

Migration und Mehrsprachigkeit

Wie fit sind wir für die Vielfalt?



VORWORT

Vorwort des finanzierenden Konsortiums

Liebe Leserin, lieber Leser,

das vor Ihnen liegende Kompendium aus sieben Policy Briefs ist Ergebnis einer mehr als zweijährigen Studienarbeit, die von Dr. Barbara Herzog-Punzenberger im Auftrag von acht Partnerorganisationen – Arbeiterkammer Wien, Österreichischer Gewerkschaftsbund, Wirtschaftskammer Österreich, Industriellenvereinigung, Rotes Kreuz, Arbeiter-Samariter-Bund Österreichs sowie Caritas Wien und Österreich – durchgeführt wurde. Die Breite dieses Konsortiums unterstreicht die Wichtigkeit, die dem Thema Migration und Bildung von allen Partnern trotz ihrer unterschiedlichen weltanschaulichen Hintergründe beigemessen wird. Der gemeinsame Entschluss zur Beauftragung der Studie „*Migration und Mehrsprachigkeit*“ erfolgte als Reaktion auf zwei Beobachtungen:

- Zum einen hebt die öffentliche Diskussion um Kindergarten und Schule zunehmend Familien mit Migrationshintergrund hervor.
- Zum anderen beherrschen Durchschnittswerte die öffentliche Debatte, die nur wenig über die Vielfalt innerhalb dieser Werte aussagen.

In Kombination verhindert dies vielfach eine tiefergehende Analyse über Zusammenhänge, rückt pauschale und teils stereotype Zuschreibungen in den Vordergrund und verstellt damit den Blick auf innovative Maßnahmenpotentiale im schulischen Umgang mit bestehender (sprachlicher) Vielfalt.

Mit den nun vorliegenden sieben Policy Briefs möchte das beauftragende Konsortium dazu beitragen, das Wissen und die Diskussion über Migration und Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen voranzubringen. Die Studienergebnisse sind dabei in doppelter Hinsicht innovativ:

Zum Einen erlaubt die erstmalige gemeinsame Analyse der Bildungsstandards-Überprüfungen mit ihren Kontextbögen der SchülerInnen, ein differenzierteres Bild der Vielfalt an Österreichs Kindergärten und Schulen zu zeichnen. Darüber hinaus werden mit nationalen und internationalen Good Practice Beispielen konkrete Ansatzpunkte für innovative schulorganisatorische, schulparterschaftliche und didaktische Praxis im Umgang mit dieser Vielfalt vorgestellt.

Damit richten sich die gesammelten Policy Briefs an einen breiten LeserInnenkreis – von AkteurInnen der Bildungspolitik und Schulverwaltung, über Schulleitungen und PädagogInnen bis hin zu außerschulischen PartnerInnen. Denn es ist die Überzeugung dieses Konsortiums, dass nur in gemeinschaftlichen Bemühungen all dieser AkteurInnen eine Weiterentwicklung des schulischen Umgangs mit Vielfalt im Sinne der SchülerInnen langfristig zu bewerkstelligen sein wird. Zu diesem Zweck hat dieses Konsortium einen gemeinsamen Maßnahmenkatalog in fünf Ansatzfeldern – Schulorganisation, Didaktik, PädagogInnenbildung, Elternarbeit und Schulparterschaft – erarbeitet. Seiner Umsetzung haben sich alle Mitglieder verschrieben und stehen dafür künftig auch als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung.

AnsprechpartnerInnen des Konsortiums

Kammer für Arbeiter u. Angestellte für Wien	Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at
Österreichischer Gewerkschaftsbund	Ing. Alexander Prischl, alexander.prischl@oegb.at
Wirtschaftskammer Österreich	Stefan Siegert, MA, stefan.siegert@wko.at
Industriellenvereinigung	Mag. ^a Eva-Maria Haubner, eva.haubner@iv.at
Österreichisches Rotes Kreuz	Mag. Robert Dempfer, robert.dempfer@roteskreuz.at
Arbeiter-Samariter-Bund Österreichs	Karola Binder, karola.binder@samariterbund.net
Caritas Wien	Mag. ^a Theresia Klopfer, theresia.klopfer@caritas-wien.at
Caritas Österreich	Mag. ^a Minoo Amir Mokri Belza, minoo.amir-mokri-belza@caritas-austria.at

Vorwort Dr.ⁱⁿ Barbara Herzog-Punzenberger

Universität Linz, School of Education, Leitung des Arbeitsbereichs „Bildung und Migration“

Österreich hat im Laufe der 2. Republik eine beeindruckende Bildungsexpansion erlebt. Vieles, das 1950 noch für unmöglich und vielleicht unerwünscht gehalten wurde, wie etwa höhere Bildungsabschlüsse für den Großteil der jungen Frauen, ist heute Realität. Einige Jahrzehnte vorher wurde sogar noch ernsthaft argumentiert, dass das weibliche Gehirn für abstraktes Denken weniger geeignet wäre als das männliche.

Ähnlich hartnäckig scheinen die Vorurteile gegenüber der Mehrsprachigkeit zu sein. Mehrsprachigen Kindern wurde ein niedriger Intelligenzquotient zugeschrieben, bis sich herausstellte, dass diese wissenschaftlichen Untersuchungen den sozio-ökonomischen Hintergrund der untersuchten Kinder unberücksichtigt ließen und daher eine systematische Verzerrung vorlag. Ebenso weiß man heute, dass Stereotype – also verfestigte, schematische Vorstellungen über bestimmte Gruppen von Menschen – nicht nur das Wohlbefinden sondern auch die Leistungsfähigkeit von SchülerInnen, die befürchten, davon betroffen zu sein, einschränken. Des Weiteren ist das Wissen über die tatsächliche Lebenssituation von SchülerInnen und deren Familien, die einem anderen sozialen Milieu entstammen, in vielen Fällen erstaunlich gering, auch wenn kein Migrationshintergrund vorliegt.

Die sozio-kulturelle und sprachliche Vielfalt der SchülerInnenschaft ist ein Faktum und bildet – zusammen mit vielen anderen gesell-

schaftlich relevanten Unterscheidungen – die Ausgangsbasis für die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung. Sie muss daher im Sinne einer demokratischen Entwicklung möglichst produktiv genutzt werden. Dabei steht die gemeinsame Sprache Deutsch außer Frage. Wie man diese allerdings im Kontext von Mehrsprachigkeit am besten erlernt und weiterentwickelt, ist keine Frage von „einfachen“ Lösungen auf Basis des Alltagsverständnisses.

Wurde vor nicht allzu langer Zeit die klare Zuordnung und Beschränkung der Geschlechterrollen von traditionsbewussten Teilen der österreichischen Gesellschaft als wichtiger Bestandteil eben dieser gesehen, so wird heute gerade die Gleichberechtigung der Geschlechter und die damit verbundene Wahlfreiheit als Selbstverständnis und symbolische Grenzmarkierung gegenüber anderen Kulturen betont.

In ähnlicher Weise ist das Selbstverständnis bezüglich sprachlicher und kultureller Vielfalt in einer Gesellschaft einem ständigen Wandel unterworfen. Mit einer positiven Bewertung könnte diese Eingang in das Selbstbild der österreichischen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts finden. Voraussetzung dafür ist allerdings ein kompetenter Umgang damit, insbesondere in den Bildungsinstitutionen. Für diese anstehenden Entwicklungen muss eine breite Allianz zwischen allen Akteuren geschaffen werden. Daten und Forschung sollen dabei hilfreiche Dienste erweisen.

Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND



Aus Liebe zum Menschen.



Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum

Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0675-1

Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger / Fachliche Betreuung: Oliver Gruber, Philipp Schnell

Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

**MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?**



POLICY BRIEF #01

Die Vielfalt der Herkunftsländer



Einleitung

Österreichische SchülerInnen leben in Familien, die oftmals kulturelle Wurzeln außerhalb Österreichs haben. Viele Großeltern oder Urgroßeltern wurden auf den Gebieten der heute angrenzenden Länder geboren und jedes fünfte Kind hat einen oder zwei im Ausland geborene Elternteile. Während es viele SchülerInnen gibt, die mit Mehrfachidentitäten aufwachsen und die unterschiedlichen kulturellen Referenzrahmen als selbstverständliche Ressource situationsorientiert nutzen können, gibt es auch neuankommende SchülerInnen, etwa jene, die aus ihrem Heimatort flüchten mussten, die zum ersten Mal mit einem anderen Referenzrahmen und insbesondere den österreichischen Eigenheiten konfrontiert sind. Ebenso gibt es Schulen, in denen bisher keine SchülerInnen aus anderen Ländern anwesend waren, auch wenn solche Gemeinden und Schulen immer weniger werden.

Unabhängig von der Anzahl oder dem Anteil der SchülerInnen aus zugewanderten Familien gehört soziokulturelle bzw. Diversitätskompetenz zu den Schlüsselkompetenzen nicht nur zukünftiger Arbeitskräfte sondern auch der BürgerInnen demokratischer Gesellschaften des 21. Jahrhunderts im Allgemeinen. Viele Eltern hatten wenige Gelegenheiten, diese Kompetenzen voll zu entwickeln und brauchen selbst Unterstützung in der Aneignung des notwendigen Wissens und der Fertigkeiten, um etwa reflexiv mit Vorurteilen umgehen zu können. Lehrkräfte und Schulleitungen sind in dieser gesellschaftlichen Entwicklung daher die entscheidenden Akteure. Immer mehr Länder gehen dazu über, bei Anforderungsprofilen bestimmte Schlüsselkompetenzen für kulturell vielfältige demokratische Gesellschaften als Voraussetzung zu definieren, nicht zuletzt weil langfristig die soziale Kohäsion der Gesellschaft und der Friede im Allgemeinen vom professionellen Umgang mit Vielfalt (Diversitätskompetenz) abhängig ist (vgl. auch „Kompetenzen für demokratische Kulturen“, Europarat 2016).

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

In diesem ersten Policy Brief steht die Vielfalt der Herkunftsländer der SchülerInnen bzw. ihrer Familien, der kompetente Umgang mit dieser Vielfalt in der Schule und die kognitiven sowie emotional-sozialen Grundlagen dafür im Fokus.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0
 Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum
 Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0653-9
 Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@jku.at) / Fachliche Betreuung: Philipp Schnell, Oliver Gruber
 Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

I) Internationaler Forschungsstand

Migrationsgeschichte

Sprachliche und kulturelle Vielfalt gehören seit jeher zur Geschichte des mitteleuropäischen Raums und insbesondere der Habsburgermonarchie (Bade et al 2007). So wurden im 19. Jahrhundert elf anerkannte „Volksstämme“, elf Sprachen und rund ein Dutzend ethnischer „Splittergruppen“ sowie 17 Kategorien in der Religionsstatistik der Habsburgermonarchie registriert. Erst durch die Entmischung nach dem Ersten Weltkrieg und die gewaltsame Vertreibung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung und anderer Verfolgter während des Nationalsozialismus sollte eine kulturelle und sprachliche Homogenisierung hergestellt werden, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg als Vorstellung eines gesellschaftlichen Normalzustands – auch für den Schulbetrieb – etablierte (Gogolin 2008). Doch schon bald nach Beginn der Zweiten Republik wurden für das Wirtschaftswachstum der 1960er und 70er Jahre ausländische Arbeitskräfte benötigt und mit ihnen kamen nach einigen Jahren auch ihre Familien und Kinder, ihre Sprachen und Gebräuche.

Parallel zur Einwanderung nach Österreich wanderten auch immer ÖsterreicherInnen in andere Länder aus, etwa nach Nord- und Südamerika oder in andere europäische Länder. Zwischen 1876 und 1910 wurden 1.845.382 AuswanderInnen aus dem österreichischen Teil der Monarchie in den deutschen Auswandererhäfen registriert, von denen ein großer Teil in ihren neuen Heimatländern blieb und ein kleinerer nach kurzer oder

Diversitätskompetenz bedeutet, unter anderem, über die Migrationsgeschichte des Schulstandorts, der Nachbarschaft und der eigenen Familie Bescheid zu wissen.

Einwanderung und Auswanderung gehören zur Geschichte Österreichs wie Schnitzel und Schweinsbraten. Allerdings wurde das im Geschichtsunterricht bislang zu wenig beachtet.

längerer Zeit wieder zurückwanderte. Am Beginn des 20. Jahrhunderts konnte ein Viertel dieser AuswanderInnen weder lesen noch schreiben (Fassmann & Münz 1996), was darauf hindeutet, dass die Schulpflicht im Gebiet der Monarchie nur unzureichend durchgesetzt und auch von unzureichendem Erfolg war. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg blieben Aus- und Einwanderung fixe Bestandteile der österreichischen Gesellschaft, strukturiert durch globale Entwicklungen und nationale sowie europäische Politik (John 2015).

Die Bausteine „unserer“ Kultur

Wenn von der österreichischen (oder auch einer anderen nationalstaatlichen) Kultur die Rede ist, wird dies oftmals in Gegensatz zu kultureller Vielfalt und Migration gebracht. Tatsächlich haben im Laufe der Geschichte aber nicht nur unbedeutende Nebensächlichkeiten aus anderen Ländern und Kontinenten Eingang in die sozialen Räume gefunden, die wir heute als Nationalstaaten verstehen. Vielmehr beruhen die Fundamente der jeweiligen nationalstaatlichen Kulturen oftmals auf „Erfindungen“ und (Weiter)entwicklungen anderer Gesellschaften. Die folgenden Beispiele seien hier aus drei unterschiedlichen Bereichen entnommen: der intellektuellen, der materiellen und der spirituellen Dimension der österreichischen Kultur.

Während es allgemein bekannt ist, dass wesentliche Grundlagen der modernen Mathematik aus der arabischen Welt stammen, wissen wenige, dass die heutzutage fast weltweit verbreitete

Zahlschrift in Indien ihren Ausgang genommen hat. Das Dezimalsystem, die Positionalität und vor allem die Null wurden von Händlern der Seidenstraße bereits vor zweitausend Jahren entwickelt und später dann durch die arabische Welt weiterverbreitet. Im 12. Jahrhundert wurde sie nach lang andauerndem Widerstand durch die römisch-katholische Kirche von der lateinischen und griechischen Schriftkultur Europas angenommen (Frankopan 2017). Heute ist sie die weltweit gebräuchlichste Zahlschrift und als Basis der höheren Mathematik auch wesentliche Voraussetzung für die Entwicklungen der Hochtechnologie.

Im 16. Jahrhundert wiederum gelang eine unscheinbare Knolle von Südamerika nach Europa. Nicht nur die Ausbeutung des Silber und anderer Bodenschätze Lateinamerikas begründete den Reichtum europäischer Herrscherhäuser und Händlerfamilien. Auch die zivilisatorische Leistung der Inkas, nämlich die jahrtausende alte Züchtung der Kartoffel, kann als Basis für die Ernährungssicherheit Europas beschrieben werden (Zuckerman 1998). Sie ist allen anderen Kulturpflanzen in der Produktion von verwertbarem Eiweiß pro Zeiteinheit und Fläche überlegen, weil sie essentielle Aminosäuren enthält, die andere Pflanzen nicht produzieren.

Schließlich gilt das vielleicht prominenteste Beispiel eines erfolgreichen Kulturtransfers aus dem Nahen Osten aufzurufen: das - oftmals als Ahnherrin der sogenannten „europäischen Kultur“ bezeichnete - Christentum. Wenn wir heute zu Weihnachten vor Tiroler Krippen stehen, dann hat es den Anschein als wäre die Wiege dieser Religion im Alpenraum gelegen. Allerdings liegen die universalistischen Wurzeln der christlichen Nächsten- und sogar Feindesliebe rund 4.000 Kilometer entfernt im Nahen Osten. Missionare brachten das christliche Gedankengebäude in die europäischen (und andere) Länder, wo sie

mit vorchristlichen Glaubensvorstellungen verschmolzen und eine synkretistische Alltagskultur begründeten. Alles Weitere ist in der Kirchen- und Sozialgeschichte nachzulesen.

Diese Beispiele sollen dazu dienen, sich den Vorstellungen nationalstaatlicher Kulturen sachlicher anzunähern. Einflüsse unterschiedlicher Kulturen, seien es die Stoffe, Farben, Muster (z.B. der Trachten), Gewürze, Grundnahrungsmittel und deren Zubereitung (z.B. der National Speisen), künstlerische, politische, religiöse und andere gesellschaftliche Vorstellungen und deren Manifestationen (Demokratie, Bürgergesellschaft, Staatsreligion) formen das, was wir heute die österreichische (ungarische, kroatische, italienische, deutsche, etc.) Kultur nennen, in jeweils eigener Weise. Ohne intensiven Kontakt und Austausch mit anderen Kulturen und Gesellschaften ist die heutige Lebensform, wie wir sie in Österreich (und anderen Ländern) gewohnt sind, weder möglich noch vorstellbar. Welches Grundwissen über kulturelle Vielfalt und Gruppenzugehörigkeit ist nun für den Alltag in der Schule und die zukunftsweisende Weiterentwicklung des österreichischen Bildungssystems hilfreich?

Soziale Identität und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit

Das Minimalgruppenparadigma

Das menschliche Selbstkonzept besteht sowohl aus einer individuellen als auch aus einer sozialen Identität (*Theorie der sozialen Identität*, Tajfel & Turner 1986). Die soziale Identität setzt sich wiederum aus allen Gruppen zusammen, zu denen sich eine Person zugehörig fühlt. Bereits in den 1970er Jahren konnte in der Forschung zu Gruppenprozessen gezeigt werden, dass Mitglieder die eigene Gruppe auf Kosten der ande-

Ohne intensiven Kontakt und Austausch mit anderen Kulturen und Gesellschaften ist die heutige Lebensform, wie wir sie in Österreich (und anderen Ländern) gewohnt sind, weder möglich noch vorstellbar.

ren Gruppe bevorzugen, selbst wenn sie dieser Gruppe nur zufällig zugeteilt wurden und diese keine tiefere Bedeutung für sie hatte, daher eine „Minimalgruppe“ darstellte. Diese Erkenntnis löste die zuvor gängige Vorstellung des Ressourcenwettbewerbs als Grundlage der Bevorzugung der eigenen Gruppe ab. Entgegen der Beschwörung von unabänderlich bedeutsamen Gruppenzugehörigkeiten (z.B. ethnischer, nationaler oder religiöser Identität) zeigt die Forschung, dass eine bestimmte Identität in einem bestimmten Moment relevant für das Denken und Handeln wird, nämlich wenn sie unter den jeweiligen Umständen „passt“, in dem sie eine gute Unterscheidung zwischen Gruppen erlaubt (*Selbstkategorisierungstheorie*). Dies ist für jedes Individuum in je eigener Weise der Fall und von vielen Umständen abhängig. Die Fremdkat-

Stereotype Threat

Seit den 1960er Jahren wurde in der sozialpsychologischen Forschung nachgewiesen, dass die Existenz von negativen Stereotypen über bestimmte soziale Kategorien, wie etwa Frauen oder ethnische Minderheiten, Auswirkungen auf die Erbringung kognitiver Leistungen der Mitglieder dieser Gruppen hat.

So können SchülerInnen durch die Sorge, ein negatives Stereotyp über ihre Herkunftsgruppe zu erfüllen, an der Entfaltung ihrer vollen Leistungsfähigkeit gehindert werden und schon allein deshalb bei einem Test schlechter abschneiden.

Weitere Konsequenzen von Stereotypen sind:

- Selbstzuschreibung von Versagen
- Widerstand
- Ironische Distanzierung
- Selbstbeschränkung
- Distanzierung von der Gruppenzugehörigkeit
- Vermindertes Engagement
- Veränderung der beruflichen Ziele.

<http://www.reducingstereotypethreat.org/>

Sozio-kulturelle Kompetenz

Zentrale Bestandteile von sozio-kultureller Kompetenz sind

- 1) **Ambiguitätstoleranz**
Fähigkeit, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten in Situationen und Handlungsweisen wahrzunehmen, ohne sich unwohl zu fühlen oder aggressiv zu reagieren
- 2) **Sozialkompetenz**
Fähigkeit, abzuwägen, inwiefern konkrete Sicht- und Handlungsweisen durch kulturelle Konventionen oder persönliche Eigenheiten oder auch durch eine konkrete Situation beeinflusst sind
- 3) **Bewusstheit der Kulturabhängigkeit**
des eigenen Denkens, Deutens und Handelns
- 4) **Wissen über die Herkunftskulturen** der SchülerInnen
- 5) **Konfliktlösungsfähigkeit** in soziokulturell anspruchsvollen Situationen.

tegorisierung wird jedoch sehr wesentlich durch den öffentlichen Diskurs getrieben. Des Öfteren erzählen zugewanderte Personen davon, dass sie in den 1980er Jahren als Ausländer, in den 1990er Jahren als Türke, in den 2000er Jahren als Moslem angesprochen wurden und von dem interessierten Gegenüber bestimmte Erzählungen über die Wichtigkeit der gerade angesprochenen „Identität“ erwartet wurden.

Mit den universellen Kategorisierungsprozessen verbunden sind spezifische Wahrnehmungsprozesse von Individuen abhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit. So werden typischerweise die Unterschiede *innerhalb* einer Gruppen unterschätzt und die Unterschiede zwischen den Gruppen überschätzt. Sogenannte *Attributionsfehler* führen zu falschen Interpretationen von beobachtetem Verhalten. Wenn das Verhalten eines Gruppenmitglieds dem bereits bekannten Stereotyp widerspricht, wird es zur Ausnahme während es im umgekehrten Fall als typisches Verhalten interpretiert wird.

So wie es unvermeidbar ist, dass es zu Gruppenbildungen kommt und Unterschiede sowohl innerhalb von Gruppen als auch zwischen Gruppen existieren, ist es unzweifelhaft von Vorteil, über diese Dimensionen menschlicher und gesellschaftlicher Ko-Existenz Bescheid zu wissen, um vernunftgeleiteter damit umgehen zu können. Das *Categorization-Elaboration Modell* (van Knippenberg et al. 2004) zeigt etwa, dass die Existenz von Subgruppen auf die übergeordnete Gruppe keine negativen affektiven Konsequenzen (z.B. Konflikte, mangelnde Kohäsion, zurückgehende Identifikation) haben muss. *Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sich die Subgruppen gegenseitig in ihrem Wert und ihrer Existenz anerkennen und die jeweiligen Subgruppen-Identitäten nicht als bedroht oder abgewertet wahrgenommen werden.*

Stehen aber die Subgruppen in einem feindseligen Verhältnis, kann es zu einer Abwärtsspirale kommen, wenn nicht in geeigneter Weise interveniert wird. Man redet nicht miteinander, Missverständnisse häufen sich, das Vertrauen schwindet, man möchte nichts mit „den Anderen“ zu tun haben. Ein wichtiger Leitfaden für das Unterrichten in Klassen kann daher ganz allgemein formuliert werden: etwaige bedrohliche Beziehungen zwischen Subgruppen müssen durch produktive und sinnvolle Beziehungen ersetzt werden. Dies betrifft ethno-nationale oder sprachbezogene Gruppen umso mehr, als diese oft aufgrund politischer Gegebenheiten emotional besonders aufgeladen sind. Wie kann das aber gelingen?

Diversitätsüberzeugungen

Über mehrere Jahrzehnte gab es widersprüchliche Studien zum Effekt von Diversität in beruflichen Settings. Erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde das Entweder-Oder-Denken überwunden

und erforscht, von welchen Bedingungen es abhängt, ob sich die Diversität positiv oder negativ auswirkt. Als wesentliche Einflussgröße stellte sich die Diversitätsüberzeugung heraus. So konnte in einigen Studien gezeigt werden, dass positive Überzeugungen hinsichtlich Diversität positive Effekte in heterogenen Gruppen zeitigen, hinsichtlich der Identifikation mit der heterogenen Gruppe, der Leistung, der Zufriedenheit, der Konfliktlösung oder auch der Fluktuation (im beruflichen Bereich) (van Dick & Stegmann 2016).

Daraus lässt sich schließen, dass es auch für die Qualität in heterogenen Klassen und Schulen einen Unterschied macht, welche Überzeugung die Lehrkräfte, SchülerInnen und Eltern hinsichtlich der Vielfalt und ihrer Wirkung haben. Die Klasse kann dann die besonderen Chancen der Diversität nutzen, wenn die Überzeugung besteht, dass diese von Vorteil, auch für die Leistung, ist und als identitätsstiftendes Element genutzt wird. Das soll natürlich nicht heißen, dass dies – etwa zur Erreichung bestimmter schulfachlicher Leistungen – eine ausreichende Bedingung ist, aber sie erleichtert alle anderen notwendigen Prozesse.

Trotzdem muss an dieser Stelle betont werden, dass das Fehlen geeigneter Rahmenbedingungen durch andere Bemühungen nicht kompensiert werden kann. Deswegen wurde auch ein eigener Policy Brief #5 zum Thema der Segregation erstellt.

Eine weitere Hilfe ist, wenn die Identifikation mit der Gesamtgruppe, etwa der Schule und der Klasse, ganz bewusst und mit unterschiedlichen Mitteln gefördert wird. Denn ein starkes übergeordnetes Wir-Gefühl lässt auch die Beziehungen zwischen den Subgruppen harmonischer werden.

SchülerInnen aus zugewanderten Familien bringen vielfältige Ressourcen mit und erbringen vielfältige Leistungen, um etwaige Sprach- und/oder Akkulturationsbarrieren zu überwinden. Sie

SchülerInnen aus zugewanderten Familien bringen vielfältige Ressourcen mit und erbringen vielfältige Leistungen, um etwaige Sprach- und/oder Akkulturationsbarrieren zu überwinden.

sind oftmals mit erhöhten leistungsbezogenen und/oder emotionalen Anforderungen konfrontiert und sollten gerade durch einen professionellen Umgang mit Gruppenphänomenen und Stereotypen entlastet werden, insbesondere wenn es sich um statusniedrigere Gruppen handelt (siehe Box zu Stereotype Threat).

Rechtssicherheit

Sobald die Kinder von zugewanderten Eltern hier in Österreich in die Schule gehen, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Familien dauerhaft im Land bleiben. Ob das eintritt, hängt sehr wesentlich von den Möglichkeiten ab, Arbeit, Wohnung und sozialen Anschluss zu finden. Gesetzliche Rahmenbedingungen strukturieren diese Möglichkeiten und damit das Leben von zugewanderten Familien. Der *Migrant Integration Policy Index* (www.mipex.eu) erklärt die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die Mitgliedsländer der Europäischen Union und darüber hinaus zugewanderten Personen bieten. Man kann dabei feststellen, dass Österreich zu den wenigen Ländern gehört, die die Doppelstaatsbürgerschaft verbieten.

Beim Vergleich der erwachsenen 2. Generation mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei in der österreichischen Volkszählung 2001 zeigte sich, dass jene, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besaßen, im Vergleich zu den eingebürgerten in der Bildung und am Arbeitsmarkt deutlich weniger erfolgreich waren (Herzog-Punzenberger 2017). Ähnlich sind die Befunde für die USA und die Schweiz. Während sich in den USA der unsichere rechtliche Status der Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder negativ auswirkte, auch wenn diese eingebürgert waren (Fix 2008), wurde in der Schweiz sogar ein negativer Effekt für eine spätere im Vergleich zu einer im Lebensalter der Kinder früheren Einbürgerung nachgewiesen (Mey et al 2005).

Familien, die dauerhaft in einem Land leben, von dessen Staatsbürgerschaft auszuschließen, trägt kaum zur Integration bei. Eher im Gegenteil. So berichteten Jugendliche der 2. Generati-

So berichteten Jugendliche der 2. Generation, dass sie wegen des Fehlens der Staatsbürgerschaft die einzigen in der Klasse waren, die etwa bei einer Auslandsreise nicht mitfahren konnten, weil sie kein Visum bekamen.

on, dass es wegen des Fehlens der Staatsbürgerschaft zu einem negativen Schlüsselerlebnis gekommen war. Sie bemerkten, dass sie die einzigen in der Klasse waren, die etwa bei einer Auslandsreise nicht mitfahren konnten, weil sie kein Visum bekamen. Diese und ähnliche Situationen werden als blitzartiger Verlust der Vertrautheit in einer bisher vertrauten Umgebung (Badawia 2002), eine Situation in der die Zugehörigkeit erstmals bewusst als prekär erfahren wird (Terkessidis 2004) beschrieben.

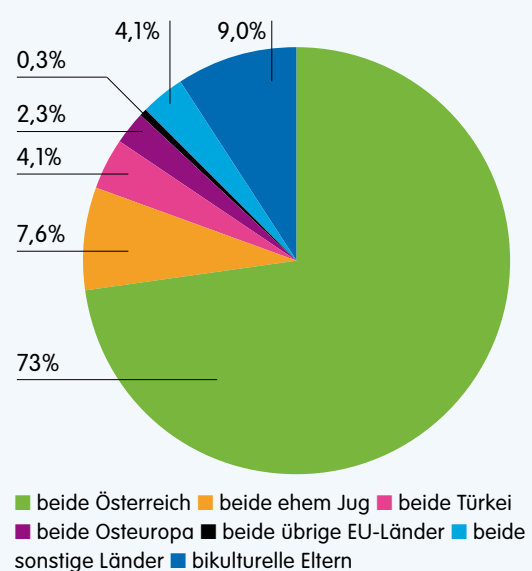
Die Formulierungen der Jugendlichen zeigen, dass es – abgesehen von der Frage der Staatsbürgerschaft – in der Schule durchaus gelingen kann, keine Zuordnung zu Gruppen vorzunehmen oder bei Selbstzuordnung der SchülerInnen, die gleichzeitige Zugehörigkeit zur übergeordneten Gemeinschaft der Klasse, Schule oder Nachbarschaft nicht in Frage zu stellen. Wie einfach oder schwierig das ist, hängt nicht zuletzt mit dem, was den Jugendlichen täglich im öffentlichen Raum begegnet, zusammen – Wahlplakate, Titelblätter und allgemeiner noch die Gespräche und Umgangsformen, die sie erleben und prägen.

II) Datenanalysen Österreich

Herkunftsländer der SchülerInnen und ihrer Eltern

Betrachtet man die SchülerInnen der 8. Schulstufe im Jahr 2012 so weisen 73% zwei Elternteile auf, die in Österreich geboren wurden, 9% verfügen über einen in Österreich geborenen Elternteil und 18% über zwei im Ausland geborene Elternteile. Von diesen sind zwei Drittel selbst bereits in Österreich geboren (sogenannte 2. Generation) und ein Drittel im Ausland, d.h. sie sind im Kindesalter nach Österreich umgezogen. Im Jahr 2000 war das Verhältnis zwischen zweiter und erster Generation unter den 15-jährigen SchülerInnen genau umgekehrt. Damals waren zwei Drittel der SchülerInnen mit zwei im Ausland geborenen Eltern selbst im Ausland geboren und nur ein Drittel in Österreich. Während die Zahl der im Ausland geborenen 15-jährigen SchülerInnen

Herkunftsland der Eltern



Rückgang der SchülerInnen

- Während die Gesamtbevölkerung Österreichs von 2009 auf 2013 um rund 70.000 Personen gewachsen ist, schrumpfte die Zahl der SchülerInnen.
- Betrachtet man die Zahl der SchülerInnen der 8. Schulstufe, so sank diese von 95.091 im Jahr 2009 auf 85.874 im Jahr 2013, also um beinahe 10.000 SchülerInnen oder fast 10%.
- Während die Zahl der ausländischen SchülerInnen mit 10.675 (2009) und 10.888 (2013) ungefähr gleich blieb, sank die Zahl der SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft von 84.416 (2009) auf 74.986 (2013).
- Prozentuell am größten war der Verlust in Kärnten mit 15% und am geringsten in Wien mit 4,5%. In absoluten Zahlen verlor Oberösterreich die meisten SchülerInnen.

nen ungefähr gleich geblieben ist, stieg die Anzahl der in Österreich geborenen SchülerInnen mit zugewanderten Eltern.

Welche Geburtsländer sind häufiger, welche seltener vertreten?

Noch immer ist die häufigste Herkunftsregion von zugewanderten Familien in Österreich das ehemalige Jugoslawien. Aus Spanien, dem ersten Land, mit dem Österreich aufgrund des Arbeitskräftemangels und der boomenden Wirtschaft in den 1960er Jahren ein Anwerbeabkommen schloss, kamen kaum Arbeitskräfte nach Österreich – das Lohnniveau in Österreich war zu dieser Zeit das niedrigste in Westeuropa. Die meisten Menschen folgten dem Ruf der anwerbenden österreichischen Firmen aus dem heutigen Serbien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Kosovo und Mazedonien. 7,6% der SchülerInnen der 8. Schulstufe (2012) haben Eltern aus diesen Ländern, gefolgt von 4,1% SchülerInnen mit Eltern aus der Türkei, dem zweiten Land, mit dem die Republik Österreich während des Wirtschaftsaufschwungs

nach dem 2. Weltkrieg ein Anwerbeabkommen schloss. Dies war nicht ohne historischen Vorläufer. 1917 verfügte der damalige Kaiser, dass um die 10.000 jugendliche Türken im Alter von 12 bis 18 Jahren in verschiedenen handwerksmäßigen Gewerben eine Ausbildung in Österreich-Ungarn ermöglicht werden sollte. Nach Vollendung der Lehrzeit sollten sie bei dem Lehrmeister als Gehilfen verbleiben (John 2015).

Von den 18% der SchülerInnen mit zwei im Ausland geborenen Eltern der 8. Schulstufe gehen zirka zwei Drittel (12%) auf die durch die Anwerbeabkommen der 1960er Jahre entstandenen Netzwerke (Jugoslawien und Türkei) und schließlich auf die Kriegsergebnisse der 1990er Jahre am Balkan zurück. Die Eltern von 2,3% der SchülerInnen sind in den osteuropäischen Ländern geboren, 0,3% in den übrigen EU-Ländern. Alle anderen Herkunftsländer ergeben schließlich die Geburtsländer der Eltern der restlichen 4,1%.

Das Geburtsland der Eltern muss also nicht mit dem Geburtsland ihres Kindes identisch sein. In welcher Weise die statistische Kategorie „Geburtsland“ das Leben der Familie bzw. der SchülerInnen tatsächlich beeinflusst, ist von Fall zu Fall sehr verschieden und reicht von nicht (mehr) vorhandenem Interesse für diesen Aspekt der Familiengeschichte bis zu sehr intensiven Verbindungen und Zugehörigkeitsgefühlen (Mecheril u.a. 2010). In jedem Fall sind Elemente der Familiengeschichte und daraus resultierende Gewohnheiten und Gefühle weder einheitlich noch starr sondern verändern sich und werden auch von Familienmitgliedern individuell und situativ angepasst. Hauptfaktoren dabei sind auf der individuellen Ebene der Bildungshintergrund und die berufliche Position der Eltern sowie auf der kollektiven Ebene die Machtverhältnisse und Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Gruppen. Dies betrifft wiederum die indivi-

Veränderungen in der Zusammensetzung

- Der Hauptteil der hier berichteten Daten stammt aus der BIST-Testung 2012, also der 8. Schulstufe. Es wurde auch in der 4. Schulstufe eine BIST-Testung durchgeführt und zwar im Jahr 2013.
- Daher kann man die Zusammensetzung der Geburtenkohorten rund um 1998 und 2003 vergleichen.
- Der Anteil der SchülerInnen mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien sinkt deutlich (von 41% auf 36%), ebenso jener mit arabischsprachigen Eltern (von 6% auf 3%)
- Der Anteil der englischsprachigen Schülerinnen bleibt bei 4% und jener mit Eltern aus Osteuropa bei 14-15%.
- Der Anteil der SchülerInnen mit Eltern aus der Türkei steigt von 21% auf 24% und jener aller anderen Herkunftsländern von 13% auf 17%.

duelle Ebene, wie etwa die Interaktion zwischen NachbarInnen, als auch die gesellschaftliche Ebene, wie den politischen, religiösen und medialen Diskurs; aber auch Werbung, Bildungs- und Freizeitangebote zeitigen ihre Wirkung.

Bikulturelle Eltern (unterschiedliche Geburtsländer der Eltern)

Zahlreiche Umstände, wie die historischen Beziehungen zwischen Ländern und Bevölkerungsgruppen, die geographische Lage, das Wohlstandsgeschehen sowie Heiratsvermittlung, beeinflussen die Heiratsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Ländern. So verfügt im Durchschnitt die Hälfte der SchülerInnen mit Eltern aus den sogenannten

Bindestrich-Identitäten (Turko-Österreicher, Serbo-Österreicherin), wie etwa in Kanada üblich, sind in pluralismusfreundlichen Gesellschaften unproblematisch und eine Übergangshilfe, deren Beschaffenheit und Dauer jede/r für sich selbst definieren kann.

Viségrad-Staaten (Tschechien, Slowakei, Ungarn, Polen) über biculturelle Wurzeln. Ähnlich hoch sind die Anteile noch unter den englischsprachigen SchülerInnen mit 35% und in der Kategorie der „anderen“ Herkunftsländer, die sich über die ganze Welt aber auch andere EU-Länder verteilen. Wesentlich niedrigere Anteile an Kindern mit biculturellen Eltern, von denen ein Elternteil in Österreich geboren wurde, finden sich unter jenen mit mindestens einem Elternteil aus dem Kosovo (5%), Bosnien-Herzegowina (14%), der Türkei (15%) und Ägypten (21%). Den höchsten Anteil weisen jene SchülerInnen auf, deren Mutter oder Vater in Slowakei (90%), Tschechien (82%) und Deutschland (78%) geboren wurde. Umgekehrt beträgt der Anteil der biculturellen Eltern mit einem in Österreich geborenen Elternteil unter allen SchülerInnen 9%.

Der Begriff „Gruppe“ ist in der Anwendung auf statistische Kategorien durchaus irreführend. Er suggeriert, dass sich Personen, die im selben Land geboren wurden, näher fühlen, prinzipiell bevorzugen oder automatisch einen Handlungszusammenhang herstellen würden (Nieswand 2014). Oftmals sind aber für stabile Beziehungen andere Eigenschaften ausschlaggebend, wie Interessengebiete, Freizeitaktivitäten, politisch-ideologische Anliegen, religiöse Zugehörigkeit oder auch die Sorge um die unmittelbare Nachbarschaft, die man mitgestalten möchte und sich deshalb mit unterschiedlichen NachbarInnen vor Ort vernetzt. Letztendlich hängt die Vernetzung, der Austausch und die Freundschaften sehr wesentlich auch von der Offenheit der Umgebung ab, auf die man trifft. Sehr oft wird der Begriff „Gruppe“ im Sinne von „Kategorie“ verwendet und kann keine Aussage über den inneren Zusammenhalt machen.

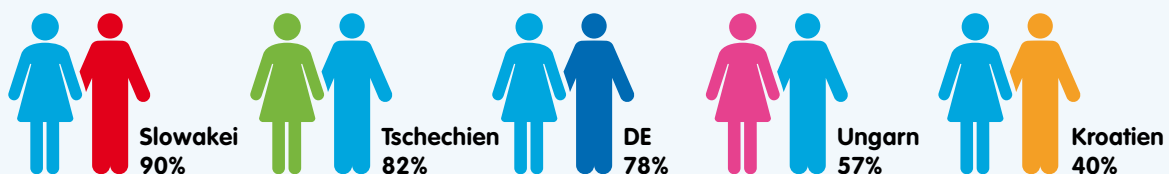
Asylsuchende Familien

- Von den knapp 15.000 SchülerInnen, die als Teil einer asylsuchenden Familie (hauptsächlich aus Syrien, dem Irak und Afghanistan) im Schuljahr 2015/16 in österreichischen Bundesländern registriert wurden, besuchten jeweils ein Viertel in Wien und in Niederösterreich die Schule.
- Des Weiteren besuchten 15% in Oberösterreich und 13% in der Steiermark die Schule, alle übrigen Bundesländer hatten nur für kleine Anteile zu sorgen.
- In der Schulstufe 8 waren es Anfang Jänner 2016 genau 1.394 SchülerInnen, also 1,5% der Gesamtschüleranzahl dieser Schulstufe und 7% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in dieser Schulstufe.

Alter bei Einreise – Quereinsteigende SchülerInnen

Die quereinsteigenden SchülerInnen sind in den allgemeinen Datensätzen oftmals nicht extra ausgewiesen und wurden in Österreich bisher weder von den Mengengerüsten noch von ihren Lernfortschritten näher beforcht. Die Schulstatistik weist im Jahr 2012 knapp 3.900 ankommende Kinder im Alter zwischen 5 und 9 Jahren aus sowie 3.500 zwischen 10 und 14 Jahren. Das wären – gleichmäßig verteilt auf die Schulstufen – jeweils zwischen 700 und 750 Kinder. Die Verteilung ist über das gesamte Bundesgebiet relativ unterschiedlich. Meist gekoppelt an Arbeitsmöglichkeiten, siedeln sich ZuwanderInnen eher in größeren Gemeinden bzw. in wirtschaftsstarken Regionen an.

Anteil bicultureller Eltern, bei denen ein Elternteil in Österreich geboren wurde. Top 5.



Betrachtet man umgekehrt die 80.000 SchülerInnen der 8. Schulstufe im Jahr 2012 so waren 4.655 im Ausland geboren, wovon zirka 3.000 erst während ihrer Schulzeit nach Österreich kamen. Davon sprachen wiederum 500 zuhause nur Deutsch und konnten daher zumindest alltags-sprachlich relativ problemlos dem Unterricht folgen. Die restlichen 2.500 teilten sich auf rund 1.500 SchülerInnen auf, die während der Volksschulzeit kamen und weitere 1.000, die zwischen der 5. und 8. Schulstufe gekommen waren. Unter den „quer einsteigenden“ VolksschülerInnen, die also schon in einem anderen Land die Schule besucht hatten, stammten rund 450 aus dem ehemaligen Jugoslawien und 170 aus der Türkei. Unter den QuereinsteigerInnen, die im Teenageralter gekommen waren, stammten 200 aus Ex-Jugoslawien sowie 80 aus der Türkei. Die gerade erst neu hinzugekommenen SchülerInnen können an den Testungen der Bildungsstandards nicht teilnehmen, da sie die Fragen nur mit Übersetzungen in ihre Muttersprache in sinnvoller Weise bearbeiten könnten. Eine solche wird nicht zur Verfügung gestellt. Sie sind daher in den vorliegenden Analysen nicht enthalten.

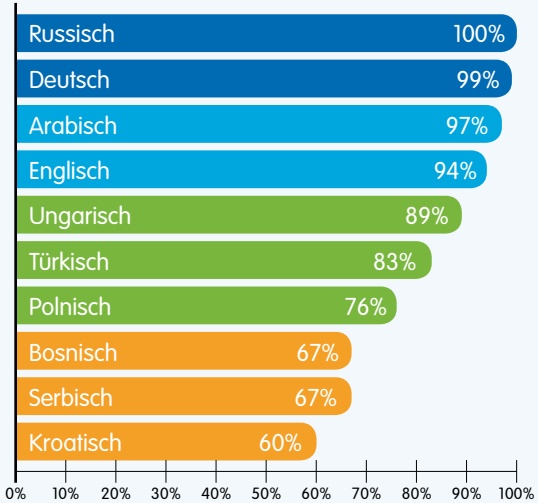
Wie groß ist die 3. Generation?

Des Öfteren wird die Frage gestellt, wie sich die Integration von zugewanderten Familien über mehrere Generationen darstellt? Aus Perspektive der Schuldaten kann hier festgestellt werden, dass die mehrsprachige „Dritte Generation“ sehr klein zu sein scheint. Die Anteile jener SchülerInnen, deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden, die aber in einer anderen Sprache als Deutsch sprechen gelernt haben, machen nur einen sehr kleinen Anteil der SchülerInnen der jeweiligen Sprachgruppe aus.

Das bedeutet nicht, dass beinahe alle Enkelkinder der Eingewanderten aus den 1960er und

Zweite Generation

Wie viele sind eingebürgert?



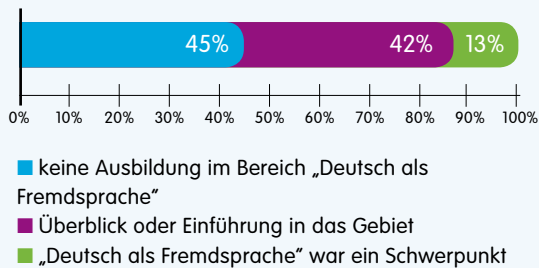
70er Jahren ausgewandert sind, sondern dass der größte Teil der bereits in Österreich geborenen Kinder der damals angeworbenen Arbeitskräfte, also die erwachsene „Zweite Generation“, ab der Geburt mit ihren Kindern Deutsch gesprochen hat und die „Dritte Generation“ daher in diesem Datensatz nicht identifizierbar ist. Lediglich 6% der SchülerInnen, die angegeben haben, in Kroatisch sprechen gelernt zu haben, weisen Eltern auf, die beide in Österreich geboren wurden, dasselbe gilt für 2% der arabischsprachigen und für 1% der bosnischsprachigen SchülerInnen.

