those in the bottom quarter). Moreover, students who use ICT the most in their school score 29 points lower in collaborative problem solving, on average, than students who use ICT the least.“¹⁰

Die folgende Aussage bezieht sich speziell auf Österreich: „PISA data shows that students who use computers moderately at school have somewhat better learning outcomes than students who rarely use them; but students who use computers frequently at school do much worse, even after accounting for socio-economic status and other background factors. As a matter of fact, mastering analytical thinking and conceptual understanding requires intensive teacher-student interactions, and too much technology may distract from this.“¹¹

Für das Resümee zitiere ich die Gesellschaft für Bildung und Wissen: „Die jungen Menschen zu Verstehen, das ist das Geheimnis guter Lehrerinnen und Lehrer. Keine Maschine kann das übernehmen. Auch kein isoliertes Lernen in der Käfigatmosphäre eines digitalisierten Grossraum-Schulbüros. Nicht jeder ist sein eigener Lerner, wie das heute propagiert wird, nicht jeder lernt selbstorientiert effizient genug. Es braucht das Soziale und Emotionale, es braucht das menschliche Vis-à-Vis.“¹²

Hinzuzufügen bleibt aus meiner Sicht nur mehr, dass wir in Österreich viele LehrerInnen haben, die den Herausforderungen, die sich durch den IKT-Einsatz im Unterricht ergeben, sehr gut gewachsen sind. Viele weitere sind auf einem guten Weg dorthin. Überlassen wird die Quantität des Einsatzes jeder/m Einzelnen von ihnen! Orientieren wir uns an der Qualität und überfordern wir nicht LehrerInnen und SchülerInnen mit praxisfernen Vorgaben von oben! ■

¹ OECD (Hrsg.), 21st-Century Readers (2021), S. 132.

² OECD (Hrsg.), 21st-Century Readers (2021), S. 140.

³ Siehe Schule: Mehr digitale Inkompetenz? In: derstandard.at, 17. September 2021.

⁴ EU-Kommission (Hrsg.), Education and Training Monitor 2019 (2019), S. 88.

⁵ UNICEF (Hrsg.), Children in a Digital World (2017), S. 20.

⁶ Univ.-Prof. Dr. Klaus Zierer, in: özbf (Hrsg.), begabt & exzellent, Ausgabe 1, 2019, S. 12.

⁷ Univ.-Prof. Dr. Klaus Zierer, in: özbf

(Hrsg.), begabt & exzellent, Ausgabe 1, 2019, S. 10.

⁸ OECD (Hrsg.), How's Life in the Digital Age (2019), S. 43.

⁹ OECD (Hrsg.), OECD Skills Outlook 2019 (2019), S. 179.

¹⁰ OECD (Hrsg.), PISA 2015 Results. Collaborative Problem Solving (2017), S. 84.

¹¹ Dr. Volker Ziemann, Inclusive labour Markets in the digital era: The case of Austria (2017), S. 20.

¹² Siehe Das Schulkind als postmoderner Einzeller? In: bildung-wissen.eu, 24. August 2021.

Mehrdienstleistungen

Teil 1: Der erste Teil des Artikels befasst sich mit den Anwendungsrichtlinien für **Einzelmehr Dienstleistungen** und der **Abgrenzung** zu Dauermehrdienstleistungen.



Mag. Georg Stockinger
Vorsitzender-Stellvertreter und
Besoldungsreferent der AHS-Gewerkschaft



gerne für Sie da:
georg.stockinger@goed.at

Die gesetzlichen Regelungen zur Abgeltung von Mehrdienstleistungen im Gehaltsgesetz (§ 61 GehG) und im Vertragsbedienstetengesetz (§ 47 VBG) treffen für Lehrer¹ im alten Dienstrecht eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen **Einzel- und Dauermehrdienstleistungen (MDL)**. Da diese Unterscheidung auch im *neuen Lehrerdienstrecht* wieder aufgenommen und dabei auf die oben angesprochenen Regelungen verwiesen wird, gelten diese vielfach auch für Vertragslehrpersonen im PD-Schema. Der Übersicht halber werde ich zunächst die MDL im alten Lehrerdienstrecht besprechen und in einer der nächsten Ausgaben die abweichenden Bestimmungen für PD-Lehrer ergänzen.

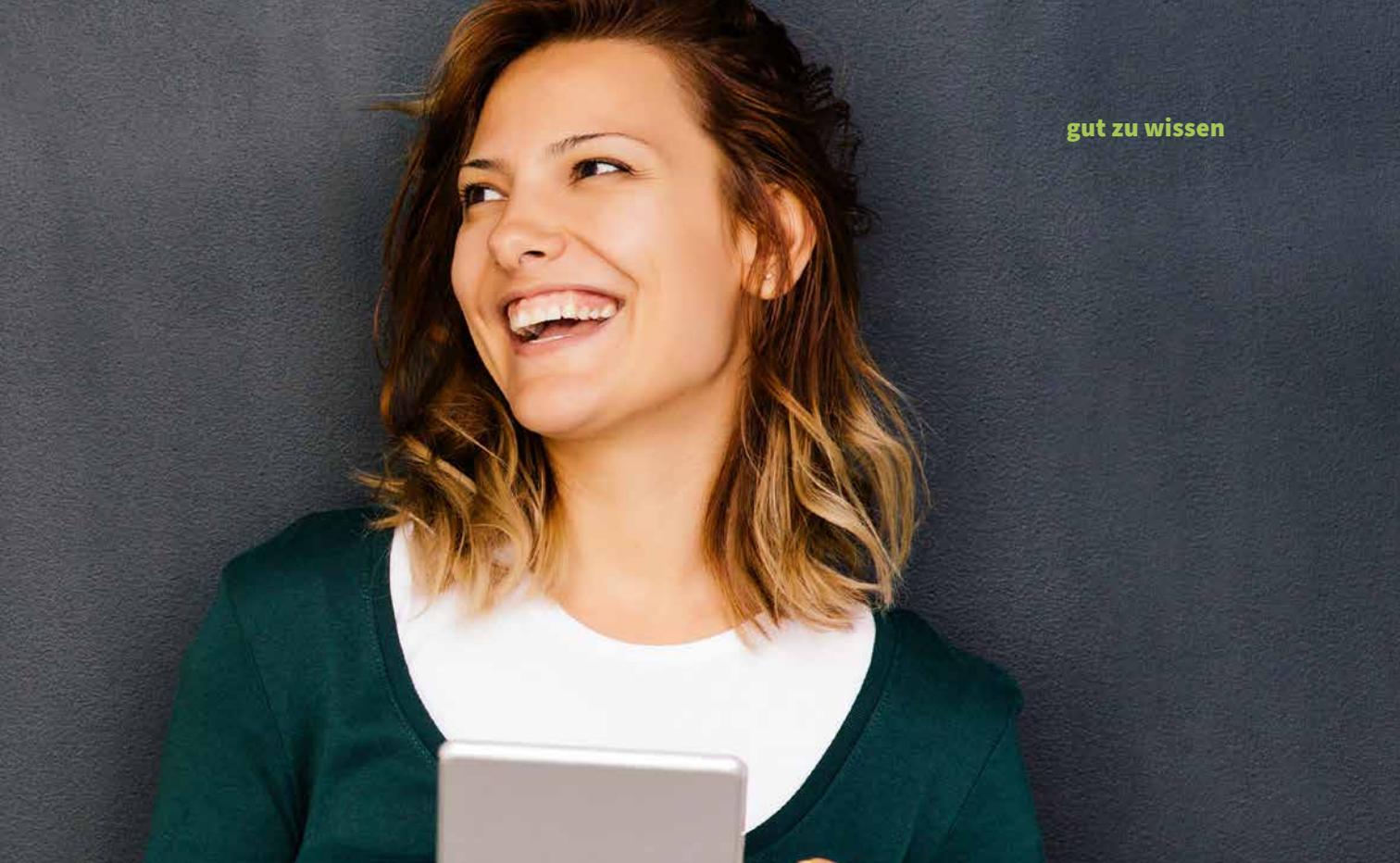
Einzelmehr Dienstleistungen

Für die anlässlich der vorübergehenden Vertretung eines Lehrers geleisteten Einzelüberstunden („Supplierung“) ist in der Regel keine aufwändige Vor- und

Nachbereitung vonnöten. Daher wurde für diese sich fallweise ergebende zusätzliche Unterrichtstätigkeit eines Lehrers (Leiters) die Abgeltung in Form eines Fixbetrages gewählt.