Rechtliche Sicherheit und Gleichstellung

Wie anfangs bereits erwähnt, ist der Großteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bereits in Österreich geboren, d.h. zum Zeitpunkt der Befragung lebten die Familien mindestens 14 Jahre in Österreich. In diesem Zusammenhang ist es von besonderem Interesse, wie es um die Rechtssicherheit der Familie steht, d.h. ob sie eingebürgert ist. Ein-

Für die meisten Menschen tritt die Herkunft der Vorfahren in den Hintergrund, sobald klar ist, dass sie respektiert wird und somit die Würde der Eltern nicht verteidigt werden muss. Die realistische Chance als vollwertiges Mitglied an der Gesellschaft teilnehmen zu können, ist für das Zugehörigkeitsgefühl entscheidend.

Schüleranteil, der von einer Lehrkraft mit folgender Qualifikation unterrichtet wird (PIRLS):



bürgerung hat mehrere Dimensionen, die von der Aufenthaltssicherheit über die rechtliche Gleichstellung und damit dem ungehinderten Zugang zu den gesellschaftlich verfügbaren Ressourcen bis hin zur Identifikation mit der politischen Einheit, der Republik Österreich reicht (Reichel 2011).

Im Unterschied zu den traditionellen Einwanderungsländern ist es in Österreich nicht möglich, für Kinder, die im Land geboren wurden, die Staatsbürgerschaft zu beantragen, wenn die Eltern die österreichische Staatsbürgerschaft noch nicht besitzen. Selbst in Deutschland gilt bereits seit 2001 das Recht auf Doppelstaatsbürgerschaft für in Deutschland geborene Kinder, deren Eltern länger als 8 Jahre in Deutschland leben und gemeldet sind. Doppelstaatsbürgerschaft ist in der Mehrheit der 28 Mitgliedsländer der Europäischen Union (Stand 2017) erlaubt. Die Staatsbürgerschaft von in Österreich geborenen Kindern wird jedoch noch immer von der Staatsbürgerschaft der Eltern abhängig gemacht. Sie sind damit von Ausschlussmechanismen betroffen, obwohl die Gesellschaft, in der sie geboren wurden und aufwachsen, das Interesse haben müsste, ihr Zugehörigkeitsgefühl zu stärken. Wie viele der zweiten Generation betrifft dies nun?

- In der kroatischsprachigen Gruppe weisen 40% der Zweiten Generation keine österreichische Staatsbürgerschaft auf, in der bosnisch- und serbischsprachigen Gruppe jeweils 33% und in der türkischsprachigen 17%.

Die Einbürgerung einer Familie findet nicht auf Bundesebene sondern auf Landesebene, eben im

Bundesland, in dem man lebt beziehungsweise gemeldet ist, statt. Daher ist es von Interesse, ob sich die Einbürgerungsmuster (von Familien, die mehr als 14 Jahren in Österreich leben) nach Bundesländer unterscheiden.

- Die beiden Bundesländer, die über mehrere Herkunftsgruppen hinweg die höchsten Anteile an nicht-eingebürgerter Zweiter Generation aufweisen, sind Kärnten und Salzburg. Hier sind 65% der kroatischsprachigen, 56% der serbischsprachigen und 46% der bosnischsprachigen SchülerInnen, die bereits in Österreich geboren wurden, nicht eingebürgert.
- Hingegen finden sich in Wien in keiner der Sprachgruppen mehr als 31% (Romanes-sprachige) der Zweiten Generation, die nicht eingebürgert sind, zumeist bedeutend weniger.

Das Zusammenleben und Lernen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft ist im Großteil der Klassen österreichischer Schulen selbstverständlich – dass alle PädagogInnen dafür ausgebildet sind, hingegen noch nicht. Nur 22% der AchtklässlerInnen besuchen eine Klasse ohne SchülerInnen mit Migrationshintergrund, allerdings werden 57% aller SchülerInnen und 45% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften unterrichtet, die im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ keine gesonderte Aus- oder Weiterbildung erfahren haben (Salchegger & Herzog-Punzenberger 2015). Die notwendige Forschung zur effektiven Aus- und Weiterbildung des schulischen Personals in ihren Diversitätskompetenzen fehlt weitgehend.

Es wurden nun einige Facetten der österreichischen Schülerschaft dargestellt, die eine Zuwanderungsgeschichte in der Familie aufweisen. Dies reicht von der Zusammensetzung nach Herkunftsländer über die Anteile der mehrsprachigen 3. Generation, das Einwanderungsalter oder die rechtliche Sicherheit in Form der österreichischen Staatsbürgerschaft. Abschließend werden nun Schlussfolgerungen aus den dargestellten Analysen gezogen und Vorschläge für das österreichische Schulwesen gemacht.

III) Schlussfolgerungen

Bildungseinrichtungen sind die Orte, wo Kinder das Leben in der kulturell und sprachlich vielfältigen Gesellschaft lernen. Für eine nachhaltig positive Entwicklung müssen viele Faktoren zusammenspielen und sich gegenseitig verstärken. Daher ist im Kindergarten und in der Schule ein hoher Grad an Professionalität hinsichtlich der Gestaltung von Gruppenbeziehungen, der individuellen und kollektiven Identitätsprozesse sowie des Umgangs mit Vorurteilen und Unterschieden von Seiten der PädagogInnen gefragt. Denn oftmals ist die Vielfalt in den Familien und deren Umfeld nicht vorhanden. Ebenso kann nicht davon ausgegangen werden, dass Eltern mit den damit verbundenen Anforderungen, die für sie selbst oft ungewohnt sind, im Sinne einer Vorbildwirkung umgehen können. Es muss als Aufgabe von Kindergarten und Schule in einer kulturell und sprachlich vielfältigen Gesellschaft gesehen werden, dass die notwendigen Diversitätskompetenzen gemeinsam mit den Eltern und SchülerInnen entwickelt werden. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt sollte als Ressource jedes Elternteils, jeder Schülerin und jedes Schülers verstanden werden, auf die aufgebaut werden kann: ebenso wie auf grundsätzlich vorhandenen

Eigenschaften der Neugierde, des Mitgefühls und des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit.

Sobald die Notwendigkeit von Diversitätskompetenz als gemeinsames Anliegen der Akteure an einem Schulstandort festgestellt wurde, hat der gemeinsame Prozess schon begonnen. Er besteht aus den vier Komponenten der Sensibilisierung, des Wissens, der Haltung bzw. Einstellungen und der Handlungsfähigkeit.

Im Unterschied zu den Eltern und SchülerInnen, um die es schließlich gehen sollte, stellt sich die Anforderung an die PädagogInnen sowie an die Schulleitung als eine berufliche dar.

Um die Diversitätskompetenz am Schulstandort effektiv zu erhöhen, sollte das Thema sowohl in der Unterrichts-, als auch in der Personal- und Organisationsentwicklung einige Zeit priorisiert werden. Zirka die Hälfte der Lehrkräfte weist keine einschlägigen Aus- oder Weiterbildungen auf. Eine stärkere Verankerung von Diversitätskompetenz im Rahmen der Steuerungsinstrumente SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QUIBB (Qualität in der Berufsbildung) wird daher hier als äußerst dringendes Anliegen formuliert. Die Expert/inn/en der Schulaufsicht, die EntwicklungsberaterInnen in Schulen EBIS und andere außerschulische PartnerInnen können dabei unterstützen. Wie in anderen Kompetenzbereichen auch, werden nach einer Phase der intensiven Arbeit und der feststellbaren Fortschritte andere Themen in den Vordergrund rücken, gleichwohl ist dieser Prozess nie vollständig abgeschlossen sondern muss kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Mit dem Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (www.bimm.at) wurde ein Ort der Vernetzung und der Bündelung geschaffen. Nur mit einer systemweiten Unterstützung kann die notwendige Erhöhung der Diversitätskompetenz an den Schulen gelingen und diese damit fit für Gegenwart und Zukunft gemacht werden.



IV) Beispiele guter Praxis

Oftmals ist es schwierig, wissenschaftlich fundierte und statistisch belegte Beispiele guter Praxis zu finden, da die Prüfverfahren sehr aufwendig und kostspielig sind. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Schul- und Wissenschaftskulturen, die sich auch auf die Politikentwicklung auswirken. Viele Länder verzichteten bis vor Kurzem gänzlich auf evidenzbasierte Schulentwicklung, andere bevorzugen beim Einsatz von Steuermitteln eher Programme, deren nachhaltige Wirkung in wissenschaftlich nachvollziehbare Weise geprüft oder zumindest begleitet werden kann. Im Bereich der diversitätskompetenten Bildungseinrichtungen gibt es einige solcher geprüfter Beispiele, die hier vorgestellt werden sollen. Auch wenn es sich um Programme handelt, die derzeit noch nicht in Österreich durchgeführt wurden oder Materialien, die noch nicht in deutscher Sprache erhältlich sind, zeigen sie, welche Bestandteile und Rahmenbedingungen erfolgreiche Programme benötigen. Dies soll auch als Aufruf gelten, die Möglichkeit eines angepassten Transfers zu prüfen.

Kinder lernen respektvoll mit Differenzen umzugehen

Eines der wenigen Diversitätskompetenzprogramme, deren nachhaltige Wirkung statistisch nachgewiesen werden konnte, ist die Media Initiative for Children Respecting Difference aus Nordirland. Es wurde für den elementarpädagogischen Bereich entwickelt und bereits auf den Volksschulbereich ausgeweitet. Es zeigt, welche Komponenten ein längerfristig wirksames Programm aufweisen muss. MIFC kombiniert charakteristische Cartoons, die in Büchern und auf DVDs erhältlich sind sowie die dazugehörigen Fingerpuppen. Das erste und wichtigste Element ist das Training des pädagogischen Personals, das aus einem umfassenden 3-Tagestraining und darauffolgenden follow-up Trainingstagen besteht. Gleichzeitig gibt es Elternworkshops und ein Outreach-Programm für die Nachbarschaft. Ein Management Komitee unterstützt die Implementation.

<http://www.early-years.org/mifc/>

Jugendliche gehen gern zur Schule

Ein wichtiges Element zur Erhöhung des Bildungserfolgs bei gleichzeitiger Stärkung des Selbstwirksamkeitsglaubens ist die sozio-kulturelle Responsivität des Unterrichts. Für das „ethnic studies curriculum“ in öffentlichen Schulen (9. Schulstufe) der Stadt San Francisco (Kalifornien, USA) konnte die Reduktion des Absentismus („Schuleschwänzen“) sowie die statistisch signifikanten Verbesserungen der kognitiven Leistungen und Abschlüsse von RisikoschülerInnen nachgewiesen werden. Dieses Programm besteht aus einem inhaltlichen und didaktischen Teil. Der inhaltliche Teil widmet sich der Rolle von Kultur, nationaler und ethnischer Identität, Rassekonstrukten, Diskriminierung und damit zusammenhängender persönlicher Erfahrungen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. Der didaktische Teil bezieht sich auf die Lehrkräfte aller Fächer, die in ihrem Unterricht Referenzen zur tatsächlichen Lebenswelt der SchülerInnen herstellen bzw. nutzen.

<http://www.nber.org/papers/w21865>

Alle Kinder und Eltern fühlen sich zugehörig – QUIMS

Das Programm QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) ist vom Volksschulamt der Stadt Zürich verpflichtend für Schulen mit mehr als 40% an SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. anderer Erstsprache eingeführt worden und hat bei der wissenschaftlichen Evaluation 2012 positive Ergebnisse im Handlungsfeld der Integration gezeigt. Es ist eines der drei QUIMS-Handlungsfelder und wird als eine Kultur der Anerkennung und Gleichstellung, der Mitwirkung der SchülerInnen und der Mitwirkung der Eltern verstanden. Zusammen mit den Handlungsfeldern der Sprachförderung und des Schulerfolgs werden die gesetzten Maßnahmen regelmäßig evaluiert und angepasst.

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Executive Summary

1. Der Anteil der 15-jährigen SchülerInnen mit zwei zugewanderten Elternteilen ist von 11% im Jahr 2000 auf 18% im Jahr 2012 gestiegen. Weitere 9% wiesen einen im Ausland geborenen Elternteil auf. Dieser Anteil wird aufgrund des Anstiegs bikultureller Eheschließungen jedenfalls auch weiterhin steigen.
2. Die Zahl der SchülerInnen der 8. Schulstufe sank von 95.091 im Jahr 2009 auf 85.874 im Jahr 2013. Prozentuell am größten war der Verlust in Kärnten mit 15% und am geringsten in Wien mit 4,5%.
3. Im Jahr 2012 kamen rund 7.400 Kinder zwischen 5 und 14 Jahren aus dem Ausland nach Österreich und wurden eingeschult. Über das Bundesgebiet verteilt sind dies 700-750 SchülerInnen pro Schulstufe. Welcher Unterstützung es bedürfte, um QuereinsteigerInnen einen besseren Bildungserfolg zu ermöglichen, wurde bisher in Österreich nicht systematisch erforscht. Für valide Ergebnisse bräuchte es Längsschnittanalysen vom Eintritt bis zum Ende der Schullaufbahn.
4. In den Jahren 2015 und 2016 wurden rund 18.000 SchülerInnen aus geflüchteten Familien in Österreich registriert. Ein Viertel davon besuchten jeweils in Wien und Niederösterreich die Schule, 15% in Oberösterreich und 12% in der Steiermark. Das restliche Viertel teilte sich auf die fünf verbleibenden Bundesländer auf.
5. Während es in vielen Ländern wie in Deutschland und der Schweiz kaum Jugendliche der Zweiten Generation gibt, die nicht eingebürgert sind, betrifft dies in Österreich einen außergewöhnlich hohen Anteil, nämlich 34% der im Inland geborenen mehrsprachigen Kinder der 8. Schulstufe (2012). Der Unterschied ist vor allem auf die Möglichkeit der Doppelstaatsbürgerschaft, die bereits seit den 1990er Jahren in Deutschland und der Schweiz als Regelfall möglich ist, zurückzuführen.
6. Obwohl nur mehr 25% der Klassen in der 8. Schulstufe keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweisen, werden 50% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften unterrichtet, die in diesem Themenfeld keine Aus- oder Weiterbildung erfahren haben.
7. Migration ist historisch gesehen ein selbstverständlicher Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklungen im mitteleuropäischen Raum. 1,8 Millionen Menschen wanderten um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert aus dem österreichischen Teil der Monarchie nach Nord- und Südamerika aus, ein Viertel von diesen konnte weder lesen noch schreiben. Die Normalität von Migration wird kaum vermittelt sondern eher verschwiegen und verdrängt.
8. Für ein erfolgreiches und friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft in demokratischen Gesellschaften ist eine gut entwickelte soziokulturelle Diversitätskompetenz notwendig. Viele Eltern haben dies nicht gelernt und brauchen selbst Unterstützung in der Aneignung des notwendigen Wissens und der Fertigkeiten, z.B.: um reflexiv mit den eigenen Vorurteilen und denen anderer Menschen umgehen zu können.
9. Lehrkräfte und Schulleitungen sind in dieser gesellschaftlichen Entwicklung die entscheidenden AkteurInnen, weshalb die soziokulturelle Kompetenz als eine der Schlüsselkompetenzen von LehrerInnenprofessionalität definiert werden und in jedem Anforderungsprofil für Leitungs- und Steuerungsaufgaben enthalten sein sollte.
10. Schulentwicklungsprozesse sollten auf die drei Diversitätsressourcen (a) des sprachlich-kulturellen Diversitätsprofils aller Akteure, (b) der Migrationsgeschichte und (c) der Diversitätskompetenz des Personals am Schulstandort aufbauen.

Fortsetzung. Die beiden nächstfolgenden der insgesamt sieben Policy Briefe behandeln das Thema der Familiensprachen (Policy Brief Nr. 2) und das Thema der sozioökonomischen Vielfalt und der unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus (Policy Brief Nr. 3).

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website des Instituts für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie auf der Website des MiMe-Projektes, den jeweiligen Policy Briefs zugeordnet. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>



Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND



Aus Liebe zum Menschen.

MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #02

Die Vielfalt der Familiensprachen



Einleitung

Sprachliche Vielfalt gehört seit Anbeginn seiner Geschichte zu Österreich. Denken wir an die Erziehung des letzten Kaisers zurück, so musste dieser in seiner Kindheit neben seiner Muttersprache Deutsch bereits Französisch, aber vor allem Tschechisch, Ungarisch, Italienisch und Polnisch lernen, um sich mit VertreterInnen dieser „Volksgruppen“ angemessen unterhalten bzw. ihnen Anerkennung zeigen zu können. Es wurde auch von seiner Frau erwartet, nach der Hochzeit zumindest zwei der Sprachen zu erlernen. Mehrsprachigkeit ist aber nicht nur eine historische Normalität für Eliten gewesen, sondern auch heute noch an vielen Orten der Welt selbst für nicht-privilegierte Bevölkerungsgruppen normal. So standen auch am Beginn der 2. Republik Österreichs 1955 mehrere Sprachen: Neben Deutsch wurden Slowenisch als Amtssprache in Südkärnten und Burgenland-Kroatisch in definierten Bezirken des Burgenlands in der Verfassung festgeschrieben. Seit den 1980er-Jahren erfreuen sich neben zweisprachigen Schulformen in Kärnten auch dreisprachige – Italienisch, Slowenisch und Deutsch – wachsender Beliebtheit (Landesschulrat Kärnten 2015).

Mit 6.900 Sprachen und nur 200 Nationalstaaten weltweit ist Mehrsprachigkeit in jedem Land der Erde ein Faktum, unabhängig davon, ob diese Tatsache offiziell anerkannt wird oder nicht (Auer & Wei 2008). Zahlreiche wissenschaftliche Disziplinen befassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit. In den vergangenen zehn Jahren haben wissenschaftliche Forschungsprojekte die positiven Wirkungen von Mehrsprachigkeit auf die Entwicklung des kindlichen Gehirns erforscht. Dies betrifft insbesondere das vor dem 5. Lebensjahr stattfindende Lernen von zwei Sprachen (Bialystok, Craik, Luk 2012). Entscheidend für erfolgreiches Sprachenlernen, egal welcher Sprache, sind Kontakt- und Lernfreudigkeit sowie die Offenheit gegenüber neuen Menschen und Erfahrungen, um die jeweilige Sprache in einem positiven emotionalen Kontext aufnehmen zu können.

Diese Haltung stellt in keiner Weise die Stellung der Amtssprache Deutsch, die in Österreich eine privilegierte Stellung hat, in Frage, sondern ist mit dieser in produktiver Weise und zum wechselseitigen Nutzen zu verknüpfen.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Internationaler Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum

Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0663-8

Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@jku.at) / Fachliche Betreuung: Philipp Schnell, Oliver Gruber

Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

1) Internationaler Forschungsstand

Weltweit gibt es weniger einsprachige als zwei- oder mehrsprachige Menschen (Auer & Wei 2008). Mit jeder weiteren Sprache eröffnet sich dem Menschen der Zugang zu weiteren kulturellen Deutungsmustern und somit ein neuer Horizont. Für Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien bedeutet das Erlernen und Entwickeln der Familiensprache aber auch, den Zugang zu vielen Menschen, die in einem Verwandtschafts- oder Naheverhältnis stehen, bzw. den Zugang zum Herkunftsland der Vorfahren erhalten oder aufbauen zu können.

Der bereits in den 1960er-Jahren erforschte Vorteil zweisprachiger gegenüber einsprachiger Personen hinsichtlich ihrer Gehirnfunktionen (Peal & Lambert 1962) wurde in den vergangenen zehn Jahren in klinischen Studien auf eindrucksvolle Weise bestätigt. Vergleicht man sie mit einsprachigen Personen, verfügen sie über ein besseres Arbeitsgedächtnis, erhöhte Konzentrationsfähigkeit, Kontrolle und kognitive Flexibilität (Bialystok et al 2012).

Wenn die Mehrsprachigkeit trotz der erwiesenen Vorteile große Abwehr erfährt, so hat dies vor allem mit dem gängigen politischen Ordnungsmuster der Nationalstaaten und den zugehörigen Konstruktionen von Sprache und Kultur zu tun. Dies wird in der Forschung auch als „monolingualer Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 2008) bezeichnet. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts dominiert eine Vorstellung, die besagt, dass ein staatliches Gebilde mit einer einzigen sprachlich-kulturellen Gruppierung, auch Nation genannt, deckungsgleich sein sollte. Die Nation wiederum wird als Gemeinschaft der SprecherInnen einer einzigen Sprache und einer angeblich zugehörigen Kultur verstanden. Dabei werden die Unterschiede innerhalb und die Parallelen „außerhalb“ – mit den SprecherInnen anderer Sprachen – unsichtbar gemacht. Zugleich werden Differenzen im vorgestellten „Außen“ geschaffen bzw. existierende hervorgehoben und bedeutungstragend ge-

macht. Die Abwehr der Vorteile der Mehrsprachigkeit hat also mit Prozessen zu tun, in denen es um Machtverhältnisse, Gruppenzugehörigkeit und Loyalitätsvorstellungen, Durchlässigkeit oder Auflösung von Gruppengrenzen und Angst vor Benachteiligung von Einsprachigkeit geht (Thoma & Knappik 2015). Diese Prozesse erschweren auch die Kenntnisnahme der Forschungsergebnisse. Sie könnten jedoch gerade für zweisprachige Kinder und Familien, die aus schulbildungsfernen Kontexten kommen, eine wichtige Stärkung in den aufwendigeren Bildungsprozessen sein.

Umweltbedingungen beim Sprachenlernen

Denn Sprachlernen ist wie jedes Lernen abhängig von förderlichen und hemmenden Faktoren, die von Motivation und Neugierde bis zu Angst und Blockaden reichen (vgl. Busch & DeCillia 2003). Begleitet wird das Kind in seinem Sprachenlernen von sozialen Prozessen, in denen die Ent-

Mehrsprachigkeit stärkt kognitive Fähigkeiten

1. Eine Langzeitstudie mit 800 Personen, die als Kinder 1947 und als über 60-jährige Erwachsene in den Jahren 2008-2010 getestet wurden, kam zu dem Ergebnis, dass zweisprachige Personen signifikant bessere kognitive Fähigkeiten aufwiesen, als es ihre Testergebnisse als Kinder vorhersehen hätten lassen können.
2. Die stärksten Effekte waren im Bereich der allgemeinen Intelligenz und des Lesens zu finden.
3. Die Effekte von Zweisprachigkeit auf die Kognition im späteren Erwachsenenleben waren auch bei jenen zu finden, die erst im Erwachsenenleben eine Zweisprachigkeit entwickelten. (Bak et al 2014a, b)

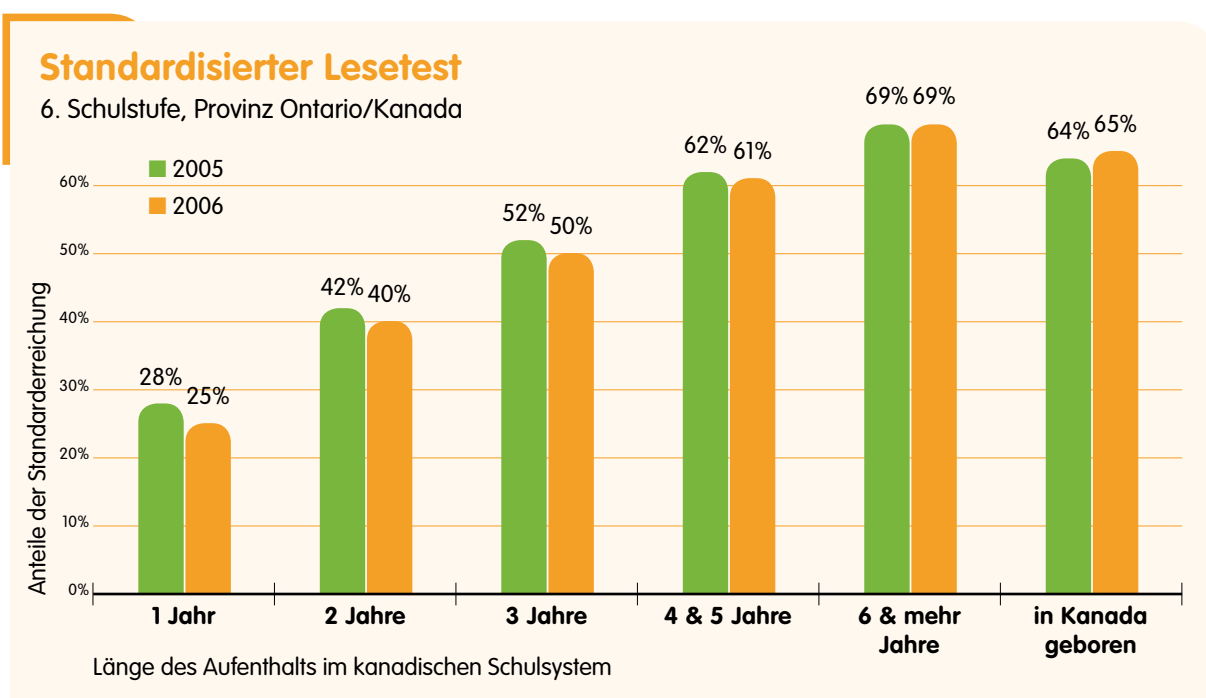
wicklung der sprachlichen Ressourcen kontextualisiert wird. Abhängig vom Umgang der Erwachsenen (und der Gesellschaft) mit der Mehrsprachigkeit kann das Sprachenlernen mit Abgrenzung, Abwertung, Ausschluss, negativer Stereotypisierung, Entweder-oder-Denken und Polarisierung verknüpft sein, oder aber mit Wertschätzung, Ermutigung, Unterstützung und Akzeptanz von Mehrfachzugehörigkeiten und Mehrsprachigkeit (Mecheril 2003).

Alltags- und Schriftsprache

Sprechen ist nicht gleich Sprechen – ist nicht gleich Schreiben. Es gibt einerseits die kontextbezogene Alltagssprache der konkreten zwischenmenschlichen Kommunikation, andererseits die formelle, abstrakte, distanzierte Schriftsprache. Für den schulischen Erfolg spielen besonders bildungssprachliche Fähigkeiten eine Rolle, die sich an der institutionell regulierten, kontextfreien Schriftsprache orientieren (Reich 2013, Gogolin 2010). Die Ausdifferenzierung von Registern findet in allen (verschriftlichten) Sprachen statt, und ist durch gemeinsame Eigenschaften und Prozesse gekennzeichnet, die sich unter der Oberfläche des Vokabulars, der Aussprache und

der grammatikalischen Regelsysteme befinden. Zu diesen übertragbaren Prozessen zählen Sprachlernstrategien, Lese- und Hörstrategien und die Fähigkeit, Texte zu analysieren und zu produzieren (Cummins 1982). Es sind also neben sprachlichen Vorkenntnissen auch zahlreiche andere individuelle wie familiäre Merkmale für die Geschwindigkeit bzw. den Erfolg des Sprachenlernens verantwortlich. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass die Alltagssprache in rund zwei Jahren erlernt werden kann, das Erlernen der Bildungssprache aber sechs Jahre oder länger in Anspruch nimmt.

In Österreich gibt es derzeit keinen Datensatz, an dem abgelesen werden könnte, wie groß die Anteile der zugewanderten SchülerInnen einer bestimmten Schulstufe sind, die, abgestuft nach den einzelnen Jahren ihrer Schulbesuchsdauer in Österreich, einen bestimmten Standardwert erreicht haben¹. Deshalb werden die für Kanada (Provinz Ontario) verfügbaren Analysen gezeigt. In der untenstehenden Grafik sind die Anteile der SchülerInnen der 6. Schulstufe zu sehen, die den Standardwert im Lesen je nach Dauer ihrer Anwesenheit im kanadischen Schulsystem erreichen (Coelho 2012).



Während es im öffentlichen Schulwesen in Österreich beinahe nur einsprachige Unterrichtsmodelle gibt, finden sich in den USA unterschiedliche Modelle mit zwei Unterrichtssprachen.

Während von jenen SechstklässlerInnen, die erst ein Jahr im kanadischen Schulsystem waren, bereits ein Viertel den Lesestandard erreichten, waren es unter jenen, die zwei Jahre am kanadischen Schulunterricht teilnahmen, 40%, gefolgt von 50% unter den bereits drei Jahre anwesenden SechstklässlerInnen. Rund 70% der bereits sechs oder mehr Jahre anwesenden SechstklässlerInnen (die also zu Schulbeginn oder vorher nach Kanada eingewandert waren) erreichten den Lesestandard und übertrafen damit den Anteil der in Kanada geborenen SchülerInnen um einige Prozentpunkte. Die mit jedem Jahr „Anwesenheit“ um zirka zehn Prozentpunkte anwachsenden Anteile zeigen, dass sich die Lesefähigkeiten *unterschiedlich* schnell entwickeln. Eine Periode von rund sechs Jahren kann für den Großteil der zugewanderten SchülerInnen (mit einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache) als besondere Ausgangssituation betrachtet werden. Dies gilt umso mehr, als die sprachlichen Anforderungen zusammen mit den kognitiv anspruchsvolleren Fachinhalten ansteigen.

Während die dargestellte Analyse die Aufenthaltsdauer der zugewanderten Kinder genau erfasst, sagt sie nichts über die Umgebungsbedingungen aus, in denen das Sprachenlernen stattgefunden hat. Neben der familiären Situation sind Unterricht und Schule die bedeutendsten Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb. Daher wird hier auf Analyseergebnisse hinsichtlich unterschiedlicher Unterrichtsmodelle und ihrer Wirkung auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen von mehrsprachigen SchülerInnen hingewiesen. Im österreichischen Schulwesen gibt es beinahe nur einsprachig-deutsche Unterrichtsmodelle mit gelegentlichen Begleitlehrkräften, die eine Sprache (in

Ausnahmefällen zwei) beherrschen, die von einigen der im Klassenverband befindlichen SchülerInnen aus zugewanderten Familien gesprochen werden. In den USA hingegen finden sich unterschiedliche, auch mehrsprachige, Unterrichtsmodelle, die nicht zuletzt aufgrund von Urteilen des Höchstgerichts (U.S. Dptm of Justice & U.S. Dptm of Education 2015) möglich wurden.

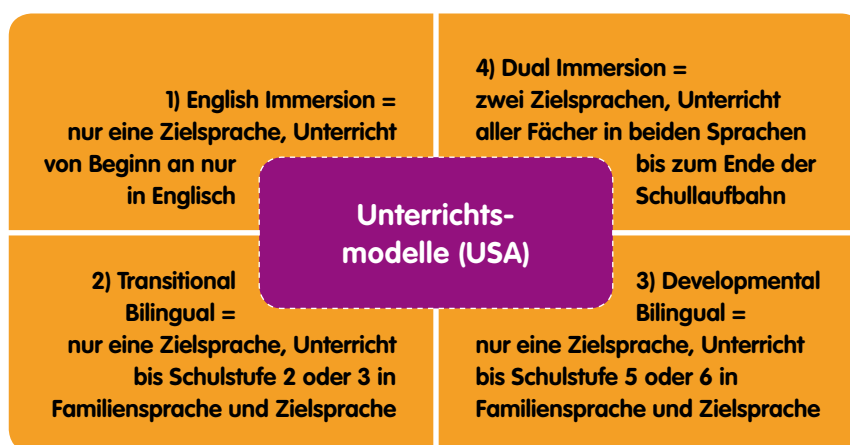
Bereits 1900 besuchten in den USA mehr als eine Million VolksschülerInnen, also rund 6%, zweisprachige Schulen mit Deutsch in Ohio, Oregon, Pennsylvania; skandinavischen Sprachen in Dakota, Illinois, Minnesota und Wisconsin; Niederländisch in Michigan; Tschechisch in Nebraska und Texas; Italienisch und Polnisch in Wisconsin; Französisch in Louisiana und Ohio etc. Heute wird in den USA davon gesprochen, dass zweisprachige Programme die Grenzen der Familiensprachen, Nachbarschaften und des Einkommens überwinden, da die Eltern den sozialen und ökonomischen Wert der Zweisprachigkeit realisiert haben (Claude Goldenberg, Prof. of Education at Stanford University, und Kirstin Wagner in *American Educator* 2015).

In einer der aktuellsten Analysen der Sprachkompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen werden vier Unterrichtsmodelle verglichen (Valentino & Reardon 2014). Das allen Unterrichtsmodellen gemeinsame Ziel ist, den SchülerInnen mit nicht-englischen Familiensprachen eine erfolgreiche Schullaufbahn zu erleichtern. Der wesentliche Unterschied besteht in der Frage, ob neben der offiziellen Unterrichtssprache auch die Familiensprache als bildungssprachliche Zielsprache entwickelt werden soll. Während die ersten drei Unterrichtsmodelle davon ausgehen, dass Englisch die einzige Zielsprache ist, gibt es im vierten Modell zwei Zielsprachen.

In den ersten Schuljahren ist die durchschnittlich erreichte Kompetenz in der Zielsprache Englisch im Unterrichtsmodell, in dem nur Englisch als Unterrichtssprache verwendet wird, am höchsten. Erst ab dem sechsten Schuljahr zeigt sich, dass ein durchgängig zweisprachiges Unterrichtsmodell nicht nur die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in einer weiteren Sprache ermöglicht, sondern auch die Kompetenzen in der Zielsprache Englisch durchschnittlich höher sind als in allen anderen Unterrichtsmodellen. Die vorliegenden Analysen wurden in Klassen vorgenommen, in denen Spanisch und Englisch unterrichtet wurde, sowie in Klassen mit Chinesisch und Englisch. Hinzu kommt, dass 30-50% der SchülerInnen in der Klasse aus einsprachig englischsprachigen Familien stammten, und entweder Spanisch oder Chinesisch lernen wollten. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Erlernen des bildungssprachlichen Registers

von einer oder mehreren Sprachen ein äußerst komplexer Prozess mit zahlreichen Einflussfaktoren ist, wozu die allgemeine Qualität des Unterrichts, das konkrete sprachliche Unterrichtsmodell und die Zusammensetzung der Klasse zählen. Der Erfolg eines bestimmten Modells kann – bei kontinuierlicher Anwendung – erst nach 8 Jahren, also nach der Absolvierung eines wesentlichen Teils des Beschulungsprozesses, beurteilt werden.

Im folgenden Abschnitt werden österreichische Daten präsentiert. Allerdings existieren keine Längsschnittdaten, d.h. dass dieselben SchülerInnen über mehrere Jahre in ihrer (sprachlichen) Kompetenzentwicklung beforscht worden wären. Daher werden die im Zuge der Testung der Mathematik-Bildungsstandards 2012 erhobenen und zurzeit verfügbaren Daten zur sprachlichen Sozialisation in mehrsprachigen Familien (8. Schulstufe) vorgestellt.



Erst ab dem sechsten Schuljahr zeigt sich, dass ein durchgängig zweisprachiges Unterrichtsmodell nicht nur die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen in einer weiteren Sprache ermöglicht, sondern auch die Kompetenzen in der Zielsprache Englisch durchschnittlich höher sind als in allen anderen Unterrichtsmodellen.

II) Datenanalyse Österreich²

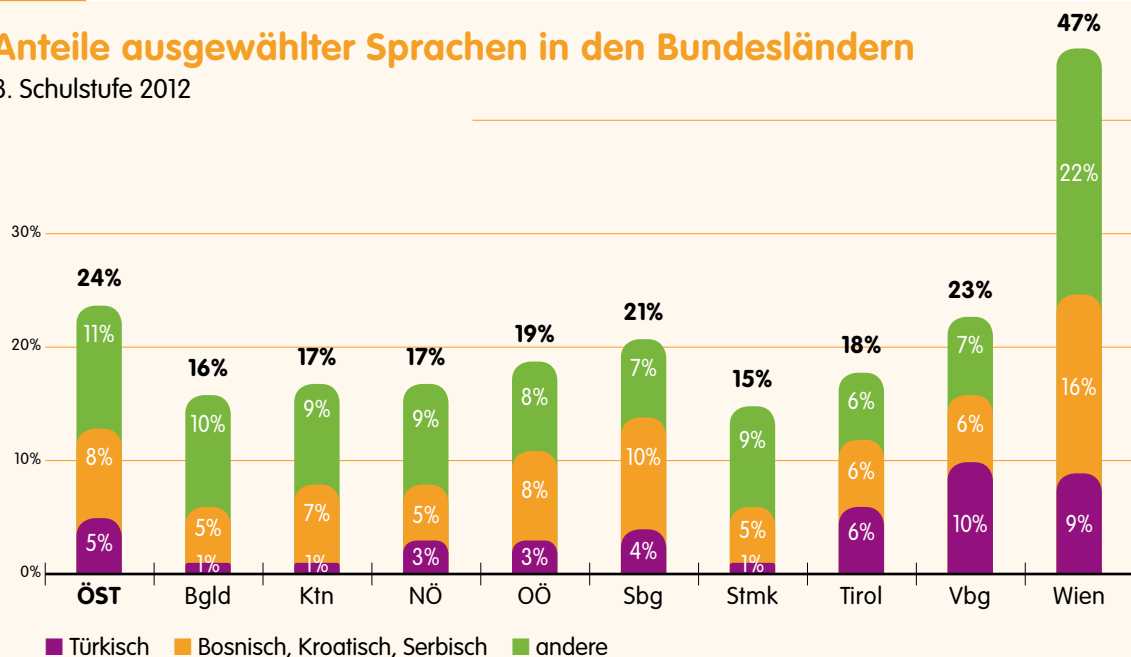
Die Beherrschung mehrerer Sprachen stellt, wie weiter vorne besprochen, einen Vorteil in sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Hinsicht dar. In zwei oder mehr Sprachen bereits als Baby bzw. Kleinkind sprechen gelernt zu haben, hat dabei auch kognitive und gesundheitliche Vorteile. Dies traf in Österreich auf 6% der SchülerInnen der achten Schulstufe (2012) zu, während 18% nur in einer nicht-deutschen Sprache und 76% nur in Deutsch sprechen gelernt hatten. Von den insgesamt 24% mehrsprachigen SchülerInnen, die zuhause auch eine nicht-deutsche Sprache sprachen, waren mehr als die Hälfte den Gruppen der angeworbenen Arbeitskräfte aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei zuzurechnen. Mit 12% SprecherInnen waren unter allen Sprachen die slawischen am zahlreichsten vertreten. Dazu gehören neben Bosnisch-Kroatisch-Serbisch auch Polnisch, Tschechisch und Slowakisch sowie Russisch und einige kleinere Gruppen. Wie in der Abbildung ersichtlich, verteilen sich die unterschiedlichen Sprachgruppen unterschiedlich auf die Bundesländer. Während im öffentlichen Dis-

kurs oftmals der Eindruck entsteht, als würde die Gruppe der türkischsprachigen Personen den größten Teil der zugewanderten Bevölkerung ausmachen, trifft dies in keinem Bundesland zu. Im Bundesländervergleich ist der Anteil der türkischsprachigen Gruppe mit 10% des Jahrgangs in Vorarlberg am höchsten, umgekehrt in Kärnten, der Steiermark und im Burgenland mit nur jeweils 1% am niedrigsten. In Wien wiederum ist der Anteil der bosnisch-kroatisch-serbischsprachigen SchülerInnen mit 16% wesentlich größer als in allen anderen Bundesländern, eine Sprachgruppe, die allerdings überall mindestens 5% ausmacht.

Wie häufig wird nun in den unterschiedlichen Herkunftsgruppen bereits mit Kleinkindern in zwei Sprachen gesprochen? Die Anteile der SchülerInnen, die angaben, bereits in der Familiensprache und in Deutsch sprechen gelernt zu haben, beträgt je nach Herkunftsgruppe zwischen 15% (Türkei, Kosovo) und 32% (Philippinen). Hier sind nur jene Familien berücksichtigt, in denen beide Elternteile nicht aus Österreich stammen. Unter jenen SchülerInnen, die einen in Österreich geborenen Eltern-

Anteile ausgewählter Sprachen in den Bundesländern

8. Schulstufe 2012



2) Von den 19 untersuchten Sprachgruppen werden immer nur jene exemplarisch herausgegriffen, die im behandelten Sachverhalt eine bemerkenswerte Ausprägung aufweisen, oder aufgrund ihrer Größe oder anderer Eigenschaften (etwa kolportierter Falschmeldungen) von Interesse sind. Die Gebärdensprache wurde im Fragebogen nicht erfasst.

teil haben, lernten 55% nur in Deutsch sprechen, 28% simultan in zwei Sprachen und 17% nur in einer nicht-deutschen Familiensprache.

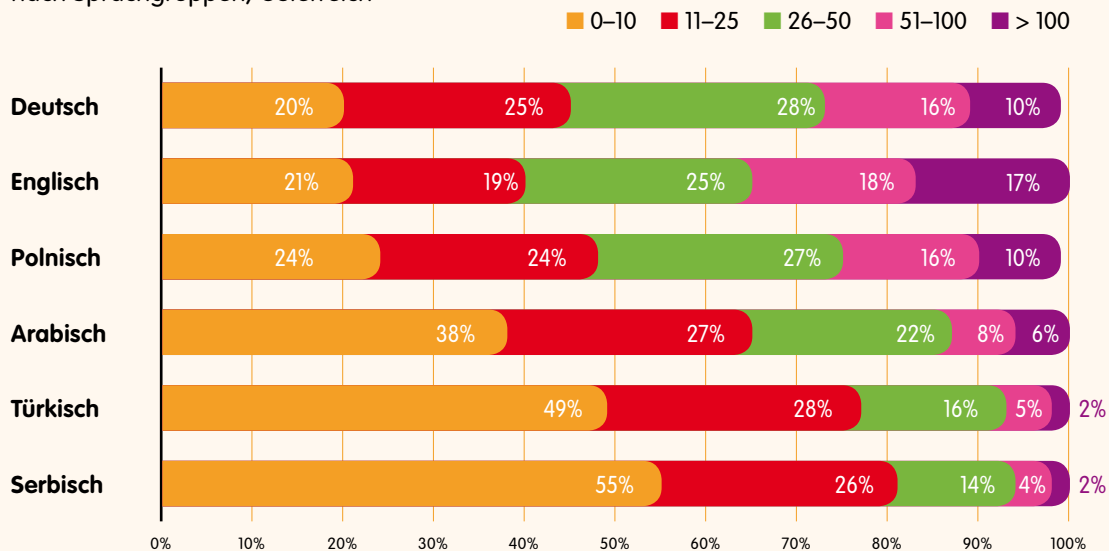
Über alle Herkunftsgruppen hinweg sprachen sehr wenige zugewanderte Eltern mit ihren Kindern nur Deutsch (2%). Diese Beobachtung folgt der Empfehlung, dass die Sprachentwicklung eines Kindes am besten gelingt, wenn die Eltern in jener Sprache mit ihrem Kind kommunizieren, in der sie sich selbst am kompetentesten fühlen, vor allem in den sprachlichen Registern, die für die familiäre Situation maßgeblich sind.

Zwischen 40% und 50% der SchülerInnen unterschiedlicher Sprachgruppen lernten in ihrer Familiensprache auch lesen. Davon wiederum mehr als die Hälfte auch in Deutsch – die übrigen mehrsprachigen SchülerInnen (50-60% je nach Sprachgruppe) nur in Deutsch. Während Kinder, die nur in ihrer Familiensprache lesen lernten, den ersten Teil ihrer Schulkarriere im Herkunftsland verbrachten, trifft das Lesenlernen in Deutsch und der Familiensprache auf Kinder zu, die in Österreich aufgewachsen sind und den muttersprachlichen Unterricht besuchten und/oder zuhause Kinderbücher in der Familiensprache vorfanden.

Generell sind die Anteile der Familien, die keine bzw. wenige Kinderbücher oder aber viele besitzen, in den Sprachgruppen unterschiedlich groß. Allerdings gibt es in allen Sprachgruppen (mindestens 6%) SchülerInnen mit mehr als 50 Kinderbüchern, unter den englischsprachigen sind es sogar 35%, unter den deutschsprachigen nur 26%. SchülerInnen mit weniger als 10 Kinderbüchern gibt es ebenfalls in allen Sprachgruppen. In keiner Sprachgruppe sind dies weniger als 20%, auch nicht unter den „einheimischen“ SchülerInnen. Sehr ähnlich wie in der deutschsprachigen Gruppe ist die Verteilung in der polnisch- und ungarischsprachigen wie auch in der slowenisch-, gefolgt von der tschechisch- und slowakischsprachigen Gruppe. Grob gesprochen findet sich jeweils rund ein Viertel der jeweiligen Schülerkategorie in den vier Häufigkeitsgruppen (mehr als 50 Bücher, 26-50, 11-25 und höchstens 10 Kinderbücher). Für den Erwerb der Schriftsprache insbesondere des Wortschatzes sind Kinderbücher hilfreich. Bedenklich ist daher, dass in einigen Sprachgruppen mehr als die Hälfte der SchülerInnen zuhause keine bzw. weniger als zehn Kinderbücher vorfinden: Dies trifft unter anderem auf die Gruppen der romanes-, mazedo-

Anzahl der Kinderbücher zuhause

nach Sprachgruppen, Österreich



nisch-, albanisch-, serbisch- und bosnischsprachigen SchülerInnen zu.