Dabei ist seit dem Schuljahr 2011/12 der sogenannte „Supplierpool“ wichtig, der nach der Höhe des Beschäftigungsausmaßes berechnet wird. Für Vollbeschäftigte im alten Lehrerdienstrecht beträgt der Supplierpool zehn Supplierstunden pro Jahr. Für Teilbeschäftigte wird er aliquot zum Beschäftigungsausmaß zunächst auf zwei Dezimalstellen berechnet und dann auf volle Supplierstunden abgerundet.² Wechselt das Beschäftigungsausmaß während des Schuljahres, so wird auch die Größe des Supplierpools entsprechend angepasst. Es kommt aber zu **keiner Rückverrechnung**.

Ich zitiere dazu auszugsweise aus dem § 61 GehG:
Abs. 8: „*Einem Lehrer, der außerhalb seiner laut Dienst-einteilung zu haltenden Unterrichtsstunden zur Vertretung eines vorübergehend an der Erfüllung seiner lehr- amtlichen Pflichten gehinderten Lehrers herangezogen wird, gebührt für jede Vertretungsstunde, die in der jeweiligen Woche über eine Vertretungsstunde und im jeweiligen Unterrichtsjahr über zehn Vertretungsstunden hinausgeht, eine Vergütung. Diese Vergütung beträgt [im Jahr 2021] € 39,30 für Lehrer der Verwendungsgruppen L 1 und L PH bzw. € 33,60 für Lehrer anderer Verwendungsgruppen.*“ Bei teilbeschäftigten Lehrern tritt an



die Stelle von zehn Vertretungsstunden die ihrem Beschäftigungsausmaß entsprechende anteilige Zahl von Vertretungsstunden.

Aus der Formulierung „Vertretung eines vorübergehend an der Erfüllung seiner lehramtlichen Pflichten gehinderten Lehrers“ ergibt sich auch, dass die betreffenden Stunden in der Lehrverpflichtung des vertretenen Kollegen aufscheinen müssen. Für Stunden, die es in der LFV gar nicht gibt, kann auch niemand zur Vertretung eingeteilt werden. Auch Religionsaufsichten sind in die Lehrfächerverteilung aufzunehmen.

Abs. 8a bezieht sich auf Vertretungen für einen Lehrer, der an der Erfüllung seiner Erziehtätigkeit oder Aufsichtsführung bzw. im Bereich der ganztägigen Schulformen an der Betreuung der individuellen Lernzeit oder der Freizeit gehindert ist. Für diese Vertretungsstunden gebührt die im § 61 Abs. 8 GehG festgelegte Abgeltung im Ausmaß von bestimmten Prozentsätzen.

Abs. 8b: „Abweichend von Abs. 8 gebührt in Fällen, in denen pro Tag mehr als drei Vertretungsstunden in Form eines Blockunterrichts (einschließlich der dafür notwendigen Vor- und Nachbereitung) durch einen für den betreffenden Unterrichtsgegenstand unterrichtsberechtigten Lehrer gehalten werden, nicht die Vergütung gemäß Abs. 8, sondern die Vergütung gemäß Abs. 1 bis 4.“ Das bedeutet, dass diese Stunden als Dauermerhdienstleistungen abzugelten sind.

Abs. 9: „Ist der Lehrer nach den dienstrechtlichen Bestimmungen zu nicht gesondert zu vergütenden Supplierungen verpflichtet (Supplerverpflichtung), sind die in einer Woche geleisteten Vertretungsstunden der Reihe nach wie folgt zu berücksichtigen:

1. Zunächst ist die gemäß Abs. 8 von einer Vergütung ausgenommene Vertretungsstunde der betreffenden Kalenderwoche zu erfüllen.
2. Darüber hinaus geleistete Vertretungsstunden zählen auf die sich aus Leitungsfunktionen ergebende Supplerverpflichtung so lange, bis diese hinsichtlich der betreffenden Woche erfüllt ist.
3. Darüber hinaus geleistete Vertretungsstunden zählen auf die zehn im jeweiligen Unterrichtsjahr unvergütet zu leistenden Vertretungsstunden.
4. Darüber hinaus geleistete Vertretungsstunden sind nach Abs. 8 zu vergüten.“

Abs. 11: Stunden einer Aufsichtsführung während der Klausurprüfung im Rahmen einer Reifeprüfung, einer Reife- und Diplomprüfung, einer Diplomprüfung gemäß dem Schulorganisationsgesetz und einer Abschlussprüfung gelten als Vertretungsstunden. Sie unterliegen aber auch den im Absatz 8 genannten Einschränkungen für die Vergütung.

Weitere Details

Der Fixbetrag für die Vergütung der Einzelmehrdienst-

gut zu wissen

leistungen gebührt **unabhängig** davon, welcher Lehrverpflichtungsgruppe der jeweils unterrichtete Gegenstand gemäß Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz zugeordnet ist. Eine als Einzelmehrdienstleistung abzugeltende Stunde der gegenstandsbezogenen Lernzeit steht einer Unterrichtsstunde gleich. Die Aufwertung bei Unterrichtserteilung an Schulen für Berufstätige bezieht sich ausschließlich auf in Werteinheiten bemessene Unterrichtsleistungen und ist daher auf die Supplervergütung nicht anzuwenden. Für die Tätigkeiten der Erzieher sowie die Betreuung der individuellen Lernzeit sowie des Freizeitbereiches gebührt der für eine Unterrichtsstunde vorgesehene Fixbetrag im halben Ausmaß. Für diese im § 61 Abs. 8a GehG angeführten Tätigkeiten ist **bereits die erste Vertretungsstunde** als Einzelmehrdienstleistung zu vergüten.

Abgrenzung von Einzel- und Dauermehrdienstleistungen

Die Einordnung einer zusätzlich gehaltenen Unterrichtsstunde als Einzel- oder Dauermehrdienstleistung richtet sich danach, ob der betreffenden, zusätzlich unterrichteten Stunde eine Änderung der Lehrfächerverteilung zu Grunde lag oder nicht. Hierzu bestimmt § 61 Abs. 1 letzter Satz GehG, dass im Vertretungsfall die Lehrfächerverteilung dann entsprechend abzuändern ist, sobald abzusehen ist, dass die Vertretungsdauer zwei Wochen übersteigen wird. Es ist daher anhand des Verhinderungsgrundes (eventuell auch der Verhinderungsgründe) zu prüfen, ob die Verhinderung mehr als 14 Tage betragen wird oder nicht.

Ist von einer mehr als 14 Tage dauernden Verhinderung auszugehen (wie z. B. bei schwereren Unfallverletzungen, einer mehr als zwei Wochen umfassenden ärztlichen Krankschreibung, mehrwöchigen Abwesenheiten eines Lehrers z. B. auf Grund eines Karenzurlaubes), ist eine Änderung der Lehrfächerverteilung vorzunehmen und es wird jede zusätzliche Stunde als Dauermehrdienstleistung bezahlt. Das gilt auch, wenn in den 14 Tagen Feiertage oder Ferien-Zeiten enthalten sind. Eine 3-wöchige Kur, die die Semesterferien oder die Osterferien einschließt, löst also jedenfalls eine Änderung der Lehrfächerverteilung aus.

Ist dies aber nicht der Fall (wenn z. B. die Krankschreibung des Lehrers vorerst für zehn Tage erfolgt), hat eine Änderung der Lehrfächerverteilung (vorerst) zu unterbleiben. Die Abgeltung der zusätzlich gehaltenen Tätigkeiten erfolgt an die vertretenden Lehrer – sofern die eine Stunde in der betreffenden Woche und alle Stunden des Supplierpools vom supplierenden Lehrer bereits erbracht worden sind, als Vergütung mit einem Fixbetrag. Eine Abänderung der Lehrfächerverteilung ist im Verlauf des 14-tägigen Zeitraumes zu dem Zeit-

punkt vorzunehmen, zu dem feststeht, dass die Vertretungsdauer insgesamt mehr als zwei Wochen betragen wird. In einem solchen Fall wirkt die Änderung der Lehrfächerverteilung jedoch nicht rückwirkend, sondern erst für jene Vertretungsstunden ab der Änderung der Lehrfächerverteilung. Ist die zweiwöchige Mindestabwesenheitsdauer bereits erreicht, so ist jedenfalls (!) für die ab dem 15. Kalendertag anfallenden Vertretungen die Lehrfächerverteilung zu ändern, und zwar unabhängig davon, wie lange die Abwesenheit des Lehrers vom Unterricht (noch) andauern wird. Stand eine mehr als zweiwöchige Verhinderung zwar anfangs fest, wird letztlich aber doch nicht erreicht, so ist eine bereits vorgenommene Änderung der Lehrfächerverteilung nicht rückwirkend zu korrigieren. Die erfolgte Abgeltung der vertretungsweise gehaltenen Mehrdienstleistungen als Dauermehrdienstleistung bleibt aufrecht.

U-Supplierung

In diesem Zusammenhang möchte ich besonders auf die sogenannte U-Supplierung hinweisen. Dabei handelt es sich um eine Kennzeichnung im Abrechnungsprogramm, die es ermöglicht, Vertretungsstunden ohne Änderung der Lehrfächerverteilung als Dauermehrdienstleistungen abzurechnen. Diese ist aber im Gesetz nirgendwo verankert. Für vorhersehbare Absenzen länger als 14 Tage muss die Lehrfächerverteilung geändert werden. Hier gelten die U-Supplierungen nur für die Rumpfwocche(n). Rumpfwochen sind jene Wochenteile, die vor und/oder nach der Absenz von mindestens 14 Tagen liegen. Ich möchte die übliche Vorgangsweise an einem Beispiel erläutern: Ein Lehrer geht für 4 Wochen von Mittwoch bis Dienstag auf Kur. U-Supplierungen können nur in der ersten Woche (Mittwoch - Samstag) und in der letzten Woche (Montag und Dienstag) gegeben werden. Für die ganzen Wochen dazwischen muss die Lehrfächerverteilung geändert werden. U-Supplierungen können nur für tatsächlich gehaltene Stunden eingegeben werden. Für die Einstellung der Abgeltung für Dauermehrdienstleistungen gelten andere Regelungen. Das bedingt, dass die rechtswidrige Vergabe von U-Supplierungen anstatt einer dem Lehrer zustehenden Änderung der Lehrfächerverteilung für diesen negative finanzielle Auswirkungen haben kann. Auf die Regelungen für die Abgeltung von Dauermehrdienstleistungen werde ich im zweiten Teil des Artikels in der nächsten Ausgabe eingehen. (Fortsetzung folgt.) ■

¹ Personenbezogene Bezeichnungen umfassen gleichermaßen Personen männlichen und weiblichen Geschlechts.

² Diese Abrundung war ursprünglich nicht vorgesehen. Mag. Dr. Eckehard Quin hat sie im BMUK durchgesetzt.

Das neue Lehrerdienstrecht „Pädagogischer Dienst“

Teil 2: Verwendung und Induktionsphase



MMag.ª Mag.ª iur. Gertraud Salzmann
Dienstrechtsreferentin
GÖD AHS



gerne für Sie da:
gertraud.salzmann@goed.at

Das neue Lehrerdienstrecht „pd“ wurde im Dezember 2013 im Nationalrat beschlossen und gilt verpflichtend für alle neueintretenden Lehrkräfte ab 1.9.2019.¹ Davor hatten die Lehrpersonen im Übergangszeitraum ab Schuljahr 2015/16 ein Optionsrecht, wobei die Festlegung jedenfalls schriftlich zu erfolgen hatte und unwiderruflich ist. Dieses Übergangsrecht wurde von der Gewerkschaft hineinverhandelt und brachte lt. Rechnungshofbericht 2016/16 somit ein um ca. 1,12 Mrd. € geringeres Einsparungspotential bis 2059/60, da für die zahlreichen ins alte Dienstrecht optierenden Bundeslehrer die Erhöhung der Lehrverpflichtung auf 24 Wochenstunden nicht schlagend wurde.²

Nach derzeit geltender Rechtslage bleiben die Lehrer³ in ihrem jeweiligen Dienstrecht (alt oder neu), ein Wechsel ist nicht möglich (vgl. § 37 Abs. 2 Z2 VBG). Die gesetzlichen Änderungen finden sich überwiegend in den Sonderbestimmungen für Vertragsbedienstete im Pädagogischen Dienst, §§ 37 bis 48d VBG, im Gehaltsgesetz und im Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz.

Im Heft Gymnasium 4 wurden in einem ersten Teil bereits die allgemeinen Dienstplichten im neuen Lehrerdienstrecht „pd“ vorgestellt. Dieser Beitrag geht auf weitere Bestimmungen im neuen Dienstrecht ein und widmet sich ausführlich der Induktionsphase.

Pädagogische Kernaufgaben: 22 plus 2 Wochenstunden

Die **Unterrichtsverpflichtung** einer vollbeschäftigten Vertragslehrperson „pd“ beträgt **24 Wochenstunden**. Von dieser Unterrichtsverpflichtung sind 22 Wochen-

stunden in der Klasse im klassischen Unterricht zu leisten. Dabei werden in der Sekundarstufe II Wochenstunden in Unterrichtsgegenständen, die gemäß BLVG in die Lehrverpflichtungsgruppe I oder II eingereiht sind (Schularbeitenfächer), mit je 1,1 Wochenstunden auf die Erfüllung der Unterrichtsverpflichtung angerechnet.

Die pädagogischen Kernaufgaben teilen sich in unterrichtliche Aufgaben, qualifizierte Betreuung von Lernzeiten im Rahmen der Tagesbetreuung sowie Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes, Korrekturen, Evaluierungen etc. Dazu kommen nichtunterrichtliche Tätigkeiten im Rahmen von plus 2 Stunden bei Vollbeschäftigung (bei geringerem Beschäftigungsausmaß aliquot reduziert), die in unterschiedlicher Form (z. B. Klassenvorstand, Mentor, SQA, qualifizierter Beratungstätigkeit, ...) zu erbringen sind.⁴

Die Vertragslehrperson kann aus wichtigen Gründen zu bis zu drei weiteren Wochenstunden (Mehrdienstleistungen) verpflichtet werden. Dabei sollen Vertragslehrpersonen mit einem geringeren Beschäftigungsausmaß nach Möglichkeit in einem geringeren Ausmaß zu Dienstleistungen über die für sie maßgebende Unterrichtsverpflichtung hinaus herangezogen werden.

Sonstige lehramtliche Aufgaben

Zur Dienstverpflichtung von 22 plus 2 Stunden pro Woche kommen noch „sonstige lehramtliche Tätigkeiten“, die im § 40a VBG und in den „Durchführungsbestimmungen PD“ vom 10.08.2015 Abschnitt 7.2. und 7.3. beschrieben werden.⁵ Diese gliedern sich in standortbezogene Tätigkeiten, die in örtlicher und zeitlicher Abstimmung mit der Schulleitung (Abteilungsvorstellung, Fachvorstellung) zu erbringen sind, und in individuell organisierte Tätigkeiten (v. a. Unterrichtsvor- und Nachbereitung, Selbstreflexion der Lehrleistung, ...), etliche seien hier im Überblick dargestellt.

Standortbezogene Tätigkeiten sind insbesondere die **Mitarbeit** im Rahmen der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung, die Leitung von und die Mitwir-



kung an Schul- und Unterrichtsprojekten, die Teilnahme an Konferenzen, Teambesprechungen und schulinterner Fortbildung und die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Die Schulleitung hat die standortbezogenen Tätigkeiten unter Bedachtnahme auf die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten der Vertragslehrpersonen und deren Beschäftigungsausmaß ausgewogen festzulegen.

Die „pd“-Lehrer sind zur berufsbegleitenden Weiterentwicklung ihrer fachlichen Kompetenzen verpflichtet, sie haben auf Anordnung **Fortbildungsveranstaltungen** bis zum Ausmaß von **15 Stunden pro Schuljahr** in der unterrichtsfreien Zeit zu besuchen. Fortbildungen dürfen nur bei Vorliegen eines wichtigen dienstlichen Interesses mit Unterrichtsentfall verbunden sein. Wenn diesbezügliche Aus- und Fortbildungen absolviert werden, hat die Lehrkraft auch Aufgaben im Rahmen dieser Spezialfunktion zu übernehmen.