Abgesehen von der Anzahl der Kinderbücher ist interessant, in welchen Sprachen diese verfasst sind. Nur wenige Familien verfügen über mehr Kinderbücher in der Familiensprache als in Deutsch – zwischen 8% unter den arabischsprachigen und 28% unter den ungarischsprachigen SchülerInnen. Umgekehrt verfügen daher die meisten SchülerInnen über mehr deutschsprachige Kinderbücher, beispielsweise 83% unter den türkischsprachigen und 79% unter den polnischsprachigen Familien.

Sprachkenntnisse im Vergleich – Familiensprache versus Deutsch

In Hinblick auf die sozialen, emotionalen, kognitiven und gesundheitlichen Vorteile von Zwei- und Mehrsprachigkeit ist die Einschätzung der SchülerInnen, wie ihre aktuellen Fähigkeiten in Deutsch und (einer) ihrer Familiensprache(n) beschaffen sind, von großer Bedeutung. Etwas mehr als die Hälfte der mehrsprachigen SchülerInnen (8. Schulstufe) gaben im Schuljahr 2011/12 an, ihre Familiensprache genauso gut zu wie Deutsch

zu beherrschen. Ein kleinerer Teil, nämlich 20%, schätzen die Kenntnisse ihrer Erstsprache als besser ein, ein etwas größerer Teil (26%) ihre Deutschkenntnisse. Diese individuellen Einschätzungen sind über die Bundesländer hinweg relativ gleichförmig. Vergleicht man unterschiedliche Sprachgruppen, so bewegen sich die Anteile derer, die meinen, ihre Familiensprache besser als die Schulsprache Deutsch zu beherrschen, zwischen 30% unter den kurdisch- und türkischsprachigen und 13% unter den tschechischsprachigen SchülerInnen.

Besonders relevant für die Kenntnisse in der Zweit- oder Schulsprache ist das Einwanderungsalter. In der Abbildung sind die Durchschnittswerte für alle Sprachgruppen abhängig von ihrem Einwanderungsalter dargestellt. Je kürzer die SchülerInnen in Österreich sind, desto wahrscheinlicher sind die Deutschkenntnisse noch nicht so weit entwickelt wie die Kenntnisse der Erst- bzw. Familiensprache.

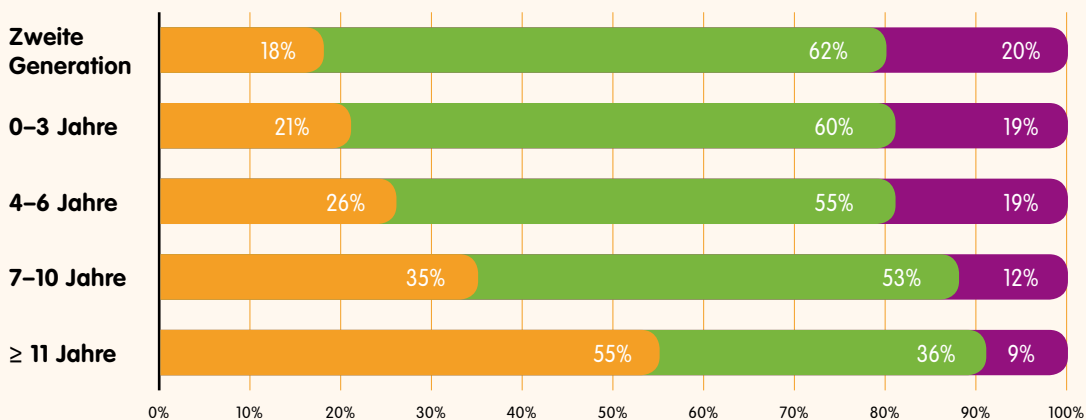
Allerdings sind auch innerhalb der Subgruppen, etwa jenen, die erst in der Sekundarstufe (während Hauptschule, NMS, Unterstufe Gymnasium) nach Österreich gekommen sind, die Werte unter-

Sprachkenntnisse im Vergleich

mehrsprachige SchülerInnen nach Einwanderungsalter, Österreich

Sprachkenntnisse der Familiensprache im Vergleich zum Deutschen

■ besser ■ gleich gut ■ schlechter



schiedlich. Während von den türkischsprachigen SchülerInnen, die weniger als vier Jahre in Österreich sind, 47% angaben, die Familiensprache besser als Deutsch zu sprechen, gaben dies in der serbischsprachigen Gruppe 70% an. Bemerkenswert ist, dass in mehreren Sprachgruppen (Albanisch, Arabisch, Türkisch) bereits etwa 40% der erst in der Sekundarstufe nach Österreich zugewanderten SchülerInnen angaben, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen.

Dabei sollte bedacht werden, dass die Sprachkenntnisse in der Familiensprache oftmals über das intime oder informelle Register nicht hinausgehen, und sich in Vokabular, Grammatik, Semantik und Pragmatik von der bildungssprachlichen Variante der Familiensprache (z.B. Rumänisch, Türkisch, Arabisch, ...) bzw. dem formellen Sprachregister stark unterscheiden. „Gleich gut“ bedeutet also in jedem individuellen Fall ein anderes Sprachbeherrschungsniveau.

Wie viele SchülerInnen nehmen am muttersprachlichen Unterricht teil?

Damit sich die Familiensprache über das informelle Register der Alltagskommunikation hinaus entwickeln kann, müssen die Kinder einen Sprachunterricht besuchen (bzw. intensiv in ihrer Familiensprache lesen). Der muttersprachliche Unterricht wird in Österreich seit mehr als 30 Jahren an den Schulen angeboten und war ursprünglich zur Vorbereitung auf die Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern gedacht. Heute geht es darum, die familiär vorhandene Ressource einer weiteren Sprache zu nutzen und zu stärken. Im Schuljahr 2011/12 (Jahr der Testung) wurde dies den SprecherInnen von rund 24 Sprachen (2012) an zahlreichen österreichischen Schulen kostenfrei ermöglicht. Während in der Volksschule noch 29% der mehrsprachigen SchülerInnen am muttersprachlichen Unterricht teilnahmen, waren es in der Hauptschule bzw. NMS nur mehr 13%, in der AHS sogar nur 4% (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr.5/2013).

In den meisten Bundesländern bieten die Allgemeinbildenden Höheren Schulen keinen muttersprachlichen Unterricht an. Ausnahmen sind

das Bundesland Wien mit einem Viertel der AHS-Standorte und Tirol mit einem Fünftel, ansonsten gibt es nur vereinzelt Standorte mit diesem Angebot in der Steiermark und in Oberösterreich. Obwohl es in den letzten Jahren einige Initiativen gegeben hat, den muttersprachlichen Unterricht zu professionalisieren und bessere Rahmenbedingungen zu schaffen, kann der Unterricht als randständig bezeichnet werden. Da das Zustandekommen auf der jährlichen Anmeldung der SchülerInnen bzw. der Eltern beruht, ist er von geringer Kontinuität gekennzeichnet, und erfährt im Vergleich zur Bedeutung, die er für die kognitive, soziale, emotionale und gesundheitliche Entwicklung haben könnte (siehe Forschungsstand), bisher noch wenig Wertschätzung.

Teilnahme am Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache?

Für den schulischen Erfolg sind die bildungssprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache ausschlaggebend. Es genügt also für einen weitergehenden Schulerfolg für mehrsprachige SchülerInnen in höheren Schulstufen ebenso wenig, ein passables Alltagsdeutsch zu sprechen, wie für einsprachig deutschsprachige SchülerInnen. Es ist auch anzuzweifeln, dass (verordnetes oder freiwilliges) Deutsch in der Pause – wiederum dem informellen Sprachregister zuzuordnen – eine Verbesserung der bildungssprachlichen Kenntnisse erbringt. Bildungssprachliche Kenntnisse sind in Vokabular, Grammatik, Semantik und Pragmatik vom Alltagsdeutsch klar unterschieden – je höher die Schulstufe desto unterschiedlicher. Ein großer Teil der SchülerInnen, die eine andere Familiensprache sprechen, braucht 5-7 Jahre um auf dieselbe Kompetenzstufe zu kommen wie einsprachige Kinder – wobei hier auch der Bildungshintergrund der Eltern berücksichtigt werden muss.

Um die bildungssprachliche Entwicklung optimal zu fördern, sind bestimmte Rahmenbedingungen, Unterrichts- und Lernstrategien nötig. Der Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ ist eine, und bislang die gängigste, Variante der Unterstützung mehrsprachiger SchülerInnen an

Österreichs Schulen. Da diese Förderung allerdings auch in integrierter Form stattfinden kann, wenn die DaZ-Lehrkraft im Regelunterricht anwesend ist und unterstützt, können SchülerInnen nicht beurteilen, ob sie eine bestimmte Förderung erhalten haben. Bei der Frage nach der Teilnahme am Förderunterricht überraschen jedenfalls die geringen Werte. Diese beziehen sich allerdings nur auf den DaZ-Förderunterricht, der getrennt vom Regelunterricht stattgefunden hat.

Da die geringen Anteile relativ unabhängig von den Sprachgruppen und Bundesländern (von 16% in Ober- und Niederösterreich, Kärnten, Vorarlberg bis zu 22% im Burgenland) ausfallen, dürfte es sich um systemimmanente Charakteristiken handeln, die dieses Ergebnis zeitigen. Während sich – je nach Sprachgruppe – zwischen 20-25% der SchülerInnen, die vor Schulbeginn zugewandert waren, an die Teilnahme an einem DaZ-Förderunterricht erinnern können, betragen die Anteile zwischen 40% und 50% unter jenen, die nach dem 10. Lebensjahr zugewandert sind. Unter der 2. Generation sind die Anteile in manchen Sprachgruppen, wie etwa osteuropäischer Herkunft großteils unter 15%. Das hängt wahrscheinlich auch damit zusammen, dass die alltagssprachlichen Kompetenzen dieser Kinder bei Schuleintritt keinen Förderbedarf erkennen ließen.

Wie gut sind die Deutschkenntnisse der Eltern?

Für die elterliche Unterstützung der Kinder in schulischen Belangen ist die Kenntnis der Schulsprache Deutsch hilfreich. Ebenso hat es sich als positives Signal für die Kinder herausgestellt, wenn die Eltern in bestimmten Kontexten gut und gerne Deutsch sprechen, auch wenn in der Familie oftmals oder hauptsächlich eine andere Sprache gesprochen wird. Da es sich bei der allgemein vorhandenen Fähigkeit jedes Menschen zur Mehrsprachigkeit nicht um eine notwendige Wahl zwischen zwei sich ausschließenden Alternativen handelt, sondern um ein Sowohl-als-auch, ist der kontextbezogene selbstverständliche Gebrauch

beider Sprachen für die unproblematische Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit von großer Bedeutung.

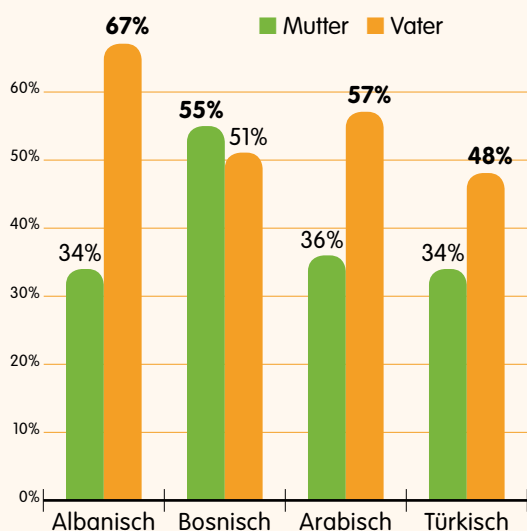
Objektive Informationen über die Deutschkenntnisse von Eltern österreichischer SchülerInnen liegen bislang nicht vor. Daher verwenden wir die Einschätzung der 14-jährigen SchülerInnen (Begleitfragebogen der BIST-Erhebung) über die Deutschkenntnisse ihrer Eltern. Es geht bei dieser Beschreibung darum, die Vielfalt innerhalb der Sprachgruppen wahrzunehmen, die den existierenden Klischees entgegensteht. Sehr wenige SchülerInnen schätzen die Deutschkenntnisse ihrer Mütter als nicht oder kaum vorhanden ein – zwischen 1% und 9% je nach Herkunftsgruppe. Zusammen mit denjenigen, die geringe Deutschkenntnisse aufweisen, ergibt das, je nach Herkunftsgruppe, einen kleinen (18%) bis substantiellen Anteil (30%). Die Gruppen mit größeren Anteilen von Müttern mit schwachen und mittelmäßigen Deutschkenntnissen weisen gleichzeitig ein Drittel an Müttern auf, die ziemlich oder sehr gut Deutsch sprechen und beinahe eine Hälfte, die mittelmäßig gut Deutsch spricht. Dies trifft etwa auf die Mütter der arabisch-, kurdisch- und türkischsprachigen Gruppe zu. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auf *drei Viertel der Mütter*, die aus muslimisch geprägten Ländern kommen, das Stereotyp der nicht-deutschsprechenden Frau nicht zutrifft.

Am anderen Ende der Skala befinden sich Gruppen, in denen ein noch größerer Anteil sehr gut Deutsch spricht, z. B. unter den englischsprachigen Müttern (58%), den tschechischsprachigen (55%) und mit großem Abstand unter den slowenischsprachigen (71%) Müttern. In zahlreichen Sprachgruppen belaufen sich die Anteile zwischen einem Viertel und einem Drittel an sehr guten Deutschsprecherinnen. Zusammen mit den Anteilen der ziemlich guten Deutschsprecherinnen bezeichnen die Hälfte der SchülerInnen aus den kroatisch-, bosnisch-, serbisch-, russisch- und rumänischsprachigen Gruppen ihre Mütter als ziemlich bis sehr kompetent in Deutsch.

Vergleicht man Mütter mit Vätern, sieht man in den meisten Gruppen eine Erhöhung des Anteils der sehr guten Sprecher. Im Diagramm „Deutschkenntnisse Eltern“ sieht man die Anteile der ziemlich und sehr guten DeutschsprecherInnen. Im Vergleich zwischen Müttern und Vätern ergeben sich die gravierendsten Unterschiede in der albanischsprachigen Gruppe, wo diese Charakterisierung auf ein Drittel der Mütter sowie zwei Drittel der Väter zutrifft. In der bosnischsprachigen Gruppe sind die Anteile beinahe gleich groß. Die türkischsprachige Gruppe liegt dazwischen. In vielen Sprachgruppen, etwa aus Osteuropa, sind die Sprachkenntnisse zwischen den Geschlechtern relativ ähnlich verteilt, was mit dem hohen Anteil berufstätiger Mütter zusammenhängen könnte.

Deutschkenntnisse Eltern ziemlich/sehr gut

Einschätzung ihrer 14jährigen Kinder,
2012, Österreich



III) Schlussfolgerungen

Während der letzten Jahre wurden einige strukturelle Voraussetzungen im österreichischen Bildungswesen geschaffen, um die Ressource der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu nutzen, und den Bildungserfolg der mehrsprachigen Kinder zu erhöhen. Dazu gehört das *Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit* (www.bimm.at), das die Institutionen der Lehreraus- und -weiterbildung (Pädagogische Hochschulen) in dieser Aufgabe unterstützt. Das *Österreichische Sprachkompetenzzentrum* (www.oeks.at) mit seinen Entwicklungen im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der Weiterbildung von pädagogischem Personal zählt ebenso dazu, wie außerschulische Akteure – etwa die von der Vorarlberger Landesregierung finanzierte Projektstelle „okay.zusammenleben“.

Insbesondere der Zugang des *Sprachsensiblen Fachunterrichts* wie auch die *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung USB DaZ* und die berufsbegleitende Professionalisierung der muttersprachlichen Lehrkräfte stellen maßgebliche Weiterentwicklungen dar. Das *Mehrsprachigkeitscurriculum* von Reich und Krumm (2013) zählt im deutschsprachigen Raum zu den Grundlagen, auf die auch international aufgebaut wird, etwa im Mehrsprachigkeitscurriculum Südtirol (Schwienbacher et al 2016). Bei all diesen Neuerungen gibt es jedoch kaum Evaluationsergebnisse, die erlauben, von konkret definierten Maßnahmen auf langfristige Effekte zu schließen. Das liegt auch daran, dass sich im europäischen Kontext die „Evaluationenkultur“, wie etwa in den USA, (noch) nicht durchgesetzt hat.

Österreichweit sprechen noch immer mehr als die Hälfte der SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Familiensprache eine Sprache aus den Anwerbeländern des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei. In der 8. Schulstufe im Jahr 2012 waren das mehr als 10.000 SchülerInnen. Sich diese Zahl zu vergegenwärtigen, ist deshalb von Nutzen, weil die Einrichtung zweisprachiger Bildungs-

laufbahnen mit höheren Schulabschlüssen in den großen Migrantensprachen in einigen österreichischen Städten durchaus machbar wäre. Entgegen mancher Stereotype weist jede der 15 größten Herkunftsgruppen mindestens ein Drittel – in den meisten bedeutend mehr – Mütter und Väter auf, die ziemlich oder sehr gut Deutsch sprechen.

Während immer mehr SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Familiensprache eine höhere Schule abschließen und die Universität besuchen, hatten viele von ihnen nicht ausreichend Gelegenheit die (zweit)wichtigste Sprache in ihrem Leben so weiter zu entwickeln, dass sie diese auch beruflich nutzen können. Stattdessen kämpfen viele mit dem schlechten Image, das manchen „MigrantInnen-sprachen“ anhaftet, und möchten sie deshalb im öffentlichen Raum gar nicht verwenden. SchülerInnen sei es peinlich, erzählen LehrerInnen, ihre Muttersprache in der Schule zu benutzen. Gleichzeitig kann die neurowissenschaftliche Forschung die vielfachen Vorteile von Zweisprachigkeit immer genauer beschreiben und belegt bereits den Nutzen über den gesamten Lebensverlauf nicht zuletzt in gesundheitlicher Hinsicht.

Will man den EntscheidungsträgerInnen die besten Absichten zum Wohl der Kinder unterstellen, so fußen die Rechtfertigungen für ein Deutschgebot im Schulgebäude bzw. in der Pause auf weitgehender Unkenntnis der wissenschaftlichen Grundlagen. Ein Mehr an deutscher Alltagssprache erbringt keine Verbesserung im bildungssprachlichen Register (vgl. Netzwerk SprachenRechte 2015). Dies kann hingegen über das Modell der Durchgängigen Sprach(en)bildung und dem sprachsensiblen Fachunterricht erreicht werden, der eine einschlägige Aus- oder Weiterbildung aller Lehrkräfte zur Voraussetzung hat. Ebenso ist verordnete Einsprachigkeit keine nachhaltige Strategie für die Ziele des sozialen Zusammenhalts und Wohlbefindens. Um sozialen Zusammenhalt zu fördern, ist eine sozio-kulturelle Diversitätskompetenz und eine entsprechende Schulentwicklungsarbeit notwendig. Dabei müssen die Themen Anerkennung, gegenseitiger Respekt und gemeinsame demokratiepolitische Ziele als Basis für Sprachregelungen dienen. Schließlich ist ein Verbot der

nicht-deutschen Familiensprachen in den Pausen oder im Schulgebäude als Lösungsstrategie für akute Konflikte im Allgemeinen ungeeignet, insbesondere wenn die darunter liegenden Konfliktursachen weder aufgeklärt noch bearbeitet werden.

Geht es um eine Verbesserung der Deutschkenntnisse, so sind gänzlich andere Elemente als die Pausensprache ins Auge zu fassen. Die explizite wie auch integrierte Unterstützung der Aneignung des Deutschen setzt eine Förderdiagnose voraus. Bei der Entwicklung entsprechender Instrumente ist in Österreich ein langjähriges Versäumnis festzustellen. Aber auch nachdem das wissenschaftlich gut abgesicherte förderdiagnostische Instrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache“ (BMBF 2014) durch einen ministeriellen Erlass bekannt gemacht wurde, ist eine uneinheitliche und teilweise zögerliche Anwendung festzustellen. Abgesehen von der Qualität der Förderung ist ihre Quantität durchaus ein Thema. Wenn auch der überraschend geringe Anteil von durchschnittlich 20% an mehrsprachigen SchülerInnen, die sich an einen spezifischen Förderunterricht „Deutsch als Zweitsprache“ erinnern können, durch die integrative Führung (d.h. Team-teaching) erklärbar ist, so wäre es doch höchst an der Zeit, Transparenz auf Landesebene im Einsatz der ministeriellen Mittel für die Sprachförderung am Schulstandort herzustellen.

Unter Gerechtigkeitsaspekten stellt sich auch die Frage, wie es zu rechtfertigen ist, dass manche SchülerInnen mit entsprechendem Bedarf in den Genuss der spezifischen Förderung von Deutsch als Zweitsprache kommen, andere aber nicht. Ein Rechtsanspruch der SchülerInnen auf adäquate Sprachförderung, wie er etwa in den USA infolge einschlägiger Urteile des Höchstgerichts besteht (Dpt of Education & Dpt of Justice 2015), wäre zu prüfen. Zusammenfassend soll betont werden, dass die unklare Zuständigkeit aufgrund der zersplitterten Kompetenzlage zwischen Bundesministerium, Landesschulräten und Gemeinden eine weitgehende Intransparenz aufrechterhält und die Professionalisierung weiter zu behindern scheint (Rechnungshof 2013/6).

IV) Good Practices

1. Durchgängige Sprach(en)bildung (Modellprogramm FÖRMIG)

Das Konzept der Durchgängigen Sprach(en)bildung (Universität Hamburg) soll den Bildungserfolg von ein- und mehrsprachigen Kindern mit dem Schwerpunkt der sprachlichen Bildung erhöhen. Die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten gelingt dann am besten, wenn sie systematisch, koordiniert und kontinuierlich durch die Bildungsbiographie hindurch erfolgt – und zwar nicht nur im sprachlichen Unterricht im engeren Sinne, sondern auch im Unterricht der anderen Fächer und Gegenstandsfelder. Kurzfristige Interventionen reichen nicht aus. Die Durchgängige Sprach(en)bildung wird in den drei Dimensionen der bildungsbiographischen Kontinuität (Sprachbildungsnetzwerke), der thematischen Kontinuität (Unterricht) und der sprachenübergreifenden Kontinuität (Mehrsprachigkeit) umgesetzt. Es wurden zahlreiche Instrumente (z.B. Förderdiagnostik), Handreichungen (Qualitätskriterien) und Toolkits (zur Unterstützung von kooperativer Entwicklungsarbeit) sowie Fallbeispiele und Schulporträts erstellt. Darüber hinaus erschienen im Waxmann-Verlag mehrere wissenschaftliche Publikationen.

<https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>

2. DaZKom (Deutschland)

Alle Lehrkräfte sind SprachlehrerInnen, denn sie vermitteln ihre Inhalte zum größten Teil sprachlich. Aufbauend auf die Erkenntnisse der Sprachlernforschung zum Thema „Bildungssprache“ sollten alle Fachlehrkräfte einschlägige Kompetenzen erwerben. ForscherInnen der Universitäten Bielefeld und Lüneburg haben ein Testinstrument für Lehrkräfte der 5.-8. Schulstufe entwickelt, das deren Wissen und Handlungsfähigkeit im Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts überprüft, und erkennen lässt, welche konkreten Kompetenzen noch entwickelt werden sollten.

DaZKom wird unter anderem an den drei Berliner Universitäten (Technische Universität, Humboldt Universität, Freie Universität) in dem Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen“ zur Anpassung der DaZ-Module eingesetzt.

<http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag4/projekte/dazkom.html>

3. Zweisprachige Schullaufbahn

Wie in den aktuellen Forschungsergebnissen zur Sprachbildung mehrsprachiger SchülerInnen gezeigt wurde, werden langfristig die höchsten Kompetenzwerte in durchgängig zweisprachigen Unterrichtsmodellen erreicht. Bedingung ist mindestens ein Drittel SchülerInnen aus („einheimischen“) Familien, in denen die Amtssprache gesprochen wird, und die ihre Bildungslaufbahn zweisprachig durchlaufen wollen. Durchgängig zweisprachige Bildungslaufbahnen mit höheren Abschlüssen (AHS & BHS) sollten ganz besonders für die (sozio-ökonomisch, bildungsbezogen) am meisten benachteiligten Gruppen in den größeren Ballungsräumen in Betracht gezogen werden (z.B. Standorte in Vorarlberg, Oberösterreich, Salzburg, Wien, ...). Es spricht einiges dafür, dies nicht privaten Initiativen zu überlassen, sondern es als Aufgabe der öffentlichen Hand zu sehen. Auf diesem Weg kann diese nicht nur die Ressource Mehrsprachigkeit fruchtbar machen, sondern die Auswahl (und davorliegend die Ausbildung) der Lehrkräfte im Sinne der sozialen Kohäsion steuern. Damit sendet sie ein wichtiges Signal an die Minderheitengruppen, da sie diese als Teil der österreichischen Gesellschaft begreift und ihr Bemühen um deren Bildungserfolg unmissverständlich manifestiert. Im englischsprachigen Raum gibt es bereits gründlich ausgearbeitete Materialien und Unterstützungsstrukturen, um zweisprachige Unterrichts- und Schulmodelle in der Praxis umzusetzen.

<http://www.cal.org/twi/pdfs/guiding-principles.pdf>

Executive Summary

1. Mehrsprachigkeit wurde in der Vergangenheit mit zahlreichen negativen Mythen verknüpft, die seit der Jahrtausendwende (und früher) durch fach einschlägige Langzeitstudien widerlegt wurden, in denen sich zahlreiche positive Effekte kindlicher sowie lebenslanger Mehrsprachigkeit zeigten.
2. Zu den spektakulärsten gesundheitsbezogenen Ergebnissen zählt, dass durch lebenslange Mehrsprachigkeit eine Demenzerkrankung um 3-5 Jahre später eintritt – ein Effekt, der durch kein bisher erhältliches Medikament erreicht werden kann.
3. Ebenso werden erhöhte Fähigkeiten im metakognitiven Bereich berichtet – wie besseres Arbeitsgedächtnis, erhöhte Konzentrationsfähigkeit und Kontrolle, kognitive Flexibilität, stärkere Problemlösefähigkeiten und metalinguistisches Sprachbewusstsein.
4. Kenntnisse und (abwechselnder) Gebrauch von mehreren Sprachen stehen nicht in Beziehung zu Defiziten oder Inkompetenz oder mangelnder Identifizierung mit einer Sprechergemeinschaft.
5. Unter den SchülerInnen der 8. Klasse gaben bei den Erhebungen zu den Bildungsstandards 2012 mehr als die Hälfte der mehrsprachigen SchülerInnen an, Deutsch ebenso gut zu beherrschen wie ihre Familiensprache. Weitere 26% gaben an, Deutsch besser als die Familiensprache zu beherrschen und bei 20% war es umgekehrt.
6. Analysiert man die 17 größten Sprachgruppen getrennt, so beherrschen in den jeweiligen Sprachgruppen zwischen 13% und 30% ihre Familiensprache besser als Deutsch und zwischen 13% und 41% Deutsch besser als die Familiensprache. Zwischen 46% und 60% geben je nach Sprachgruppe an, beide Sprachen gleich gut zu beherrschen. Die Anteile variieren in allen Gruppen stärker nach Aufenthaltsdauer.
7. Die Alltagssprachlichen Fähigkeiten in einer Sprache unterscheiden sich von den schulrelevanten bildungssprachlichen Fähigkeiten (formelle, institutionell regulierte Schriftsprache) sehr deutlich (Registerdifferenzierung).
8. Die Registerdifferenzierung ist auch für die Bildungsbenachteiligung von einsprachigen Kindern aus Elternhäusern mit wenig Kontakt zur Schriftsprache relevant, weshalb die bewusste Vermittlung der Bildungssprache im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts in allen Fächern von allgemeiner Bedeutung für die gesamte SchülerInnenenschaft ist.
9. Da die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten in zwei Sprachen mehrere Jahre in Anspruch nimmt, sind insbesondere Studien, die mindestens sieben Schuljahre umfassen, aussagekräftig. Bei diesen stellte sich im US-amerikanischen Kontext heraus, dass SchülerInnen, die systematisch in zwei Sprachen beschult werden, höhere Sprachkenntnisse (auch in der dominanten Unterrichtssprache) entwickeln als solche, die nur in einer – nämlich der dominanten Unterrichtssprache – beschult werden.
10. Entscheidend sind die Umwelt- und Systembedingungen, in denen sich die kindliche Mehrsprachigkeit entwickelt. Wird Mehrsprachigkeit sowohl von den Eltern als auch von den PädagogInnen in den unterschiedlichen Institutionen kompetent und durchgängig unterstützt, gefördert und im gesellschaftlichen Umfeld positiv bewertet, so handelt es sich um einen umfassenden kognitiven, sozialen und emotionalen Vorteil für das Kind und langfristig gesehen für die Gesellschaft.
11. Es ist daher das Konzept der Durchgängigen Sprach(en)bildung, wie es von der Universität Hamburg entwickelt wurde, als Grundlage für die weitere Schulentwicklung und darauf abgestimmt die Lehreraus- und -weiterbildung zu empfehlen.
12. Die Kompetenzen aller (Fach-)Lehrkräfte für die Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts sind zu prüfen und zu entwickeln (s. DazKom).
13. Für größere, besonders benachteiligte Sprachgruppen (z.B. hohe Anteile von Haushalten ohne Kinderbücher) sollten zweisprachige Schullaufbahnen mit mittleren und höheren Abschlüssen eingerichtet werden.

Fortsetzung. Die beiden nächstfolgenden der insgesamt sieben Policy Briefe behandeln das Thema sozioökonomische Vielfalt und soziale Milieus (Policy Brief Nr.3) sowie das Thema Kindergarten und Elementarpädagogik (Policy Brief Nr.4).

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website des Instituts für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.
<http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes.
<http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

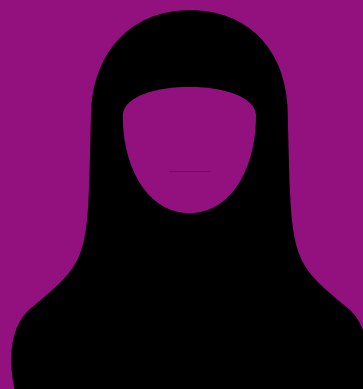
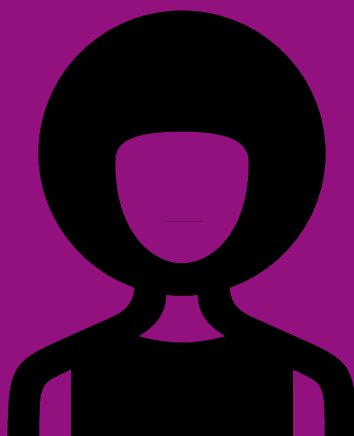
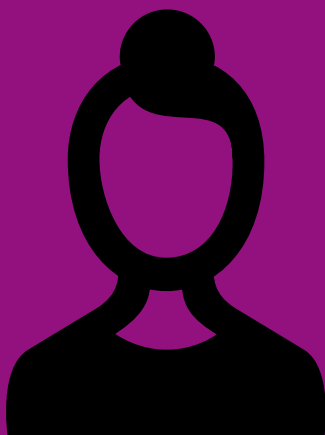
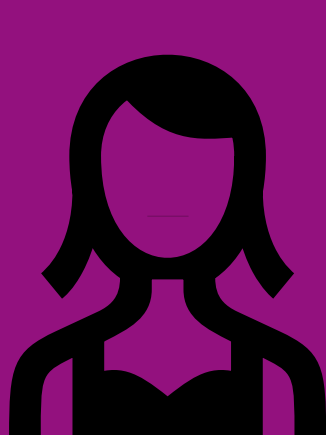
Finanzierendes Konsortium



Caritas



**MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?**



POLICY BRIEF #03

**Die Vielfalt der
sozialen Milieus**



Einleitung

Angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklung scheint es besonders notwendig, an die Grundpfeiler der Demokratie zu erinnern. Pluralitätskompetenz ist einer davon. Demokratie beruht darauf, dass die Mitglieder der Gesellschaft deren Vielfalt als konstituierendes Merkmal anerkennen, und ihre Solidarität mit anderen Mitgliedern nicht an die Gleichförmigkeit des Aussehens, des Geschmacks, der Vorlieben und der Interessen knüpfen. Der produktive Umgang mit unterschiedlichen Ideen, Identitäten und Interessen setzt eine Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Blickwinkeln, Lebensumständen und Anliegen voraus. Die Fakten der tatsächlichen Vielfalt zu kennen, hilft einerseits, die Entstehung und Aufrechterhaltung stereotyper Vorstellungen über Menschengruppen zu verhindern, und andererseits, realistische Handlungsmöglichkeiten (etwa im Themenfeld der Bildung) zu entwickeln.

In diesem Policy Brief geht es um soziale Vielfalt. Unter den in Österreich geborenen Eltern gibt es nicht nur BildungsbürgerInnen und FacharbeiterInnen. Es gibt HilfsarbeiterInnen und FacharbeiterInnen, Nebenerwerbs- und GroßbäuerInnen, niedrige und höhere Angestellte, ManagerInnen und BetriebseigentümerInnen. Diese Vielfalt der beruflichen Positionen findet sich ebenso unter den zugewanderten Eltern. BildungsbürgerInnen, die in der Türkei geboren wurden, leitende Angestellte aus Albanien und HilfsarbeiterInnen aus Deutschland, um nur drei Beispiele zu nennen. Es sind nicht nur türkische Mütter Hausfrauen, sondern auch einheimische, und nicht nur in Österreich geborene Mütter sind vollzeit-erwerbstätig, sondern auch kroatische, serbische, albanische und philippinische Mütter – sogar zu höheren Anteilen.

Neben der vertikalen Gliederung der gesellschaftlichen Schicht innerhalb jeder „ethnischen“ Gruppe gibt es auch eine horizontale Gliederung. Diese beruht auf relativ „tief“ verankerten und beständigen Werthaltungen und Grundeinstellungen, die sich im Milieukonzept wiederfinden. Das Wissen um die Milieus dient als Hilfestellung für eine kompetente Zusammenarbeit mit den Eltern und erleichtert die Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote und die individualisierte Anwendung didaktischer Ansätze.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozialräumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Internationaler Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0
 Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum
 Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0675-1
 Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@ku.at) / Fachliche Betreuung: Philipp Schnell, Oliver Gruber
 Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Cover-Illus: Thomas Helbig for the Noun Project / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

I) Sinus-Milieus und Bildungsorientierung

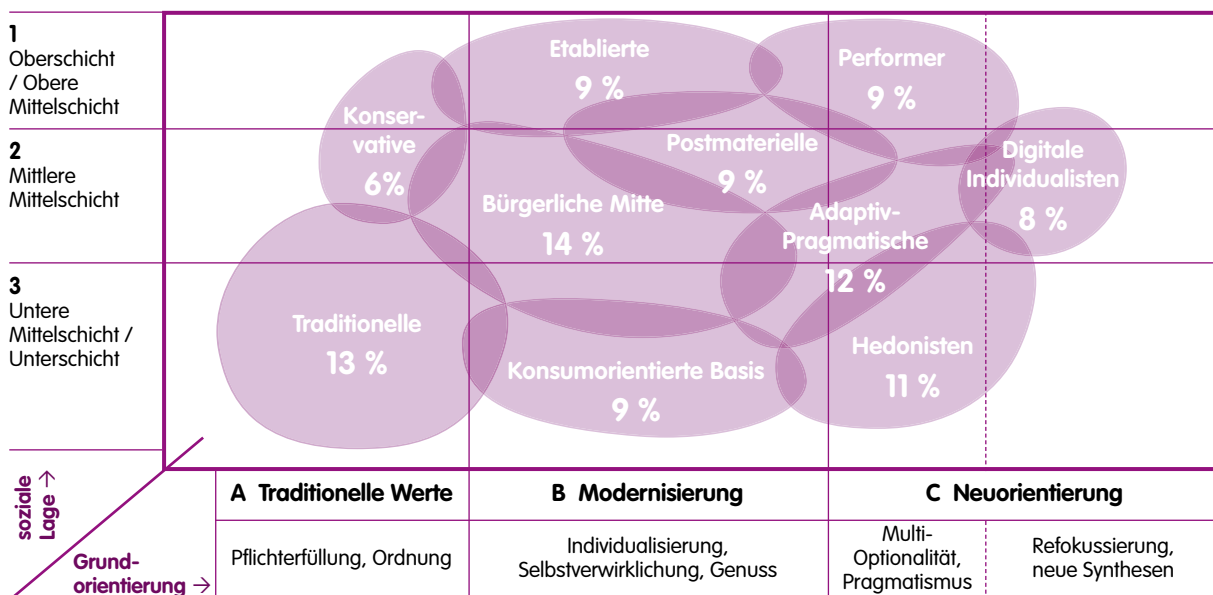
Auch wenn Geschmack, sei es beim Essen, in der Wohnungseinrichtung, beim Auto, Haustier oder im Kleiderschrank, aber auch bei Hobbys und Musikvorlieben als Teil der unverwechselbaren individuellen Identität wahrgenommen wird, speist sich die jeweilige Wahl aus den gesellschaftlich zur Verfügung stehenden Möglichkeiten. Was konsumiert wird, und wie man sich in Freizeit und Beruf betätigt, hängt mit Bildung, Besitz und Einkommen zusammen. Aber nicht nur das. Milieus sind darüber hinaus soziale Gruppen, in denen sich ein „Korpus moralischer Regeln“ entwickelt, der sich zu Traditionslinien der Mentalität, d.h. der inneren Einstellungen zur Welt, verfestigt. In Rückgriff auf unterschiedliche soziologische Ansätze wird dies auch als Habitus, d.h. die körperliche wie mentale, innere wie äußere Haltung eines Menschen, bezeichnet, und an anderer Stelle als eine Ethik der alltäglichen Lebensführung (vgl. Vester et al 2001). Die Gesellschaft kann als soziales Feld vorgestellt werden, in dem man auf einem Koordinatensystem anhand von beruflicher Positionierung und Bildungsabschluss vertikal

die soziale Lage einträgt, und horizontal die Grundorientierungen und Werte. Das Konzept der Milieus ist also synthetisch angelegt, das heißt, es bündelt zahlreiche Dimensionen und Aspekte, wodurch innerhalb der sozialen Schichten mehrere Milieus nebeneinander sichtbar werden.

Um sich mit der Vorstellung sozialer Milieus vertraut zu machen, ist die graphische Darstellung hilfreich. Das österreichische Marktforschungsunternehmen INTEGRAL, das sich seit mehreren Jahrzehnten in der Sinus-Milieu-Forschung engagiert (Wippermann & Flaig 2009), hat 2011 auf Basis von über 30.000 quantitativen und 250 qualitativen Interviews aus der österreichischen Bevölkerung mittels statistischer Clusteranalysen ein aktualisiertes Modell derselben vorgelegt (Integral 2011). Es wurden zehn Milieus identifiziert, die sich einerseits in ihrer sozialen Lage und andererseits in ihrer Grundorientierung unterscheiden.

In der unteren Mitte links findet sich etwa das Milieu der „Traditionellen“. Beruflich und bildungs-

Soziale Milieus in der österreichischen Bevölkerung 2013

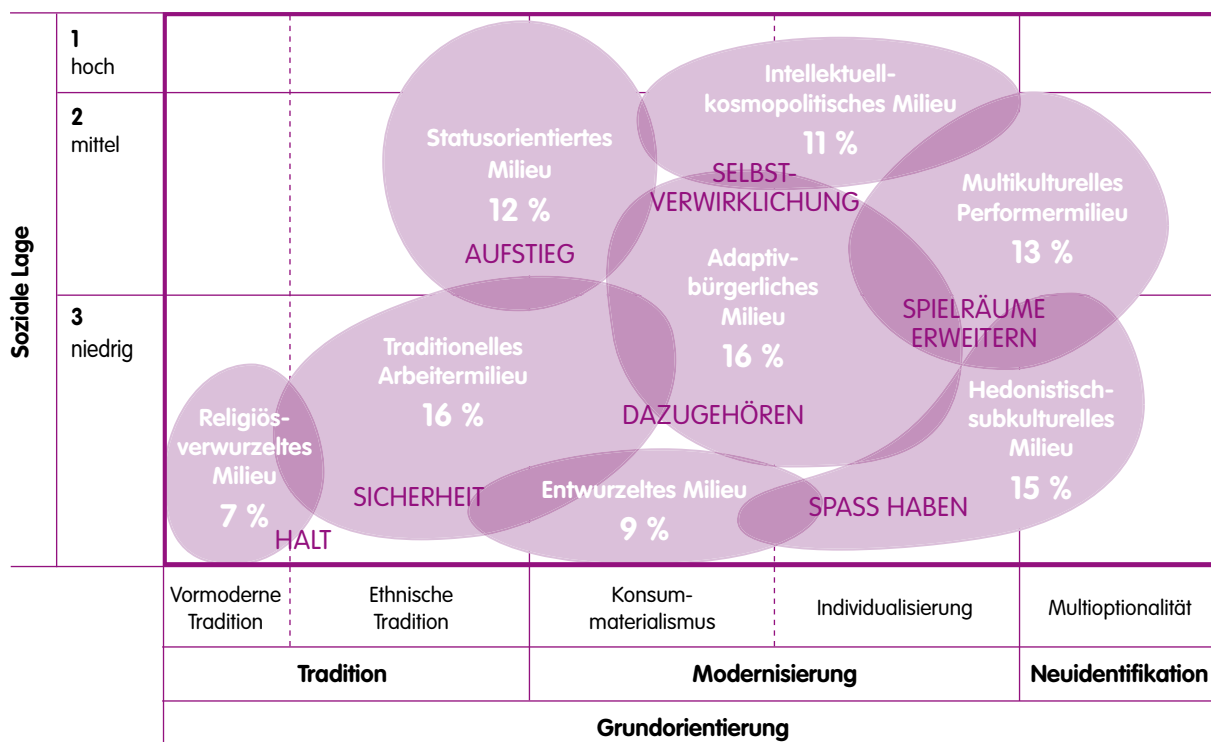


mäßig gehören sie der Unteren und Mittleren Mittelschicht sowie der Unterschicht an und fühlen sich den traditionellen Werten der Pflichterfüllung und Ordnung verbunden. Im gegenüberliegenden Bereich rechts oben kann man das als „Performer“ titulierte Milieu verorten. Dieses reicht wiederum vom oberen Rand der Mittleren Mittelschicht bis zur Oberschicht und verbindet Multi-Optionalität mit Pragmatismus, wobei Individualisierung und Selbstverwirklichung als Ausgangsbasis zu betrachten sind. Der Umfang der einzelnen Milieus bewegt sich zwischen 6%, etwa bei den „Konservativen“, die der eher wohlhabenden Schicht angehören, bis zum umfangreichsten Milieu der „Bürgerlichen Mitte“ mit 14% der Bevölkerung.

Für das Selbstverständnis der Gesellschaft ist es hilfreich, zu wissen, wie sich MigrantInnen in diese Struktur einfügen. Aufgrund fehlender Daten für die österreichische Situation ist als größtmögliche Annäherung untenstehend die Milieustruktur der zugewanderten Bevölkerung Deutschlands des Jahres 2008 abgebildet (Wippermann & Flaig

2009). Es wird klar, dass sich die zugewanderte Bevölkerung nicht nur nach unterschiedlichen Herkunftsgruppen oder sozialer Schicht strukturiert, sondern dass gemeinsame lebensweltliche Muster über die Herkunftsgruppen hinweg Milieus bilden, die Wertvorstellungen, Lebensstile und ästhetische Vorlieben teilen. Umgekehrt finden sich auch in jeder der Herkunftsgruppen, seien die Eltern in Kroatien, Ungarn oder Russland geboren, nicht nur unterschiedliche Berufsgruppen, Bildungsniveaus und Einkommensverhältnisse, sondern auch unterschiedliche Milieus. Für die zugewanderte Bevölkerung in Österreich existiert bislang keine solche Untersuchung. Deshalb soll die deutsche Studie zu den Bildungsprofilen der migrantischen Milieus der Universität Düsseldorf als Annäherung an die Situation in Österreich dienen. Das untenstehende Bild zeigt die acht Milieus, ihre anteilmäßige Ausprägung in Prozentwerten und farbig gefasste Schlagworte zur Bedeutung von Bildung in den jeweiligen Milieus (Barz et al 2015, 10). In der Folge werden sie in kurzen Stichworten beschrieben.