Verwendung, Dienstzuteilung, Mitverwendung

Voraussetzung für den Unterricht in allgemeinbildenden Fächern in der **Sekundarstufe II** ist der Masterabschluss bzw. das universitäre Lehramtsstudium. Die Lehrperson kann bei Vorliegen von wichtigen dienstlichen Gründen gem. § 41 VBG bis zu einem Semester zu **fachfremdem Unterricht** eingeteilt und aus wichtigen dienstlichen Gründen im Auftrag der Personalstelle auch an einer anderen Schule oder an einer Pädagogischen Hochschule verwendet werden (**Mitverwendung**), wobei dies bei einem ein Schuljahr übersteigen-

den Zeitraum der Zustimmung der Vertragslehrperson bedarf. Zum **Erzieherdienst** kann man aus zwingenden organisatorischen Gründen an Internatsschulen oder Schülerheimen bis zur halben Lehrverpflichtung ebenso verpflichtet werden, wie zu bis zu 24 Vertretungsstunden pro Schuljahr (bei Teilbeschäftigung aliquote Anzahl) ohne zusätzliche Bezahlung, danach gibt es einen fixen Betrag je Stunde.

Die Vertragslehrperson hat ihre Vorbildfunktion im Sinne der Aufgaben der Schule auszuüben, dabei hat sie insbesondere einen **achtungsvollen Umgang** mit den ihr anvertrauten jungen Menschen zu pflegen und das Schaffen von Arbeitsbedingungen zu unterlassen, die deren menschliche Würde verletzen oder dies bezwecken oder sonst diskriminierend sind (Mobbingverbot).

Ferien und Urlaub

Urlaub ist der Vertragslehrperson gem. § 42a VBG während der Hauptferien erlaubt, wenn für die klaglose Erledigung dringender Amtsgeschäfte vorgesorgt ist und keine dienstlichen Rücksichten (Prüfungen...) die Anwesenheit erfordern, frühestens nach Abwicklung der Schlussgeschäfte und nicht in der letzten Ferienwoche ab Dienstag.⁶ Eine Vertragslehrperson kann aus wichtigen dienstlichen Gründen während eines Ferienurlaubs zur Dienstleistung zurückberufen werden, die Mehrauslagen sind aber zu ersetzen. Während der sonstigen Ferien haben Vertragslehrpersonen gegen Meldung bei ihrem Vorgesetzten die Befugnis zur Entfernung vom Dienort, wenn nicht besondere dienstliche Verhältnisse ihre Anwesenheit an der Schule erfordern.

gut zu wissen

Induktionsphase gem. § 39 VBG

Seit 1. September 2019 haben alle jungen Kolleginnen und Kollegen statt des Unterrichtspraktikums die Induktionsphase zu absolvieren. Die im § 39 VBG geregelte Induktionsphase dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt, sie bildet das erste Dienstjahr.

Die Induktionsphase ist somit im Unterschied zum Unterrichtspraktikum auch kein Ausbildungsverhältnis, sondern **zwingend ein Dienstverhältnis** und an das Vorhandensein einer Planstelle / von freien Stunden gekoppelt, aber nicht von einem bestimmten Beschäftigungsausmaß abhängig. Einen Rechtsanspruch auf Absolvierung wie beim Unterrichtspraktikum hat man nicht mehr.

Die **Dauer** der Induktionsphase beträgt **zwölf Monate**. Hat das Dienstverhältnis der Vertragslehrperson wegen einer bloß befristeten Verwendung vor Ablauf dieses Zeitraumes geendet, wird die Induktionsphase bei neuerlicher Begründung eines Dienstverhältnisses als Vertragslehrperson fortgesetzt.

Vertragslehrpersonen, die als Landesvertragslehrpersonen die Induktionsphase abgeschlossen und dabei den zu erwartenden Verwendungserfolg zumindest aufgewiesen haben, haben bei einer Anstellung in Bundesschulen die Induktionsphase nicht nochmals zu absolvieren.

Aufgaben der Vertragslehrperson in der Induktionsphase:

- Zusammenarbeit mit der Mentorin / dem Mentor
- ihre Tätigkeit den Vorgaben entsprechend ausrichten
- Unterrichtsbeobachtung bei anderen Lehrkräften, soweit dies stundenplanmäßig möglich ist
- Besuch spezieller Induktionslehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule oder an der Universität

Beurteilung der Induktionsphase

Die **Schulleitung** hat aufgrund **des Gutachtens des Mentors** sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen der Personalstelle über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase schriftlich zu berichten. Der Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist Gelegenheit zu einer Stellungnahme zu geben.

Endet das befristete Dienstverhältnis vor Ablauf der Induktionsphase, sind das Gutachten der Mentorin oder des Mentors und der Bericht der Schulleiterin oder des Schulleiters anlässlich des Endens des Dienstverhältnisses an die Personalstelle zu erstatten. Der Vertragslehrperson ist auch hier Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben (§ 39 Abs. 6 VBG).

„Die Schulleitung hat aufgrund des Gutachtens des Mentors sowie aufgrund eigener Wahrnehmungen der Personalstelle über den Verwendungserfolg der Vertragslehrperson bis spätestens zwei Monate vor Ablauf der Induktionsphase schriftlich zu berichten.“

MMag.^a Mag.^a iur. Gertraud Salzmann

Die **Beurteilung der Induktionsphase** erfolgt gem. § 39 Abs. 7 VBG mit einem Zeugnis durch die Personalstelle, die dabei feststellt, ob die Vertragslehrperson den zu erwartenden **Verwendungserfolg**

- durch besondere Leistungen erheblich über-schritten (Z 1),
- aufgewiesen (Z 2) oder
- nicht aufgewiesen (Z 3) hat.

Eine Verlängerung des Dienstverhältnisses über die Induktionsphase hinaus ist nur möglich, wenn der Verwendungserfolg zumindest aufgewiesen wurde. **Bei negativer Beurteilung** (Z 3) wird die Vertragslehrperson nach Ablauf der Induktionsphase **nicht mehr weiterbeschäftigt**.

Bestellung und Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren

Die Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist gem. § 39 Abs. 1 VBG durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten, die Zuweisung erfolgt durch die Personalstelle. Ist die Mentorin oder der Mentor mehr als einen Monat vom Dienst abwesend, kann die Personalstelle die Vertragslehrperson in der Induktionsphase (vorübergehend) einer anderen Mentorin oder einem anderen Mentor zuweisen.

Aufgaben der Mentorin / des Mentors:

- bei der Planung und Gestaltung des Unterrichtes beraten
- Beobachtung des Unterrichtes
- Unterricht und Erziehung mit dem Junglehrer analysieren und reflektieren
- im erforderlichen Ausmaß anleiten
- in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen



Die Mentorin oder der Mentor hat ein Entwicklungsprofil der Vertragslehrperson in der Induktionsphase zu erstellen und bis spätestens drei Monate vor Ablauf der Induktionsphase ein Gutachten zu deren Verwendungserfolg zu erstatten.

Voraussetzung für die **Bestellung zur Mentorin oder zum Mentor** ist eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson und die Absolvierung des Hochschullehrganges „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ im Umfang von mindestens 60 ECTS. Einer Mentorin oder einem Mentor dürfen gleichzeitig bis zu drei Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase zugewiesen werden, es muss keine fachspezifische Zuweisung nach Unterrichtsfach erfolgen. Bis zum Schuljahr 2029/2030 dürfen auch Lehrpersonen als Mentorinnen oder als Mentoren eingesetzt werden, die zu Betreuungslehrkräften im Unterrichtspraktikum oder im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung bestellt sind oder einen einschlägigen Lehrgang im Umfang von mindestens 30 ECTS absolviert haben.

Abteilung für Mentorinnen und Mentoren

Die Beauftragung als Mentorin bzw. Mentor kann im alten Dienstrecht nur mit Zustimmung der betroffenen Lehrkraft erfolgen. Im neuen Dienstrecht sind von den 24 Wochenstunden Lehrverpflichtung 22 Wochenstunden durch Unterrichtstätigkeit und 2 Wochenstunden anderweitig zu erbringen. Die Vertragslehrperson kann gem. § 40a Abs. 3 Z 2 VBG mit der Mentorentätigkeit beauftragt werden, die dann mit einer Wochenstunde in die verpflichtenden zwei Wochenstunden nicht unterrichtliche Tätigkeit einzurechnen ist.

Die monatliche Vergütung in der Funktion als Mentorin bzw. Mentor beträgt gem. § 63 GehG

- für eine zu betreuende Vertragslehrperson in der Induktionsphase: € 122,00
- für zwei zu betreuende Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: € 163,40
- für drei zu betreuende Vertragslehrpersonen in der Induktionsphase: € 203,90

Die ersten Jahre mit dem neuen Lehrerdienstrecht „pd“ zeigen, dass sowohl der Einsatz mit 24 Wochenstunden, die geänderte Betreuung in der Induktionsphase sowie das berufsbegleitend zu absolvierende Masterstudium die jungen Kollegen vor sehr schwere und belastende Herausforderungen stellt. Nicht wenige und z. T. dramatische Rückmeldungen (v. a. im Coronajahr) zeigen uns, dass dringender Handlungsbedarf sowohl in der Lehramtsausbildung, in der Induktionsphase als auch in der Regelung für die ersten Berufsjahre besteht. Das BMBWF und der Gesetzgeber werden daher auf unser Betreiben hin die Induktionsphase in den kommenden Monaten novellieren - dies ist aus unserer Sicht und aufgrund unserer Erfahrungen der ersten Jahre dringend notwendig. ■

¹ Vgl. BGBl I Nr. 211/2013.

² Vgl. Rechnungshof, Bundeslehrkräfte: Vergleich alt/neu, Bericht Bund 2016/16, 13.

³ Personenbezogene Bezeichnungen gelten in gleicher Form für beide Geschlechter.

⁴ Siehe Salzmann, Gertraud, Das neue Lehrerdienstrecht „Pädagogischer Dienst“ - Grundlagen (Teil 1), in: Gymnasium 4/2021, 14–17.

⁵ Vgl. Dienst- und Besoldungsrecht

der Vertragsbediensteten im Pädagogischen Dienst – Durchführungsbestimmungen PD, BMBF-722/0013-III/8/2015 vom 10.8.2015.

⁶ Nach den Erläuterungen zum Bundesgesetzblatt I Nr. 211/2013 dient die zeitliche Einschränkung der Urlaubszeit der „Einbindung der Vertragslehrperson in Abschluss- und Vorbereitungsarbeiten“.



Zum Studieren berechtigten – zum Studieren befähigen

Eine kritische Analyse



Mag.^a Gudrun Pennitz
Chefredakteurin
Mitglied der Bundesleitung



gerne für Sie da:
gudrun.pennitz@my.goed.at

Wenn junge Menschen nach Absolvierung einer höheren Schule am Studium scheitern, wenn die Berechtigung zu studieren nicht mit einer entsprechenden Befähigung einherzugehen scheint, liegt ein Scheitern vor, das nicht ausgeblendet werden sollte.

„Die allgemeinbildenden höheren Schulen haben die Aufgabe, den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen.“ (Schulorganisationsgesetz § 34 Abs. 1)

Neben der Vermittlung einer umfassenden und vertieften Allgemeinbildung fordert das Schulorganisationsgesetz von der AHS, ihre SchülerInnen zur Universitätsreife zu führen. Exakter formuliert müsste inzwischen die Reife für das tertiäre Bildungswesen gefordert werden. Denn Österreichs tertiäres Bildungswesen ist im

Lauf der Jahrzehnte nicht nur deutlich angewachsen, sondern auch vielfältig geworden.

Seit 1994 gibt es in Österreichs tertiärem Bildungswesen neben Universitäten auch Fachhochschulen. Aus einer anfangs zarten Pflanze mit nur 10 Studiengängen entwickelte sich Österreichs Fachhochschulwesen zu einem vitalen Segment des tertiären Bildungswesens mit inzwischen etwa 500 Studiengängen.

„Seit der Gründung der Fachhochschulen in Österreich im Jahr 1994, in dem 693 Studierende eine FH-Ausbildung begannen, ist die Zahl der Studierenden an FH-Studiengängen stark angestiegen und lag im Wintersemester 2019/20 bei 55.203.“¹

2007 wurde Österreichs tertiäres Bildungswesen um die Pädagogischen Hochschulen erweitert, die die Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Institute ersetzen. Im Studienjahr 2019/20 zählten Österreichs Pädagogische Hochschulen 30.508 Studierende.²

54 Prozent der StudienanfängerInnen des Studienjahres 2019/20 haben ihr Studium an einer Universität begonnen, 32 Prozent an einer Fachhochschule und 8 Prozent an einer Pädagogischen Hochschule. 6 Prozent der StudienanfängerInnen haben ihr Studium an einer Privatuniversität begonnen.³ Für Privatuniversitäten wurde in Österreich im Jahr 1999 die gesetzliche Basis geschaf-

fen. Seit damals sind 16 Privatuniversitäten in Österreich akkreditiert worden. Mit nicht einmal vier Prozent aller Studierenden⁴ – fast die Hälfte ihrer Studierenden sind AusländerInnen⁵ – stellen sie im Vergleich mit anderen Staaten Europas ein noch relativ schmales Segment des tertiären Bildungswesens dar. Eine bereits beachtliche Größenordnung haben Privatuniversitäten im Bereich des Medizinstudiums erlangt. 20 Prozent der InländerInnen, die Medizin studieren, und sogar 40 Prozent der AusländerInnen, die in Österreich Medizin studieren, studieren an einer Privatuniversität.⁶ Das im Jahr 2020 beschlossene Privathochschulgesetz stellt die gesetzliche Basis für Privatanbieter in Österreichs tertiärem Bildungswesen über Privatuniversitäten hinaus dar.

Die Anzahl aller Studierenden hat sich in Österreichs tertiärem Bildungswesen bis zum Wintersemester 2018/19 im Lauf von eineinhalb Jahrzehnten um über zwei Drittel auf etwa 340.000 erhöht.⁷ Österreichs tertiäres Bildungswesen umfasst derzeit 22 öffentliche Universitäten, 21 Fachhochschulen, 16 Privatuniversitäten und 14 Pädagogische Hochschulen. Intention dieses Artikels ist es, einige Einblicke in diesen vielfältigen Bereich des Bildungswesens zu bieten, auf den wir AHS-LehrerInnen unsere SchülerInnen zusätzlich zur Vermittlung einer umfassenden und vertieften Allgemeinbildung vorbereiten sollen.

Auf dem Weg in Österreichs tertiäres Bildungswesen

„In Österreich führt der „typische“ Weg an die Hochschule über die Matura an einer höheren Schule.“⁸

58 Prozent aller Reifeprüfungen bzw. Reife- und Diplomprüfungen werden an BHS abgelegt, an AHS 42 Prozent.⁹ Trotz dieser deutlichen Überzahl von BHS-MaturantInnen treten mehr AbsolventInnen der AHS ins tertiäre Bildungswesen ein, als dies für die BHS gilt. Denn nur 54 Prozent der AbsolventInnen der BHS nutzen ihre Matura innerhalb von drei Jahren nach deren Bestehen dazu, ein Studium zu beginnen, während es unter den AHS-MaturantInnen 87 Prozent sind.¹⁰ Besonders groß ist dieser Unterschied mit Blick auf die Universitäten:

Beginn eines Studiums an einer öffentlichen Universität innerhalb von drei Jahren nach der Matura (nach absolviertem Schultyp)¹¹

AHS	75,4 %
kaufmännische BHS	46,0 %
wirtschaftliche BHS	38,5 %
technisch gewerbliche BHS	36,2 %
land- und forstwirtschaftliche BHS	33,0 %
BHS für Elementar- und Sozialpädagogik	24,2 %

39 Prozent der StudienanfängerInnen kommen über Österreichs allgemeinbildende höhere Schulen in den tertiären Bildungsbereich, 32 Prozent über berufsbildende höhere Schulen. 19 Prozent haben ihre Studienberechtigung im Ausland erworben und 9 Prozent über eine Berufsreifeprüfung oder eine Studienberechtigungsprüfung.¹² Während an Fachhochschulen die Mehrheit der Studierenden BHS-AbsolventInnen sind (BHS: 39 Prozent, AHS: 32 Prozent)¹³, sind nur 23 Prozent der Studierenden an öffentlichen Universitäten BHS-AbsolventInnen, fast doppelt so viele (43 Prozent) AHS-AbsolventInnen.¹⁴

Dieses höchst unterschiedliche Verhalten nach Bestehen der Matura entspricht den im Schulorganisationsgesetz definierten unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Zielsetzungen von AHS und BHS, hat doch die BHS, anders als die AHS, auch die Aufgabe, ihre SchülerInnen „zur Ausübung eines gehobenen Berufes auf technischem, gewerblichem, kunstgewerblichem, kaufmännischem, hauswirtschaftlichem und sonstigem wirtschaftlichen oder elementar- und sozialpädagogischem Gebiet“¹⁵ zu befähigen, also auf den unmittelbaren Einstieg ins Berufsleben vorzubereiten.