Bildungsmotive in den Migrantenmilieus



1) **ADA – Das adaptiv-bürgerliche Milieu (16%)** als die pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation folgt den zentralen Werten Familie, Sicherheit, Harmonie und Integration.

ZUR MITTE DER GESELLSCHAFT DAZUGEHÖREN

- Die Kinder sollen im Bildungssystem dazugehören, die Eltern wollen ihnen die eigenen schlechten Erfahrungen und Bildungsbenachteiligung ersparen und sie bestmöglich unterstützen.
- Starkes Interesse an Elternbildung.
- Weitgehende Zufriedenheit mit dem Bildungssystem und zahlreiche konstruktive Verbesserungsvorschläge.

2) **STA – Das statusorientierte Milieu (12%)** kann auch als klassisches Aufsteigermilieu beschrieben werden, für das Leistung, Wohlstand und soziale Anerkennung an oberster Stelle stehen.

LEISTUNG ZEIGEN

- Die Eltern sind ausgesprochen ehrgeizig und erwarten von ihren Kindern Zielstrebigkeit und Leistungsorientierung, hohe formale Bildung und gute Noten, einen prestigeträchtigen Beruf mit gehobenem Einkommen. Die Kinder werden intensiv unterstützt, z. B. durch Nachhilfeunterricht.
- Die Schulen werden als zu lasch erlebt.
- Eher verhaltenes Interesse an Elternbildung, v.a. aber Informationen über das Schulsystem.

3) **MUL – Das Multikulturelle Performermilieu (13%)** besteht hauptsächlich aus jungen, leistungsorientierten Personen mit bikulturellem Selbstverständnis, denen beruflicher Erfolg und ein intensives Leben als Leitwerte dienen.

BILDUNG ALS TICKET ZUR WELT

- Gute Bildung schafft die Basis für ein Leben mit vielen Wahlmöglichkeiten und Freiheiten.
- Besonderer Wert wird auf umfassende Bildungsangebote und Mehrsprachigkeit

gelegt, um die Kinder bestmöglich auf eine global mobile Welt vorzubereiten.

- Elternbildung wird befürwortet, vor allem in Richtung Peer-to-Peer-Angebote oder Mentoring.

4) **INT – Das Intellektuell-kosmopolitische Milieu (11%)** hat als aufgeklärtes, global denkendes Bildungsmilieu Toleranz, Selbstverwirklichung und kulturelle Teilhabe als zentrale Werte.

SELBSTVERWIRKLICHUNG DURCH BILDUNG

- Bildung und Kultur haben zentralen Stellenwert, alle Anlagen und Talente des Kindes sollen gefördert werden.
- Sehr kritische und reflektierte Haltung bezüglich Bildung. Man muss für die Rechte der Kinder kämpfen. Zahlreiche Verbesserungsvorschläge und Forderungen an das Bildungssystem.
- Elternbildung wird begrüßt, z. B. frühe Förderung gleich nach der Geburt oder Empowerment der Eltern – unabhängig von Migrationshintergrund.

5) **REL – Ein kleines religiös-verwurzeltes Milieu (7%)** kann als sozial und kulturell isoliert mit den zentralen Werten Tradition, Religion und Patriarchat beschrieben werden.

WERTE BEWAHREN

- Bildung als wichtiges Mittel für ein behütetes und finanziell abgesichertes Leben. Vermittlung religiöser Wertvorstellungen aus der Herkunftskultur wichtig.
- Zufrieden mit dem Bildungssystem und dankbar für dessen Möglichkeiten.
- Skeptische Grundhaltung gegenüber Elternbildung. Man hilft sich lieber selbst.

6) **TRA – Das Traditionelle Arbeitermilieu (16%)** typischerweise aus den Herkunftsländern der angeworbenen Arbeitskräfte, die in Bescheidenheit nach materieller Sicherheit streben.

RESPEKTVOLLER UMGANG U. SICHERER BERUF

- Bildung soll zu einem sicheren, körperlich nicht zu anstrengenden Beruf führen und

guten sozialen Umgang wie Respekt vor Älteren und Hilfsbereitschaft vermitteln.

- Schule sollte mehr Wert auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen legen.
- Interesse an Elternbildungsangeboten wie „Leben in Deutschland“, Bildungssystem, Sprachangebote.

- 7) ENT – Das Entwurzelte Milieu (9%)** orientiert sich nicht an den ethnischen Traditionen und muss sich daher aufgrund seiner sozialen und kulturellen Entwurzelung neu verankern. Bei der Problembewältigung stehen Konsum und Ansehen an vorderer Stelle.

SPRUNGBRETT BILDUNG

- Vor dem Hintergrund der eigenen, oft äußerst schwierigen Vergangenheit starker Wunsch nach Sicherheit und einem guten Auskommen für die Kinder, die ein unbeschwertes Leben führen können sollen. Bildungsaspirationen äußerst hoch.
- Zufrieden mit Bildungsangebot, vor allem im Vergleich zum Herkunftsland.
- Elternbildung wird begrüßt, etwa in Form von Sprachangeboten.

- 8) HED – Das Hedonistisch-subkulturelle Milieu (15%)** besteht aus unangepassten jungen Eltern mit unkonventionellem Selbstverständnis, die sich an Spaß, Freiheit aber auch an der Zugehörigkeit zu bestimmten Subkulturen orientieren.

BILDUNG OHNE ANSTRENGUNG

- Bildung soll dafür sorgen, dass Kinder einen Beruf erlernen, der Spaß macht und ein gutes finanzielles Auskommen ermöglicht. Moderate Erwartungen an die Schullaufbahn (z. B. Mittlere Reife). Kinder sollen sich nicht in jungen Jahren „kaputt machen“. Die Verantwortung für die Bildung wird bei der Schule oder den Kindern selbst gesehen.
- Zufriedenheit mit dem Bildungssystem.
- Bildungsangebote für Eltern eher als unnötig und übertrieben eingeschätzt, evtl. Informationen über das Schulsystem und Förderung der Sprachkompetenz.

Die hier ausgewählten Ergebnisse der Studie zu den Bildungsorientierungen der migrantischen Eltern von Schulkindern in Deutschland veranschaulichen neben detaillierten lebensweltlichen Informationen einen Wechsel von hauptsächlich defizitären Blick- hin zu ressourcenorientierten Ansatzpunkten. Dabei muss betont werden, dass wesentliche Teile der Bildungsorientierungen für die äquivalenten Milieus in der „einheimischen“ Bevölkerung in gleichem Maße gelten.

Elternvereine mit Zuwanderungsgeschichte

Zugewanderten Eltern finden sich immer wieder mit den negativen Zuschreibungen konfrontiert, sie würden sich nicht genug für den Bildungserfolg ihrer Kinder einsetzen oder nicht genug in der Schulpartnerschaft engagieren. In Deutschland gibt es bereits unterschiedliche Initiativen von zugewanderten Eltern, um die Bildungsprozesse ihrer Kinder aktiv mitgestalten und besser unterstützen zu können. Gleichzeitig machen sie auf spezifische Anliegen aufmerksam, die ansonsten in der Schule oder von der Schulverwaltung nicht bemerkt oder übergangen würden.

- Integrationsförderung durch Elternvereine und Elternnetzwerke: eine Tagungsdokumentation.

http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/publikationen/mo_elternvereine_2011.pdf

- Das „MigrantenElternNetzwerk Niedersachsen“ wurde vom „Zukunftsforum Niedersachsen“ zur Verstetigung empfohlen, da es ein hohes Integrationspotenzial hat, indem es bei den Kompetenzen und Selbsthilfepotenzialen der Eltern ansetzt.

<http://www.men-nds.de/>

II) Datenanalysen

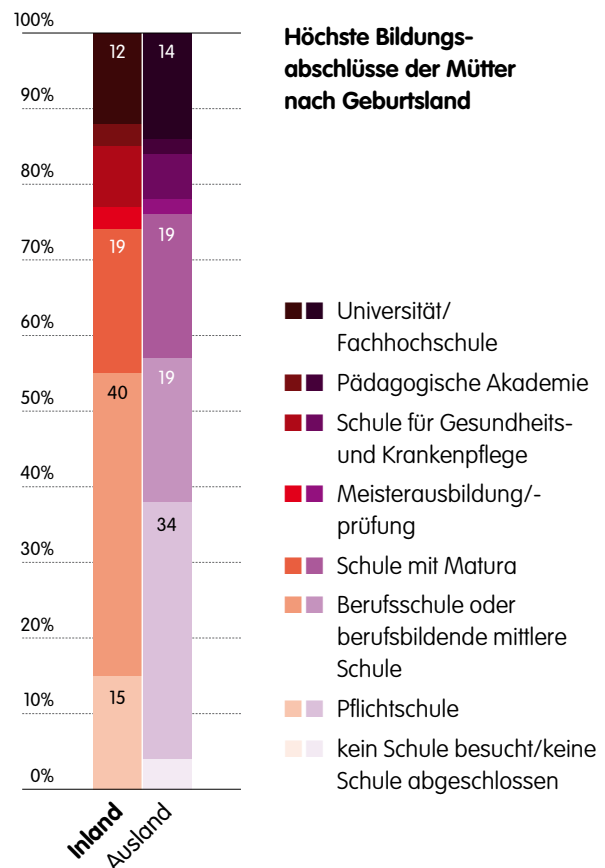
Als Basis der sozialen Milieus, die zwar das Leben der Menschen in modernen pluralen Gesellschaften wesentlich prägen, aber doch im Alltagsverständnis weitgehend unbenannt bleiben, können die sozialen Schichten beschrieben werden. Diese bestimmen sich über die berufliche Positionierung und das Bildungsniveau und werden meist in einfachen Über- und Unterordnungsschemata wie der Unterschicht, der Mittelschicht und der Oberschicht gefasst, wobei die Mittelschicht mit rund 70% den größten Anteil der Bevölkerung umfasst. Oftmals werden Herkunftsgruppen aufgrund einer spezifischen Einwanderungspolitik von einer bestimmten Berufsgruppe oder einem Bildungsniveau geprägt. Zumindest ist dies häufig die Wahrnehmung durch andere Gruppen, sodass es zu einer Stereotypenbildung kommt. Betrachtet man die reale Verteilung von Bildungsabschlüssen, beruflichen Positionen oder des Ausmaßes der Erwerbstätigkeit in den Herkunftsgruppen, führt das durchaus zu Überraschungen. In der Folge wird dies am Beispiel der Mütter der Schülerinnen der 8. Schulstufe (2012) diskutiert.

Bildungsprofile der Mütter

Wie viele der ausländischen Mütter weisen einen Universitätsabschluss oder eine Matura auf? Und wie viele keinen Schulabschluss? Sind diese Anteile in unterschiedlichen Herkunftsgruppen ähnlich oder sehr unterschiedlich? Enthält das Bildungsprofil der in Österreich geborenen Mütter im Gruppenvergleich die höchsten Werte bei der höheren Bildung und die niedrigsten in den unteren Segmenten?

Vergleicht man die Häufigkeiten bestimmter Bildungsabschlüsse der im Inland mit jener der im Ausland geborenen Mütter, so fällt eine Zweiteilung auf. Während es einen relativ deutlichen Unterschied in der unteren Hälfte gibt, ist kaum ein Unterschied in der oberen Hälfte festzustellen. Im Detail bedeutet dies, dass ein doppelt so großer Anteil an Pflichtschulabgängerinnen unter den zugewanderten Müttern zu finden ist (34% zu

15%). Der geringe Anteil an Pflichtschulabgängerinnen unter den österreichischen Müttern legt Zeugnis über die erfolgreiche Bildungsexpansion und die allmähliche Gleichstellung der Frau in Österreich ab. Noch vor wenigen Jahrzehnten verfügte ebenfalls ein Drittel der einheimischen Mütter lediglich über einen Hauptschulabschluss. Außerdem gaben 4% der 14-jährigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund an, dass ihre Mütter keinen Schulabschluss vorweisen können, während dies bei im Inland geborenen Müttern heute nur mehr äußerst selten der Fall ist. Ein für das österreichische Ausbildungssystem typisches Bild spiegelt sich auch im hohen Prozentsatz (40%) der einheimischen Mütter mit Abschluss einer Lehre oder einer Berufsbildenden Mittleren Schule. Dieser Anteil ist bei den zugewanderten Müttern mit 19% nur halb so groß. Wendet man sich nun der oberen Hälfte zu, so fällt auf, dass unter den zugewanderten Müttern der Anteil der Maturantinnen mit 19% gleich groß ist, die darauf aufbauenden Ausbildungsabschlüsse von Akademien oder Colleges einen geringfügig klei-

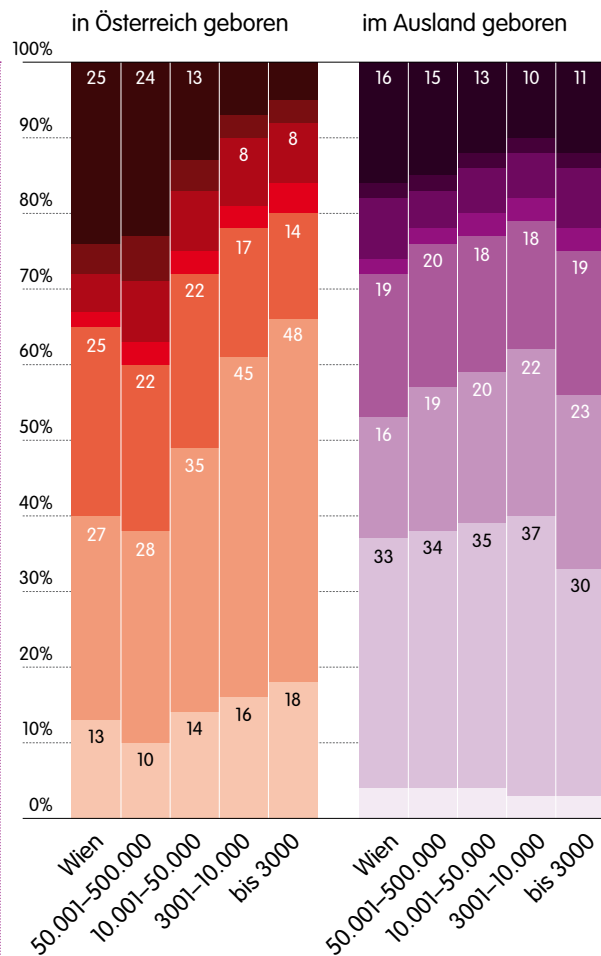


neren, und die tertiären Abschlüsse von Universitäten und Fachhochschulen einen geringfügig größeren Anteil ausmachen, als unter den einheimischen Müttern.

Regionale Unterschiede zwischen den Bildungsprofilen

Deutliche Unterschiede im Bildungsprofil entdeckt man nicht nur im Vergleich von zugewanderten und einheimischen Müttern, sondern auch zwischen einheimischen Müttern, je nachdem, wo in Österreich sie wohnen. So weisen die Wiener Mütter einen doppelt so hohen Anteil an Akademikerinnen auf als der österreichische Durchschnitt (25% zu 12%). In Vorarlberg jedoch – einem Bundesland ohne Universität – schrumpft der Anteil auf 8%. In sieben der neun Bundesländer weisen migrantische Mütter einen höheren Anteil an Akademikerinnen auf als einheimische, in Oberösterreich ist er mit 9% gleich groß, in Wien bedeutend geringer. Im Burgenland weist die Kategorie „zugewanderte Mütter“ ein deutlich höheres Bildungsprofil auf als die Kategorie „nicht-zugewanderte Mütter“. 62% der zugewanderten im Vergleich zu 48% der einheimischen Mütter haben eine Matura oder einen höheren Abschluss. Unterschiede im Bildungsprofil zeigen sich am deutlichsten nach Einwohnerzahl der Gemeinde, allerdings lediglich bei den nicht-zugewanderten Müttern. Während in den Gemeinden unter 3.000 EinwohnerInnen nur ein Drittel der Mütter eine Matura oder einen höheren Abschluss aufweist, davon 4% einen Universitätsabschluss, sind es in größeren Städten (über 50.000 EinwohnerInnen) 62%, davon haben 24% einen Universitätsabschluss. Am höchsten ist der Anteil der akademisch gebildeten Mütter in Graz mit 31%. Zugewanderte Mütter mit höheren Bildungsabschlüssen finden sich in allen Bundesländern auch in kleineren Gemeinden. Dies hängt unter anderem mit der für MigrantInnen sehr viel häufigeren Dequalifikation zusammen (siehe Box Dequalifikation). Die Möglichkeit einer Erwerbsarbeit, die sich für zugewanderte Mütter ungeachtet ihrer Bildungsabschlüsse häufig in den unteren Arbeitsmarktsegmenten des Reinigungs-,

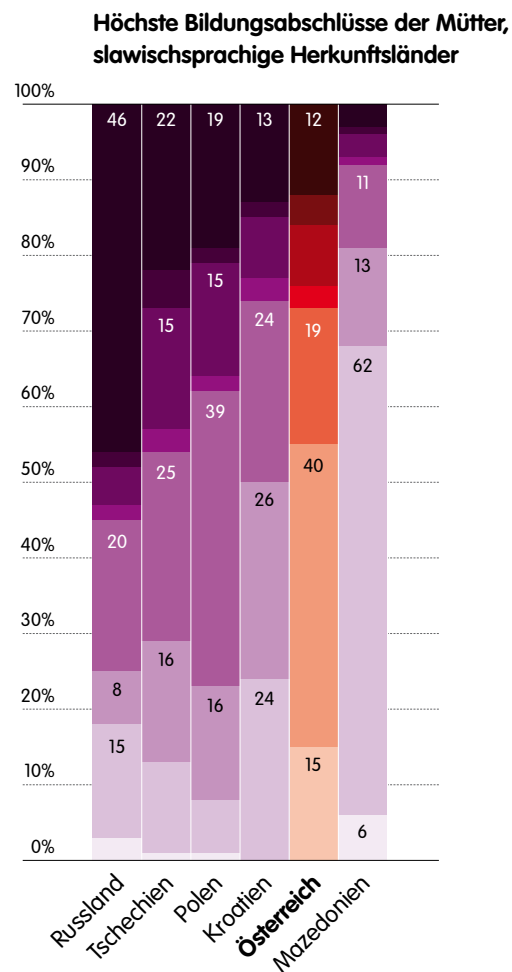
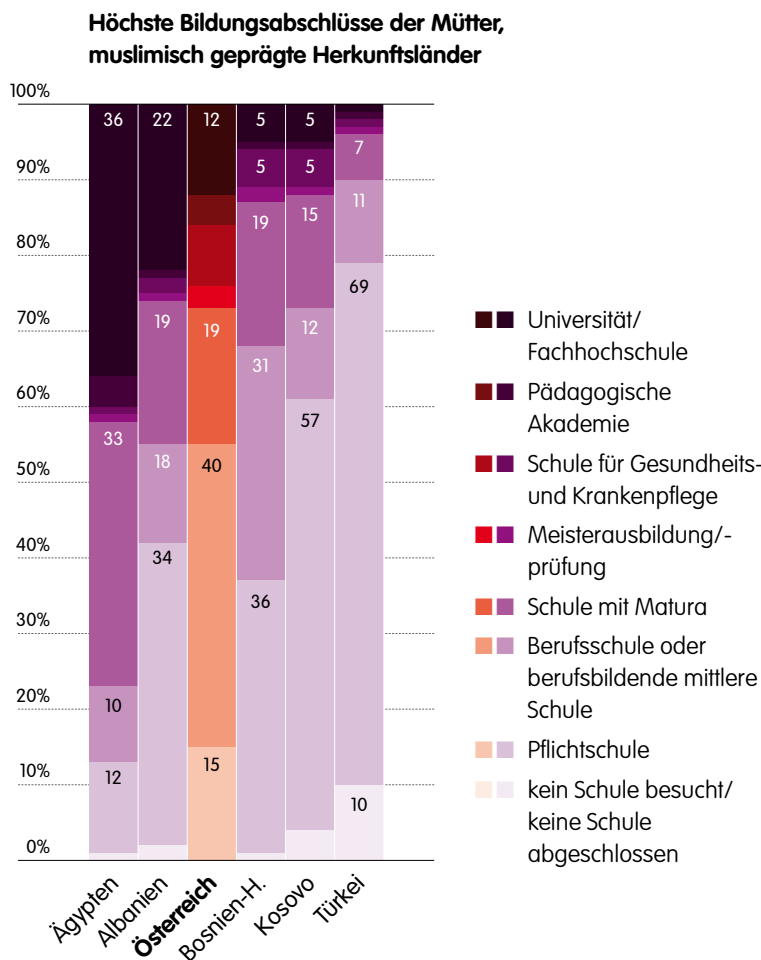
Bildungsabschlüsse der Mütter nach Gemeindegrößen



Gastgewerbe- und Pflegesektors findet, ist ein wesentlicher Faktor bei der Wahl des Wohnorts.

Bildungsprofile ausgewählter Herkunftsgruppen

Gegenüber Frauen muslimischen Glaubens gibt es derzeit in Österreich stärker werdende Vorurteile. Die Vorstellung nicht-muslimischer Personen ist geprägt von den medial transportierten Bildern patriarchaler Unterdrückung, Bildungsferne und Beschränkung auf Familie und Kinder. Auf Basis der Bildungsprofile der Mütter in Österreich, die in muslimisch geprägten Ländern geboren wurden, kann dieses Bild kaum bestätigt werden. Die Bildungsprofile sind je nach Herkunftsland recht unterschiedlich. Auf der einen Seite befinden sich die in Ägypten geborenen Mütter von AchtklässlerInnen mit einem großen Anteil hochgebildeter Frauen, am anderen Ende, die in der Türkei geborenen Mütter, deren Bildungsprofil sich zu drei Viertel aus Pflichtschul-



abschlüssen (oder weniger) zusammensetzt. Das Bildungsprofil der in Österreich geborenen Mütter befindet sich dazwischen. Die enorme Bandbreite spiegelt die vielen Einflussfaktoren wider: die gesellschaftliche Situation im jeweiligen Herkunftsland, die (Aus-)Bildungswünsche und Arbeitsplatzsuche dieser Frauen, die familiären Strategien und die Heiratsmuster in den Communities bis hin zur Arbeitskräfteanwerbung Österreichs vor einigen Jahrzehnten.

In früheren Zeiten gab es in Österreich mancherorts einen ausgeprägten Anti-Slawismus. Wie bei anderen Stereotypen ging es auch bei diesem darum, eine generelle Rückständigkeit und die damit einhergehende Unterlegenheit zu argumentieren. Die Bildungsprofile der Mütter aus Ländern, in denen hauptsächlich slawische Sprachen gesprochen werden, widersprechen diesen Vorstellungen deutlich. Der höchste Anteil von Universitätsabsolventinnen fand sich in der russischen

Herkunftsgruppe (46%). Darauf folgen in Abstufung die Mütter aus Slowenien (26%), Tschechien (22%), Polen (19%), der Slowakei (14%), Kroatien (13%) und schließlich Serbien und Bosnien-Herzegowina mit 5%-6% akademisch gebildeter Mütter. Diese Verteilungsmuster von Bildungsabschlüssen sind nicht als Spiegelbild des Bildungsprofils im Herkunftsland der Mütter zu verstehen, sondern bilden, wie bereits erwähnt, das Ergebnis des Ineinandewirkens einer Vielzahl oftmals migrationsspezifischer Faktoren ab.

Unter den im Ausland geborenen Müttern befinden sich auch diejenigen, die selbst als Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern nach Österreich eingewandert und hier zur Schule gegangen sind, sowie diejenigen, die in Österreich als Erwachsene weitere Bildungsabschlüsse erworben haben. Dies ist unter den Müttern der 2. Generation (SchülerInnen, die selbst bereits in Österreich geboren wurden) zu unterschiedlichen Anteilen der Fall, bei-

spielsweise zu 20% unter Müttern aus dem ehemaligen Jugoslawien, zu 21% unter Müttern aus der Türkei und zu 24% unter Müttern aus Osteuropa.

Verteilung der beruflichen Positionen der Mütter

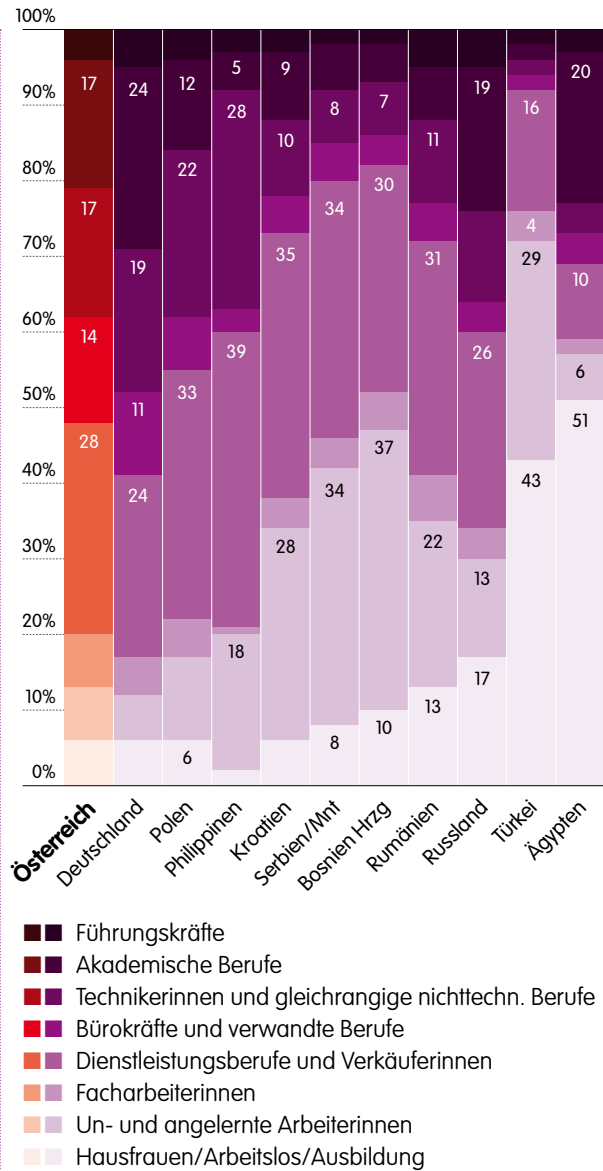
Während die Bildungserfahrung der Eltern für die inhaltliche Unterstützung der Kinder bei Schulfragen eine Rolle spielt, ist die berufliche Position für Prestige und Einkommen maßgeblich. Letzteres wiederum strukturiert Unterstützungsleistungen (Nachhilfe, Sommercamps etc.), für die bezahlt werden muss, die sprachlichen Anforderungen und damit (Weiter-)Entwicklung je nach Tätigkeit, die Weiterbildungsmöglichkeiten aber auch die Sozialkontakte unter den ArbeitskollegInnen. Sind alle türkischen Mütter Putzfrauen und gibt es überhaupt rumänische Managerinnen oder ägyptische Wissenschaftlerinnen?

Die Prozentanteile der unterschiedlichen beruflichen Positionen für ausgewählte Herkunftsgruppen verdeutlichen vier Punkte:

- Erstens nehmen *Mütter aller Herkunftsgruppen alle möglichen beruflichen Positionen* ein, seien es akademische Berufe oder Führungspositionen am oberen Ende oder Einfacharbeit am unteren Ende der Berufsprestigeskala.
- Zweitens sind in einigen Gruppen die Anteile der Mütter in akademischen Berufen und Führungspositionen höher als unter den „einheimischen“, wie etwa unter den ägyptischen (22%), russischen (23%) und deutschen (29%) Müttern.
- Drittens wird sichtbar, dass die hohen Bildungsabschlüsse etwa der ägyptischen und russischen Mütter am Arbeitsmarkt großteils

Betrachtet man die Anteile der vollzeiterwerbstätigen Mütter, fällt auf, dass sie unter den im Inland und den im Ausland geborenen Müttern der AchtklässlerInnen mit jeweils 38% gleich groß sind.

Verteilung auf berufliche Positionen nach Geburtsland der Mütter



nicht umgesetzt werden können (vgl. Box zu Dequalifikation).

- Viertens scheint es, als würden die un- und angelernten Positionen in den Herkunftsgruppen der ehemals aus Jugoslawien und der Türkei angeworbenen Arbeitskräfte über die Jahrzehnte und Generationen vererbt. In diesen Gruppen sind die Anteile mit 25% bis 33% deutlich höher als in allen anderen Herkunftsgruppen.

Ein weiterer Bestandteil der medialen und damit auch der Alltagskommunikation, nämlich negativ bewertete „Abweichungen“ von aktuellen statistischen Verteilungen in der Gesamtbevölke-

rung, prägt das Bild der Kategorie „MigrantInnen“, fallweise auch bestimmter Herkunftsgruppen. So stehen Hausfrauen im Verdacht, keiner Erwerbsarbeit nachgehen zu wollen – allerdings nur, so bekommt man den Eindruck – wenn sie zugewandert sind. Einheimische Mütter, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen, werden hingegen als fürsorgliche Frauen gesehen, die sich in den Dienst der Familie stellen. Diese Wahl haben 6% der in Österreich geborenen Mütter, 2% der auf den Philippinen, 17% der in Russland und 43% der in der Türkei geborenen Mütter (der SchülerInnen der 8. Schulstufe 2012) getroffen.

Betrachtet man am anderen Ende des Spektrums der Erwerbstätigkeit die Anteile der vollzeiterwerbstätigen Mütter, so fällt auf, dass sie unter den im Inland und den im Ausland geborenen Müttern der AchtklässlerInnen mit jeweils 38% gleich groß sind. Nach Herkunftsgruppen zeigen sich deutliche Unterschiede. Während unter den ägyptischen Müttern 15% und unter den türkischen 23% vollzeitbeschäftigt sind, finden sich unter den bosnischen 45%, den kroatischen 49%, den polnischen 51%, den serbischen 52% und den philippinischen 62% vollzeitbeschäftigte Mütter. Die in Österreich geborenen Mütter befinden sich mit 38% in etwa in der Mitte.

Allerdings sind auch unter den „einheimischen“ Müttern die *Unterschiede zwischen den Bundesländern eklatant*, denn in Wien ist der An-

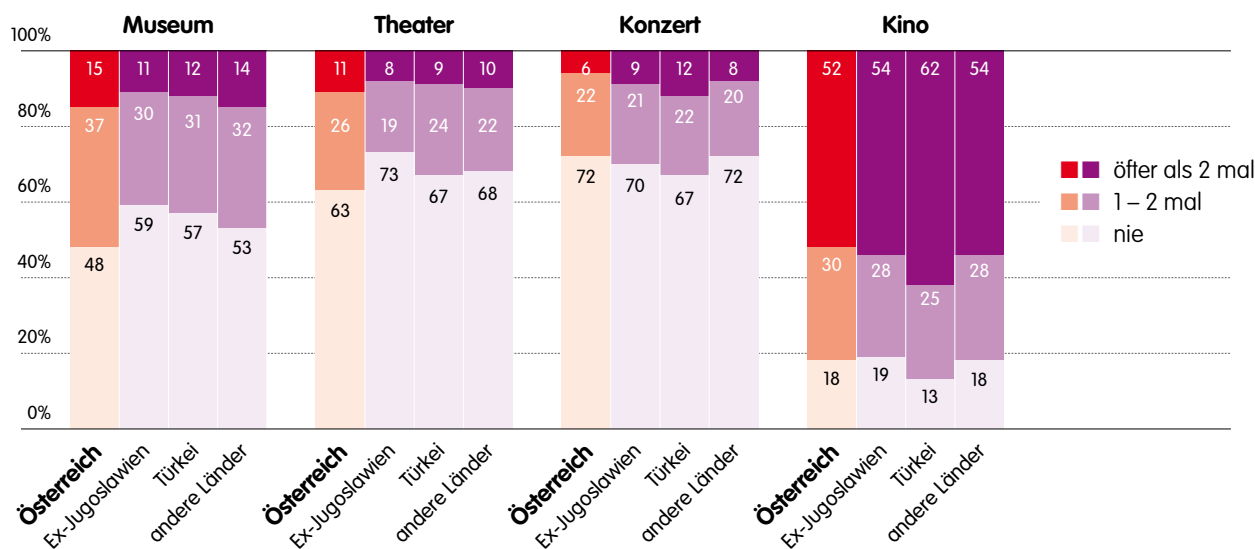
teil der vollzeitbeschäftigten Mütter mit 52% genau doppelt so hoch wie in Tirol und Vorarlberg. Es ist allerdings nicht nur die Bereitschaft der Frauen zur Vollzeiterwerbstätigkeit unterschiedlich, sondern auch der Ausbau der notwendigen Infrastruktur in quantitativer und qualitativer Hinsicht (z.B. Verfügbarkeit von Plätzen in Kinderkrippen, Kindergärten, Ganztagschulen und Horten). Dazu kommt, dass auch das Angebot an Vollzeitstellen je nach Berufsgruppe variiert. Es spielen also für das Zustandekommen der jeweiligen Anteile an vollzeiterwerbstätigen Müttern eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle.

Kulturelle Aktivitäten der Familien

Der Besuch eines Museums oder Theaters, eines Konzerts oder eines Kinos sind Freizeitaktivitäten, denen SchülerInnen oft mit ihren Eltern nachgehen. Sie werden dadurch einerseits mit wichtigen kulturellen Institutionen der österreichischen Gesellschaft vertraut und lernen andererseits außerhalb der Schule Formen und Inhalte kennen, die in der Schule eine Rolle spielen. Die Frage ist nun, inwiefern sich die Häufigkeit an dieser familiären Aktivitäten zwischen den SchülerInnen aus zugewanderten und nicht-zugewanderten Familien unterscheiden.

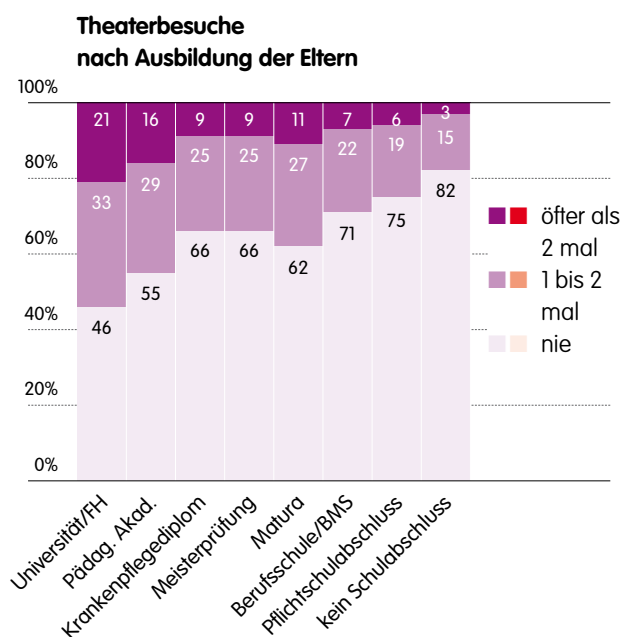
Bei der Betrachtung von vier Herkunftsgruppen – SchülerInnen von Müttern, die in Österreich, dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei und al-

Häufigkeit kultureller Aktivitäten nach Geburtsland der Mutter



len übrigen Ländern geboren wurden – ist die Verteilung der Häufigkeiten relativ ähnlich. Zwischen 11% und 15% besuchten öfter als zweimal im Schuljahr ein Museum, zwischen 30% und 37%, ein bis zweimal, rund die Hälfte der Familien kein Mal. Ins Theater und Konzert gehen ein Viertel bis ein Drittel der Familien regelmäßig, z.B. einmal oder mehrere Male im Schuljahr. Das Kino als öffentlicher Ort der Unterhaltung ist sehr stark milieuübergreifend, in jeder der Herkunftsgruppen gehen mindestens 80% der Familien zusammen ins Kino. Das führt zur Frage, wie sich die unterschiedlichen Verhaltensweisen innerhalb der einheimischen Bevölkerungsgruppe, aber auch wie sie sich innerhalb unterschiedlicher zugewanderten Herkunftsgruppen erklären lassen. Betrachtet man die Häufigkeiten kultureller Aktivitäten nach Bildungsabschlüssen, so wird klar, dass es noch andere Einflussfaktoren geben muss.

Unterschiedliche Verhaltensweisen hinsichtlich des Besuchs von Theater, Konzert, Museum oder auch Kino sind nicht nur im verfügbaren Haushaltseinkommen oder den Bildungsabschlüssen der Eltern begründet. Die Freizeit mit solchen Aktivitäten zu verbringen, setzt meistens voraus, dass Verwandte und/oder Bekannte dies auch tun und davon erzählen, und es in der Bezugsgruppe als eine interessante Freizeitbeschäftigung gilt. Auf einer weniger bewussten, eher unausgesprochenen Ebene geht es um das Gefühl, an diese so-



Dequalifizierung zugewanderter Eltern

1. Die berufliche Positionierung einer Person ist sehr wesentlich von ihren Bildungsabschlüssen abhängig.
2. Bei zugewanderten Eltern ist die Situation oftmals frustrierend: Ihre im Ausland erworbenen Bildungszertifikate werden entweder nicht anerkannt, die Nostrifikation wäre sehr teuer oder aufwendig (nachzuholende Prüfungen) oder sie können aufgrund eingeschränkter Deutschkenntnisse nicht entsprechend verwertet werden.
3. So kommt es, dass eine albanische Ärztin als Putzfrau, eine russische Dolmetscherin als Hilfskraft im Pflegebereich und ein ägyptischer Mathematiker als Taxifahrer arbeiten.
4. Je länger Personen fachfremd arbeiten, desto unwahrscheinlicher ist es, dass sie wieder in ihren ursprünglichen Beruf einsteigen können.
5. So kann eine vorderhand als Übergangslösung gedachte Erwerbstätigkeit zu einer dauerhaften Dequalifizierung führen.

zialen Orte „zu gehören“. Fühlt man sich zugehörig? Die Antwort liegt unter anderem in der Erwartung begründet, dort Personen anzutreffen, mit denen man eine Ähnlichkeit verspürt, die sozusagen aus dem eigenen Milieu sind. Wie in Teil I bereits beschrieben, sind Art und Häufigkeit von Freizeitaktivitäten Teil des eigenen Selbstverständnisses, das als soziales Milieu gefasst werden kann. Die sozialen Milieus überspannen bzw. differenzieren Herkunftsgruppen und sind für das Verständnis der unterschiedlichen Lebenswelten und ihrer Logiken in vielen Fällen ausschlaggebender als das Geburtsland bzw. das, was als Ethnizität begriffen wird. Dies gilt es zu bedenken, wenn es um erfolgreiche Schulbildung und zielgruppenspezifische Unterstützungssysteme geht.

III) Schlussfolgerungen

Auch wenn angenommen werden kann, dass es relativ große Ähnlichkeiten zwischen der zugewanderten Bevölkerung, den sozialen Milieus und den damit verbundenen Bildungsprofilen in Deutschland und Österreich gibt, sollte diese Daten- und Forschungslücke für Österreich dennoch geschlossen werden. Immer wieder wurde der politische Diskurs von pauschalen Behauptungen dominiert, wie: „zugewanderte Eltern hätten kein Interesse an der Bildung ihrer Kinder“ oder „Töchter würden von weitergehender Bildung abgehalten“. Vielfach werden Einzelfälle von Ausnahme- zu Regelfällen uminterpretiert, wenn es um zugewanderte Familien geht. Ein Vorgang, der bei „einheimischen“ Eltern nicht möglich wäre. Anhand eines ersten kursorischen Einblicks in Daten zu den Besuchshäufigkeiten von Museen, Theatern und Konzerthäusern zeigt sich die große Ähnlichkeit der Verhaltensmuster in den einzelnen Herkunftsgruppen – seien es „einheimische“ oder zugewanderte Eltern aus den unterschiedlichen Ländern - auch für Österreich. Aufgrund der Relevanz der in diesen Institutionen verkörperten Formen und Inhalte für eine erfolgreiche Schullaufbahn sowie Bildung im umfassenden Sinne ist aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit die Frage zu stellen: Wie können sowohl unterschiedliche Herkunftsländer als auch unterschiedliche soziale Milieus mit diesen Formen und Inhalten besser erreicht werden?

Um bildungspolitische Entwicklungen an den realen Gegebenheiten in den zugewanderten wie auch nicht-zugewanderten Familien auszurichten, wäre es hilfreich, entsprechende Daten und Fakten zu den Milieus in der Bevölkerung vorliegen zu haben, und dem Interesse, aber auch der Verunsicherung und Scheu von Eltern konstruktiv zu begegnen. Bei einem neuen Verständnis der soziokulturellen Vielfalt in der Schule geht es aber nicht nur um eine kompetente und kooperative Elternarbeit, sondern auch um den Unterricht, ein Aspekt der im letzten Policy Brief #7 zur Sprache kommen wird.

Darüber hinaus muss daran erinnert werden, dass die große Bedeutung der elterlichen Unterstützung in der tagtäglichen Bewältigung der schulischen Anforderungen ein spezifisches Phänomen der deutschsprachigen Schulsysteme ist. Insbesondere in Ländern, die über ein ganztägiges Schulsystem verfügen, wie Frankreich und Schweden, konnte festgestellt werden, dass die Zweite Generation (Eltern aus der Türkei) nicht nur wesentlich erfolgreicher, sondern auch wesentlich unabhängiger von der elterlichen Bildung und ihrer schulbezogenen Unterstützung war als in Österreich (Schnell 2014).

Die ausführlichen Beschreibungen im Endbericht der deutschen Studie (Barz et al 2015) zu den prägenden Bildungserfahrungen der Eltern, dem erwarteten Bildungsverlauf ihrer Kinder, den Wünschen zur interkulturellen Öffnung von Schule, den außerschulischen und Internet-Angeboten sowie der kulturellen Bildung sind aufschlussreich und sollten für die Lehreraus- und -fortbildung sowie zur Schulentwicklung genutzt werden. Eine ähnlich differenzierte Forschung für Österreich wäre wünschenswert.

Ein eklatanter Mangel wurde bei der Studie hinsichtlich der interkulturellen Öffnung der Schulen festgestellt. Ein großer Teil (75%-86%) der zugewanderten Eltern drückte den Wunsch nach speziellem Deutschunterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, Beratung über Förder- und Stipendienprogramme, gezielte fachliche Förderung durch die Lehrkräfte, spezielle Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund und spezielle Informationsangebote für die zugewanderten Eltern aus. Nur 20%-30% der Eltern berichteten davon, dass sie diese Angebote an der Schule ihrer Kinder vorfanden.

Abschließend gilt die Forderung des „Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Migration und Integration“ (2012) zur Ausarbeitung von einheitlichen Kriterien für die kooperative Elternarbeit in Schulen für Österreich in gleicher Weise wie für Deutschland.

IV) Good Practices

Harvard Family Research Project

www.hfrp.org

(ab 1.1.2017 „Global Family Research Project“)

Seit 1983 führt das HFRP Forschungen zur Partnerschaft zwischen Schule und Familie durch und unterstützt die praktische Umsetzung auf der Ebene der Schulstandorte, der Gemeinden und größerer administrativer Einheiten. Das „Family Involvement Network of Educators“ (FINE) vernetzt Lehrkräfte, SchulleiterInnen und anderes pädagogisches Personal, die sich im Bereich der kooperativen Elternarbeit weiterbilden und engagieren. Zusammen mit dem Bildungsministerium (Department of Education) hat HFRP ein Handbuch herausgegeben, das die wichtigsten Bausteine für eine erfolgreiche Schule-Eltern-Partnerschaft aufzeigt.

<http://www.sedl.org/pubs/framework/FE-Cap-Building.pdf>

Families In Schools (FIS)

Die gemeinnützige Organisation „Families In Schools“ im US-Bundesstaat Kalifornien wurde im Jahr 2000 gegründet. Forschungsergebnisse (Shaver & Walls 1998) hatten gezeigt, dass der Schulerfolg von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten signifikant erhöht war, wenn Schulen professionelle Elternarbeit betrieben. Auf Basis weiterer Studien (Henderson & Mapp 2002, Mattingley et al 2002, Chrispeel et al 2001, Desimone et al 2000) wurden sechs prioritäre Indikatoren für Qualität in der schulischen Elternarbeit identifiziert:

1. Willkommenskultur in der Schule.
2. Effektive Schule-Familien-Kommunikation.
3. Hilfreiche Materialien für Familien.
4. Partizipatorische Schulführung.
5. Konfliktlösungsmechanismen.
6. Adäquate finanzielle Ressourcen.

In einem Zeitraum von 10 Jahren wurden 140.000 Familien unterstützt und 120.800 Familien jährlich mehr als 100 Bücher im Rahmen der „Fami-

liären Lesekultur-Workshops“ zur Verfügung gestellt (siehe FIS-Elternlehrplan). Seit 2010 wird jährlich ein Preis an Elterngruppen aus benachteiligten Nachbarschaften vergeben, die sich effektiv in ihrer Schule engagieren.