Anzahl ausländischer Studierender mehr als verdoppelt

Die Anzahl von AusländerInnen, die in Österreich ein Universitätsstudium beginnen, hat sich im Lauf der letzten beiden Jahrzehnte mehr als verdoppelt.¹⁶ Im Studienjahr 2019/20 hatte annähernd die Hälfte (49,9 Prozent) der StudienanfängerInnen an Österreichs Universitäten keine österreichische Staatsbürgerschaft.¹⁷ Mehr als ein Drittel (37 Prozent) der ausländischen orientierten Studierenden an öffentlichen Universitäten Österreichs sind Deutsche.¹⁸

Österreichs tertiäres Bildungswesen weist eine besondere Anziehungskraft auf.

„Internationale Studierende“, auch „mobile Studierende“ oder „BildungsausländerInnen“ genannt, sind Studierende, die ihre Studienberechtigung in einem anderen Staat als dem, in dem sie studieren, erworben haben. Zu den internationalen Studierenden unseres Landes zählen also nicht Studierende mit Migrationshintergrund, die ihre Studienberechtigung in Österreich erworben haben.

Österreichs tertiäres Bildungswesen weist eine besondere Anziehungskraft auf. 22,5 Prozent aller Studierenden Österreichs haben ihre Zugangsberechtigung nicht in Österreich, sondern im Ausland erworben.¹⁹ In keinem anderen Staat der EU ist der Anteil internationaler Studierender so groß wie in Österreich.²⁰



Die Attraktivität unseres tertiären Bildungswesens, insbesondere auf junge Menschen aus Deutschland, schafft einen erheblichen zusätzlichen Kostenfaktor für Österreichs Bildungsbudget, auf den Politik und Medien allzu gerne vergessen, wenn das Lied des teuren Bildungswesens gesungen wird. Der Anteil des Bildungsbudgets, der dem tertiären Bildungsbereich gewidmet wird, wurde in Österreich auf Kosten des Ressourcenanteils, der dem Schulwesen zur Verfügung steht, seit der Jahrtausendwende von 24 Prozent auf 33 Prozent erhöht²¹ und liegt damit weit über dem international üblichen Niveau (27 percent in high income countries²²).

Ein bilaterales Abkommen zwischen Österreich und Deutschland, das dem Strom der „Numerus-Clausus-Flüchtlinge“ durch dessen finanzielle Bedeckung gerecht wird, wäre eine Sache der Fairness, auch wenn das EU-Recht Österreich darauf keinen Anspruch gewährt. Unfair und unseriös ist es jedenfalls, Österreichs im internationalen Vergleich seit vielen Jahren unterfinanziertes Schulwesen faktisch als teuer zu diffamieren. Volkswirtschaftlich ginge die Rechnung auf, würde es Österreich gelingen, viele der jungen Menschen, die in unser Land kommen, um bei uns auf Kosten des österreichischen Steuerzahlers zu studieren, nach erfolgreicher Beendigung ihres Studiums in unserem Land zu halten. Dies ist leider ganz und gar nicht der Fall. Österreich gehört zu den OECD-Staaten

mit dem höchsten Anteil an international Studierenden und gleichzeitig zu den Staaten, in denen die wenigsten von ihnen nach Beendigung ihres Studiums vor Ort ins Berufsleben einsteigen. Nicht einmal jeder fünfte Universitätsabsolvent, der aus dem Ausland gekommen ist, um bei uns zu studieren, bleibt nach seinem Studienabschluss in Österreich.²³

Österreichs tertiäres Bildungswesen nach Umsetzung der Bologna-Erklärung

Am 19. Juni 1999 unterzeichneten die BildungsministerInnen von 29 europäischen Staaten in Bologna eine gemeinsame Erklärung, die für Europas tertiäres Bildungswesen unter dem Titel „Bologna-Prozess“ tiefgreifende Veränderungen brachte. Im Zuge des Bologna-Prozesses wurden die meisten Diplom- und Magisterstudien in ein Bachelor- und ein darauffolgendes Masterstudium zerlegt, was per se zu einer deutlichen Erhöhung der Studienabschlüsse führte.

Das Bachelorstudium, das den ersten Studienabschnitt eines Diplom- oder Magisterstudiums ablöste, wurde in Österreichs tertiärem Bildungswesen zum mit Abstand häufigsten Studium. Im Studienjahr 2019/20 waren 60 Prozent aller Studien Bachelorstudien, 22 Prozent Masterstudien und 5 Prozent Doktoratsstudien. Die restlichen 13 Prozent entfielen auf Diplomstudien, die den Bologna-Prozess überlebt hatten.²⁴ Mehr als die Hälfte (56 Prozent) der Studienabschlüsse entfallen in Öster-

reich auf Bachelorstudien, ein knappes Drittel (30 Prozent) auf Masterstudien, 10 Prozent auf Diplomstudien und 4 Prozent auf Doktoratsstudien.²⁵

Worüber man nicht spricht

Die Studiendauer unterscheidet sich zwischen Fachhochschulen und Universitäten deutlich. Mehr als drei Viertel (78 Prozent) derer, die im Wintersemester 2012/13 als Vollzeitstudierende ein Bachelorstudium an einer Fachhochschule begonnen hatten, hatten dieses nach vier Jahren erfolgreich abgeschlossen. Unter den Bachelorstudierenden an Österreichs Universitäten schaffte dies hingegen nicht einmal ein Drittel (30 Prozent).²⁶ Selbst nach sieben Jahren waren es erst 47 Prozent.²⁷

Jedes dritte (33,4 Prozent) von inländischen Erstmatriculierten im Herbst 2017 an Österreichs Universitäten begonnene Bachelorstudium wurde bereits innerhalb des ersten Studienjahres abgebrochen. An Fachhochschulen (15,3 Prozent) kommt es weit seltener zum schnellen Studienabbruch. Aber auch à la longue betrachtet liegt die Erfolgsquote an Österreichs Fachhochschulen deutlich über der der Universitäten: Von allen Erststudien, die an Österreichs Fachhochschulen im Studienjahr 2009/10 begonnen wurden, wurden innerhalb eines Jahrzehnts 73,6 Prozent erfolgreich abgeschlossen. An Österreichs Universitäten haben im selben Zeitraum 19,2 Prozent einen Bachelorabschluss erreicht, 33,0 Prozent einen Diplom- oder Masterabschluss und 1,0 Prozent einen Doktoratsabschluss. Zusätzliche 8,7 Prozent haben ein Studium an einer anderen Hochschule abgeschlossen.²⁸

Dass annähernd 40 Prozent derer, die an Österreichs Universitäten zu studieren beginnen, keinerlei Abschluss erreichen, findet überraschend wenig Beachtung. Das irritiert, insbesondere mit dem Blick auf das sozioökonomische Niveau, auf das AHS-MaturantInnen

zurückfallen, die ihr Universitätsstudium erfolglos beenden:

Bruttostundenverdienst mit dem jeweiligen Bildungsabschluss als höchstem²⁹

Universität, FH	21,60 €
Kolleg, Akademie, hochschulverwandte Lehranstalt	18,07 €
BHS	17,66 €
BMS, Meisterprüfung	16,37 €
Lehre	14,70 €
AHS	13,79 €
höchstens Pflichtschule	11,42 €

Wenn junge Menschen nach Absolvierung einer höheren Schule am Studium scheitern, wenn die Berechtigung zu studieren nicht mit einer entsprechenden Befähigung einherzugehen scheint, liegt ein Scheitern vor, das nicht ausgeblendet werden sollte. Seit Jahrzehnten wird dem Vermeiden von Schulabbruch berechtigterweise hohe Priorität gegeben, während dem inzwischen viel häufigeren Studienabbruch wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird.

- Es ist Zeit, Bildungslaufbahnen in ihrer Gesamtheit zu betrachten und deren Gelingen mit diesem Blick aufs Ganze und allen zur Verfügung stehenden Mitteln zu fördern – auch durch ein erfolgreiches Management aller Nahtstellen des Bildungswesens.
- Es ist Zeit für die Erkenntnis, dass Einsparungen im Schulwesen zu hohen Folgekosten führen – für die Studierenden wie die Gesellschaft.
- Es ist aber auch Zeit für die Erkenntnis, dass ein Absenken der Anforderungen, mit denen SchülerInnen höherer Schulen konfrontiert werden, ein Danaergeschenk ist. ■

¹ Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021), S. 32.

² Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Österreich. Zahlen. Daten. Fakten 20/21 (2021), S. 33.

³ Quelle: BMBWF (Hrsg.), Universitätsbericht 2020 (2021), S. 177.

⁴ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Österreich. Zahlen. Daten. Fakten 20/21 (2021), S. 33.

⁵ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021).

⁶ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Tabellenband (2021), S. 399 u. 460.

⁷ Quelle: IHS (Hrsg.), Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht (2019), S. 18 u. 440.

⁸ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Tabellenband (2021), S. 331.

⁹ Stand 2018; Quelle: BMBWF (Hrsg.), Statistisches Taschenbuch – Hochschulen und Forschung 2020 (2021), S. 11.

¹⁰ Quelle: IHS (Hrsg.), Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht (2019), S. 102.

¹¹ Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021), S. 63.

¹² Stand 2018/19; Quelle: IHS (Hrsg.), Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht (2019), S. 106.

¹³ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Tabellenband (2021), S. 481.

¹⁴ Stand: Wintersemester 2019/20; Quelle: Statistik Austria online, Abfrage vom

13. August 2021.

¹⁵ Schulorganisationsgesetz § 65.

¹⁶ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021).

¹⁷ Quelle: BMBWF (Hrsg.), Statistisches Taschenbuch – Hochschulen und Forschung 2020 (2021), S. 18.

¹⁸ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Tabellenband (2021), S. 393.

¹⁹ Stand 2019/20; Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021), S. 37.

²⁰ Quelle: BKA (Hrsg.), Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2021 (2021), S. 51.

²¹ Statistik Austria online, Abfrage vom 13. August 2021.

²² UNESCO (Hrsg.), Global Education

Monitoring Report 2019 (2018), S. 238.

²³ Quelle: OECD (Hrsg.), Recruiting Immigrant Workers: Korea 2019 (2019), S. 169.

²⁴ Quelle: BMBWF (Hrsg.), Universitätsbericht 2020 (2021), S. 218.

²⁵ Stand 2018/19; Quelle: BMBWF (Hrsg.), Universitätsbericht 2020 (2021), S. 220.

²⁶ Quelle: BMBWF (Hrsg.), Universitätsbericht 2020 (2021), S. 191.

²⁷ Quelle: BMBWF (Hrsg.), Universitätsbericht 2020 (2021), S. 192.

²⁸ Quelle: Statistik Austria (Hrsg.), Bildung in Zahlen 2019/20. Schlüsselindikatoren und Analysen (2021), S. 67.

²⁹ Stand 2018; Statistik Austria (Hrsg.), Abfrage vom 13. August 2021.



Auszeichnungen und Ernennungen

DER BUNDESPRÄSIDENT HAT ERNANNT: ZUR HOFRÄTIN/ ZUM HOFRAT

Mag.a Brigitta Krimbacher	Direktorin am BG/BORG St. Johann/T.
OStR Mag. Karl Heinz Rosenkranz	ehem. Direktor am BG/BRG Klagenfurt, Lerchenfeldstraße
Mag. Andreas Schatzl	Direktor am Öffentlichen Gymnasium d. Stiftung Theres. Akademie, Wien IV

DER BUNDESPRÄSIDENT HAT VERLIEHEN: DEN TITEL HOFRÄTIN/HOFRAT

MMag. Georg Jud	Schulleiter am Gymnasium/Aufbaurealgymnasium d. Stiftes Stams Meinhardinum Stams
Mag. Gerhard Sihorsch	Schulqualitätsmanager im Bereich der BD für Steiermark in Graz, Körblergasse
Mag. Meinhard Trummer	Direktor am BORG Lienz

DER BUNDESPRÄSIDENT HAT VERLIEHEN: DEN TITEL OBERSTUDIENRÄTIN/ OBERSTUDIENRAT

Mag. ^a Ingrid Bleier	Prof. am BRG Klagenfurt-Viktring
Mag. ^a Waltraud Bräuer	Prof. am BG/BRG Graz, Carnerigasse
Mag. ^a Ilse Brugger	Prof. am BG/BRG Weiz
Mag. Reinhard Eigl	Prof. am BG/BRG/Wiku BRG für Berufstätige in Klagenfurt
Mag. Paul Felsner	Prof. am BG/BRG Graz, Carnerigasse
Prof. ⁱⁿ Mag. ^a Martina Giesa	Prof. am BG/BRG Rohrbach
Prof. ⁱⁿ Mag. ^a Doris Girstmair-Hechenblaikner	Prof. am BG/BRG Klagenfurt, Ingeborg-Bachmann-Platz
Mag. Georg Hahn	Prof. am BG/BRG/BORG Oberpullendorf
Prof. Mag. Gerhard Heiling	Prof. am BG/BRG/Wiku BRG Wien X, Laaer Berg-Straße
Prof. Mag. Severin Kommenda	Prof. am BG/BRG/Wiku BRG Wien X, Laaer Berg-Straße
Mag. Peter Kabasser	Prof. am BRG Klagenfurt-Viktring
Mag. ^a Claudia Minarik	Prof. am BG/BRG Graz, Carnerigasse
Mag. ^a Edith Pinter	Prof. am BG/BRG Neusiedl/See
Mag. ^a Monika Riedler	Prof. am PriG/Wiku RG d. Dominikanerinnen, Wien XIII
Mag. ^a Laura Ritt	Prof. am PriG/Wiku RG d. Dominikanerinnen, Wien XIII
Prof. Mag. Bruno Skorepa	Prof. am BORG Lienz
Mag. ^a Maria Steiner	Prof. am BG/BRG Neusiedl/See
Mag. ^a Petra Töglhofer	Prof. am BG/BRG Neusiedl/See

DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG HAT BESTELLT:

Mag. ^a Cornelia Arnold	zur Schulqualitätsmanagerin im Bereich der BD Wien
den prov. Leiter Prof. MMag. Johannes Bitzinger	zum Direktor des BG/BRG Hallein

Auszeichnungen und Ernennungen

Mag. Franz Bock	zum Schulqualitätsmanager im Bereich der BD Burgenland
den prov. Leiter Mag. et Dr. Felix Kucher	zum Direktor des BG/BRG Villach
Mag. et Dr. Bernd Langensteiner	zum Schulqualitätsmanager im Bereich der Bildungsdirektion Oberösterreich
den prov. Leiter Prof. Mag. Manuel Pichler	zum Direktor des BG/BRG Sankt Veit an der Glan
die prov. Leiterin Prof. ⁱⁿ Mag. ^a Elvira Steindorfer	zur Direktorin des BG/BRG Völkermarkt
die prov. Leiterin MMag. ^a et Dr. ⁱⁿ Liane Strohmaier	zur Direktorin des BORG Graz, Dreierschützengasse
Prov. Leiterin, Prof. ⁱⁿ Mag. ^a Sabine Weber	zur Direktorin des BG/BRG Klagenfurt, Lerchenfeldstraße
Dipl.Päd. ⁱⁿ Barbara Würzelberger, BEd MA	zur Schulqualitätsmanagerin im Bereich der BD Wien

DER BUNDESPRÄSIDENT HAT WEITERS VERLIEHEN: DAS GOLDENE EHRENZEICHEN FÜR VERDIENSTE UM DIE REPUBLIK ÖSTERREICH

Prof. i. R. Mag. Gebhard Hinteregger ehem. Schulleiter am PriG Sacré Coeur Riedenburg in Bregenz

DIE BUNDESLEITUNG GRATULIERT IHREN MITGLIEDERN!