<http://www.familiesinschools.org/>

FIS-Lehrerkompetenzentwicklung

Diese Fortbildung für pädagogisches Personal an Schulen oder für NGO-MitarbeiterInnen in diesem Bereich besteht aus drei Modulen:

- A) Elternengagement entwickeln.
- B) Willkommenskultur entwickeln.
- C) Teamentwicklung, Planungs- und Implementierungsstrategien, Kommunikationswerkzeuge entwickeln, Resultate beobachten, Reflektieren.

FIS-Elternlehrplan

FIS entwickelt Lehrpläne, die soziokulturell an die jeweiligen Familien in der Schule angepasst sind. Schulen können eine Fachkraft für diese Eltern-Workshops einladen oder Lehrkräfte im Rahmen von FIS weiterbilden. Die unterschiedlichen Schwerpunkte beinhalten:

1. Family Literacy: Familiäre Lesekultur für Eltern von Kindergarten- und Volksschulkindern in drei Altersstufen (je 5 Wochen).
2. Komplementär zum WS 1 gibt es eine rotierende „Bibliothek“, in deren Rahmen den Familien jede Woche ein hochwertiges Kinderbuch zur Verfügung gestellt wird.
3. Transitions: Stärkung der Eltern, um ihr Kind bei den Übergängen auf dem Weg zu höherer Bildung begleiten zu können (4 Wochen).
4. Interaktive Lektionen zum Thema bildungsbezogene Eltern-Kind-Kommunikation im Jugendalter (Sekundarstufe 2, Polytechnikum, Lehre, ...), aber auch Wissen um finanzielle Angelegenheiten.

<http://www.familiesinschools.org/what-we-do/trainings/curriculum/>

Executive Summary

1. Der Begriff „MigrantIn“, früher AusländerIn, löst in Österreich Bilder von Rückständigkeit, niedriger beruflicher Position und Bildungsferne aus. Großteils fehlt das Wissen über die große Heterogenität innerhalb der zugewanderten Gruppen.
2. Betrachtet man die Mütter von SchülerInnen (8. Schulstufe 2012), so ist die Verteilung der Bildungsabschlüsse in der oberen Hälfte unter den zugewanderten und nicht-zugewanderten beinahe identisch, in der unteren Hälfte besteht ein deutlicher Unterschied: Pflichtschulabgängerinnen sind unter den zugewanderten Müttern mehr als doppelt so häufig vertreten.
3. In einzelnen Zuwanderungsgruppen (Ägypten, Albanien, Russland, Philippinen, Polen, ...) sind die Anteile der Universitätsabsolventinnen bedeutend höher als unter den „einheimischen“ Müttern, in manchen davon allerdings auch die Anteile der Pflichtschulabgängerinnen.
4. Die Bildungsprofile unter den Müttern aus islamisch geprägten Ländern sind sehr unterschiedlich. Während die in Ägypten geborenen Mütter ein sehr viel höheres Bildungsprofil als die einheimischen Mütter aufweisen, ist es bei den in der Türkei geborenen umgekehrt.
5. Verfügen zugewanderte Mütter über hohe Bildungsabschlüsse, können sie diese am Arbeitsmarkt oft nicht adäquat umsetzen. Sie sind häufiger von Dequalifikation betroffen als in Österreich geborene Mütter.
6. In zahlreichen Herkunftsgruppen sind höhere Anteile der Mütter vollzeitbeschäftigt als unter den einheimischen. Am anderen Ende des Spektrums haben sich in einigen Gruppen höhere Anteile der Mütter dazu entschlossen, sich vollständig Kindern und Haushalt zu widmen.
7. Unterschiede innerhalb der Herkunftsgruppen finden sich auch bei den kulturellen Aktivitäten des Besuchs von Museen, Theatern oder Konzerten. Die Muster sind dabei zwischen den Herkunftsgruppen sehr ähnlich und deuten auf grup-

penübergreifende soziale Milieus hin, die solchen Aktivitäten unterschiedliche Bedeutung und Wichtigkeit zuschreiben.

8. Unterschiedliche Werthaltungen und Grundorientierungen differenzieren die nach Bildung, Beruf und Einkommen hierarchische Struktur der heutigen Gesellschaft in unterschiedliche soziale Milieus. Diese sind herkunftsgruppenübergreifend.
9. Schule sollte Eltern als Kooperationspartner in der Bildung der Kinder begreifen, wobei ihre Ausgangslagen jeweils spezifisch sind. Das Verständnis und die Erarbeitung geeigneter Anknüpfungspunkte werden durch das Wissen um die existierenden Milieus und die „Logik“ ihrer Lebenswelten erleichtert. Ebenso ermöglicht die Reflexion der eigenen Milieuzugehörigkeit den notwendigen Perspektivenwechsel.
10. Forschungsergebnisse aus Deutschland zeigen, dass die Schulbildung der Kinder in allen Milieus ein wichtiger Wert für die Eltern ist. Allerdings haben sie jeweils unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung sowie unterschiedliche Vorstellungen über die Ziele der Schulbildung, über ihre eigene Aufgabe darin und über etwaige Angebote von Elternbildung.
11. Forschungsergebnisse aus den USA weisen darauf hin, dass Schulen, die Professionalität in der Elternarbeit implementieren, einen wesentlichen Beitrag zum Schulerfolg ihrer SchülerInnen leisten. Dies trifft besonders für Familien aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus zu.
12. Während der Schulerfolg in den deutschsprachigen Ländern sehr viel stärker von der Zuarbeit der Eltern abhängig ist als in anderen Ländern, befindet sich die Professionalisierung des pädagogischen Personals und der Schulverwaltung hinsichtlich kooperativer Elternarbeit auf vergleichsweise niedrigem Niveau.
13. Eine wichtige Forderung ist daher die längst überfällige Ausarbeitung verbindlicher Standards für kooperative Elternarbeit in der Schule.

Fortsetzung. Nach dem Policy Brief Nr.4 (Kindergarten) werden in Policy Brief Nr. 5 das Thema der Segregation und in Policy Brief Nr. 6 das Thema der Selektion behandelt.

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website des Instituts für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND



Aus Liebe zum Menschen.

MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #04

Kindergartenbesuch und Elementar- pädagogik

4

Einleitung

Im vorliegenden Policy Brief geht es um die Langzeitwirkung der Elementarpädagogik. Dieser Begriff umfasst im österreichischen Sprachgebrauch die Kinderkrippen (0- bis 2-Jährige) und die Kindergärten (3- bis 5-Jährige). Ein wesentliches Thema, das in Österreich erst vor rund 15 Jahren in der politischen

Diskussion angekommen ist, ist die Besuchsdauer elementarpädagogischer Institutionen von Kindern aus zugewanderten Familien und die daraus resultierende Unterstützung ihrer Entwicklung. In der Öffentlichkeit dominieren dabei stark vereinfachte Vorstellungen von „den Migranten“, die sich hinsichtlich der Besuchsdauer angeblich auf eine bestimmte Weise oder jedenfalls anders als die „Einheimischen“ verhalten.

Österreich verfügt derzeit über verhältnismäßig wenig Detailwissen, wie sich die äußeren Rahmenbedingungen und die internen Mechanismen seiner elementarpädagogischen Institutionen auf die Entwicklung von Kindern aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen auswirken. Dafür braucht es nach wissenschaftlichen Methoden erhobene Daten. Nur wenige Datensätze sind bislang geeignet, Hypothesen, die eine solche Perspektive einnehmen, zu überprüfen. Die BIST-Daten sind die bislang besten Daten zur differenzierten Erforschung nach Herkunftsgruppen, die vorliegenden Analysen die ersten hinsichtlich der Unterschiede in der Besuchsdauer elementarpädagogischer Einrichtungen in den österreichischen Bundesländern.

Daraus folgen überraschende Erkenntnisse, die den üblichen Annahmen zur überragenden Bedeutung des Herkunftslandes bzw. der „Kultur“ widersprechen. Zusätzlich werden Erkenntnisse aus anderen Ländern herangezogen, die sich auf spezifische Langzeituntersuchungen zur Qualität elementarpädagogischer Angebote stützen.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Internationaler Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum

Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0652-2

Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@jku.at) / Fachliche Betreuung: Philipp Schnell, Oliver Gruber
Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

1) Forschungsstand

Der Besuch elementarpädagogischer Einrichtungen ist ein umstrittenes Feld. Es stellt die Vorstellung der Familie als besten und daher alleinigen Aufenthaltsort für Kinder infrage. In dieser Vorstellung stört die Bildungsinstitution eine idealisierte frühkindliche Welt des unbeeinflussten Spielens. In Österreich glauben im Jahr 2016 noch immer 42% der unter 45-jährigen Mütter, dass Vorschulkinder leiden würden, wenn ihre Mütter arbeiten (siehe Generations and Gender Survey). Was sagt aber nun die wissenschaftliche Forschung zu den Langzeitfolgen des Besuchs einer elementarpädagogischen Einrichtung?

Weithin bekannt sind die Analysen des US-amerikanischen Ökonomen und Nobelpreisträgers James Heckman (2011). Er berechnete die Renditen für die Gesellschaft aus Investitionen in die Qualität der Elementarbildung – vor allem, wenn qualitativ hochwertige Einrichtungen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien zur Verfügung gestellt werden. Heckman konnte zeigen, dass sich, neben den kognitiven Langzeitwirkungen etwa hinsichtlich der Mathematik oder des Sprachvermögens, eine vorteilhafte sozial-emotionale Entwicklung auch auf viele andere Bereiche des Erwachsenenlebens (wie etwa Gesundheit und Arbeitswelt) positiv auswirkt.

Das englische *Effective Pre-school and Primary Education Projekt EPPSE*, eine der aktuellsten europäischen Untersuchungen zu den Langzeiteffekten des Kindergartenbesuchs, wurde zwischen 1997 und 2013 durchgeführt. Begleitet wurden 3.000 Kinder von ihrer frühen Kindheit (3 Jahre) bis in die Grundschule, 2.600 davon sogar bis zum Alter von 16 Jahren. Das Ziel war, die wichtigsten Einflussfaktoren in ihrer

Entwicklung zu untersuchen und Unterschiede in Schulerfolg und sozialem Verhalten zu erklären. Zum besseren Verständnis muss berücksichtigt werden, dass die Schulpflicht in England mit 5 Jahren (durchschnittliches Alter bei Schulbeginn war 4 Jahre und 9 Monate) beginnt, weswegen beispielsweise ein zweijähriger Besuch bedeutet, dass das Kind im dritten und vierten Lebensjahr eine elementarpädagogische Einrichtung besuchte. Die Ergebnisse zur Wirkung der elementarpädagogischen Institutionen sind bereinigt von diversen Hintergrundfaktoren wie Geburtsgewicht, Geschlecht, Bildungsstand und Beruf der Eltern, in der Familie gesprochene Sprache und häusliches Lernumfeld. Die Langzeitergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Sylva, Taggart et al 2010; Sylva et al 2014):

Dauer des Kindergartenbesuchs:

1. Der Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung fördert die kindliche Entwicklung. Der Unterschied zwischen keinem Besuch und einem mindestens zweijährigen Besuch (drittes und viertes Lebensjahr) betrug im 16. Lebensjahr 51 Punkte Kompetenzvorsprung in Mathematik und Englisch.
2. Die Dauer des Besuchs spielt eine bedeutende Rolle.
3. Ein früher Beginn steht nicht nur mit einer besseren kognitiven Entwicklung, sondern auch mit verstärkter Selbständigkeit, Konzentration und einem besseren Sozialverhalten in Zusammenhang.
4. Der ganztägige Besuch brachte keine Vorteile im Vergleich zum halbtägigen Besuch.

Das Ziel der EPPSE-Studie war, die wichtigsten Einflussfaktoren in der kindlichen Entwicklung zu untersuchen und Unterschiede in Schulerfolg und sozialem Verhalten zu erklären.

Qualität des Kindergartens:

5. Unterschiedliche Einrichtungen (je nach Lehrplan bzw. Ausrichtung) hatten eine unterschiedlich starke Wirkung auf die kindliche Entwicklung.
6. In Einrichtungen, in denen die kognitive und soziale Entwicklung als sich ergänzend und gleich wichtig betrachtet wurde, erzielten die Kinder in allen Bereichen größere Fortschritte.
7. Die Qualität der elementarpädagogischen Einrichtung wirkt sich auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder aus.
8. Höhere Qualität wurde in Einrichtungen mit höher ausgebildetem Personal festgestellt, was sich in einer besseren Entwicklung der Kinder zeigte.
9. Wirksame Pädagogik beinhaltet eine Interaktion, die traditionell mit dem Begriff „Unterrichten“ verbunden wird: eine Versorgung mit Lernumgebungen und *sustained shared thinking* (entspricht in etwa „über einen Sachverhalt gemeinsam länger nachdenken“), um den Denkprozess des Kindes anzuregen.
10. Der Besuch des Kindergartens hatte nur dann einen Einfluss auf prosoziales Verhalten mit 16 Jahren, wenn der Kindergarten eine hohe Qualität aufgewiesen hatte. Ansonsten hatte der Besuch mehr als zehn Jahre später keinen Einfluss mehr auf das soziale Verhalten.

Differenzierte Wirkung:

11. Kinder von Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen konnten besonders stark profitieren. Der Effekt des Besuchs einer qualitativ hochwertigen Einrichtung war bei ihnen größer als bei Kindern, deren Eltern hohe Abschlüsse aufwiesen.
12. Besonders stark war der Effekt im sprachlichen Bereich bei jenen, die zuhause nicht Englisch sprachen.

13. Sozial benachteiligte Kinder erzielten in sozial durchmischten Einrichtungen bessere Ergebnisse als in sozial homogenen, d.h., es ist von Vorteil, wenn Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten dieselbe Einrichtung besuchen.
14. Die Quote der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei Schulbeginn konnte durch frühen und hochqualitativen Kindergartenbesuch (ab 2 Jahren Besuchsdauer) um ein Drittel gesenkt werden.

Eltern als Bildungspartner:

15. Das häusliche Lernumfeld, also wie aktiv sich die Eltern mit ihren Kindern beschäftigten, hatte einen größeren Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder als der Bildungsabschluss oder das Einkommen der Eltern.

Um noch besser zu verstehen, welche Faktoren für hohe Qualität ausschlaggebend sind, wurden Einrichtungen mit hoher Wirksamkeit in intensiven Fallstudien untersucht. Dies waren Einrichtungen, die *die Entwicklung der Kinder stärker zu fördern imstande waren, als (von den Hintergrundfaktoren der Kinder) zu erwarten gewesen wäre*. Jede dieser Einrichtungen förderte beide Aspekte, und nicht entweder nur die kognitive oder nur die soziale Entwicklung. Nicht überraschend war, dass sich die Qualität der Interaktion zwischen Kindern und MitarbeiterInnen der Einrichtungen als besonders wichtig herausstellte. Können die Erwachsenen Wärme vermitteln und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen, so entwickeln die Kinder höhere soziale Kompetenzen. In den Fallstudien der 12 überdurchschnittlich wirksamen Einrichtungen wurden fünf Bereiche als entscheidend ermittelt:

1. Die Qualität der verbalen Interaktion zwischen Personal und Kindern.

Können die Erwachsenen Wärme vermitteln und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen, so entwickeln die Kinder höhere soziale Kompetenzen.

2. Die Kenntnis und das Verständnis des Lehrplans durch das Personal.
3. Die Kenntnis des Personals über das Lernverhalten kleiner Kinder.
4. Die Kompetenz des Personals beim Lösen von Konflikten zwischen Kindern.
5. Die Unterstützung der Eltern durch das Personal bei der Frage, wie diese ihre Kinder zu Hause fördern können.

Diese fünf Bereiche sind entscheidend, um Kindern nicht nur eine adäquate Betreuung zur Verfügung zu stellen, sondern ihnen eine bessere sozio-emotionale und kognitive Entwicklung zu ermöglichen, als aufgrund ihrer sonstigen Ausgangsbedingungen zu erwarten gewesen wäre. Diese Bereiche wurden in den 141 untersuchten Institutionen von höher ausgebildetem Personal besser erfüllt als von niedriger ausgebildetem. Die Qualität einer Einrichtung scheint also stark an die Frage der Ausbildung des Personals und der Leitung geknüpft zu sein.

Auch in den USA sind Fragen der Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen und insbesondere der Förderung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien Ausgangspunkt für politische Maßnahmen und Forschungen. So wurde bereits vor 50 Jahren das *Head Start Program* gegründet, um Kindern aus benachteiligten Familien bereits vor Schulbeginn öffentlich finanzierte, qualitativ hochwertige Betreuungs- und Bildungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen. Seit Jahrzehnten wird von den Programmverantwortlichen in Zusammenarbeit mit PraktikerInnen im Bereich der sprachlichen und kulturellen Vielfalt intensive Entwicklungsarbeit für qualitativ hochwertige elementarpädagogische Einrichtungen geleistet. Aus der Zusammenschau einschlägiger Forschung werden Leitlinien für den Transfer in die Praxis zusammengestellt. Als Grundprämisse gilt, dass sich jede Einrichtung responsiv zu den Kindern und Familien verhalten soll, die im jeweiligen Jahr die Einrichtung besuchen.

Die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder wird ausführlicher in Policy Brief Nr.2 be-

Multikulturelle Prinzipien im Head Start Program

1. Jeder Mensch ist kulturell verwurzelt.
2. Die kulturellen Hintergründe der Familien, die im jeweiligen Jahr die Einrichtung besuchen, sind eine wesentliche Ausgangsbasis für die kulturelle Programmgestaltung dieses Jahres.
3. Ein kulturell relevantes und vielfältiges Programm braucht akkurate Information über Kulturen und die Korrektur von Stereotypen.
4. Kulturell relevante Elemente zu adressieren, und das Programm entsprechend anzupassen, ist Bestandteil einer hochwertigen Praxis.
5. Jedes Individuum hat das Recht, seine Identität zu behalten und gleichzeitig die Fähigkeiten zu entwickeln, um in unserer vielfältigen Gesellschaft zu funktionieren.
6. Effektive Pädagogik für Kinder, die in ihrer Familie eine andere Sprache sprechen, basiert auf einer kontinuierlichen Entwicklung der Familiensprache während der Erwerb der „Unterrichtssprache“ fachgerecht gefördert wird.
7. Ein kulturell relevantes Programm braucht Personal, das gegenüber den Familien sowohl reflektiert als auch responsiv agiert.
8. Ein multikulturelles Programm befähigt die Kinder Sensibilität, Respekt und Wertschätzung gegenüber kulturellen Differenzen zu entwickeln.
9. Ein kulturell relevantes und vielfältiges Programm untersucht institutionelle und persönliche Vorurteile und baut sie ab.
10. Die Praktiken in einem kulturell relevanten und vielfältigen Programm sind in allen Systemen und Dienstleistungen inkorporiert und für alle Erwachsenen und Kinder vorteilhaft.

sprochen. Kurz sollen jedoch die wichtigsten Schlussfolgerungen eines aktuellen Forschungsüberblicks zu Mehrsprachigkeit im Kindergarten berichtet werden (University of Stanford Graduate School of Education: Goldenberg, Hicks & Lit 2013):

1. Zweisprachige Modelle besitzen Vorteile gegenüber einsprachigen: Bisher gibt es keine Untersuchung, die darauf hinweist, dass die Zweitsprache/Unterrichtssprache in einem Kindergarten mit fachgerechter Zweisprachigkeit weniger gut entwickelt wird als in einem einsprachigen.
2. Das Beherrschen einer zweiten Sprache hat viele Vorteile: neben der Kommunikationsfähigkeit mit SprecherInnen der jeweiligen Sprachen auch höhere Leistungen bei zahlreichen Gehirnfunktionen und die Verzögerung von Demenz um 3-4 Jahre.
3. Die Interaktion zwischen einem Kind und Erwachsenen in der Sprache, die das Kind besser beherrscht, führt eher zu komplexen sprachlichen Interaktionen als Interaktionen, die nur in der Zweitsprache/Unterrichtssprache durchgeführt werden.
4. PädagogInnen in zweisprachigen Gruppen bewerten die Kinder hinsichtlich Frustrationstoleranz, Selbstbestimmung und sozialer Fähigkeiten besser.
5. Auch wenn die Gruppen nicht vollständig zweisprachig geführt wurden, ist es für das Verständnis der Kinder sehr hilfreich, wenn

Bezüge zwischen den Sprachen hergestellt und Erklärungen von unbekanntem Begriffen in der Erstsprache zur Verfügung gestellt werden.

6. Die Familien in der Sprachentwicklung der Kinder zu unterstützen, ist unabhängig von der jeweiligen Familiensprache dienlich. Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Eltern an Unterstützung interessiert sind, wenn sie fokussierte Angebote in einer respektvollen Art und Weise übermittelt bekommen.

Im Unterschied zum englischsprachigen Raum war der elementarpädagogische Bereich in Österreich bisher kaum Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen. Auch in Deutschland wurde wiederholt auf die fehlende Datenlage hinsichtlich der Qualität der Kindergärten hingewiesen. Lange Zeit galt in traditionellen Milieus der Kindergarten als zweite Wahl im Vergleich zur Betreuung zuhause. Die Kinderkrippe wurde als Notlösung angesehen. Diese Haltung ist ideengeschichtlich betrachtet als Teil des Typus „konservativer Wohlfahrtsstaat“ (Esping-Anderson 1990) zu sehen, der, aufbauend auf das Bismarck'sche Sozialversicherungssystem, neben anderen Elementen durch die Förderung traditioneller Familienstrukturen gekennzeichnet ist (vgl. Dörfler et al 2014). Die familiären Voraussetzungen wurden als gegeben vorausgesetzt und das Wohl des Kindes sowie eine differenzierte Förderung durch gezielte Bildungsinhalte hintangestellt.

Generelle Vorteile einer ausschließlich familiären Betreuung für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder, etwa im Vergleich zu qualitativ hochwertiger institutioneller Betreuung, können empirisch nicht bestätigt werden.

II) Datenanalysen

In diesem Abschnitt werden die Analyseergebnisse von drei Datensätzen vorgestellt: die BIST-Daten 2012 der achten Schulstufe, die TIES-Daten 2008 der erwachsenen 2. Generation, die BIST-Daten 2013 der vierten Schulstufe.

Unterschiede des Kindergartenbesuchs zwischen den und innerhalb der Herkunftsgruppen

Die in der Überprüfung der Bildungsstandards Mathematik BIST 2012 befragten SchülerInnen (hauptsächlich Geburtenjahrgänge 1997/1998) besuchten zu einer Zeit elementarpädagogische Einrichtungen (1999-2004), in der das letzte Kindergartenjahr noch nicht verpflichtend war. Im Bundesdurchschnitt besuchten allerdings nur 3% dieser Geburtenjahrgänge keinen Kindergarten. Wie oben beschrieben, stellt ein mehrjähriger Kindergartenbesuch einen klaren Vorteil für Kinder dar. Welche Kinder besuchen also wie lange elementarpädagogische Einrichtungen? In dieser Policy Brief-Serie steht das Thema Migration und Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt, weshalb diese Aspekte einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Hängt die Besuchsdauer mit bestimmten Herkunftsgruppen zusammen? Liegt es ausschließlich an den Eltern, ab welchem Alter ihre Kinder in eine Kinderkrippe oder einen Kindergarten gehen?

Oftmals wird ein bestimmtes Verhalten einer bestimmten Herkunftsgruppe zugeordnet, etwa wenn behauptet wird, ChinesInnen, AmerikanerInnen oder TürkInnen wären anders als ÖsterreicherInnen. Das bedeutet, dass eingewanderte Personen aus einem bestimmten Herkunftsland als einheitliche soziokulturelle Gebilde vorgestellt werden, obwohl sie immer – wie die „einheimi-

sche“ Gesellschaft – aus unterschiedlichen sozialen Schichten, politisch-ideologischen Fraktionen und unterschiedlichen religiösen bzw. säkularisierten Gruppierungen bestehen. Neben den individuellen Unterschieden können auch migrations-spezifische Differenzierungen eine große Rolle spielen, wie etwa der Einwanderungs- oder Einbürgerungszeitpunkt, die rechtliche Stellung und die Aufenthaltsdauer. Gerade das letztgenannte Merkmal spielt für Angleichungsprozesse, Spracherwerb und Integration eine wesentliche Rolle.

Dies zeigt sich auch beim Nutzungsverhalten bzw. der Teilnahme an gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Institutionen. Während es in Österreich in den 1990er- und 2000er-Jahren beinahe in jeder Gemeinde einen Kindergarten gab, war dies in manchen Herkunftsländern bzw. -regionen in größerem Umfang nicht der Fall. Deshalb ist es für das Verständnis des Nutzungsverhaltens von Herkunftsgruppen als erster Schritt notwendig, in der Datenanalyse zwischen den im In- und den im Ausland geborenen Kindern zu unterscheiden.

Nimmt man auf diese Differenzierung keine Rücksicht, ist die Spannweite der Anteile von Kindern, die keinen Kindergarten besucht haben, zwischen den Herkunftsgruppen groß, beispielsweise 2% unter jenen Kindern, deren Mütter in Österreich, und 32% unter jenen, deren Mütter in Russland geboren wurden. Zwischen den Teilrepubliken des ehemaligen Jugoslawiens bestehen ebenfalls große Unterschiede. Die Maximalwerte an Kindern ohne Kindergartenerfahrung lagen um 20% bei Müttern aus dem Kosovo und um 24% bei Müttern aus Mazedonien. Die Minimalwerte lagen bei 7%, wenn die Mutter in Bosnien oder Kroatien geboren wurde. Der Anteil

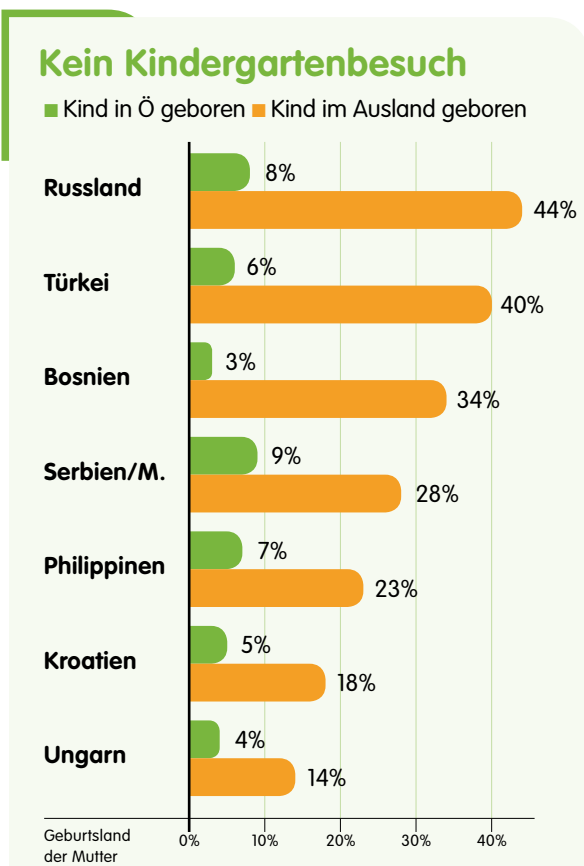
Für das Verständnis des Nutzungsverhaltens von Herkunftsgruppen ist es als erster Schritt notwendig, in der Datenanalyse zwischen den im In- und den im Ausland geborenen Kindern zu unterscheiden.

von 15% der Kinder von serbischen oder montenegrinischen Müttern lag dazwischen. In der türkischen Gruppe besuchten 13% keinen Kindergarten.

Allerdings finden sich noch größere Differenzen innerhalb dieser Herkunftsgruppen! So sind in der „russischen“ Gruppe 44% der Kinder, die im Ausland geboren wurden, ohne Kindergartenfahrung, allerdings nur 8% der Kinder, die in Österreich geboren wurden. Ähnlich ist die Situation in der Gruppe der Kinder mit Müttern, die in der Türkei geboren wurden. Während nur 6% der türkischen zweiten Generation keinen Kindergarten besuchten, waren es 40% derer, die erst nach der Geburt nach Österreich kamen. Ein ähnlich hoher Differenzwert findet sich in der bosnischen Gruppe mit 31 Prozentpunkten (3% zu 34%). Weniger ausgeprägt ist der Unterschied in der kroatischen (5% zu 18%) und der ungarischen Gruppe (4% zu 14%). Slowakische Mütter entschieden sich hingegen etwas häufiger dazu, ihre Kinder keinen Kindergarten besuchen zu lassen, wenn

diese in Österreich geboren wurden (6% zu 3%). Ebenso verhält es sich bei deutschen Müttern (3% zu 2%). Bemerkenswert ist, dass in der zweiten Generation jeder Herkunftsgruppe mehr als 90% den Kindergarten besuchten.

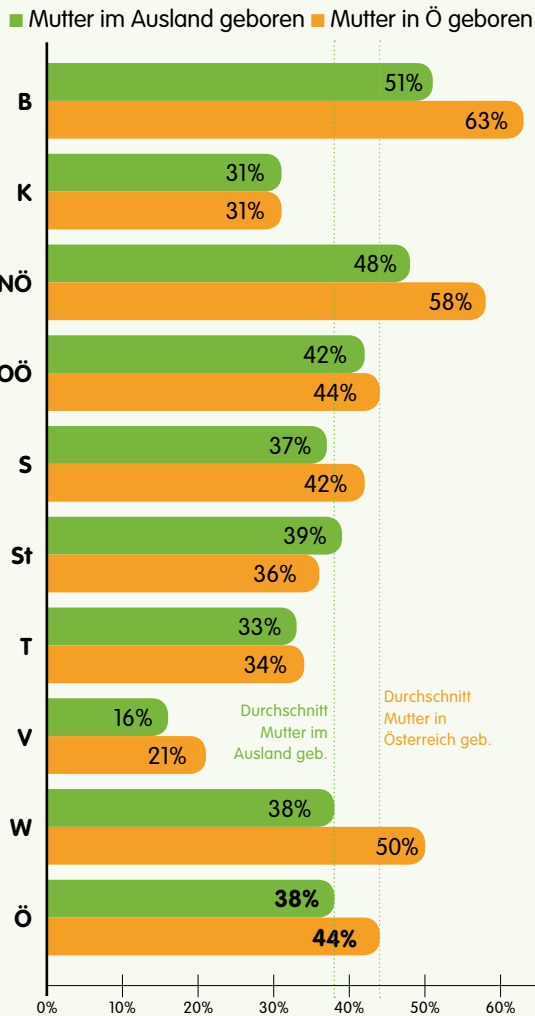
Diese Darstellung enthält jeweils gesamtösterreichische Durchschnittswerte. Betrachtet man die Kindergartenbeteiligung jedoch nach Bundesländern, so fällt auf, dass es hier Anfang der 2000er-Jahre noch sehr große Unterschiede gab. In den Diskussionen um die institutionelle Teilnahme migrantischer Familien und Kinder wurden die regionalen Differenzen innerhalb Österreichs kaum mit den Differenzen zwischen inländischen und ausländischen Familien oder jenen zwischen spezifischen Herkunftsgruppen in Beziehung gesetzt. Für eine sinnvolle Analyse des Besuchsverhaltens elementarpädagogischer Einrichtungen in Österreich ist es daher notwendig, sowohl zwischen den Bundesländern zu differenzieren, als auch jene SchülerInnen auszuschließen, die den Kindergarten gar nicht in Österreich besuchen konnten, weil sie im fraglichen Alter in einem anderen Land gelebt hatten.



Bundesländervergleich der Kindergartenbesuchsdauer in den Jahren 1998 - 2004

Der mehrjährige Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung von hoher Qualität bringt den Kindern – so die englische EPPSE-Studie – bis zum Ende der Schulzeit merkliche Vorteile für ihre kognitive und soziale Entwicklung. Daher ist es von Interesse, etwa für die Diskussion der Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Schülergruppen, welche Voraussetzungen für einen solchen langjährigen Besuch eines Kindergartens bzw. einer Kinderkrippe in unterschiedlichen Regionen und Bundesländern vorhanden sind bzw. waren. Auffällig ist, dass unter den 2012 getesteten SchülerInnen, die in Österreich geboren wurden, in Vorarlberg nur 20%, in Niederösterreich hingegen 55% und im Burgenland 60% den Kindergarten drei Jahre oder länger besucht hatten. Die Bundesländerunterschiede betragen mithin bis zu 40 Prozentpunkte, wohingegen zwischen der 2. Generation und den Gleich-

In Österreich geborene Kinder, die 3 oder mehr Jahre einen Kindergarten besuchten.



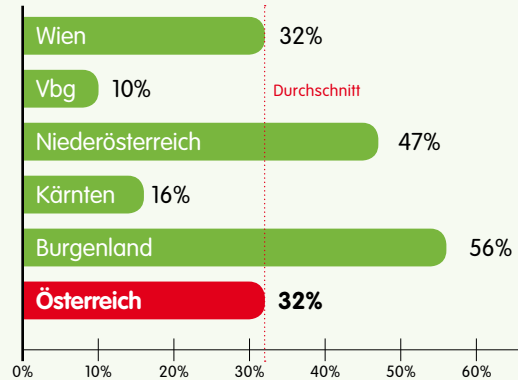
altrigen mit inländischen Müttern nur 6 Prozentpunkte lagen.

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind auch innerhalb der Herkunftsgruppen sehr groß, wie etwa der Blick auf die in Österreich geborenen Kinder türkischer Eltern zeigt. Während im Burgenland mehr als die Hälfte der Kinder türkischer Eltern drei oder mehr Jahre im Kindergarten verbracht haben, waren es in Vorarlberg gerade einmal 10%.

Zu guter Letzt soll auch darauf hingewiesen werden, dass der Bildungshintergrund der Mutter

Türkische 2. Generation 1998–2004

3 Jahre und mehr im Kindergarten



für die Entscheidung der Besuchsdauer eine wesentliche Rolle spielt. Während 38% der Kinder von Müttern mit höchstens einem Pflichtschulabschluss drei oder mehr Jahre eine elementarpädagogische Einrichtung besuchten, waren es 56% der Kinder, deren Mütter einen Universitätsabschluss besaßen. Mütter mit hohem Bildungsabschluss vertrauten scheinbar der Qualität der Einrichtungen mehr bzw. hatten keine besser bewertete Alternative zur Verfügung.

Internationaler Vergleich der Kindergartenbesuchsdauer unter der türkischen 2. Generation

Der Kindergartenbesuch von eingewanderten Familien orientiert sich, anders als in der Öffentlichkeit oft diskutiert, sehr stark an den örtlichen Gepflogenheiten bzw. der Angebotsstruktur. So wurde in einer Erhebung unter Erwachsenen der 2. Generation mit türkischen Eltern 2008 festgestellt (Crul & Schneider 2012), dass die Besuchsdauer unter den Einwanderungsländern sehr unterschiedlich war und parallel zum Beteiligungsverhalten der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung verlief (vgl. www.tiesproject.eu). So besuchten in Schweden bereits 40% der 2. Generation mit Eltern aus der Türkei vor dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten o.Ä., während es in der Schweiz und Deutschland zu dieser Zeit (1970er- bis 1990er-Jahre) jeweils 0% waren. In Belgien

traten 68% mit dem dritten Lebensjahr in den Kindergarten ein, in Frankreich waren es 86%, in den Niederlanden allerdings nur 10% und in Österreich 13%. Da in den Niederlanden die meisten Kinder den Kindergartenbesuch mit dem vierten Lebensjahr begannen, taten dies auch 76% der türkischen 2. Generation, während es in der Schweiz nur 11% und in Österreich 24% waren. Hingegen begann der größte Teil in der Schweiz mit 5 Jahren den Kindergartenbesuch, in Österreich warteten 43% bis zum sechsten Lebensjahr.

Diese Verteilung zeigt, dass es nicht so sehr um die Vor- oder Einstellungen, geschweige denn um die Kultur bestimmter Herkunftsgruppen geht, sondern darum, was durch die institutionellen Strukturen ermöglicht wird. Diese strukturellen Voraussetzungen repräsentieren eine gewisse Normalität der Gesellschaft. Wichtig für das Verständnis von Gruppenbeziehungen in einer Gesellschaft ist, wann und wie Zugewanderte zu „Anderen“ gemacht werden. In der Diskussion geht es oftmals nicht darum, was oder wie sie *wirklich* sind. Die großen Unterschiede, die es etwa zwischen Bundesländern oder europäischen Nachbarländern gibt, sind in dieser Diskussion um die Anderen scheinbar nicht weiter wichtig, werden von den Medien und PolitikerInnen nicht aufgegriffen. Statt dessen wird verhältnismäßig kleinen Unterschieden zu großer Wichtigkeit verholfen, wenn sie in rhetorischen Akten der Grenzziehung und damit zur Konstruktion von unterscheidbaren Gruppen verwendet werden können. Sie werden dann zumindest in der Vorstellung zu Merkmalen der Gruppenzugehörigkeit, selbst wenn Daten und Fakten dem widersprechen bzw. den Umfang der Gemeinsamkeiten als sehr viel größer ausweisen. Dies ist bei der Dauer des Kindergartenbesuchs offensichtlich der Fall.

Türkische 2. Generation

Kindergartenbesuchsdauer in Jahren – Ländervergleich

Erwachsene 2. Generation (Türkei)	<3	ab 3	ab 4	ab 5	6+
Schweiz	0%	1%	11%	65%	24%
Deutschland	0%	39%	28%	10%	20%
Österreich	4%	13%	24%	15%	43%
Frankreich	3%	86%	6%	3%	1%
Niederlande	4%	10%	76%	7%	3%
Belgien	19%	68%	6%	4%	3%
Schweden	40%	13%	14%	13%	19%

Profitieren sozial benachteiligte Kinder genauso stark vom Kindergarten?

Durch die standardisierten Testungen mit großen Stichproben von mehreren tausend SchülerInnen oder Vollerhebungen von Jahrgangsklassen (BIST-Testung 2013, Baseline-Testung 2010, PIRLS 2006, PISA 2009) kann die Langzeitwirkung des Kindergartenbesuchs auf schulische Leistungen analysiert werden – zwar *ohne Qualitätsindikatoren*, dafür aber differenziert nach Subgruppen der SchülerInnen wie Berufsgruppen der Eltern oder Zuwanderungsgeschichte.

Im Mai 2013 wurden die Bildungsstandards der SchülerInnen der vierten Volksschulklasse in Mathematik überprüft. In der untenstehenden Abbildung werden die Kompetenzzuwächse in Mathematik ausgewiesen, je nachdem, ob und wie lange die SchülerInnen eine elementarpädagogische Einrichtung besucht hatten. Entgegen den Erwartungen war der Kompetenzgewinn bei SchülerInnen aus zugewanderten Familien we-

Diese Verteilung zeigt, dass es nicht so sehr um die Vor- oder Einstellungen, geschweige denn um die Kultur bestimmter Herkunftsgruppen geht, sondern darum, was durch die institutionellen Strukturen ermöglicht wird.

Leistungsunterschiede nach Kindergartenbesuchsdauer

Leistungsunterschiede von VolksschülerInnen der 4. Schulstufe, die den Kindergarten besucht haben, im Vergleich zu jenen ohne Kindergartenbesuch, nach Dauer des Kindergartenbesuchs und sozialer Herkunft.

	Alle SchülerInnen		Einheimisch		Mit Migrationshintergrund	
	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr
Mathematik	13	36	15	39	8	31
		+23		+24		+23
Davon: die unteren beiden Quintile der Sozialstruktur						
Mathematik	14	32	18	35	8	28
		+18		+17		+20

Dargestellt sind Punktunterschiede, wobei 100 Punkte der Standardabweichung der Bevölkerung entsprechen. QUELLE: BIST 2013

niger stark als bei nicht zugewanderten Familien. Bei jenen der unteren 40% (gemessen am Berufsprestige der Eltern) fiel er am schwächsten aus. Während SchülerInnen mit einheimischen Eltern nach einem Jahr 15 Punkte und nach mehreren Jahren 39 Punkte vom Kindergartenbesuch profitierten, waren die Werte bei jenen mit zugewanderten Eltern mit 8 und 31 Punkten niedriger. Gerade jene, die aus sozioökonomisch schwachen zugewanderten Familien stammten, wiesen nochmals einen geringeren Zuwachs auf – 11 Punkte weniger als bei den Kindern aus der Gesamtgruppe einheimischer Eltern.

Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der EPPSE-Studie stellt sich die Frage, warum in Österreich Kinder aus benachteiligten Familien durch den Kindergartenbesuch nicht stärker profitieren als jene aus besser gestellten Familien. Dies könnte auf unterschiedliche Qualitätsniveaus der betreffenden Kindergärten hinweisen, etwa hinsichtlich des Betreuungsschlüssels, der Aktivitäten, der

konkreten Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie des sprachlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte.

Zu prüfen wäre außerdem, ob es deutliche Unterschiede in der pädagogischen Ausrichtung der österreichischen und der englischen Elementarpädagogik gibt. Möglicherweise beinhalten das österreichische Professionsverständnis bzw. die hiesigen (rechtlichen) Rahmenbedingungen keine kompensatorische Bildung für Kinder aus bildungsfernen Familien. Im Gegenteil, es besteht die Befürchtung, dass ein gezieltes Vorgehen, das dem Verständnis des Kindergartens als Bildungsinstitution entsprechen würde (wie etwa der Wortschatzaufbau), aus Angst vor einer Verschulung sogar abgelehnt wird.

In diesem Sinne ist großer Diskussionsbedarf hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Aufgabe der Elementarpädagogik gegeben. Einer wachsenden Ungleichheit in jener Phase entgegenzusteuern, in der es am wirksamsten ist, ist im Interesse der gesamten Gesellschaft.

Diese strukturellen Voraussetzungen repräsentieren eine gewisse Normalität der Gesellschaft.

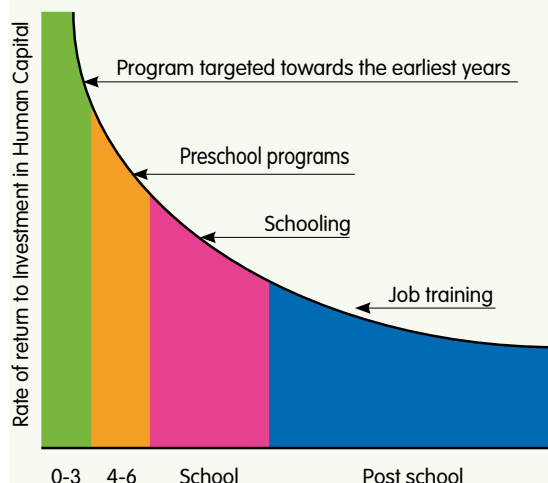
III) Schlussfolgerungen

Die vorliegenden Befunde machen eines deutlich: Die institutionellen Rahmenbedingungen elementarpädagogischer Einrichtungen, seien sie administrativer oder inhaltlicher Natur, haben großen Einfluss auf die Chancen der Kinder und die Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft. Aufbauend darauf sollten Maßnahmen hinsichtlich des Zugangs zu elementarpädagogischen Einrichtungen und ihrer Qualität überdacht werden. Die jahrzehntelange Unterversorgung in manchen Bundesländern und Regionen legt die Forderung nahe, dass die politische Verantwortung auf Bundesebene transferiert werden sollte, damit von Beginn an eine größere Chancengleichheit unter den Kindern unterschiedlicher sozioökonomischer Milieus aus allen Regionen gegeben ist. Dies ist insbesondere im Migrationskontext von großer Bedeutung. Die Teilnahme an Bildungseinrichtungen kann als wesentliches Element gesellschaftlicher Teilhabe verstanden werden, allerdings nur mit den erforderlichen Qualitätsstandards.

Mit dem Wohl des Kindes und der Gesellschaft werden verpflichtende Maßnahmen gegenüber migrantischen Familien gerechtfertigt. Das logische, weil komplementäre Pendant dazu wäre die Verpflichtung der Bundesländer und Gemeinden, zum Wohl des Kindes und der Gesellschaft den bestmöglichen Zugang und die notwendige Qualität bereit zu stellen, idealerweise ab dem 2. Lebensjahr (wie etwa in England). Bereits in der Schwangerschaft sollten Abläufe etabliert werden, die Unterstützung und Vertrauen in den Vordergrund stellen, und Eltern als zukünftige Bildungspartner begreifen. Wie aus der untenstehenden Abbildung ersichtlich, sind Investitionen in die Erziehung und Bildung

Forschung und Lehre zur Elementarpädagogik ist in Österreich nach wie vor stark unterentwickelt.

Gesellschaftliche Renditen von Bildungsausgaben nach Bildungsphasen



QUELLE: HECKMAN 2008

der Kinder nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich umso wirkungsvoller je früher sie getätigt werden. Detaillierte Analysen im österreichischen Kontext sollten als Basis für effektive und zielgruppenspezifische Maßnahmen dienen.