**VERLAG
ÖSTERREICH**

Schulrecht praktisch erklärt

Juranek
Das österreichische Schulrecht
Einführung in die Praxis

Lehrbuch
5. Auflage
464 Seiten, broschiert
ISBN 978-3-7046-8784-5
Erscheinungsdatum: 12.8.2021
47,00 €
Hörerscheinpreis 38,00 €



www.verlagoesterreich.at

Verlag Österreich Kundenservice: T: +43-1-610 77-555
kundenservice@verlagoesterreich.at



Überreichung des Goldenen Ehrenzeichens der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst an Mag. Gerhard Riegler (l.) und Mag. Michael Zahradnik (r.), mit Mag. Herbert Weiß (Mitte)

Goldenes Ehrenzeichen

VON MAG.^a GUDRUN PENNITZ, MITGLIED DER BUNDESLEITUNG

Zwei herausragenden Standesvertretern, die sich jahrzehntelang für die Interessen der Kolleginnen und Kollegen eingesetzt haben, konnte der Vorsitzende der AHS-Gewerkschaft, Mag. Herbert Weiß, am 5. Oktober 2021 im Rahmen einer kleinen Feier das Goldene Ehrenzeichen der GÖD überreichen. Diese hochverdiente Würdigung musste Corona-bedingt lange Zeit verschoben werden, doch nun war es endlich so weit. Mag. Gerhard Riegler war Vorsitzender des Zentralausschusses AHS von 2003 bis Jänner 2020 und Mitglied der Bundesleitung von 2004 bis 2020. Er hat sich durch seine profunde Sachkenntnis und seine bildungswissenschaftliche Forschungstätigkeit weit über den Bereich der AHS hinaus einen Namen gemacht und Respekt verschafft. Stets mit brisanten Zahlen, Daten und Fakten ausgerüstet, hat er so manche GegnerInnen des differenzierten Schulsystems eines Besseren belehrt, so manche Angriffe auf die Würde der LehrerInnen abgewehrt. Sein unermüdlicher Einsatz für Österreichs AHS-LehrerInnen, das Gymnasium und die Vielfalt des österreichischen Schulwesens, von dessen Stärken er immer überzeugt gewesen ist, wird lange nachwirken. Dafür gebührt ihm großer Dank. Sein Ruhestand hält

ihn nicht davon ab, sich weiterhin höchst engagiert bildungswissenschaftlichen Studien zu widmen und seine Erkenntnisse für die Interessenvertretung zur Verfügung zu stellen. Dafür gebührt ihm ein besonders herzliches Dankeschön! Mag. Michael Zahradnik, das „gewerkschaftliche Urgestein“, wie Mag. Dr. Eckehard Quin ihn in gymnasium 4/2020 anerkennend genannt hat, war seit 1996 Mitglied im ZA AHS, ein stets konstruktiver und wertvoller Mitstreiter in guten wie in schlechten Zeiten. Seit 1. Jänner 2000 fungierte er als stellvertretender Vorsitzender der AHS-Gewerkschaft. Bei vielen gewerkschaftlichen Aktivitäten, insbesondere bei zahlreichen Verhandlungen mit dem Dienstgeber, zeigte er seine große Einsatzbereitschaft für die Anliegen der Kollegenschaft und für eine positive Weiterentwicklung des Bildungssystems. Seine menschliche Größe, seine Gelassenheit, seine Loyalität, aber auch sein intellektueller Witz zeichnen ihn besonders aus.

Lieber Gerhard, lieber Michi, genießt viele schöne, erfüllte Jahre in eurem so wohlverdienten Ruhestand. Ihr habt tiefe Spuren hinterlassen! ■

Die Ressourcen unseres Bildungswesens

„Eine Auswertung der verschiedenen politischen Maßnahmen im letzten halben Jahrhundert ergibt, dass Investitionen in Bildung, neben dem Gesundheitswesen, die höchste Rendite bringen.“¹



Mag.^a Gudrun Pennitz
Chefredakteurin
Mitglied der Bundesleitung



gerne für Sie da:
gudrun.pennitz@my.goed.at

„In 2019, Austria (8.3%), Denmark (8.2%) and France (8.0%) recorded the highest ratios to GDP devoted to health among EU Member States.“²

Bei den Investitionen in das Gesundheitswesen befindet sich Österreich im internationalen Spitzenfeld, für Bildung leider nicht einmal im internationalen Mittel:

BIP-Anteil aller öffentlichen Bildungsausgaben³

OECD-Mittelwert	5,1 %
Österreich	4,8 %
(Stand 2019)	

Von den in Österreich unterdurchschnittlichen Ressourcen für das Bildungswesen steht Österreichs Schulwesen weniger zur Verfügung, als dies international üblich ist:

Anteil der öffentlichen Ressourcen für das Schulwesen an allen öffentlichen Ressourcen für Bildung (vom Kindergarten bis zur Universität)⁴

EU27-Mittelwert	65,3 %
Österreich	55,9 %
(Stand 2018)	

Wer in Europa nach Vorbildern für Österreichs Schulen sucht, sollte einen Vergleich der Ressourcen anstellen:

BIP-Anteil aller öffentlichen Ausgaben für das Schulwesen⁵

Schweden	4,2 %
Norwegen	4,1 %
Finnland	3,7 %
Dänemark	3,6 %
Österreich	2,9 %
(Stand 2018)	

Der Anteil der Ressourcen, der der Sekundarstufe zur Verfügung steht, sinkt in Österreich Jahr für Jahr.

Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben für den Sekundarbereich I+II an allen öffentlichen Bildungsausgaben⁶

2012	41,6 %
2013	41,1 %
2014	40,4 %
2015	39,9 %
2016	39,6 %
2017	39,5 %
2018	38,5 %

„National expenditure on education reflects the extent to which a government prioritises its education as a function of the country’s overall resources.“⁷

Seit einem Vierteljahrhundert wird das Stück des Kuchens, das Österreichs Politik dem Schulwesen zuteilt, immer schmaler, obwohl „Investitionen in Bildung, neben dem Gesundheitswesen, die höchste Rendite bringen.“⁸ Wie lang noch kann sich Österreich diese Politik leisten?

¹ EU-Kommission (Hrsg.), Boosting Social and Economic Resilience in Europe by Investing in Education (2021), S. 12.

² Eurostat online, Abfrage vom 17. August 2021.

³ OECD (Hrsg.), Government at a Glance 2021 (2021), S. 87.

⁴ Eurostat-Datenbank, Abfrage vom 17. August 2021.

⁵ Eurostat-Datenbank, Abfrage vom 17. August 2021.

⁶ Statistik Austria online, Abfrage vom 6. Oktober 2021.

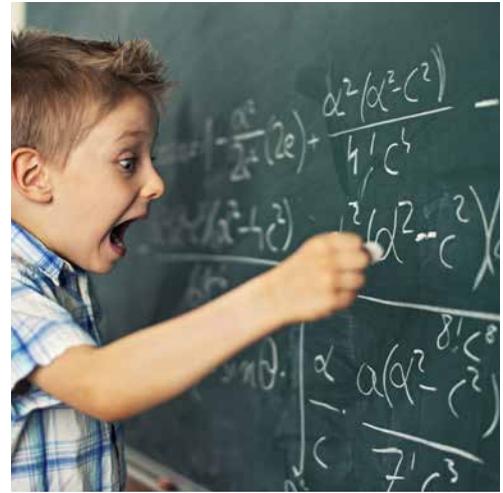
⁷ OECD (Hrsg.), Benchmarking the Performance of China’s Education System (2020), S. 45.

⁸ EU-Kommission (Hrsg.), Boosting Social and Economic Resilience in Europe by Investing in Education (2021), S. 12.



„Ich würde mir wünschen, dass die Impfmüdigkeit Österreichs mit einem Zusammenschluss aller Menschen und parteiübergreifend geschafft wird. Denn das müssen wir an den Schulen ausbaden.“

Dir.ⁱⁿ HR Mag.^a Isabella Zins,
Vorsitzende des Österreichischen
Dachverbands der AHS-
Direktorinnen und -Direktoren, Ö1-
Morgenjournal vom 15.09.2021.



„Education and health are the two social services in which national and subnational governments typically spend the most resources to ensure provisions keep pace with widespread and changing demand.“

OECD (Hrsg.), Access and Cost of Education and Health Services (2021), S. 3.

nachgeschlagen

„Special attention should be paid to novice teachers, by providing them with additional guidance and mentoring, to facilitate their career start and help them cope with the specific needs they are facing.“

EU-Kommission, Council conclusions on European teachers and trainers for the future (26. Mai 2020).

„Österreich liegt punkto Ausländeranteil an den Studierenden des Hochschulwesens im europäischen Spitzenfeld, zusammen mit dem Vereinigten Königreich (GB) und der Schweiz.“

BKA (Hrsg.), Migration & Integration. Zahlen.Daten.Indikatoren 2021 (2021), S. 9.



„Die Erkenntnisse aus den Ländern mit einem leistungsstarken Berufsbildungssystem zeigen, dass diese Systeme ein wirksames Instrument sind, um die Lernenden in den Arbeitsmarkt zu integrieren und Möglichkeiten für weiteres Lernen und persönliches Wachstum zu eröffnen.“

OECD (Hrsg.), Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren (2020), S. 12.

Österreichische Post AG • MZ 03Z035306M • Teinfaltstraße 7, 1010 Wien • nicht retournieren

.....
 Name

.....
 Straße Nr.

.....
 Postleitzahl Ort