Betrachtet man die unterschiedliche Wirkung, so scheint es in Österreich notwendig zu sein, das Qualitätsbewusstsein bei Trägerorganisationen hinsichtlich sozioökonomisch benachteiligter Familien und der sprachlichen und kulturellen Responsivität der elementarpädagogischen Einrichtungen zu stärken. Als Ausgangsbasis gilt, die validierten Elemente hochwirksamer elementarpädagogischer Institutionen zu implementieren (siehe Ergebnisse der EPPSE-Studie). Dieses Ziel ist vollkommen unabhängig davon, wie sprachlich oder kulturell homogen eine Gruppe ist. Damit verschränkt sollte die Implementierung der Bestandteile durchgängiger Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit sein, wie sie im Policy Brief Nr.2 näher be-

geschrieben wurde. Ebenso verschränkt muss die kompetente Gestaltung einer vorurteilsbewussten und kulturell vielfältigen Lernumgebung sein, die mit den Familien korrespondiert. Dass dies möglich ist und eine positive Langzeitwirkung hat, zeigt unter anderem das US-amerikanische Head Start Program. Von Seiten des Bundes scheinen ein verpflichtender Schlüssel an höher ausgebildetem Personal ebenso unumgänglich wie einschlägige aus- und weiterbildungsbezogene Anforderungen an das Leitungspersonal. Das assistierende Personal muss ebenfalls in eine Qualitätsoffensive eingebunden werden. Eltern sind als wichtige Partner in der Bildung ihrer Kinder anzuerkennen und zu stärken. Dies gelingt umso wirkungsvoller, als sie in die Arbeit der Einrichtung miteinbezogen werden und ihnen dort mit Wertschätzung begegnet wird.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Forschung und Lehre im Feld der Elementarpädagogik in Österreich bis heute unterentwickelt sind. Erst 2010 wurde der erste Lehrstuhl für Elementarpädagogik an der Universität Graz, 2015 ein halber Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Erziehung an der Universität Innsbruck eingerichtet. Drei berufsbegleitende Masterlehrgänge haben 2014 in Salzburg (Universitätslehrgang) und Wien (BA-Studien) gestartet. Im Berufsverband der BildungswissenschaftlerInnen ÖFEB gibt es seit 2012 eine Sektion Elementarpädagogik. Aufgrund der gegebenen Situation ist ein massiver und schneller Ausbau der Grundlagen- sowie der angewandten Forschung im Bereich der Elementarpädagogik an Universitäten und Fachhochschulen dringend notwendig.

IV) Beispiele guter Praxis

Das Professionsverständnis von ElementarpädagogInnen wie auch von anderen PädagogInnen basiert auf dem Kontinuum der Grundausbildung, des Einstiegs in die Praxis und der kontinuierlichen Weiterbildung und Selbstreflexion. Dies bedeutet, dass im professionellen Selbstverständnis die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Umwelt wie auch die stetige Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen enthalten sind. Dabei sind zunehmend Kompetenzen hinsichtlich der wachsenden Vielfalt an Sprachen und Kulturen notwendig. Die folgenden Beispiele beziehen sich hauptsächlich auf die Qualitätsentwicklung in elementarpädagogischen Einrichtungen mit Kindern aus sozial unterschiedlichen Milieus wie etwa aus weniger bildungsorientierten Familien. Die Rahmenbedingungen müssen auf hohe Qualität für alle Kinder gerichtet sein, die wiederum von den Kompetenzen der PädagogInnen im Bereich der kulturellen und sprachlichen Entwicklung abhängig ist.

1. HEAD START PROGRAM & EARLY HEAD START PROGRAM

Das US-amerikanische *Head Start und Early Head Start Program* ist eine Förderschiene für elementarpädagogische Einrichtungen, die insbesondere Kindern aus einkommensschwachen Familien vor dem Schuleintritt Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und Erziehung geben soll. Um die Qualität sicherzustellen bzw. die Ziele und Qualitätsindikatoren festzulegen, sowie die Entwicklung jeder der Einrichtungen und des Personals zu begleiten und zu erleichtern, werden forschungsbasierte Berichte, Materialien, Fortbildungen und Selbstevaluationsinstrumente zur Verfügung gestellt. Dies betrifft Themenbereiche wie Gesundheit und Behinderung, Zusammenarbeit mit den Eltern und der Nachbarschaft ebenso wie kulturelle und sprachliche Responsivität.

Besonders empfehlenswert sind die Ressourcen für das Themenfeld der kulturellen und sprachlichen Vielfalt (siehe <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic>):

- das Material „Immigrant and Refugee Families“
- sowie relevante Informationen zum „Professional Development“.

Diese Materialien sind nicht nur forschungs-
basiert, sondern auch anwendungsorientiert und
zielgruppenspezifisch für die Trägerorganisa-
tionen (1), die Leitung (2), das Personal (3) und die
Familien (4) konzipiert. Besonderer Wert wird
auf die professionelle Zusammenarbeit mit den
Eltern bzw. Familien gelegt (siehe Link unten),
ein Bereich, der im österreichischen Professiona-
litätsverständnis noch eher wenig detailliert ent-
wickelt und unterstützt wurde.

<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/standards/im/2011/pfce-framework.pdf>

2. PEPELINO – Interkulturelles Selbstevaluierungsinstrument für elementarpädagogische Einrichtungen

Das European Center for Modern Languages des
Europarats in Graz hat die Selbstevaluationsunter-
lage PEPELINO (Europäisches Portfolio für Päd-
agoginnen und Pädagogen im Elementarbereich)
entwickelt, mittels derer ElementarpädagogInnen
und Teams in einer Einrichtung ihren aktuellen
Stand hinsichtlich der sprachlichen und kulturellen
Vielfalt sowie die weitere Entwicklung dokumen-
tieren können.

<http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-DE-web.pdf>

3. SPRACHKOPF – Webbasiertes Instrument zur Erfassung der Sprachförderkompeten- zen von ElementarpädagogInnen

Sprachkopf ist statistisch validiert und deckt so-
wohl die Dimension des Wissens der Elementar-
pädagogInnen als auch die Dimension ihres Kön-
nens ab. Es baut auf dem Forschungsergebnis auf,
dass jede Interaktion zwischen Erwachsenen und
Kindern Sprachlernen beinhalten kann, und daher
die Erwachsenen in Kinderkrippen und Kinder-
gärten über die entsprechenden Kompetenzen
verfügen sollten.

<http://www.mazem.de/index.php?id=56>

4. HIT – Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten nach dem Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder

Das wesentliche Merkmal dieses Förderpro-
gramms ist die Art der Weiterbildung des Perso-
nals. Es hat sich gezeigt, dass ein Training nur
dann eine Langzeitwirkung hat, wenn es auf die
täglichen Abläufe hin orientiert ist, und das Per-
sonal in der Phase der Implementierung mindes-
tens sechs Monate lang mit einem monatlichen
Weiterbildungstag begleitet.

http://www.fruehinterventionszentrum.de/hit_alltagsintegrierte_sprachfoerderung_in_kitas/

5. HIPPY – Validiertes Unterstützungs- programm für Eltern hinsichtlich lern- förderlicher Aktivitäten mit ihren Kindern vor dem Schulalter

Das *Home Instruction for Parents and Preschool
Youngsters*-Programm existiert seit mehreren
Jahrzehnten in zahlreichen Ländern und hat sich
als wirkungsvoll erwiesen. Es besteht aus einem
forschungsbasierten Curriculum, das für zwei-
bis siebenjährige Kinder entwickelt wurde. Zu
den vierzehntägig stattfindenden Hausbesuchen
bringen ausgebildete TrainerInnen – bei zuge-
wanderten Eltern meist aus derselben Herkunfts-
bzw. Sprachgruppe – das entsprechende Material
mit und besprechen mit den Eltern dessen alters-
adäquate Anwendung. Entscheidend ist jedoch der
Zugang, der von dem Verständnis getragen sein
muss, dass es nicht um eine Belehrung, sondern
um die Stärkung der Eltern geht. Eine entspre-
chende Ausbildung der TrainerInnen ist maßgeb-
lich für den Erfolg.

<http://www.hippy-international.org/>

<http://www.hippy.at/>

Executive Summary

1. Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass sowohl die Besuchsdauer als auch die Qualität einer elementarpädagogischen Einrichtung wichtige Determinanten für die Entwicklung eines Kindes sind.
2. Bei längerer Dauer des Besuchs und höherer Qualität der Einrichtung werden sowohl die kognitive als auch die soziale Entwicklung des Kindes bis zum Ende der Pflichtschulzeit positiv beeinflusst – und zwar unabhängig von einer beträchtlichen Anzahl anderer Faktoren.
3. Die deutliche positive Wirkung ist sowohl für Kinder aus sozial besser gestellten Familien als auch für jene aus sozial schlechter gestellten Familien zu beobachten. Bei Letzteren ist der Effekt noch stärker, wenn sie sozial gemischte Gruppen besuchen.
4. Die Ergebnisse aus England decken sich nur teilweise mit Analyseergebnissen österreichischer Daten aus dem Jahr 2013 (4. Klasse Volksschule).
5. Kinder aus sozial weniger gut gestellten Familien weisen in Österreich nach mehrjährigem Kindergartenbesuch weniger Zuwachs bei den Mathematikleistungen auf als jene aus besser gestellten, insbesondere wenn sie aus einer zugewanderten Familie stammen.
6. Ohne Informationen über die Qualität der Einrichtungen zur Verfügung zu haben, ist es schwierig, die Ursachenlage zu erkunden.
7. Es scheint, als ob es den ElementarpädagogInnen in Österreich unter den gegebenen Bedingungen auch bei mehrjährigem Besuch nicht möglich ist, etwaige Benachteiligungen, die mit dem sozioökonomischen Hintergrund sowohl von einheimischen als auch von zugewanderten Familien zusammenhängen, in vergleichbarem Maße wie in England auszugleichen.
8. Die Besuchsdauer einer elementarpädagogischen Einrichtung von Kindern aus zugewanderten Familien ist in Österreich zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich, ebenso wie jene der nicht zugewanderten Familien.
9. Es zeigt sich bei allen Herkunftsgruppen dasselbe Bundesländermuster. In Niederösterreich und dem Burgenland besuchten bereits zu Beginn der 2000er-Jahre sehr viel höhere Anteile drei Jahre oder länger den Kindergarten – und zwar im Ausmaß von bis zu vierzig Prozentpunkten (!) mehr als in Vorarlberg oder auch in Tirol.
10. Die Besuchsdauer gleicht sich mit zunehmender Aufenthaltsdauer stark an die der einheimischen Familien an. Sind die Kinder schon in Österreich geboren und die Familie (der 14-jährigen SchülerInnen) bereits mehr als 14 Jahre in Österreich, so ist der Unterschied gering.
11. Im Ausland geborene Kinder besuchten je nach Herkunftsgruppe bis zu 30% (ehemaliges Jugoslawien) bzw. 40% (Türkei) keinen Kindergarten. Dieser Anteil betrug in der 2. Generation fast aller Herkunftsgruppen unter 10% (z.B. 6% Türkei).
12. Die Unterschiede der Anteile der Kindergartenbesuchsdauer ist zwischen Gleichaltrigen aus derselben Herkunftsgruppe je nach Einwanderungsalter vielfach größer als zwischen den Herkunftsgruppen.
13. Die Regionalpolitik strukturiert den Zugang zur und damit die Nutzung der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung sehr viel stärker als individuelle Einstellungen zugewanderter oder nicht-zugewanderter Eltern.
14. Wollte man den Daten und Fakten im öffentlichen Diskurs Rechnung tragen, müsste sich dieser mehr mit der lokalen Angebotsstruktur beschäftigen und die Angleichung der Herkunftsgruppen im Sinne der gesellschaftlichen Integration sichtbar machen.
15. Schließlich bedarf es sehr deutlicher Anstrengungen, um die Qualität in den Kindergärten evidenzbasiert zu steigern (siehe 5 Punkte aus der EPPSE-Studie) und die sprachliche und kulturelle Responsivität der Einrichtungen hinsichtlich der Familien, aus denen sich die Gruppen zusammensetzen, auszubauen.

Fortsetzung. Die beiden nächstfolgenden der insgesamt sieben Policy Briefe behandeln das Thema Segregation (Policy Brief Nr.5) und das Thema Selektion und Bildungslaufbahnen (Policy Brief Nr.6).

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website des Instituts für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

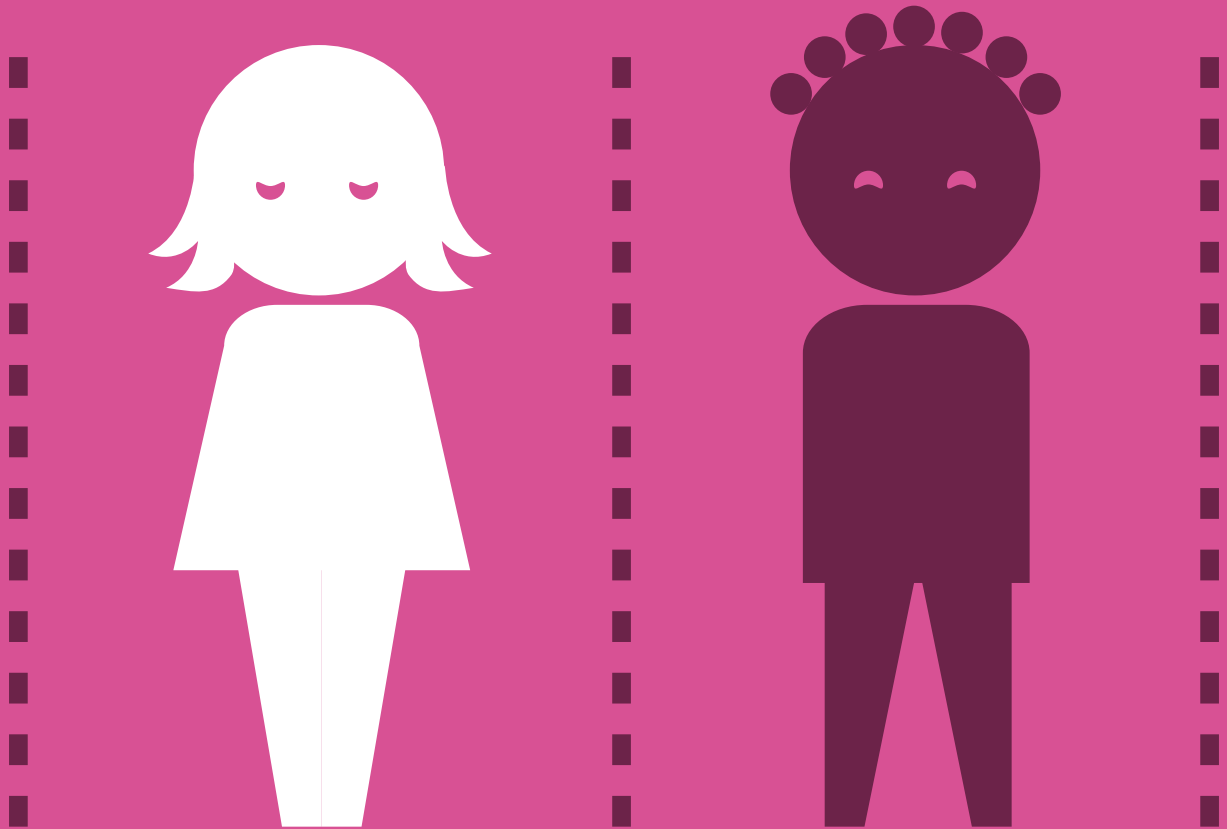
Finanzierendes Konsortium



Caritas



MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #05

**Segregation –
oder die Vielfalt in
den Schulklassen?**

5

Einleitung

Wer geht mit wem in die Schule? Und wer mit wem in die Klasse? Diese Fragen stellen sich Eltern sehr häufig vor Schulbeginn. Manch ein Elternteil bemüht sich sogar schon Jahre vor Beginn der Schulpflicht des Sprösslings um einen begehrten Schulplatz. Dies betrifft zugewanderte Eltern in gleichem Maße wie nicht zugewanderte. Oftmals werden Schulstandorten mit einem Einzugsgebiet in sozial benachteiligten Nachbarschaften eine mindere Qualität zugeschrieben, auch wenn die höhere Qualität eines anderen Standorts keineswegs als gesichert gelten kann. Die Sorge der Eltern scheint sich darauf zu konzentrieren, dass ihr Kind den „richtigen“ Umgang hat und sich für später die „richtigen“ Freundeskreise aufbaut.

Wie aus der Betrachtung der sozialen Milieus in Policy Brief #3 klar wurde, unterscheiden sich die Merkmale der sozialen Milieus in der zugewanderten und der nicht zugewanderten Bevölkerung kaum. Größere Differenzen finden sich in jedem Fall innerhalb der beiden Gruppen zwischen den sozialen Schichten und Wertorientierungen. Ob Eltern eine Schule, die weiter entfernt oder in privater Trägerschaft ist, wählen, hängt von ihrem finanziellen, kulturellen und sozialen „Kapital“ ab. Wer dann allerdings mit wem in der jeweiligen Klasse sitzt, welchen Ruf die eine oder andere Schule hat, und wie unterschiedlich die Qualität der Schule tatsächlich ist, hängt von sehr vielen Faktoren ab.

Lange Zeit war der Schulbesuch in Österreich durch die Sprengelzuteilung geregelt. Jeder Pflichtschule war ein Schulbezirk zugeordnet, und je nach Wohnadresse ging das Kind in „seine Sprengelschule“. Abhängig von der Wohnraumsegregation, der Grenzziehung des Sprengels, der Sozialpolitik und der Lokalisierung der Schul(neu)bauten hatte dies eine mehr oder weniger gemischte Schülerschaft zur Folge. Die Sprengelzuteilung galt allerdings nicht für den Besuch von sogenannten „Höher bildenden Schulen“ und ebenso wenig für Schulen in privater Trägerschaft. In manchen Städten, etwa in Linz, wurde die kleinräumige Sprengelzuteilung insgesamt aufgehoben und damit die Wahlfreiheit für alle Familien erhöht.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Internationaler Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0
 Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum
 Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0700-0
 Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@ku.at) / Fachliche Betreuung: Oliver Gruber, Philipp Schnell
 Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Cover-Illus: Thomas Helbig for the Noun Project / Druck: AK Wien

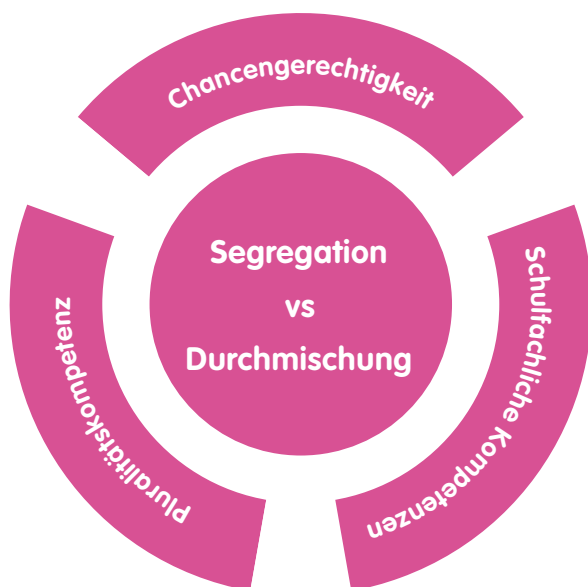
Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

1) Forschungsstand

Segregation bedeutet Entmischung und damit das Gegenteil von Vielfalt. Segregation kann sich auf unterschiedliche Merkmale beziehen. Historisch war es vielerorts akzeptierte Praxis nach Geschlecht, Religion (z.B. in den Niederlanden und Nordirland) oder Hautfarbe (Apartheid-Regime in Südafrika und den USA) zu trennen. Eines der heute in Österreich am heftigsten umstrittenen Segregationsmerkmale ist die körperliche und psychische Beeinträchtigung (siehe sonderpädagogischer Förderbedarf in Policy Brief #6). Im vorliegenden Policy Brief werden jedoch zwei andere Merkmale betrachtet: die soziale Schicht und der Migrationshintergrund. Die Entmischung ist nicht nur für die Entwicklung des einzelnen Kindes von Bedeutung, sondern auch für die der Schulsysteme wie der gesamten Gesellschaft. Es können drei Anliegen formuliert werden, zwischen denen sich die Diskussion dieses Themas aufspannt.



1) Erstens ein *gerechtigkeitstheoretisches* Anliegen, das auch *normativ-legistisch* und *funktionalistisch* abgestützt ist. Einerseits ist Chancengerechtigkeit in geltenden österreichischen Gesetzen verankert, andererseits will man zum Erhalt und zur Weiterentwicklung des Wohlstands die negativen Folgen von Segregation für die soziale und

wirtschaftliche Entwicklung der österreichischen Gesellschaft vermeiden (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher 2012). Alle SchülerInnen sollen unter ähnlichen schulischen Bedingungen lernen, alle Lehrkräfte unter ähnlichen Bedingungen arbeiten können. Es soll vermieden werden, dass segregierte Lernmilieus entstehen (oder fortbestehen), in denen die Ausgangsbedingungen für das schulische Lernen sehr unterschiedlich sind und zwar insofern als SchülerInnen und LehrerInnen in manchen Schulen und Klassen unter wesentlich vorteilhafteren oder aber nachteiligeren Bedingungen lernen, leben und arbeiten als andere.

2) Zweitens ein *demokratiepolitisches* Anliegen. Die Schule ist die wichtigste Instanz der gesellschaftlichen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Die organisatorischen Bedingungen des Schulwesens sind dafür verantwortlich, dass sie auf Gleichaltrige aus anderen soziokulturellen Milieus (vgl. Policy Brief #3), aus anderen Herkunftsländern (vgl. Policy Brief #1) oder mit anderen Familiensprachen (vgl. Policy Brief #2) treffen *und durch das alltägliche Zusammensein unter pädagogischer Führung einen selbstverständlichen Umgang mit dieser Vielfalt erlernen*. Jeden Tag miteinander zu lernen und zu lachen, sich für gemeinsame Ziele anzustrengen und zu streiten, ermöglicht es unter kompetenter Anleitung, eine der gesellschaftlichen Vielfalt adäquate Pluralitätskompetenz auszubilden.

3) Das dritte Anliegen betrifft die *Entwicklung der einzelnen SchülerInnen, ihrer fachlichen Kompetenzen sowie ihrer fachspezifischen Selbstkonzepte*. Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler soll ihre bzw. seine Anlagen, Begabungen und Leistungen bestmöglich entwickeln können. Inwiefern dies von der Zusammensetzung der Klasse und Schule abhängig ist, wird seit längerer Zeit wissenschaftlich untersucht.

Im nachfolgenden Forschungsüberblick soll nun erstens die Frage beantwortet werden, wo, in welchem Ausmaß und aufgrund welcher Mechanismen von Segregation in der Schule gesprochen werden kann, und zweitens, welche Effekte der Segregation zugeschrieben werden können. Er basiert in wesentlichen Teilen auf dem OECD-Be-

richt zu „Equity, Excellence and Inclusiveness in Education“ von Andreas Schleicher (2014) sowie auf dem Kapitel zu schulischer Segregation im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2015 (Biedermann et al 2016).

Warum gibt es Segregation?

Ein wesentlicher Teil der Schulsegregation liegt in der Wohnraumsegregation begründet. Noch bevor es zu den institutionell verursachten Selektionsprozessen im Bildungssystem kommt (vgl. Policy Brief # 6), ist Segregation bereits in Kindergärten und Volksschulen feststellbar. Dies liegt daran, dass Nachbarschaften selten stark sozial durchmischt sind, sondern zur Dominanz bestimmter sozialer (Einkommens-)Schichten tendieren. Das Ausmaß der Wohnraumsegregation ist von Land zu Land sowie innerhalb von Ländern und Regionen unterschiedlich. Außerdem sind die politischen Maßnahmen zur Desegregation unterschiedlich erfolgreich. Es ist allerdings anzunehmen, dass die schulische Segregation nicht nur in den USA (Owens 2017) die Wohnraumsegregation übersteigt. Dieser Umstand wurde durch das seit den 1980er-Jahren in vielen Ländern eingeführte Recht auf freie Schulwahl verstärkt. Die Grundidee der freien Schulwahl war, dass die Schulen durch die Wettbewerbssituation einen zusätzlichen Anreiz hätten, sich um bessere Lernbedingungen für ihre SchülerInnen zu bemühen. Sie würden das tun, damit sich mehr bzw. „engagiertere“ Eltern für die jeweilige Schule entscheiden würden. Auf der schulpolitischen Steuerungsebene hoffte man, dadurch einen allgemeinen Leistungsanstieg zu erreichen.

Die Auswahlprozesse und Entscheidungen von Eltern folgen wiederum einer eigenen Logik. Wenige der in PISA 2012 befragten Eltern gaben an, dass ein hohes Leistungsniveau der Hauptgrund für ihre Schulwahl gewesen sei. Der größte Teil der Eltern begründete seine Wahl damit, dass die Schule eine sichere Umgebung für ihre (15-jährigen) Kinder böte und einen guten Ruf hätte.

Segregation betrifft aber nicht nur die soziale Schicht, d.h. Bildungshintergrund und Einkommen der Eltern, sondern auch den Migrationshin-

Internationale Vergleiche von Schulsegregation unter 15-jährigen SchülerInnen

Der Dissimilaritätsindex (siehe S. 9) für zugewanderte SchülerInnen wurde für insgesamt 16 Länder anhand von PISA-Daten berechnet (Schnepf, 2006; Entorf & Lauk, 2008). Österreich lag im Mittelfeld. Während in der Tschechischen Republik 82% der im Ausland geborenen SchülerInnen die Schule wechseln müssten, um zu einer Gleichverteilung mit den im Inland geborenen zu gelangen, traf dies in den USA auf 65%, in Österreich auf 58% und in der Schweiz auf 40% zu (Karsten 2009).

Auch für soziale Segregation, also SchülerInnen mit Eltern in hohen versus niedrigen beruflichen Positionen wurde der Dissimilaritätsindex berechnet (Jenkins, Micklewright & Schnepf 2008).

Die höchste soziale Segregation in Schulen unter 27 Ländern wies bei Weitem Ungarn auf, gefolgt von Belgien, Deutschland und Österreich. Dies steht in Zusammenhang mit der frühen Trennung nach vermuteter Leistungsentwicklung nach der 4. Schulstufe.

Vergleichsweise geringe soziale Segregation wiesen Norwegen, Schottland, Schweden, Japan und Dänemark sowie Neuseeland und Finnland auf. Länder mit einer späten Trennung bzw. einem Gesamtschulsystem.

tergrund. Sind die Eltern von SchülerInnen zugewandert, so kann das Folgen für die Schulwahl anderer Eltern haben. Es scheint für diese Wahlprozesse unterschiedliche Schwellenwerte in Bezug auf den Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu geben. Diese wiederum könnten vom lokalen Durchschnittswert abhängen. So wurde der Schwellenwert, ab dem Eltern sich dafür entscheiden, ihr Kind in eine andere Schule zu schicken, für Dänemark mit 35-40% (Rangvid 2007) berechnet und für die Niederlande mit 50-60% (Karsten 1994).

Betrachtet man die freie Schulwahl von der Steuerungsebene aus, so sind ihre Vorteile umstritten. Erstens führt sie tendenziell zu mehr Segregation und zweitens nicht zur versprochenen Leistungssteigerung. Ländervergleichende Analysen zeigten, dass die Leistungen 15-jähriger SchülerInnen in keinem Zusammenhang mit der freien Schulwahl und dem Wettbewerb, dem Schulen ausgesetzt waren, standen. Lediglich in zwei von 28 Ländern konnten höhere Leistungen in Schulen, die sich in einer Wettbewerbssituation befanden – auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status der SchülerInnen – nachgewiesen werden. In umgekehrter Betrachtungsweise hat sich jedoch in mehreren ländervergleichenden Studien herausgestellt, dass *die Wahlfreiheit, die Schulen haben, sich ihre SchülerInnen auszusuchen, einen größeren Effekt auf Segregation hat, als die Wahlfreiheit der Eltern selbst*. Dies inkludiert die Regeln für die Aufnahme an höher bildenden Schulen.

Ein Sonderfall im Schulwahlprozess sind Privatschulen. Sie tragen in den meisten Ländern zu sozialer Segregation bei, in manchen sogar wesentlich. Unter allen Ländern, die an den PISA-Testungen teilnehmen, gibt es nur zwei, in denen sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in Privatschulen nicht von der in öffentlichen Schulen unterscheidet, und zwar in Finnland und Korea. Dies liegt an dem jeweiligen Finanzierungsmodell, das es auch SchülerInnen aus finanzschwachen Familien ermöglicht, private Schulen zu besuchen.

Welche Effekte hat Segregation?

In der Forschung über Effekte der Zusammensetzung von SchülerInnen werden vor allem drei Merkmale untersucht, nämlich die Zusammensetzung nach Leistung der SchülerInnen (1), nach sozialem Hintergrund (2) und nach Migrationshintergrund (3).

1) Die Zusammensetzung nach durchschnittlicher Leistung in einer Klasse hat unterschiedliche Auswirkungen. Die Leistungsentwicklung einzelner SchülerInnen wird durch ein höheres Leistungsniveau der Klasse positiv beeinflusst. Dies kann mit der Vorbildwirkung oder der gegenseitigen

Schulprofilbildung mit Nebeneffekten

1. Um im Wettbewerb um SchülerInnen eine höhere Attraktivität zu erreichen, begannen Schulstandorte in Österreich seit den 1990er-Jahren spezifische Schwerpunkte auszubilden: Fremdsprachen, Musik, Sport, Informatik, u.a.
2. Gleichzeitig mussten Pflichtschulen auch ein zugeordnetes Einzugsgebiet versorgen, daher auch SchülerInnen aufnehmen, die sich nicht für diesen Schwerpunkt interessierten oder eigneten.
3. Dies führte dazu, dass sich pro Schulstufe eine Schwerpunktklasse und eine (oder mehrere) „Restklassen“ bildeten.
4. Untersuchungen in Hauptschulen (Specht 2011, Eder 2011) und selbst in der AHS (Prexl-Krausz & Gierlinger 2007) zeigten, dass in vielen solcher Profilbildungsprozesse deutliche Unterschiede zwischen der „Profilklasse“ und der „Restklasse“ zu beobachten waren – sei es in Bezug auf Ausstattung oder Aufmerksamkeit, verfügbare Ressourcen oder die Auswahl der Lehrkräfte bzw. deren Erwartungshaltung.

gen Beeinflussung der SchülerInnen hinsichtlich Motivation und Anstrengung zusammenhängen sowie mit spezifischem Lehrerverhalten bzw. Unterricht: höhere Erwartungen, höhere Anforderungen, mehr Inhalt in derselben Zeit. Gleichzeitig schätzt das Individuum die eigene Leistungsfähigkeit relativ zu jener der Gruppe ein. Das fachspezifische Selbstkonzept ist in einer Klasse, in der die anderen SchülerInnen schwächer sind, tendenziell positiver – eine Maßgröße, die einen langfristigen Effekt auf den Bildungsverlauf bis hin zur Berufslaufbahn hat (Stäbler et al 2017).

2) Die sozioökonomische Zusammensetzung von KlassenkameradInnen zeigt einen signifikanten Effekt auf die Leistung. In amerikanischen Stu-

dien wird betont, dass Armut der wirkmächtigste Faktor ist, der SchülerInnen in ihrer Leistungsfähigkeit einschränkt (Kahlenberg 2011). Es wird angenommen, dass der Zusammenhang im Allgemeinen nicht linear ist, sondern dass es einen Schwellenwert gibt, der (als Ergebnis von Meta-studien) bei 30% nicht benachteiligter zu 70% benachteiligter SchülerInnen liegt. Dass es erst bei einem so hohen Wert zu negativen Auswirkungen kommen soll, wird dem Faktum zugerechnet, dass in zahlreichen Ländern Klassen mit nachteiliger Zusammensetzung zusätzliche Mittel zur Verfügung gestellt bekommen, wie es etwa bei einer sozialinduzierten Mittelzuweisung der Fall ist.

3) Weniger stark ist der Effekt von Ethnizität oder Migrationshintergrund. Es zeigen sich uneinheitliche Befunde. In den meisten Ländern entfällt der Effekt, wenn der sozioökonomische Hintergrund bei der Analyse berücksichtigt wird, so etwa in Kanada. In manchen Ländern – wie etwa in Australien – zeigen zugewanderte SchülerInnen im Durchschnitt höhere Leistungswerte (PISA 2012, 2015). Bei der Zusammensetzung nach Sprachkenntnissen wird erst bei sehr hohen Anteilen von SchülerInnen mit einer anderen Familiensprache ein Effekt festgestellt, allerdings auch nur auf jene SchülerInnen, die der größten anderssprachigen Gruppe in der Klasse angehören.

In zahlreichen Analysen zeigt sich, dass leistungsschwächere SchülerInnen von allen Effekten stärker betroffen sind als leistungsstärkere, bei denen zum Teil gar kein negativer Effekt festzustellen ist (z. B. Schneeweis 2013).

Privatschulen und Leistung

Die Vermutung, dass Privatschulen bei gleichen Ausgangsbedingungen höhere Leistungen erbringen würden, konnte bislang nicht bestätigt werden. So zeigte sich für die bei PISA 2012 getesteten Privatschulen in Österreich ein wesentlich besserer Durchschnittswert in Mathematik als bei den öffentlichen Schulen. Werden allerdings die begünstigten Hintergrundmerkmale der SchülerInnen berücksichtigt, reduziert sich die Differenz um mehr als die Hälfte und ist nicht mehr signifikant. Dass

Familiäre Schulwahlprozesse – gleiche Voraussetzung für alle Kinder?

Die richtige Wahl zu treffen, ist nicht leicht, und so bedeutet, zu wählen, nicht nur über Zeitressourcen zu verfügen, sondern auch die Abfolge der einzelnen Schritte gut zu planen, d. h.:

1. sich zur richtigen Zeit die notwendigen Informationen zu beschaffen,
2. aus diesen die für das eigene Kind beste Option herauszufiltern,
3. eine Entscheidung zwischen möglicherweise gleichwertig erscheinenden Alternativen zu treffen,
4. die notwendigen Mittel (Finanzen, Transportmöglichkeiten etc.) sicherzustellen,
5. mit der jeweiligen Schulleitung eine erfolgreiche Verhandlung über die Aufnahme des Kindes zu führen,
6. das Kind (zum richtigen Zeitpunkt) in den Prozess einzubinden oder von der Wahl zu überzeugen.

Ein solcher Prozess der „freien Wahl“ ist aber nicht für alle Eltern gleich einfach oder schwierig, d. h. durch die Freiheit der Wahl werden nicht automatisch allen Kindern die gleichen Möglichkeiten geboten. Die Ressourcenausstattung in den Familien – finanziell, sozial, zeitlich, emotional und kognitiv – entscheidet letztendlich darüber, ob und wie gewählt wird.

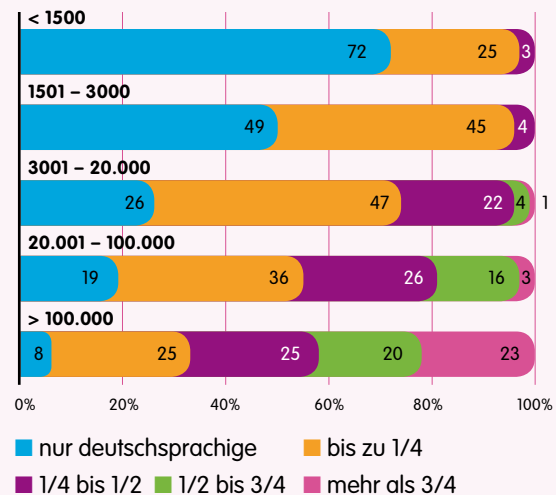
durch einen höheren Anteil an SchülerInnen in privaten Schulen der Leistungsdurchschnitt in einem Land insgesamt höher ausfällt, kann nicht bestätigt werden (OECD 2013). Ebenfalls besteht kein Zusammenhang zwischen dem Anteil von SchülerInnen in Privatschulen und dem Anteil von SchülerInnen in den höchsten Kompetenzstufen.

II) Datenanalysen

Die besprochenen Befunde aus der international vergleichenden Forschung zeigen zwar verallgemeinerbare Trends, sollen aber nun anhand der aktuellen Daten für den österreichischen Kontext konkretisiert werden. Im ersten Teil der Datenanalyse wird das Ausmaß der Segregation nach Sprachgebrauch und Bildungsabschluss der Eltern beschrieben. Im zweiten Teil wird die Analyse zu den Effekten vorgestellt. Als Datenquellen dienen die Schulstatistik der Statistik Austria und die Bildungsstandardsdaten (im Fach Mathematik) in der vierten (2013) und achten Schulstufe (2012).

Mehrsprachige SchülerInnen, darunter werden jene verstanden, die zuhause auch eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, befinden sich häufiger in größeren Gemeinden und Städten als in kleineren. Betrachtet man die Anteile mehrsprachiger SchülerInnen nach Gemeindegrößen, so ergibt sich innerhalb der Bundesländer ein ähnliches Muster. In den ländlichen Gemeinden befinden sich im Durchschnitt zwischen 5% und 15% mehrsprachiger SchülerInnen, in kleineren

Anteil der VolksschülerInnen nach Zugehörigkeit zu einer deutsch- bzw. mehrsprachigen Klasse nach Gemeindegrößen

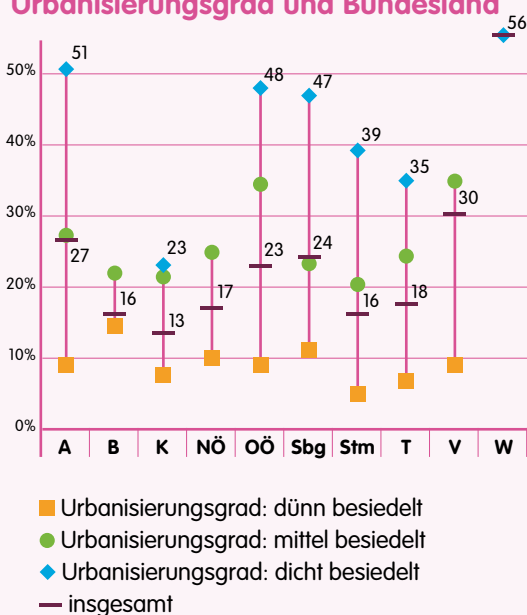


Städten zwischen 20% und 35% und in den größeren Städten zwischen 35% und 56% (mit der Ausnahme von Klagenfurt mit einem besonders geringen Anteil von 23%).

Wie unterschiedlich die Situation in städtischen und ländlichen Kontexten ist, sieht man an der obenstehenden Grafik. Während die Schulkinder in kleinen Dörfern zu einem großen Teil kaum auf zugewanderte SchülerInnen treffen, ist dies in größeren Städten völlig normal. *Klassen ohne mehrsprachige SchülerInnen deuten im städtischen Kontext auf stark segregierte Zustände hin*, die mit 8% zwar die Ausnahme darstellen, deren Existenz aber umso bedenklicher ist. Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit sind aber nicht die einzigen Segregationsmerkmale. Bei diesem Thema geht es vor allem um den sozioökonomischen Hintergrund, da Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern die Schulauswahl bzw. den Schulzugang sowie die Lernleistungen im österreichischen Schulsystem am stärksten beeinflussen.

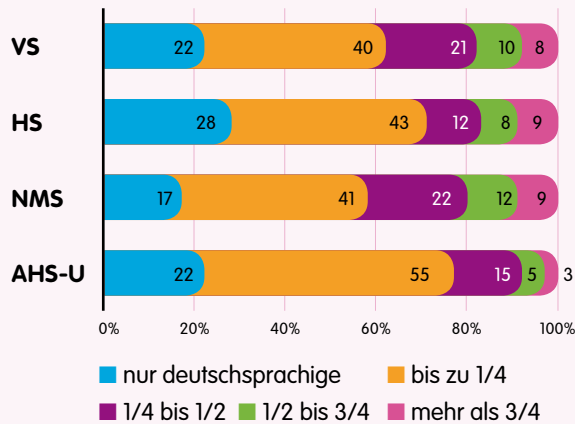
Die Zusammensetzung der SchülerInnen ist einerseits vom Anteil der SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen in einer Region oder Wohnnachbarschaft abhängig und andererseits von Wahlprozessen. Welche Schule wählen Eltern für ihre Kin-

Anteil der mehrsprachigen VolksschülerInnen (inkl. Vorschulstufe) nach Urbanisierungsgrad und Bundesland

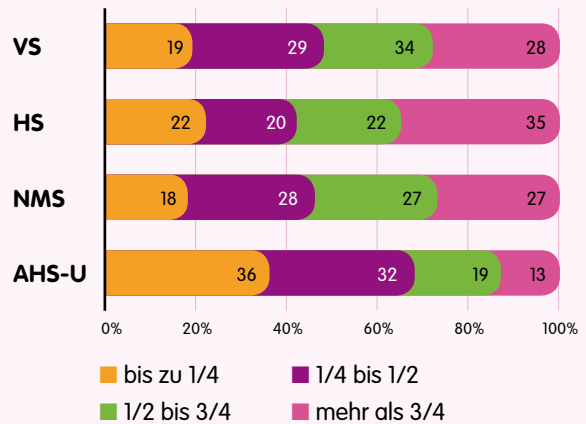


Quelle: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015

Klassenzusammensetzung für alle SchülerInnen ...



... und für mehrsprachige SchülerInnen



der und welche Kinder wählt die Schulleitung für ihren Schulstandort? So kann es durchaus vorkommen, dass sich in einer Region Schulen mit (sehr) unterschiedlichen Anteilen in unmittelbarer Nähe befinden (zwischen schulische Segregation), oder auch die Zusammensetzung von Klassen derselben Schulstufe in ein- und derselben Schule (inner-schulische Segregation) durchaus (sehr) unterschiedlich ist.

Klassenzusammensetzung nach Sprachgebrauch

Wie sich die SchülerInnen innerhalb von Gemeinden und Bezirken auf Klassen und Schulen aufteilen, ist für die Schulwahlprozesse der Eltern eine relevante Frage. In mehr als drei Viertel aller Volksschulklassen (78%) saß im Schuljahr 2013/14 mindestens eine Schülerin oder ein Schüler, die oder der zuhause auch eine andere Sprache als Deutsch sprach. Lediglich 22% der Klassen bestanden ausschließlich aus SchülerInnen, die zuhause nur Deutsch sprachen. Derselbe Anteil galt auch für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule, landläufig Gymnasium genannt. Differenziert man weiter nach genauem Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen, so weisen 40% der Volksschulklassen wenige mehrsprachige SchülerInnen auf, ein Fünftel zwischen einem Viertel und der Hälfte, ein Zehntel zwischen der Hälfte und drei Viertel und acht

Prozent weisen mehr als drei Viertel mehrsprachige SchülerInnen auf. In der darauffolgenden Sekundarstufe 1 differenziert sich die Situation zwischen den Schulformen. Während in nur 3% der gymnasialen Klassen der Unterstufe drei Viertel und mehr der SchülerInnen zuhause auch eine andere Sprache als Deutsch sprachen, betraf dies 9% in den NMS- und Hauptschulklassen.

Wie aber sah die Situation für die mehrsprachigen SchülerInnen aus? Sie besuchten in viel höherem Ausmaß unausgewogen zusammengesetzte Klassen als einsprachige SchülerInnen. Über ein Viertel der mehrsprachigen VolksschülerInnen besuchte eine Klasse, in der mehr als drei Viertel der SchülerInnen zuhause auch eine andere Sprache als Deutsch sprachen, und ein weiteres Viertel eine Klasse, in der dies auf mehr als die Hälfte zutraf. Ob ein Anteil von 50% an mehrsprachigen SchülerInnen in einer Klasse eine ausgewogene Mischung repräsentiert oder Ausdruck von Segregation ist, lässt sich nur beurteilen, wenn man die durchschnittlichen Werte der jeweiligen Gemeinde kennt. So liegt in einer Wiener Klasse keine Segregation vor, wenn die Hälfte der SchülerInnen zuhause eine andere Sprache als Deutsch spricht, da dies den Durchschnittswert des gesamten Geburtenjahrgangs repräsentiert. In einer kleineren burgenländischen Gemeinde kann es sich hingegen um eine segregierte Klasse handeln, wenn der Durchschnittswert weit darunter liegt.

Die Vorstellung, dass *eine bestimmte* Herkunftsgruppe einen Schulstandort dominiert, trifft auf die Schulrealität in Österreich nicht zu. Es gibt nur äußerst wenige Schulen, wo die zahlenmäßig größte Sprachgruppe, nämlich die Bosnisch-Kroatisch-Serbisch sprechenden SchülerInnen, mehr als die Hälfte ausmacht, nämlich 0,3% der Volksschulen, das sind rund 9 Standorte in ganz Österreich. Dass die Hälfte oder mehr SchülerInnen Türkisch sprechen, trifft auf 0,2% der Standorte zu, d.h. auf sechs Volksschulen. Betrachtet man nur Volksschulen in größeren Städten, so sprechen in 7% der Volksschulen (200 Standorte) zwischen einem Drittel und der Hälfte der SchülerInnen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, in 5% der Volksschulen (150 Standorte) trifft dies auf Türkisch zu.

Der Dissimilaritätsindex (DI)

Um herauszufinden, wie groß die Unterschiede in der Zusammensetzung der Klassen und Schulen in einem Gebiet sind, wurde ein Dissimilaritätsindex (Duncan & Duncan 1955) entwickelt. Der Index gibt das Ausmaß an, in dem zwei Gruppen – etwa die einsprachigen und die mehrsprachigen SchülerInnen – ungleich auf bestimmte Einheiten verteilt sind. Dies kann, wie in der untenstehenden Tabelle, Schulen in einem Bezirk (zwischen-schulische Segregation) oder aber auch Klassen in einzelnen Schulen (innerschulische Segregation) betreffen. Der DI ist zwischen 0 (keine Segregation) und 1 (maximale Segregation) normiert und weist eine geradlinige Interpretation auf (Weber et al 2016). Wenn ein Schulbezirk einen DI von 0,45 aufweist, bedeutet das, dass 45% der mehrsprachigen SchülerInnen die Schule wech-

seln müssten, um eine Gleichverteilung zu erreichen. Die Anzahl der Schulbezirke, die einer bestimmten Segregationskategorie zugeordnet werden können, finden sich in der jeweiligen Zeile.

In der Hälfte der Bundesländer gibt es, wenn auch nur wenige, feststellbare Bezirke, in denen die Volksschulen als hochsegregiert gelten können. In diesen müsste zirka die Hälfte der mehrsprachigen SchülerInnen die Schule wechseln, damit es zu einer Gleichverteilung kommt. Während dies in Niederösterreich auf einen (von 25) und in Oberösterreich und Tirol auf zwei (von 18 und 9) zutrifft, trifft es in der Steiermark auf fünf von 21 Bezirken zu. Die Analyse für Wien gibt ein besonders positives Bild. Die Volksschulen in keinem der 23 Bezirke sind hochsegregiert und nur bei zweien kann von einer mittleren Segregation gesprochen werden. Allerdings ist dieses Analyseergebnis irreführend, da die hohe Segregation zwischen den Wiener Gemeindebezirken hier nicht sichtbar wird. Dies ist eine Schwäche der hier angewandten Analysemethode. Während sie hilfreich ist, existierende Segregation innerhalb bestimmter Einheiten sichtbar zu machen, gibt sie keine Auskunft über die definierte Einheit hinweg. In Summe ist es wahrscheinlich, dass durch den DI die vorhandene Segregation nicht in vollem Umfang abgebildet wird. In Folge sollten daher auch andere Analyseverfahren Anwendung finden.

Innerschulische Segregation

Segregation findet nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Schulen statt. Dies kann einerseits aus organisatorischen Gründen zu ungewollter Segregation führen, etwa weil die Klassen

Segregationsstärke	DI	B	K	NÖ	OÖ	SBG	Stm	T	V	W	Ö
minimal	0,0-0,15	4	0	5	2	0	2	1	1	4	19
gering	0,15-0,3	2	5	11	4	2	4	1	2	17	48
mittel	0,3-0,45	2	5	8	10	4	10	5	1	2	47
stark	0,45-0,6	0	0	1	2	0	5	2	0	0	10
extrem	>0,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Anzahl Bezirke		8	10	25	18	6	21	9	4	23	124

Abb.: Anzahl der Schulbezirke, deren Entmischung (Segregation) zwischen den Schulen gering, mittel oder stark ausgeprägt ist, verglichen nach Bundesländern

aufgrund des Religionsunterrichts nach religiösem Bekenntnis oder aufgrund des Schulbusses nach regionaler Herkunft zusammengesetzt werden. Andererseits kommt es auch zu gewollter Segregation, etwa in den „profilbildenden Klassen“ einer Schule, die tendenziell bereits leistungsstärkere SchülerInnen bzw. Kinder engagierter Eltern anziehen sollen. Dies bleibt bei den SchülerInnen selten unbemerkt und kann zu dauerhafter Benachteiligung sogenannter „Restklassen“ führen. Schlussendlich bleiben manche Motive im Dunkeln, wenn SchulleiterInnen alle mehrsprachigen oder besonders förderwürdigen SchülerInnen in eine Klasse stecken, entweder, um dort konzentriert die Lehrkräfte einzusetzen, die als besonders kompetent in diesem Bereich gelten, oder um homogene Klassen nach Leistung, sozialem Milieu und Status oder nach Ein- und Mehrsprachigkeit zu schaffen, nicht zuletzt aufgrund einschlägiger Elternwünsche.

Im Vergleich ist die innerschulische Segregation weniger stark ausgeprägt als die zwischen-schulische. Allerdings weisen im österreichischen Durchschnitt 14% der Volksschulen (mit mindestens zwei Klassen im Jahrgang) starke Segregation zwischen den Klassen auf. Dabei reicht die

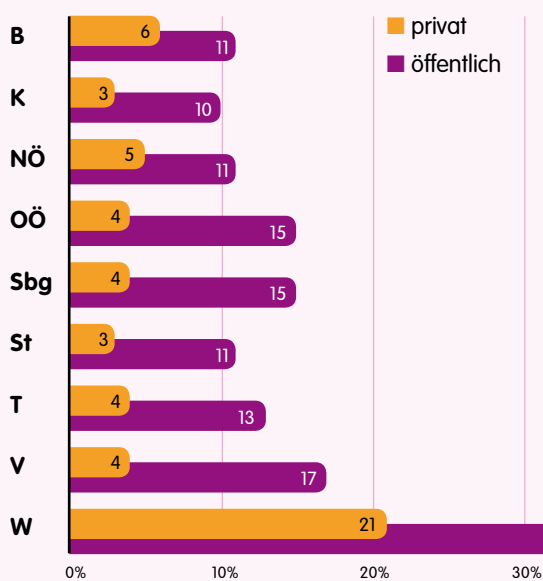
Bandbreite von 6% der Volksschulen in Vorarlberg, 8% in Wien, 9% in Tirol über 13% in Niederösterreich, 14% in Salzburg und Burgenland bis 20% in Kärnten und 21% in Oberösterreich. In solchen Schulen müssten mehr als 45% der mehrsprachigen SchülerInnen die Klasse wechseln, damit eine Gleichverteilung zwischen den Klassen in der Volksschule zustande kommt.

Privatschulen – Träger sozialer Segregation

Die Trägerschaft einer Schule, also ob sie eine öffentliche oder eine private Schule ist, stellt in den meisten Fällen einen wirkungsvollen Segregationsfaktor hinsichtlich der soziokulturellen Merkmale von SchülerInnen dar. Seien es religiöse oder weltliche Organisationen, immer ist mit der privaten Trägerschaft die Möglichkeit der SchülerhalterInnen, sich die SchülerInnen auszusuchen, sowie die Anforderung an die Familien, Schulgeld zu zahlen, verbunden. Besonders deutlich ist die Segregation hinsichtlich des Bildungsstands der Eltern. Vergleichsweise wenige öffentliche Schulstandorte weisen mehr als 50% an Eltern auf, die eine höhere Schulbildung abgeschlossen haben. Ganz im Gegensatz dazu weisen in vier Fünftel der Privatschulen mehr als zwei Drittel der Eltern einen höheren Schulabschluss auf. Die Differenzwerte innerhalb der Bundesländer zwischen öffentlichen und privaten Standorten sind zum Teil überraschend groß. Dabei stehen Regionen in der Steiermark, in Vorarlberg und Salzburg sowie in Kärnten mit Differenzwerten zwischen 35 und 62 Prozentpunkten hervor. Es zeigt, dass die dortigen Privatschulen in besonders hohem Maße nach dem Bildungshintergrund der Eltern segregiert sind.

Vergleicht man dies nun mit den Anteilen an mehrsprachigen SchülerInnen, so sind die Differenzwerte geringer. Auf Bundesländerebene sind die Anteile zwischen 5 und 21 Prozentpunkte höher, auf der Gemeindeebene bis zu 35 Prozentpunkte. Besonders auffällig ist die Situation in der Steiermark, wo auch die mit großem Abstand sozial höchstsegregierte private Volksschule zu finden ist, die gleichzeitig eine der wenigen ohne mehrsprachige SchülerInnen ist. Gravierend

Anteil mehrsprachiger SchülerInnen nach Schulträger und Bundesland



sind die Unterschiede zwischen privaten und öffentlichen Schulen auch in einigen Landeshauptstädten mit 20 bis 27 Prozentpunkten Unterschied im Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen. In Oberösterreich und Tirol gibt es jedoch auch Privatschulen, die weder sozial noch hinsichtlich mehrsprachiger Schülerschaft segregiert sind.

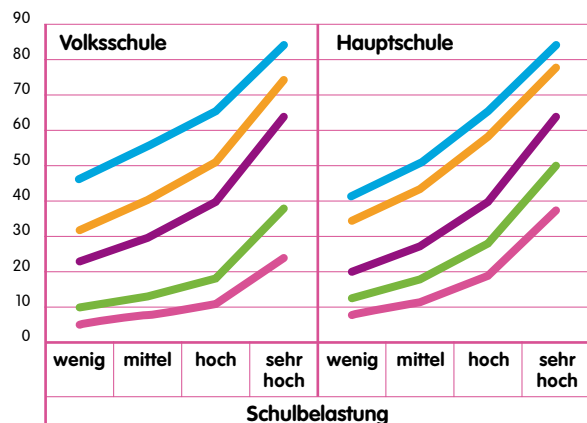
Auswirkungen von Segregation

Die Auswirkung der Klassenzusammensetzung auf die Schulleistung einzelner SchülerInnen zusätzlich zu ihren individuellen Voraussetzungen wurde in den letzten Jahren auch für Österreich mehrfach analysiert. So zeigten Bruneforth et al (2012) an Schülerdaten aus den Jahren 2009 und 2010, Weber et al (2016) und am ausführlichsten Biedermann et al (2016) mit Schülerdaten aus den Jahren 2012 und 2013, dass es deutliche Effekte der Zusammensetzung auf Schülerleistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch jenseits der individuellen Voraussetzungen gibt. Diese sind in der Volksschule schwächer als in der Sekundarstufe 1. Im Fach Englisch können Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit gleichen individuellen Merkmalen zu einem Drittel und im Fach Mathematik zur Hälfte über die unterschiedliche Zusammensetzung auf Schulebene erklärt werden.

Am Beispiel des Risikos, nicht gut lesen zu lernen, zeigt die nebenstehende Abbildung die Auswirkung von hohen Anteilen benachteiligter SchülerInnen in einer Klasse. Verglichen werden fünf SchülerInnengruppen, die durch unterschiedliche Hintergrundmerkmale charakterisiert sind. Ihr Risiko, nicht gut lesen zu lernen, steigert sich massiv, je nachdem, ob wenige ihrer KlassenkollegInnen, mäßig viele, viele oder sehr viele aus benachteiligten Familien stammen. Sind ihre Chancen bereits aufgrund ihrer individuellen Merkmale stark unterschiedlich, so bedeutet eine stärkere Präsenz von benachteiligten SchülerInnen ein deutlich anwachsendes Risiko, selbst mit Lernschwierigkeiten kämpfen zu müssen.

Welche Mechanismen hinter den beschriebenen Effekten stehen, und zu welchen Anteilen Unterschiede zwischen den Lehrkräften, ihren Erwartungen und ihrem Unterricht, der Motivati-

Abb.: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für unterschiedliche soziale Gruppen, nach Belastungsgrad der Schule



- Unteres Quintil, Eltern Pflichtschule, türk., nichtdeutsche Sprache, weibl.
- Unteres Quintil, Eltern Pflichtschule, exjug., nichtdeutsche Sprache, weibl.
- Unteres Quintil, Eltern Pflichtschule, einheimisch, weibl.
- Mittleres Quintil, Eltern Matura, einheimisch, männlich
- Mittleres Quintil, Eltern Matura, einheimisch, weiblich

Quelle: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012

on und Anstrengung der SchülerInnen, ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen und sozialer Problemlagen sowie zwischen den Schulleitungen und der Elternbeteiligung dafür verantwortlich sind, kann mit den derzeit verfügbaren Daten nicht geklärt werden. Dafür bräuchte es Langzeituntersuchungen, bei denen die SchülerInnen einer Klasse über mehrere Jahre hinweg untersucht werden. Eine weitere wichtige Frage ist, ob es einen Schwellenwert gibt, ab dem der Anteil von SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen, z.B. aus schulbildungsfernen Elternhäusern, die Leistungsentwicklung in der Klasse maßgeblich beeinflusst. Liegt dieser bei 30%, 50% oder 70%?

Abschließend soll auf zwei Zusammenhänge zwischen den Merkmalen Mehrsprachigkeit und sozioökonomischer Hintergrund hingewiesen werden. Während mit der Höhe des Anteils von mehrsprachigen SchülerInnen in einem Bezirk auch die soziale Segregation steigt, sinkt bei höherem durchschnittlichen Sozialstatus die ethnische Segregation (Weber 2017). Unter gut ausgebildeten und einkommensstarken Familien spielt es kaum eine Rolle, ob die Eltern aus einem anderen Land eingewandert sind, und ob zuhause auch eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird – bei abstiegsgefährdeten oder von Armut bedrohten Familien jedoch schon.

III) Schlussfolgerungen

Ungleiche Lern- und Unterrichtsbedingungen stellen für Kinder, Eltern, Lehrkräfte sowie für die verantwortlichen PolitikerInnen eine große Herausforderung dar. Sie kommen unter anderem durch die ungleiche Zusammensetzung der SchülerInnenschaft in Schulen und Klassen zustande. Diese Form der Segregation widerspricht der gesellschaftlichen Norm der Chancengerechtigkeit, denn Segregation hat Folgen – am langfristigsten für die betroffenen SchülerInnen, da sie ihre Entwicklung und ihre Leistungen beeinflusst. Ohne politische Gegensteuerung wird Schulsegregation zu einem sich selbst verstärkenden Prozess. Daher muss Segregation als gesellschaftspolitisches Problem verstanden werden, das von der Sozialpolitik und Armutsvermeidung über die Arbeitsmarktpolitik und den Wohnbau bis zur Integrationspolitik reicht.

Zahlreiche Länder haben Erfahrungen mit Segregation, aber auch mit Reaktionsweisen und Interventionen gesammelt (vgl. Bakker et al 2010). In der Auseinandersetzung mit diesem Phänomen wurden unterschiedliche Strategien entwickelt, die auf drei Ebenen angesiedelt sind:

- Zusammensetzung der SchülerInnenschaft
- Zusammensetzung der Wohnnachbarschaft
- Schul- und Unterrichtsqualität

Das Einzugsgebiet gestalten

Das Einzugsgebiet einer Schule zu regulieren, ist Ziel der Sprengelzuteilung von SchülerInnen zu Schulstandorten. Dies führt in erster Linie dazu, dass sich die soziale Zusammensetzung der Wohnnachbarschaft in der Schule widerspiegelt. Daher ist es von Vorteil, Schulsprengelgrenzen so zu ziehen, dass sich soziale Heterogenität in den Sprengelschulen widerspiegeln kann. Dieselbe Überlegung sollte für die Lokalisierung von Schulneubauten gelten. Ein großes Problem in Österreich stellt nach wie vor die Zersplitterung der Verantwortung im Schulbereich dar. Auch international wird es als größte Schwäche von sozialinduzierter Mittelzuteilung (s. Good Practice)

gesehen, dass zwar zusätzliches Personal über eine zentrale Schulverwaltung kommt, für die Ausstattung aber oftmals die sehr unterschiedlich finanzkräftigen Gemeinden zuständig sind, wodurch sich die Benachteiligung von segregierten Standorten noch verstärkt (Weishaupt 2017).

Transfer von SchülerInnen

Als bisher erfolgreichste Desegregationsmaßnahme gilt der „Flexible Schuleinschreibungsplan“, auch „kontrollierte Elternwahl“ genannt (s. Good Practice). Diese kann mit dem Transfer von SchülerInnen an andere Schulstandorte als den nächstgelegenen einhergehen, das sogenannte „busing“. Der Begriff steht für den Transport von SchülerInnen mit dem Schulbus, der ähnlich wie in vielen ländlichen Gemeinden Österreichs auch in städtischen Gebieten Nordamerikas die SchülerInnen zu ihrer Schule bringt. Die Maßnahme des „busing“ entstand in den USA nach der Aufhebung der „Rassentrennung“, damit die weiterhin segregiert wohnenden Kinder aus afroamerikanischen und weißen Familien zumindest in der Schule einen Teil ihrer Zeit zusammen verbringen. Unter den damals äußerst schwierigen gesellschaftspolitischen Bedingungen war die Maßnahme von Enttäuschungen begleitet.

In Europa wurde die Strategie des Transfers von SchülerInnen in den letzten Jahren aufgegriffen. Seit 2006 werden in Aarhus/Dänemark SchülerInnen, die geringere Kenntnisse der Unterrichtssprache haben, im Falle des Überschreitens des städtischen Durchschnittswertes von 20% an dem von ihnen gewählten Schulstandort, in eine Schule gebracht, in der dieser Wert nicht erreicht wird. Die Evaluation im Jahr 2010 zeigte, dass die Sprachentwicklung der relozierten SchülerInnen signifikant besser war als ihr statistischer „Erwartungswert“. Die SchülerInnen und Eltern waren entgegen ihrer anfänglichen Skepsis zufrieden. Wie in anderen Feldern der Schulentwicklung auch war die Haltung der Lehrkräfte sehr wesentlich davon abhängig, wie die Schulleitung der Initiative gegenüberstand. Als Voraussetzung kann gelten, dass die Lehrkräfte einen professionellen Umgang mit der Sprachförderung

lernen müssen. So besuchten über 1.000 Lehrkräfte und LehrerausbildnerInnen innerhalb von drei Jahren einschlägige Fortbildungskurse.

Aus den beschriebenen Erfahrungen wird klar, dass der Erfolg, also die Verbesserung der schulfachlichen Lernleistungen, der sozioemotionalen Entwicklung und der Integration von SchülerInnen durch Transfermaßnahmen nicht garantiert ist, sondern von zahlreichen Faktoren, insbesondere von der Haltung der Schulleitung und der Professionalität der Lehrkräfte, abhängt.

Eltern stärken

Ein weiterer Ansatzpunkt ist, die Eltern bei der Schulwahl mit ausreichender Information, die allen gleichermaßen zugänglich ist, zu unterstützen. Jenseits vom Werbecharakter einschlägiger Informationsseiten erlauben lokal organisierte Schulspaziergänge an mehrere Schulstandorte einen tieferen Einblick in die jeweiligen Angebote und Selbstverständnisse der Schulen in einer Nachbarschaft. Verantwortungsübernahme durch die Eltern kann bei Elterninitiativen beobachtet werden, in denen sich die Eltern zusammenschließen, um gemeinsam an benachteiligten Schulen die Zusammensetzung und Schulkultur positiv zu beeinflussen (Niederlande, Dänemark).

Lotterie für Privatschulen

Wie aus den statistischen Analysen ersichtlich, wird die ohnehin stattfindende Segregation durch die Existenz privater Schulen weiter verstärkt. Dies könnte bspw. durch lotterиеähnliche Zuweisungsmechanismen merklich abgemildert werden. Aus einem Pool von Kindern aus benachteiligten Familien (z.B. von manifester Armut betroffen) werden per Zufallsauswahl 15% der Schulplätze der Privatschulen beschickt. Solche Überlegungen scheinen v.a. dort gerechtfertigt, wo die LehrerInnengehälter aus Steuergeldern finanziert werden.

Wohnpolitik

Wohnbaupolitik ist immer auch Schulpolitik. Wo und wie welche Wohnbauten errichtet und gefördert werden, wirkt sich schließlich auf die lokale Zusammensetzung der Schülerschaft aus. Um eine

Als bisher erfolgreichste Desegregationsmaßnahme gilt der „Flexible Schuleinschreibungsplan“, auch „kontrollierte Elternwahl“ genannt.

bessere Durchmischung zu erreichen, wurden in Montgomery County im Bundesstaat Maryland/USA etwa 15% der Wohnungen in Neubauten für besonders benachteiligte Familien reserviert (inclusionary zoning policy). SchülerInnen aus diesen Familien besuchten daher Schulen, in denen die Mehrheit aus nicht armutsgefährdeten Familien stammte. Sie erreichten am Ende ihrer Schullaufbahn einen durchschnittlichen Lernvorsprung von zwei Jahren in Mathematik im Vergleich zu jenen, die in von Armut geprägten Nachbarschaften verblieben waren.

Schul- und Unterrichtsqualität

Bis jedoch Maßnahmen einer erfolgreich umgesetzten Desegregation greifen können, müssen Mittel und Wege gefunden werden, um die Qualität in den bereits existierenden segregierten Klassen und Schulen zu erhöhen. Ein offensichtliches Anliegen ist, dass die Schulen mit den größten Herausforderungen die besten Lehrkräfte benötigen. Eine Initiative privaten Ursprungs mit dem Namen „Teach For Austria“ hat sich dieses Ziel gesetzt. Die aus den USA stammende Initiative rekrutiert hoch motivierte, gut ausgebildete, aber aus anderen beruflichen Feldern stammende „young professionals“, die mit viel Elan an den schwierigsten Schulstandorten eine Veränderung herbeiführen wollen. Über die Langzeitwirkung auf die SchülerInnenleistungen in Österreich kann jedoch noch keine Aussage gemacht werden. Bei der Diskussion um zusätzliche Mittel an Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen wird jedenfalls betont, dass den Schulen erprobte und erfolgversprechende pädagogische Konzepte zur sinnvollen Nutzung der Ressourcen zur Verfügung stehen müssten.

IV) Good Practices

Flexibler Schuleinschreibungsplan

Das größte Problem von Desegregationsmaßnahmen ist das Gefühl der Eltern, in ihren Bemühungen, ihrem Kind die besten Chancen für seine Bildung zu bieten, eingeschränkt zu werden. Daher sind besonders Maßnahmen von Bedeutung, bei denen diesem Gefühl adäquat begegnet wird. Unter anderem deshalb gehört die Maßnahme „Kontrollierte Elternwahl“ (flexible enrolment plans) zu den bisher erfolgreichsten Interventionen. Erstens stellt sie die soziale Durchmischung sicher, zweitens hat sie positive Auswirkungen auf den schulischen Erfolg und drittens wird das Prozedere von Eltern als nicht zu starker Eingriff in ihre Wahlfreiheit erlebt. Wie funktioniert diese Maßnahme?

Eltern geben bei der Anmeldung ihres Kindes für einen Schulplatz bei der Schulverwaltung vier präferierte Schulen bekannt. Nach einem sorgfältig entwickelten Plan, der bestimmte Merkmale berücksichtigt, etwa Geschwisterkinder und Wohnortnähe, wird nach Kapazität und Diversität der SchülerInnenschaft an den Standorten aus den von den Eltern genannten Optionen eine Zuteilung durchgeführt. Ziel ist, etwa in Cambridge/Massachusetts, dass die Zusammensetzung der SchülerInnen in einer Klasse und Schule nicht mehr als 15% vom Durchschnittswert des Schulbezirks an SchülerInnen aus benachteiligten Familien (von Armut betroffen) abweicht. Für diese Zuteilung wird ein Computerprogramm (Algorithmus) verwendet. Mit dieser Maßnahme wurde 1981 begonnen, was bedeutet, dass sie bereits mehr als drei Jahrzehnte funktioniert.

Sozialinduzierte Mittelverteilung

Schulstandorte, deren SchülerInnen zu einem hohen Anteil aus Familien stammen, in denen die Eltern niedrige Bildungsabschlüsse aufweisen oder armutsgefährdet sind, sehen sich besonders großen Herausforderungen gegenüber. Die Lehrkräfte und Schulleitungen sollen üblicherweise mit denselben Ressourcen wie jene in Schulen, deren SchülerInnen aus bildungsbeflissenen, wohlhabenden Familien

stammen, ein gutes Lernumfeld schaffen. Das ist nicht möglich. Um die Prozesse, die mit benachteiligenden Faktoren einhergehen, abzufedern oder sogar zu durchbrechen, braucht es mehr bzw. andere Ressourcen. Aus diesem Grund hat sich der Ansatz einer sozialinduzierten Mittelverteilung in vielen Ländern verbreitet durchgesetzt.

Dabei wird ein Index errechnet, der den Anteil von SchülerInnen mit Merkmalen, die größere Hürden zur Erreichung der Lernziele bedeuten, ausweist. Manche Indices beziehen sich nur auf Merkmale der Wohnnachbarschaft der einzelnen SchülerInnen (z.B. in Toronto), andere beziehen sich auf Merkmale der Familien der SchülerInnen (Hamburg). Einige Merkmale, wie niedrige Bildung und niedriges Einkommen, finden sich in den meisten Indices, andere wurden dort entfernt, wo sie sich als nicht relevant für Lernschwierigkeiten herausstellten, wie Migrationshintergrund oder Mehrsprachigkeit in Toronto. In den Niederlanden wie auch in Kanada (Toronto) wird „weighted student funding“ seit mehr als 30 Jahren angewandt. So stehen an hochbelasteten niederländischen Schulstandorten 60% mehr LehrerInnenstunden pro SchülerIn zur Verfügung als an wenig belasteten, ebenso verfügen erstere über mehr Unterstützungspersonal.

Obwohl es schwierig ist, ein Ursache-Wirkungs-Prinzip zwischen sozialinduzierter Ressourcenausstattung und Leistungsentwicklung nachzuweisen, soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass (z.B. PISA 2006 naturwissenschaftliche Kompetenz) der Leistungsunterschied zwischen SchülerInnen, deren Eltern im Inland geboren wurden und solchen, deren Eltern in der Türkei geboren wurden, in den Niederlanden nur halb so groß war wie in Österreich. In Toronto, wo 50% der EinwohnerInnen im Ausland geboren wurden, ist der Leistungsdurchschnitt identisch mit der umgebenden Provinz Ontario, die in der Lesekompetenz zu den besten „Ländern“ bei den PISA-Testungen zählt. Besonders erwähnenswert ist, dass unter den in Kanada geborenen SchülerInnen, die zugewanderte und nicht-zugewanderte Eltern hatten, keine Leistungs-differenz festgestellt werden konnte – die 2. Generation wies keine Bildungsbenachteiligung auf.

Executive Summary

1. Segregation bedeutet, dass SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen ungleich auf Schulen oder Klassen verteilt sind. In vielen Ländern ist dies besonders stark bei Kindern aus zugewanderten Familien oder solchen, deren Familien von Armut betroffen oder bedroht sind, der Fall.

2. Schulsegregation spiegelt zu einem großen Teil die Wohnraumsegregation wieder. Allerdings kann es bei der Aufhebung von Schulsprengeln zu einer Verstärkung der Schulsegregation jenseits der Zusammensetzung der Nachbarschaft kommen.

3. Die Schulwahl auf Seiten der Eltern sollte hinsichtlich der Chancengleichheit für die Kinder differenziert betrachtet werden. Der Prozess bis zum Platz in der gewünschten Schule ist ein voraussetzungsreicher und vom finanziellen, sozialen, zeitlichen, emotionalen oder kognitiven Potenzial der Familie abhängig.

4. Schulprofilbildung hat wirkmächtige negative Konsequenzen auf Segregation, da es zu Restklassen innerhalb der Schule kommt. Gerade weil diese nicht intendiert werden, müssen effektive Gegenstrategien entwickelt werden.

5. Je nach Gemeindegröße wachsen die SchülerInnen in gänzlich unterschiedlichen Selbstverständlichkeiten auf - während für die großstädtische Jugend sprachliche und kulturelle Vielfalt normal ist, hat die Dorfjugend verhältnismäßig wenig Erfahrung damit.

6. Innerschulische Segregation kann ungewollt durch organisatorische Überlegungen der Schulleitung (z. B. gemeinsame Schulwege oder Religionsunterricht) zustande kommen. In anderen Fällen wird sie aber auch absichtlich hergestellt, wie etwa die Klassenzusammensetzung entlang informeller Leistungsgruppierungen oder der Sortierung nach einsprachigen und mehrsprachigen SchülerInnen.

7. Zwischenschulische Segregation kommt durch die Wahl der Eltern, aber auch durch jene der Schulleitung zustande. In internationalen Analysen zeigt sich, dass der Effekt des SchulleiterInnenhandelns größer ist als jener der Elternwahl.

8. Betrachtet man die Gesamtheit aller österreichischen VolksschülerInnen, so besuchen 8% eine Klasse, in der mehr als drei Viertel der SchülerInnen zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Dies trifft unter den SchülerInnen mit einer nichtdeutschen Familiensprache auf 28% zu.

9. Betrachtet man die unterschiedlichen Anteile an mehrsprachigen SchülerInnen in den Volksschulen eines Schulbezirks, so weist die Steiermark mit 5 von 21 Bezirken den höchsten Anteil stark segregierter Bezirke auf. Dies bedeutet, dass mehr als 45% der mehrsprachigen SchülerInnen die Schule wechseln müssten, um eine Gleichverteilung zu erreichen. Dies gilt auch für zwei von neun Bezirken in Tirol, zwei von 18 in Oberösterreich und einen von 25 in Niederösterreich.

10. Ebenso stark ist die Segregation nach Bildungsabschlüssen der Eltern. Vergleicht man Privatschulen und öffentliche Schulen, so ist der Unterschied in der Zusammensetzung der Familien hinsichtlich des Merkmals „Bildungshintergrund“ wesentlich größer als hinsichtlich des Migrations- oder Sprachenmerkmals.

11. Als bisher international erfolgreichste Desegregationsmaßnahme hat sich der „Flexible Schulleinschreibungsplan“ erwiesen. Eltern geben hier vier ihrer präferierten Schulen an, aus denen die Schulverwaltung mithilfe eines sorgfältigen entwickelten Programms die Zuteilung trifft.

12. Erfolgreich hinsichtlich der Leistungssteigerung ist auch der Transfer von mehrsprachigen SchülerInnen in Schulen, deren Anteil unter dem Durchschnittswert liegt (z. B. in Aarhus, Dänemark). Allerdings ist die entsprechende Weiterbildung der Lehrkräfte und die unterstützende Haltung der Schulleitung eine gültige Voraussetzung.

13. Zu beachten ist, dass Probleme stark segregierter Klassen und Schulen auch in weniger segregierten weiterbestehen oder sogar verstärkt werden können, wenn adäquate pädagogische und didaktische Konzepte fehlen.

Fortsetzung. Der nächste Policy Brief Nr. 6 widmet sich der Selektion über die Schullaufbahn hinweg und Policy Brief Nr. 7 behandelt das Thema der fachlichen Kompetenzen der SchülerInnen.

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Finanzierendes Konsortium



Caritas



OGB

SAMARITERBUND



MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #06

Selektion in der Bildungs- laufbahn



Einleitung

Wer wird zurückgestellt und wer muss wiederholen? Wer kommt in die Sonderschule und wer in das Gymnasium? Mit diesen Fragen müssen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund und jene aus schulbildungsfernen Milieus in anderer Weise beschäftigen als Kinder und Jugendliche aus bildungsbefflissenen alteingesessenen Familien. Die Abstufung in niedrigwertigere Bildungsgänge kann in dem einen Freundeskreis eine alltägliche Bedrohung darstellen, in dem anderen ist es eine seltene Ausnahme. Wovon hängt das ab? Ist es ungerecht, wenn über die Bildungschancen eines Kindes entscheidet, welchem Elternhaus es entstammt?

Gerade bei Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen mit der Sprache und Kultur der Bildungseinrichtungen weniger vertraut sind, wirken sich frühe und starre Selektionsmechanismen daher besonders negativ aus. Während in inklusiveren Bildungssystemen das „Aufschließen“ zu Schulbildungssprache und Mittelschichtkultur größeren Anteilen an SchülerInnen bis zum Ende der Pflichtschulzeit gelingt, ist dies in selektiveren Schulsystemen nur den resilientesten Kindern aus jenen familiären Kontexten möglich, die nicht der „Norm“ der Mittelschicht entsprechen. Am Beispiel dieser Ausnahmen wird dann argumentiert, dass man es ja schaffen könne, wenn man sich nur genug anstrengt. Die Effekte von Strukturen werden damit negiert.

Kommen SchülerInnen aus sozialen Milieus, in denen zuhause dieselben Bildungsinhalte dominieren wie in der Schule, so liegt es nicht an der größeren Leistungsbereitschaft, wenn sie in der Schule erfolgreicher sind, als jene, die dieses Glück nicht haben. Sie werden von ihren Eltern bewusst oder unbewusst mit wesentlichen Teilen der zu erbringenden Leistung bereits vor und außerhalb der Schule vertraut gemacht. Dies bedeutet, dass sie sich daher oftmals weniger anstrengen müssen als jene, die eine große Distanz zwischen den ihnen vertrauten Sprachgewohnheiten und Umgangsformen hin zu den Normen der Schule überwinden müssen.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Internationaler Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum

Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0699-7

Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@ku.at) / Fachliche Betreuung: Oliver Gruber, Philipp Schnell
Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Cover-Artwork: TIES-Projekt (Cruel et al. 2012, Schneider et al. 2015) / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

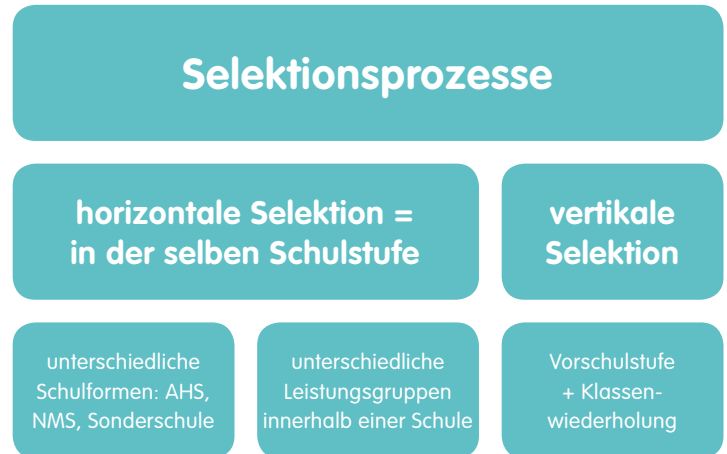
Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

I) Internationaler Forschungsstand

Selektionsmechanismen auf der Ebene eines Schulsystems dienen der Herstellung größerer Homogenität der Lerngruppen. Dies kann durch unterschiedliche Mechanismen geschehen. Sogenannte „vertikale Maßnahmen“ betreffen das unterschiedliche zeitliche Voranschreiten im Rahmen der Schullaufbahn, d. h. die Platzierung in unterschiedlichen Schulstufen, wie es etwa bei der Rückstellung in die Vorschulstufe oder bei der Klassenwiederholung der Fall ist. Sogenannte „horizontale Maßnahmen“ betreffen Selektion in derselben Schulstufe nach Curriculum bzw. Unterricht. Das kann innerhalb einer Schule in unterschiedlich anspruchsvollen Klassen geschehen, die dann etwa mit unterschiedlichen Schwerpunkten korrespondieren, oder in Leistungsgruppen innerhalb einer Klasse. Darüber hinaus gibt es Selektionsformen, die räumlich-institutionell mit unterschiedlichen Schultypen und -gebäuden einhergehen, sozusagen eine vollständige, dauerhafte physische Trennung vorsehen, wie es bei der Sonderschule, dem Gymnasium und der Neuen Mittelschule (früher Hauptschule) der Fall ist. Im folgenden Forschungsüberblick werden vier der wichtigsten Selektionsprozesse des österreichischen Schulsystems im internationalen Vergleich diskutiert: die Vorschulstufe, die Sonderschule, die Klassenwiederholung und die frühe Trennung in der Sekundarstufe 1.

Vorschulstufe

Während immer höhere Anteile an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache in Österreich bei Schuleintritt zurückgestuft werden, gibt es kaum Untersuchungen zu dieser Maßnahme. Welche Wirkungen werden dieser zusätzlichen Beschulung zugeschrieben, wie effektiv ist sie und welche nicht intendierten Effekte hat sie? Auch in Deutschland wird moniert, dass das Phänomen der Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund unter den zurückgestellten SchülerInnen kaum beforscht wird (Kratzmann 2013), allerdings gibt es in Deutschland insgesamt doch mehr



Forschung zur Vorschulstufe. So wurde gezeigt (Wehner 2013), dass höhere Rückstellungsraten unter Burschen als unter Mädchen zu finden sind und die zurückgestellten Kinder im Durchschnitt einige Monate jünger als die nicht zurückgestellten sind; ebenso, dass Rückstellungen häufiger Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien mit niedrigerem Bildungsabschlüssen sowie Kinder aus zugewanderten Familien betrifft. Als mögliche Gründe werden der tendenziell kürzere Besuch des Kindergartens und die spezifische Kompetenzentwicklung in der deutschen Sprache genannt.

Neben individuellen und familiären Merkmalen gibt es auch institutionelle Kontexte, die höhere Raten begünstigen. Es stellte sich heraus, dass die Klassengröße die Rückstellungsquote beeinflusst. Je größer die Klassen, desto mehr Kinder werden zurückgestellt. Als möglicher Grund wird angegeben, dass dies mit der Befürchtung der Lehrkräfte, in größeren Klassen weniger individuell fördern zu können, zusammenhängen dürfte. Als unerwartet kann man das Ergebnis einer nordrhein-westfälischen Studie bezeichnen, die herausfand, dass an Schulen mit angeschlossenen Schulkindergärten eine deutlich höhere Rückstellungsquote zu finden war, sogar mehr als doppelt so hoch (16% zu 7%), als an Schulen ohne Schulkindergarten (Mader 1989). Dieses Ergebnis bestätigt neuere Befunde zur institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke

2002), wonach die Existenz und Strukturlogik von Institutionen (wie der Erhalt des Personals bzw. der Arbeitsplätze über Auffüllen der Gruppen/Klassen) vor die Erreichung konkurrierender Ziele gestellt werden.

Für Deutschland wird konstatiert (Faust 2013), dass sich weder kurz- noch langfristige Fördereffekte durch das zusätzliche Jahr in der Vorschulstufe feststellen ließen, hingegen Förderdefizite im Regelunterricht der Grundschule zutage traten. Dies war bei eher lernschwachen Kindern zu beobachten, da sie zusätzliche Lernangebote wie Förder- oder Nachhilfeunterricht in Anspruch nahmen. Allerdings wird auch in der aktuelleren Literatur auf Studien aus den 1990er Jahren und früher rekurriert, nicht zuletzt weil in den meisten deutschen Bundesländern Vorschulstufen zugunsten einer flexiblen Schuleingangsphase aufgelöst wurden. Auch eine der wenigen österreichischen Studien der letzten 10 Jahre (Eder & Dämon 2010 mit Daten von TIMSS 2007) zum Thema „Vorschule“ formuliert klare Zweifel an deren Nutzen. Obwohl die Spätein-schulung vom Schulsystem als Fördermaßnahme für Kinder mit Entwicklungsrückständen gedacht ist, gleicht sie etwaige Leistungsnachteile nicht aus. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Spätein-geschulten von den MitschülerInnen als (Opfer-) Gruppe wahrgenommen werden. Steiner (2016) sieht auch einen institutionell-administrativen Zusammenhang zwischen Rückstellungen und frühem Bildungsabbruch – je häufiger in einem Schulbezirk zurückgestellt wird, desto höher sind die Anteile von frühen BildungsabbrecherInnen. Zusammenfassend muss also festgestellt werden, dass im Bereich der Vorschulstufe, ihrer Zuwei-sungs- und Förderpraktiken und ihrer langfristigen Wirkungen großer Forschungsbedarf besteht.

Sonderschule und Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ausgangspunkt der folgenden Betrachtungen ist die in vielen Ländern verbreitete Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund unter den SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). Die Gründe sind vielfältig und

Überidentifikation von Lernschwierigkeiten

1. Lernschwierigkeiten (learning-disorder ICD-10 WHO 1992) zu identifizieren, ist keine einfache Anforderung. Bei einer Untersuchung in Deutschland (Brandenburg, Fischbach, Labuhn, Rietz, Schmid und Hasselhorn 2016) stellte sich heraus, dass unter mehrsprachigen SchülerInnen ein beinahe doppelt so hoher Prozentsatz (25-30%) überidentifiziert wurde als unter einsprachig- deutschsprachigen SchülerInnen (14-18%).
 2. Die AutorInnen konstatierten, dass dies mit den Schulleistungstests zusammenhänge, die zur Lernstörungsdiagnose herangezogen werden.
 3. Die Tests stellen keine gesonderten Normen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bereit. Diese SchülerInnengruppe ist wiederum in sich sehr heterogen, vor allem hinsichtlich der Dauer, in der sie der Unterrichtssprache ausgesetzt waren.
- Berücksichtigt man die spezifische Spracherwerbssituation, nähern sich die Prävalenzraten auf ein vergleichbares Niveau an.

finden sich auf der individuellen, institutionellen und strukturellen Ebene. Besondere Aufmerksamkeit verlangen jene, die ursächlich mit den Institutionen und Strukturen zu tun haben. Die Verfügbarkeit von Kindergartenplätzen schon vom ersten Lebensjahr an sowie die nötige Qualität der individuellen Förderung in der Elementarpädagogik zählen zur entscheidenden Infrastruktur bereits vor der Schule, deren Ausbau hilft, die SPF-Rate zu senken. Armut und geringe Schulbildungserfahrung der Eltern erhöhen das Risiko der Zuweisung. Aber die Zuweisung des SPF kann sich über die gesamte Pflichtschuldauer hinweg ereignen, daher muss sich der Blick gerade auf die Akteure und Strukturen während des Schulbesuchs richten. Auf der institutionellen Ebene geht es um mangelnde

Kenntnisse und Fähigkeiten unter den PädagogInnen hinsichtlich der Themen der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Vielfalt. Oft werden spezifische sprachliche Phänomene als Lernschwierigkeiten diagnostiziert, die mit dem Zweitspracherwerb zu tun haben oder es gelingt nicht, die Eltern in geeigneter Weise einzubinden und in ihrer Rolle zu stärken, weil die interkulturelle Kompetenz fehlt.

Es geht aber auch um die fehlenden Rahmenbedingungen zur Umsetzung, die vom Mangel an geeigneten Testinstrumenten (siehe Kasten) oder didaktischen Materialien bis zu fehlenden Schulentwicklungsprozessen reichen. Auf der strukturellen Ebene soll in Anschluss an bereits erwähnte Befunde zur institutionellen Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2002) darauf hingewiesen werden, dass ein solcher Mangel gerade und noch immer gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorliegt, wie die doppelt so hohen Raten an „Überidentifikation“ (siehe Infokasten) zeigen. „Überidentifikation“ bedeutet, dass Phänomene als Lernstörungen identifiziert werden, die sich im späteren Verlauf nicht als solche erärten.

So zeigte Kemper (2012) in einer kleinräumigen Untersuchung des Bundeslands Rheinland-Pfalz die großen Unterschiede in der Zuerkennungspraxis auf Ebene der Kreise bzw. kreisfreien Städte. Die Unterschiede in der Zuerkennung eines SPFs variierten innerhalb einer Kohorte (Sekundarstufe 1) auf der Ebene der Kreise zwischen 1,5% und 8,5%. Die unterschiedlichen Anteile waren nicht zufällig verteilt. Es zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl an Förderschulen und dem Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus erreichten dort, wo es mehr Förderschulen gab, weniger SchülerInnen mit SPF einen Hauptschulabschluss. Schließlich zeigte sich, dass es Kreise gab, in denen SchülerInnen aus zugewanderten Familien dreimal so häufig einen SPF zuerkannt bekamen als solche aus alteingesessenen Familien – bis zu 20% der Kohorte. Dort, wo häufiger ein SPF an SchülerInnen mit Migrationshintergrund vergeben wurde, erreichten diese auch häufiger keinen Hauptschulabschluss. Abschließend

soll festgehalten werden, dass Bildungsbenachteiligung unter nicht-eingebürgerten SchülerInnen häufiger auftritt als unter eingebürgerten, wie das auch beim SPF der Fall ist.

Klassenwiederholung

Klassenwiederholung bzw. das Nichtversetzen in die nächsthöhere Jahrgangsstufe wird angewandt, wenn ein Schüler oder eine Schülerin die grundlegenden Lernziele einer Jahrgangsstufe nicht erreicht hat und ein erfolgreiches Lernen in der nächsten Jahrgangsstufe nicht erwartet werden kann. Es signalisiert den Betroffenen, dass es keine Toleranz für mangelndes Engagement und schwache Leistung gibt und sollte die Schülerin bzw. den Schüler eine Möglichkeit geben, sein Verhalten zu ändern und den Lernstoff aufzuholen. So eingängig das klingt, so wenig bewiesen ist, dass diese Maßnahme tatsächlich eine solche Wirkung hat. Bewiesen ist hingegen, dass SchülerInnen mit niedriger Motivation weiter entmutigt und ihr Selbstvertrauen sowie ihre sozialen Fähigkeiten geschwächt werden, nicht zuletzt

Klassenwiederholung im Ländervergleich

1. Auf Basis der PISA 2012 Datenerhebung hatten im Durchschnitt der OECD-Länder 13% der SchülerInnen eine oder mehrere Klassen wiederholt.
2. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind enorm. Waren es in Japan, Korea und Norwegen 0%, so belief sich der Anteil in Ländern wie Belgien, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande, Portugal und Spanien auf über 25%.
3. Aus dieser Analyse ergab sich, dass in Ländern mit höheren Wiederholungsraten die Leistungen niedriger sind und der sozioökonomische Hintergrund einen höheren Einfluss auf die Leistung hat – unabhängig davon wie wohlhabend das Land ist (OECD 2014).

weil die/der Betroffene zurückbleibt während die Gleichaltrigen voranschreiten (OECD 2014). Darüber hinaus wirkt sich Klassenwiederholung negativ auf die Einstellung gegenüber der Schule aus.

Anhand der Daten aus der PISA-Erhebung im Jahr 2015 konnte gezeigt werden, dass selbst bei gleicher fachlicher Leistung, Motivation und gleichem Verhalten die Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung unter sozioökonomisch benachteiligten SchülerInnen, SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie Burschen erhöht war (OECD 2016). In zahlreichen Analysen für die USA (Grissom & Shepard 1989), für Österreich (Steiner 2016) und andere OECD-Länder (OECD 2016) wurde der Zusammenhang von verfrühtem Schulabbruch und vorheriger Klassenwiederholung aufgezeigt – dies auch nach Kontrolle zahlreicher Variablen und selbst bei jenen Jugendlichen, die ansonsten ein geringes Drop-out-Risiko gehabt hätten.

Wie kommt es nun zur Entscheidung, dass ein Schüler oder eine Schülerin eine Schulklasse wiederholen muss? Ein entscheidender Faktor ist die dominierende Überzeugung unter Lehrkräften, dass schwächere SchülerInnen aussortiert werden sollten, damit leistungshomogenere Klassen entstehen, die dann auch leichter zu unterrichten wären (vgl. Palowski 2014). Im Unterschied zur individuellen Förderung beinhaltet die Entscheidung zur Klassenwiederholung für die Lehrkräfte keinen zusätzlichen Aufwand, da die Erwartung besteht, dass sie den gleichen Lernstoff in gleicher Weise unterrichten werden.

Nachdem sich in der Forschung also kaum Belege für eine positive Wirkung von Klassen-

wiederholung finden lassen, ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass es Schulsysteme gibt, die diese Maßnahme äußerst selten (Island, Israel, Großbritannien) oder nie (Norwegen, Japan) anwenden und trotzdem keine schlechteren Ergebnisse hinsichtlich der erreichten Leistungen und Bildungsabschlüsse oder der Drop-out-Quoten erbringen. Dazu gehören die skandinavischen Länder und Großbritannien.

Von wirtschaftswissenschaftlicher Seite wurden des Öfteren die Kosten von Klassenwiederholung als bedenkenswerter Faktor in die Diskussion eingebracht. In den Niederlanden wurden die Kosten für die Klassenwiederholung auf 500 Millionen Euro jährlich geschätzt, in Deutschland belaufen sie sich auf 9% der Gesamtausgaben für die Primar- und die Sekundarstufe (Kambel 2016). Die abschließende Frage ist, ob die hohen Kosten der Klassenwiederholung nicht besser in die Behebung der vermuteten Schwachstellen in Unterricht und Schule investiert werden sollten. Individuelle Förderung würde helfen, die negativen Langzeitfolgen für die betroffenen SchülerInnen und Familien zu vermeiden.

Frühe Trennung nach Leistungsunterschieden

Im Durchschnitt aller OECD-Länder wird die erste Trennung von SchülerInnen nach Leistungsunterschieden im Alter von 14 Jahren vorgenommen. Während es in den deutschsprachigen Ländern noch immer umstritten ist, dass Kinder und Lehrkräfte keinen Schaden nehmen, wenn SchülerInnen die gesamte Pflichtschuldauer in Leistungsheterogenität miteinander verbringen, trennen viele der OECD-Länder ihre SchülerInnen erst im Alter von 16 Jahren. Was also in Australien, Kanada, Dänemark, Estland, Finnland, Island, Lettland, Neuseeland, Norwegen, Polen, Spanien, Schweden, Großbritannien und den Vereinigten Staaten von Amerika normal ist, ist in Österreich für viele unvorstellbar. Die erreichten Mathematik- oder Lesekompetenzen unter den 15-jährigen SchülerInnen der Länder sprechen allerdings für sich. Von den genannten 14 Ländern hatten 2015 beinahe alle bei

Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie (2009) folgerte, dass es keine andere schulische Praxis gibt, deren Effekte so nachhaltig und eindeutig negativ sind wie die Klassenwiederholung.

der PISA- Lesekompetenzmessung bessere Ergebnisse erzielt als Österreich. Besonders erwähnenswert ist, dass Kanada mit einem der höchsten Anteile an SchülerInnen aus zugewanderten Familien und solchen, die zuhause auch eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, die höchste durchschnittliche Lesekompetenz, den geringsten Anteil an RisikoschülerInnen und den höchsten Anteil an SpitzenleserInnen aller Länder aufwies – und das bei einem Gesamtschulsystem mit einem kleineren Anteil an Privatschulen als in Österreich.


Mittlerweile unumstritten ist die Erkenntnis, dass ein klarer Zusammenhang zwischen dem Alter der ersten Trennung und dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen besteht. Rund die Hälfte des Unterschieds im Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen zwischen den OECD-Ländern hängt mit dem Alter der ersten Trennung in unterschiedliche Bildungsgänge zusammen (OECD 2014).

Interessant ist dabei auch der Zusammenhang von Migrationshintergrund und früher Trennung. Dazu sollen die Ergebnisse des bisher größten Forschungsprojekts zu den Bildungsverläufen der Nachkommen von türkischen EinwanderInnen in sieben europäischen Ländern TIES (The Integration of the European Second Generation) vorgestellt werden (Crul et al. 2012, Schneider et al. 2015). Dabei wurden die 18- bis 35-jährigen Nachkommen, die bereits im Einwanderungsland geboren waren (= 2. Generation), befragt.

Da der Bildungshintergrund der Eltern in den verglichenen Ländern einen unterschiedlich großen Einfluss auf den Bildungserfolg hat, richtete man den Fokus auf die Bildungsverläufe jener, deren Eltern in der Türkei geboren und gering gebildet waren. Es zeigte sich, dass in Frankreich und Schweden jeder dritte aus dieser Gruppe ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität begonnen hatte. In beiden Ländern hatten rund die Hälfte bereits an akademisch orientierten Bildungsgängen in der Mittel- bzw. Oberstufe teilgenommen. Ganz anders hingegen die Situation in den deutschsprachigen Ländern: Während in

Türkische zweite Generation mit gering gebildeten Eltern:


Anteil im akademisch orientierten Bereich

 = 5%, die in der Mittelstufe im gymnasialen Zweig waren
= 5%, die in der Mittelstufe im gymnasialen Zweig waren

Deutschland



Anteil in tertiären Institutionen

 = 5% in Universität oder Fachhochschule

Schweiz

keine Daten verfügbar

Österreich ¹⁾

Belgien

Niederlande

Schweden

Frankreich ²⁾

¹⁾ Die türkisch-österreichischen Kids sind mit durchschnittlich 6 Jahren als letzte eingeschult und mit 10 Jahren am frühesten nach Leistung aufgeteilt worden.

²⁾ In Frankreich gehen alle Kinder mit 2 oder 3 Jahren in die École Maternelle, wo sie Französisch als Zweitsprache erlernen.

Deutschland überhaupt nur 5% der türkischen Zweiten Generation in tertiäre Bildungseinrichtungen gelangten, waren es in der Schweiz und Österreich 15% der Befragten. Die gymnasiale Unterstufe war in Österreich weniger selektiv als in Deutschland, was mit der damaligen Dreigliedrigkeit der deutschen Unterstufe zusammenhängen dürfte. Durch die Möglichkeit neben der Hauptschule auch noch in die Realschule verwiesen zu werden, war eine noch größere Selektivität im Zugang zur „maturaführenden“ Schule und damit zu den nachfolgenden Bildungsgängen gegeben.

Betrachtet man im Vergleich dazu die Bildungserfolge der türkischen Zweiten Generation mit höher gebildeten Eltern, so stellte sich heraus, dass der Unterschied zu jenen mit wenig gebildeten Eltern in Österreich aber auch in Frankreich groß war, in Schweden jedoch kaum feststellbar. In Deutschland hatten selbst die Kinder höher ausgebildeter türkischer EinwanderInnen geringe Chancen auf die Universität zu kommen. Diese Studie zeigt also, dass die späte Trennung nicht nur keine Nachteile hat im Vergleich zur frühen Trennung, sondern durchaus mehr Chancengerechtigkeit sowohl für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten als auch aus zugewanderten Familien bietet.

Die TIES-Studie zeigt, dass die späte Trennung nicht nur keine Nachteile hat im Vergleich zur frühen Trennung, sondern durchaus mehr Chancengerechtigkeit, für Kinder sowohl aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten als auch aus zugewanderten Familien, bietet.

II) Datenanalyse

Zu den vier Selektionsmechanismen werden nun Analysen österreichischer Daten vorgestellt, wo möglich aus den Bildungsstandard-Erhebungen, ansonsten aus der Bildungsdokumentation der Statistik Austria.

Vorschulstufe

Wie im Forschungsüberblick dargestellt, wird es international eher angezweifelt, dass die Rückstufung in die Vorschulstufe für die betroffenen SchülerInnen Vorteile bringt. Vielerorts wurden Vorschulstufen zugunsten flexibler Grundschulstufen und einem stärker förderorientierten Kindergarten aufgelöst. In Österreich ist mit Blick auf die SchulanfängerInnen mit einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache ein gegenteiliger Trend zu erkennen. Im Schuljahr 2006/07 betrug die Differenz zwischen dem Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache in der Volksschule und in der Vorschulstufe 21 Prozentpunkte. Innerhalb von zehn Jahren hat sich dieser Abstand auf 33 Prozentpunkten erhöht. Im vorigen Schuljahr 2015/16 waren also knapp 29% der VolksschülerInnen und 62% der Vorschulkinder mehrsprachig. Das bedeutet, dass sich in den vergangenen zehn Jahren der Anteil der SchulanfängerInnen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, die zurückgestuft wurden, um mehr als die Hälfte erhöht hat.

Betrifft dies alle Herkunftsgruppen in gleicher Weise oder sind systematische Unterschiede festzustellen? Die in der Folge analysierten Daten sind den Begleitfragebögen der Bildungsstandarderhebung unter den AchtklässlerInnen im Frühjahr 2012 entnommen. Die Analyse zeigt daher die Si-

Österreich	2006/07	2015/16
Volksschulen (inkl. Vorschulstufe)	20,3%	28,7%
darunter in Vorschulstufen	41,2%	61,7%
Differenz	+20,9	+33,0

Tab.: Anteil an SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Familiensprache

tuation der Vorschulstufe 2003/04. Die Rückstufungsrate war mit 15% auch unter den Kindern „einheimischer“ Eltern international verglichen hoch. In den meisten anderen Herkunftsgruppen war sie aber nochmals erheblich höher, zum Teil mehr als doppelt so hoch. Jedes dritte Kind türkischer Eltern, jedes vierte kosovarischer Eltern und jedes fünfte serbischer Eltern wurde zurückgestuft.

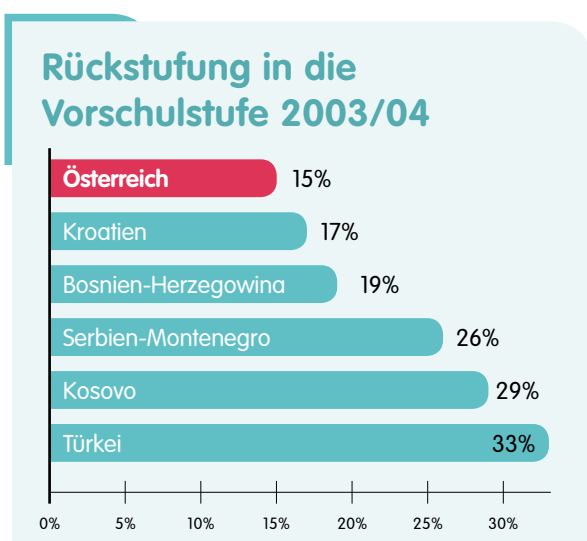


Abb. Anteil jener Kinder, die eine Vorschulstufe besucht haben, nach Geburtsland der Mutter

Sucht man nach weiteren systematischen Unterschieden, so spielt die Frage eine Rolle, ob das Kind bereits in Österreich geboren wurde oder im Verlauf seiner Kindergartenzeit, vielleicht erst zu Beginn der Schulpflicht nach Österreich gekommen war. Zwischen diesen Gruppen ist eine deutliche Differenz festzustellen. Die Schulreife wurde in der Zweiten Generation seltener angezweifelt, sei es weil diese Kinder bereits Deutsch konnten oder – was auch miteinander zu tun haben kann – weil sie in den österreichischen Kindergarten gegangen waren. So wurden 29% der in Bosnien geborenen und 17% der in Österreich geborenen Kinder bosnischer Mütter zurückgestellt. Ähnliches galt für das Herkunftsland Polen mit 28% zu 15% und für das Herkunftsland Türkei mit 39% zu 31%.

Dabei sollte die Differenzierung nach Bundesländern nicht übersehen werden. Am deutlichsten zeigt das Bundesland Steiermark auch zu

Beginn der 2000er Jahre eine inklusivere Einschulungspolitik mit niedrigeren Werten sowohl bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund als auch bei den unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen. Während 47% der befragten AchtklässlerInnen mit einer türkischen Mutter im Bundesland Salzburg angaben, eine Vorschulstufe besucht zu haben, betraf dies nur halb so viele im Bundesland Steiermark.

In einem aktuellen Bundesländervergleich wird festgestellt, dass die hohen Rückstufungsraten in Salzburg und Vorarlberg mit der Anwendung standardisierter Verfahren zu tun haben, während in der Steiermark, in Kärnten und im Burgenland ein Beobachten und Einschleifen in Zweifelsfällen offensichtlich zu sehr viel niedrigeren Raten führt (Wohlhart et al. 2016). Allerdings gibt es bis dato keine Untersuchungen zum Vergleich von einsprachigen und mehrsprachigen SchulanfängerInnen, zwischen denen gravierende Unterschiede in den Rückstufungsraten bestehen.

Sonderschule und sonderpädagogischer Förderbedarf

Bislang wurden SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im getesteten Fach von der jeweiligen BIST-Testung (zB Mathematik im Jahr 2012) ausgeschlossen, so wie sie auch von internationalen standardisierten Testungen im allgemeinen ausgeschlossen wurden. Das hat zur Folge, dass nicht dieselben detaillierten Informationen über diese SchülerInnen vorhanden sind (z.B. ihr sozioökonomischer Hintergrund), wie sie über jene 92% des jeweiligen Jahrgangs, die durch die BIST-Erhebung erfasst wurden, bekannt sind und daher in die Analysen einfließen können. Aus diesem Grund müssen hierfür Daten der amtlichen Schulstatistik herangezogen werden.

Differenzierte Betrachtung der Gruppen über den Zeitverlauf

Seit Beginn der wissenschaftlichen Bearbeitung dieses Themas wird die Überrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Sonderschule kritisiert. So wurde schon 1978 von Ottokar Seifert darauf hingewiesen, dass 12,5%

der jugoslawischen und 10,4% der türkischen Kinder Sonderschulen besuchten (vgl. Matuschek 1982), während es unter den einheimischen SchülerInnen ein Bruchteil davon war. Auch im Jahr 2001 war in der Sekundarstufe 1 – lässt man die große Mehrheit der HauptschülerInnen außer Acht – ein größerer Anteil an SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft in Sonderschulen als in Gymnasien (Herzog-Punzenberger 2003). Betrachtet man die Verhältniszahlen anhand der Familiensprache rund zehn Jahre später, so zeigt sich, dass 2010/11 noch immer 5% der SchülerInnen mit türkischer Familiensprache (und 3% der BKS-sprachigen), aber nur 2% der SchülerInnen mit deutscher Familiensprache Sonderschulen besuchten. Allerdings hatte sich der Anteil der SchülerInnen mit türkischer Familiensprache in Gymnasien auf 14% erhöht (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012).

Wie bereits beim Forschungsüberblick angesprochen, sind oftmals regionale Unterschiede größeren Ausmaßes festzustellen, die mit unterschiedlichen Einstellungen und Praktiken der regionalen Bildungsverwaltung zusammenhängen, aber auch mit der Aufrechterhaltung existierender Infrastruktur und daher das Thema der institutionellen Diskriminierung auf den Plan rufen. Betrachtet man die Unterschiede zwischen den österreichischen Bundesländern, so fällt auf, dass die Steiermark nicht nur selten einen SPF zuerkennt, sondern die betroffenen SchülerInnen auch selten segregativ in Sonderschulen beschult. Dabei ist der Unterschied zwischen SchülerInnen mit deutscher und nichtdeutscher Familienspra-

Österreich gehört noch immer zu den Ländern mit dem höchsten Stadt-Land-Gefälle bei der Beteiligung an höheren Schulen. Wohnt man in einer kleineren Gemeinde, so ist die Versorgung mit einem Gymnasium in der unmittelbaren Nähe kaum gegeben.

che klein. Am anderen Ende der Verteilung findet sich Vorarlberg mit dem höchsten Anteil an mehrsprachigen SPF-SchülerInnen und davon wiederum dem höchsten Anteil in Sonderschulen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2015, Band 1).

Klassenwiederholung

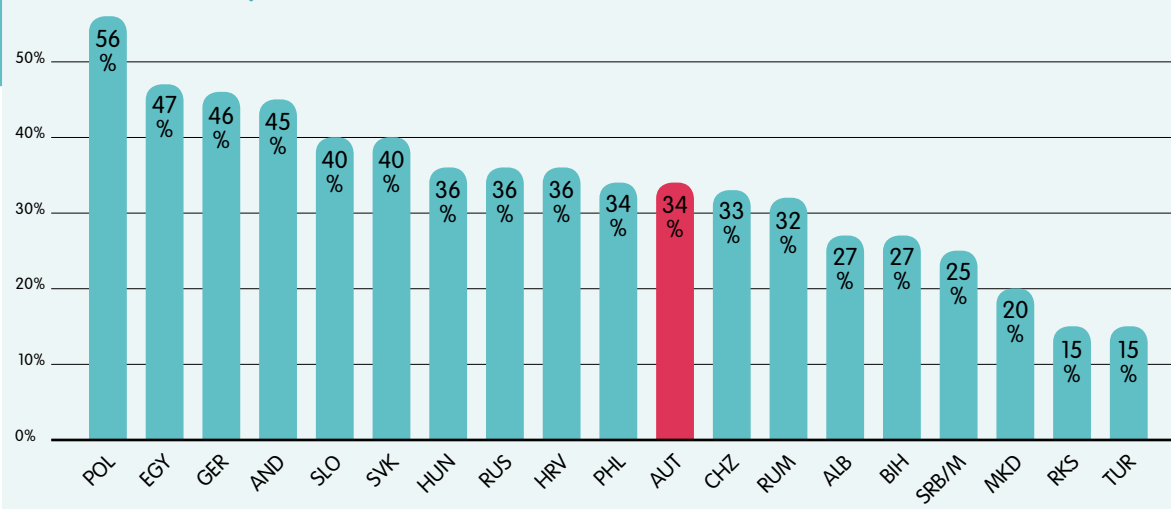
Betrachtet man die Anteile der SchülerInnen, die eine Klasse wiederholt haben, nach ihrer Familiensprache, so zeigen sich sehr große Unterschiede nach Herkunftsgruppen. Während es Gruppen gibt, die gleich große Anteile an RepetentInnen wie die nur deutschsprachigen SchülerInnen aufweisen, z.B. die slowenischsprachigen SchülerInnen, so gibt es Gruppen, die zwei oder drei Mal so große Anteile aufweisen, wie etwa die serbischsprachige Gruppe (15%) oder die türkischsprachige Gruppe (23%). Wie beim Forschungsüberblick bereits angesprochen, spielt der sozioökonomische Hintergrund der Familie für die Klassenwiederholung eine Rolle. Dieser ist wiederum unter den Sprachgruppen unterschiedlich ausgeprägt und spiegelt sich wieder in den unterschiedlichen Anteilen.

Gymnasium, Hauptschule und NMS

Von den horizontal differenzierten Schulsystemen nimmt man an, dass die Selektion in stärker akademische Schulformen auf der einen Seite und stärker praxisorientierte auf der anderen stattfindet. Österreich gehört zu jenen Ländern, die genau das machen und zwar zusammen mit einigen wenigen (Deutschland und Schweiz) zum frühest möglichen Zeitpunkt – nämlich im Alter von 10 Jahren. Die Kinder werden räumlich getrennt in unterschiedlichen Schulgebäuden und von bislang unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften jedoch nach dem gleichen Lehrplan (Schulstufen 5-8) unterrichtet. Die der Trennung zugrundeliegende Idee, möglichst große Leistungshomogenität der Kinder eines Schulstandorts herzustellen, funktioniert aber offensichtlich nicht.

Die Teilnahme an der akademischen Schulform (AHS) ist verhältnismäßig stark vom Bildungshintergrund der Eltern beeinflusst. Dies drückt sich unter anderem darin aus, dass bei glei-

AHS-Teilnahmequoten in Österreich nach Geburtsland der Mutter



cher Mathematikkompetenz die Übertrittsquote in die AHS unter Kindern von wenig gebildeten Eltern beinahe nur ein Drittel beträgt als unter jenen hochgebildeter Eltern (Bruneforth et al. 2016, Analyse der BIST-Daten 2013). So treten bei gleicher Leistung von 533 Punkten (Leistungsdurchschnitt aller getesteten SchülerInnen) über 60% der Kinder von universitär ausgebildeten Eltern in die AHS ein, über 40% der Kinder von Eltern mit Matura, jedoch nur 24% der Kinder von Eltern mit Pflichtschul- oder Lehrabschluss.

Erst mit den standardisierten Testungen – seien es nun die national (Bildungsstandards) oder die international entwickelten wie PIRLS, TIMSS oder auch PISA – können die ungleichen Chancen auch hinsichtlich der Leistungsgerechtigkeit transparent gemacht werden. Im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit stellt sich nun zusätzlich die Frage, ob es Unterschiede in der Teilnahme an höherbildenden Schulen zwischen den Herkunftsgruppen gibt und wie groß diese sind.

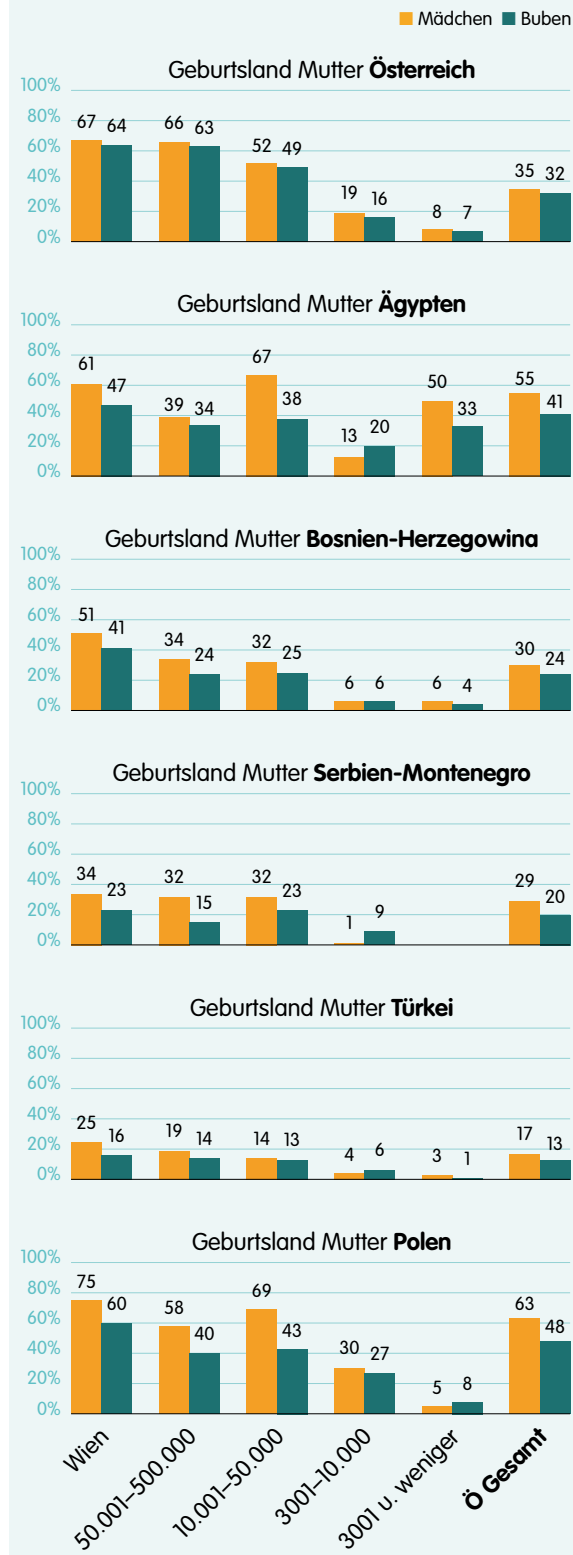
Wie aus der Grafik ersichtlich sind die Unterschiede sehr deutlich und erstrecken sich zwischen 15% und 56%. Beträgt die AHS-Quote unter den SchülerInnen mit „einheimischen“ Müttern 34%, so beträgt sie unter den SchülerInnen mit serbischen Müttern 25% und unter jenen mit türkischen Müttern 15%. Es gibt aber auch Zuwanderungsgruppen, bei denen die AHS-Beteili-

gung wesentlich höher als unter den SchülerInnen „alteingesessener“ Familien ist. Darunter sind jene mit deutschen (46%), ägyptischen (47%) oder polnischen Müttern (56%). Wie aber kommen die großen Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zustande?

Einer der wichtigsten Faktoren ist das Bildungsprofil der Eltern. So zeigt sich, dass in der ägyptischen Gruppe, die als islamisch geprägt gilt und durch eine vom Deutschen stark unterschiedliche Sprache und Schrift gekennzeichnet ist, der hohe Anteil an akademisch gebildeten Müttern mit einer besonders hohen AHS-Beteiligung, gerade auch unter den Mädchen, zusammentrifft. Ein weiterer Aspekt ist der besonders geringe Anteil an SchülerInnen mit ägyptischen Müttern in ländlichen Gemeinden. Es spielen also auch regionale Faktoren eine Rolle.

Betrachtet man die Unterschiede in der AHS-Beteiligung zwischen den Herkunftsgruppen, so spielt deren Verteilung auf die Bundesländer, aber auch auf die Gemeindegrößen eine Rolle. Beachtet werden muss, dass die BIST-Daten nur Auskunft über den Standort der Schule und nicht über den Wohnort der jeweiligen SchülerInnen geben; daher spiegelt sich darin vor allem das Faktum wieder, dass in kleineren Gemeinden unter 10.000 EinwohnerInnen außer wenigen Privatgymnasien kaum ein AHS-Standort zu finden ist.

AHS-Beteiligung nach Geburtsland der Mutter und Gemeindegröße des Schulstandorts



Im internationalen Vergleich gehört Österreich noch immer zu den Ländern mit dem höchsten Stadt-Land-Gefälle bei der Beteiligung an höheren Schulen. Während am Land die NMS ohnehin eine Gesamtschule ist und daher die vorgebliche Trennung nach vermuteter Leistungsfähigkeit überflüssig, gerät der Schultyp der Neuen Mittelschule (so wie vorher die Hauptschule) im städtischen Gebiet zu einer Restschule, die schon alleine aufgrund der sozialen und leistungsmäßigen Entmischung mit größer werdenden Problemen zu kämpfen hat.

Bezugnehmend auf die defizitorientierte Diskussion zu Migration und Schule in Österreich sollen anhand der Grafiken die hohen AHS-Anteile in manchen Herkunftsgruppen betont werden. Sie legen Zeugnis von einer hohen Leistungsbereitschaft unter den zugewanderten Familien ab. Aus den traditionellen Einwanderungsländern ist dieses Phänomen bekannt und wird *immigrant optimism* genannt, ein Begriff, der den Glauben eingewanderter Eltern bezeichnet, dass es insbesondere die Kinder zu etwas bringen, einen guten Beruf erlernen und gutes Geld verdienen werden. Dies geht einher mit einer ausgeprägten Bildungsorientierung unter den meisten Zuwanderungsfamilien, wie bereits in Policy Brief #3 anhand der Studie zur Bildungsorientierung der Migrantenmilieus in Deutschland im Detail beschrieben wurde.

In diesem Kontext muss auch hervorgehoben werden, dass in allen Herkunftsgruppen die Mädchen ihren Brüdern und männlichen peers zum Teil weit voraus sind, bei der AHS-Beteiligung: Unter den SchülerInnen mit österreichischen Müttern beträgt die Gender-Differenz in der AHS-Beteiligung 3%, bei jenen mit türkischen Müttern 4%, mit bosnischen Müttern 6%, mit serbischen Müttern 9%, mit ägyptischen Müttern 14% und mit polnischen Müttern 15% zugunsten der Mädchen.

Zu guter Letzt gelingt es auch der Zweiten Generation häufiger, den Weg in die AHS einzuschlagen als den Gleichaltrigen, die selbst noch im Ausland geboren wurden. So beträgt der Unterschied bei den Kindern ägyptischer Mütter 16 Prozentpunkte zugunsten der 2. Generation, für Polen +14, Türkei +8, Serbien +3 Prozentpunkte.

III) Schlussfolgerungen

Unter den OECD-Länder gehört Österreich zu denjenigen mit den selektivsten Schulsystemen. Als wesentlichstes Charakteristikum ist die mit 10 Jahren frühest mögliche Trennung der SchülerInnen nach Leistung in (auch räumlich) unterschiedliche Schulen mit unterschiedlich bewerteten Lehrkräften zu nennen. Weiters gehören Rückstufung, Klassenwiederholung sowie Sonderschulen zu den Selektionsinstrumenten, die relativ häufig angewandt werden. Diese Selektionsinstrumente treffen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Familiensprache in sehr unterschiedlicher Weise, was durch die übliche statistische Darstellung nicht sichtbar wird. So kann die Rückstufungsquote allgemein absinken, aber der zurückgestufte Anteil unter den SchülerInnen mit nicht-deutscher Familiensprache gleichzeitig stark ansteigen.

Daher ist es notwendig für jedes einzelne dieser Instrumente ein Monitoring nach mehreren Unterkategorien durchzuführen. So betreffen die Selektionsinstrumente die nicht-eingebürgerten SchülerInnen in den meisten Fällen bedeutend stärker als die eingebürgerten und die im Ausland geborenen stärker als die im Inland geborenen Kinder eingewanderter Eltern. In manchen Fällen sind auch bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen, wobei fast immer die Buben negativer betroffen sind als die Mädchen.

Des Weiteren sind die Analysen nach Bundesländern und Regionen durchzuführen, da Vorgaben der Landesschulräte und regionale Praktiken einen wesentlichen Einfluss auf die Vorgangsweisen vor Ort haben. Dies führt etwa zu zehnmal höheren Rückstellungsquoten in Salzburg als in der Steiermark. Die Selektionspraktiken werden aber auch vor Ort in den Bezirken sehr unterschiedlich angewendet, können mit segregativen Klassenzusammenstellungen durch SchulleiterInnen zusammentreffen und sind nicht zuletzt von der Infrastruktur, wie der Anzahl von Sonderschulen in einem Bezirk, abhängig. Wie Steiner (2016) bereits analysierte, beeinflussen

alle diese Faktoren den Anteil des frühen Bildungsabbruchs in einem Bezirk signifikant.

Es zeigt sich also, dass sich der stark selektive Charakter des österreichischen Schulsystems nirgendwo so stark äußert wie bei den Kindern zugewanderter Familien, die eine schwache sozioökonomische Position einnehmen. Paradigmatisch dafür sind große Teile der türkischstämmigen, aber auch der kosovarischstämmigen und mazedonischstämmigen Familien. Sie weisen die geringsten Anteile an AHS-SchülerInnen und die höchsten Raten an Rückstufungen, RepetentInnen und SPF-SchülerInnen auf. Den Familien aus Polen, Ägypten oder den Philippinen – um drei gegenteilige Beispiele zu nennen – gelingt es wiederum besser, mit diesem System umzugehen, was zum Teil am mittleren und höheren Bildungshintergrund der Eltern liegt.

Die Stärke der Selektivität ist in einigen Bereichen über einen längeren Zeitraum betrachtet auch gegenüber den SchülerInnen mit Migrationshintergrund zurückgegangen – wie bei der Klassenwiederholung und den Eintrittshürden in die AHS-Unterstufe; in anderen wiederum ist sie angewachsen, wie bei der Rückstufung. Allerdings ist bei all diesen Bewertungen mit Vorsicht vorzugehen, weil die Veränderungen nicht notwendigerweise auf eine erhöhte Inklusivität verweisen müssen sondern vor allem auf eine veränderte Zusammensetzung von Herkunftsgruppen und ihr jeweiliges sozioökonomisches Profil zurückzuführen sein könnten.

Durch die international vergleichenden Analysen wird deutlich, dass es in vielen Ländern institutionelle Diskriminierung und Chancenungleichheit gibt. Es wird aber auch klar, dass frühe und starre Selektionsmechanismen die Chancen von Kindern, die aus zugewanderten und/oder sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen, deutlich verringern. Es zeigt sich an den durchschnittlich erreichten Kompetenzen, der Größe der Risiko- und der Spitzengruppen, dass selektive Systeme mehr Nachteile als Vorteile im Vergleich zu inklusiveren Systemen aufweisen und vice versa, dass inklusive Bildungssysteme bei hoher Leistung möglich sind bzw. diese sogar erst ermöglichen.

IV) Good Practices

Inklusive Schule in Südtirol

Eines der inklusivsten Schulsysteme mit hoher Performanz nach international vergleichenden Standards ist jenes in Südtirol. Bei der PISA-Testung 2015 hat das dortige Schulsystem höhere durchschnittliche Leistungswerte als die benachbarten Länder Österreich, Deutschland und die Schweiz erbracht und liegt auch über dem OECD-Durchschnitt.

Zugleich ist die Abhängigkeit der Schulleistungen vom familiären Hintergrund in Südtirol wesentlich kleiner als in Österreich und damit ein Wirkungsziel von Bildungspolitik besser erreicht. Faktoren, die sich in der Forschung zur sozialen Reproduktion als wirkmächtig erwiesen, scheinen sich hier zu bestätigen: die acht Jahre währende Gesamtschule und die inklusive Beschulung. Bereits seit den 1960er Jahren werden SchülerInnen der fünfjährigen Volksschule und der dreijährigen Mittelschule gemeinsam und erst ab dem vierzehnten Lebensjahr in einer Oberschule, Fachschule und Berufsschule/Lehre getrennt unterrichtet. Es gibt keine Leistungsklassen und -gruppen. „Gemeinsam“ bedeutet seit 1977 – dem Jahr der Abschaffung der Sonderschule – auch, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv an der Regelschule mit Unterstützung von Fachkräften beschult werden.

Zusätzlich zu den seit Jahrzehnten selbstverständlichen inklusiven Strukturen gilt es auch noch weitere Parameter zu beachten: Die Anzahl der Wochenstunden und der Personalschlüssel in der Grundschule sind wesentlich höher als in Österreich, dabei ist Team-Teaching eine durchgängige Angelegenheit. Die multiprofessionellen Teams besprechen sich wöchentlich. Die Schulpflicht beträgt 10 Jahre, die Pflicht zur Bildung und das Recht auf Bildung reicht bis zum 18. Lebensjahr.

Hoher Migrationsanteil und hohe Chancengerechtigkeit in Kanada

Ähnliche Strukturmerkmale wie in Südtirol zeigen sich in Kanada, einem Land mit über 35 Millionen EinwohnerInnen, in dem mehr als 20% im Ausland geboren wurden und über 80% in Städten leben. Kanada zählt in den PISA-Tests nicht nur regelmäßig zu den besten Ländern sondern auch zu jenen, die hohe Chancengerechtigkeit verwirklichen. Es zeigte auch 2015 wieder einen signifikanten Vorsprung zu Österreich, etwa im Kompetenzbereich Lesen mit 42 Punkten. Interessant ist dabei, dass Kanada einen höheren Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat und im Testbereich Naturwissenschaften 2015 keine Kompetenzunterschiede zu den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund festgestellt wurden.

Bei tiefergehender Analyse bestätigen sich mehrere oftmals analysierte Zusammenhänge. Erstens ist nicht der Anteil der SchülerInnen, die zugewandert sind oder die zuhause eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, ausschlaggebend für den Schulerfolg, sondern wie mit Migration und dem Erlernen der Unterrichtssprache in Gesellschaft, Schulsystem und Familie umgegangen wird. Zweitens ist von größter Bedeutung, wie viel Schulbildung die (zugewanderten) Eltern selbst erfahren haben und drittens die Frage, wie Kinder unterstützt werden, deren Eltern selbst über wenig Schulbildung verfügen.

Im Kontext dieses Policy Briefs zu Selektion ist viertens hervorzuheben, dass über die Provinzen hinweg die Gesamtschule bis zum 15. Lebensjahr der Normalfall ist. Daran schließt die (Senior) High School an, in der mittels besonderer Leistungskurse bestimmte Fächer auf unterschiedlichen Niveaus vermittelt werden. Fünftens gehört Kanada zu den inklusiven Schulsystemen, in denen es keine Sonderschule gibt sondern jede Schule dafür verantwortlich ist, für ihre „exceptional children“ einen individualisierten Bildungsplan zu erstellen. Sechstens wird das Wiederholen einer Klasse selten angewandt und wurde in den letzten Jahren noch weiter reduziert.

Executive Summary

1. Selektionsmechanismen versuchen größere Homogenität in Lerngruppen bzw. Klassen herzustellen und so den Lernfortschritt der jeweiligen SchülerInnen zu verbessern.
2. Zu diesen Strategien zählen das Zurückstellen in die Vorschulstufe, das Wiederholen einer Klasse, die Zuweisung in eine Sonderschule und die frühe Trennung in einen kognitiv mehr und einen kognitiv weniger anspruchsvolleren Schultyp (Neue Mittelschule – Gymnasium).
3. Die positive Wirkung dieser Selektionsmechanismen auf den Lernerfolg ist nicht nachgewiesen. Es konnte sehr viel häufiger gezeigt werden, dass Selektion für die betroffenen SchülerInnen langfristig negative Auswirkungen hat und zwar verbunden mit Motivationsverlust, einer negativeren Einstellung zur Schule, Entmutigung und Verminderung des Selbstvertrauens.
4. Auf regionaler Ebene wurde nachgewiesen, dass sich die Rate der SchulabbrecherInnen erhöhte, je häufiger die beschriebenen Selektionspraktiken in einem Schulbezirk angewandt wurden und je mehr Sonderschulstandorte es dort gab.
5. Analysen der Identifikation von Lernstörungen haben für Deutschland ergeben, dass aufgrund der mangelnden Anpassung von Tests an die spezifische Sprachentwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit, eine doppelt so hohe „Fehlidentifikation“ zustande kommt als bei einsprachigen Kindern.
6. Die Rückstellungsquoten von Kindern mit nicht-deutschen Familiensprachen in die Vorschulstufe haben sich in Österreich zwischen 2006 und 2015 um 50% erhöht. Die Anteile variieren stark zwischen den Herkunftsgruppen und den Bundesländern. Besonders hohe Raten zeigen die Bundesländer Salzburg und Vorarlberg, besonders niedrige das Bundesland Steiermark.
7. Auch in der Frage der inklusiven Beschulung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist das Bundesland Steiermark vorbildlich. Seit vielen Jahren werden im Bundesländervergleich besonders niedrige Anteile an SchülerInnen in Sonderschulen unterrichtet.
8. Von der Klassenwiederholung sind die Sprachgruppen wiederum höchst unterschiedlich betroffen. Während 20% der russischsprachigen SchülerInnen eine Klasse wiederholen mussten, waren es nur 7% an slowenischsprachigen – gleich viel wie unter den deutschsprachigen SchülerInnen.
9. Die AHS-Übertrittsquoten sind bei gleicher Leistung je nach Bildungsabschluss der Eltern sehr unterschiedlich.
10. Die AHS-Beteiligung ist zwischen den Herkunftsgruppen sehr unterschiedlich. Dies spiegelt zwei Hauptfaktoren wider: den Bildungshintergrund der Eltern und die Gemeindegröße des Wohnorts.
11. Die Geschlechterdifferenzen fallen in allen Herkunftsgruppen zugunsten der Mädchen aus.
12. In den meisten Herkunftsgruppen ist die Zweite Generation von den Selektionsmechanismen weniger negativ betroffen.
13. Frühe Trennung in unterschiedliche Schultypen bedeutet eine wesentliche Verminderung von (Bildungs-)Chancen für SchülerInnen, denen die Schulkultur und die bildungssprachlichen Anforderungen weniger vertraut sind. Umgekehrt zeigt sich, dass ihre Chancen mit der Anzahl der Jahre, die sie gemeinsam mit anderen lernen, steigen.
14. Inklusive Schulsysteme wie in Südtirol oder Kanada zeigen, dass die gemeinsame Schule bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr sowie geringe Klassenwiederholung und inklusive Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hohe Chancengerechtigkeit ermöglichen bei gleichzeitig hohem Leistungsniveau.

Fortsetzung. Nach dem Policy Brief Nr. 6 (Selektion und Schullaufbahn) wird in Policy Brief Nr. 7 das Thema der Leistung behandelt.

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passende Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Finanzierendes Konsortium



Caritas



OGB



MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #07

Fachliche Kompetenzen und ihre regionalen Differenzen



Einleitung

Der vorliegende Policy Brief #07 ist der letzte der siebenteiligen Serie zum Thema „Migration und Mehrsprachigkeit – wie fit sind wir für die Vielfalt?“. Während die ersten drei Policy Briefs von unterschiedlichen Aspekten der Vielfalt handeln, widmen sich die Ausgaben #4, #5 und #6 strukturellen Aspekten der Bildungsinstitutionen von der Elementarpädagogik bis zum Ende der Sekundarstufe 2.

Im letzten Policy Brief geht es um die Mathematik- und Englischkompetenzen, die im Rahmen der Bildungsstandard-Überprüfung auf der 8. Schulstufe in den Jahren 2012 und 2013 gemessen wurden. Diese beiden Kompetenzen stehen, als erste in der Reihenfolge der getesteten Domänen, beispielhaft für zentrale Fähigkeiten, die in der Schule vermittelt werden. Neben den Kompetenzen geht es, wie in allen anderen Policy Briefs, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten, das Differenzieren und Parallelisieren innerhalb und zwischen Gruppen von SchülerInnen. Dazu werden die Leistungsmittelwerte innerhalb einiger Sprachgruppen auf der Ebene der Gemeindegrößenklassen in den Bundesländern verglichen. Das Anliegen ist dabei, auf die großen Unterschiede zwischen den Sozialräumen hinzuweisen und damit die innere (und verborgene) Heterogenität in Darstellungen, wie bundesweite Mittelwerte, die sich ohne weitere Reflexion und Analyse zur Stereotypenbildung anbieten, sichtbar zu machen.

Die Vergleiche von Mittelwerten der 31 räumlichen Kategorien dienen auch dazu, auf die hohe Leistungsfähigkeit vieler mehrsprachigen SchülerInnen aufmerksam zu machen und damit das Vorurteil, dass Mehrsprachigkeit automatisch ein Nachteil wäre, aus dem Weg zu räumen. Des Weiteren wird sichtbar, dass eben nicht immer die einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen höhere Mittelwerte erreichen, sondern dass mittlere Leistungswerte von vielen Faktoren abhängen und die Reihung in den Sozialräumen unterschiedlich sein kann. Damit kommen räumlich-administrative anstelle von sozial-kategorialen Differenzen (wie Herkunftsland, Sprache oder Religion) in den Blick, was nicht nur den gedanklichen Vorstellungsraum sondern auch den politischen Gestaltungsspielraum sowie die praktischen Handlungsmöglichkeiten erweitern kann.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum

Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0698-0

Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@jku.at) / Fachliche Betreuung: Oliver Gruber, Philipp Schnell
Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

I) Forschungsstand

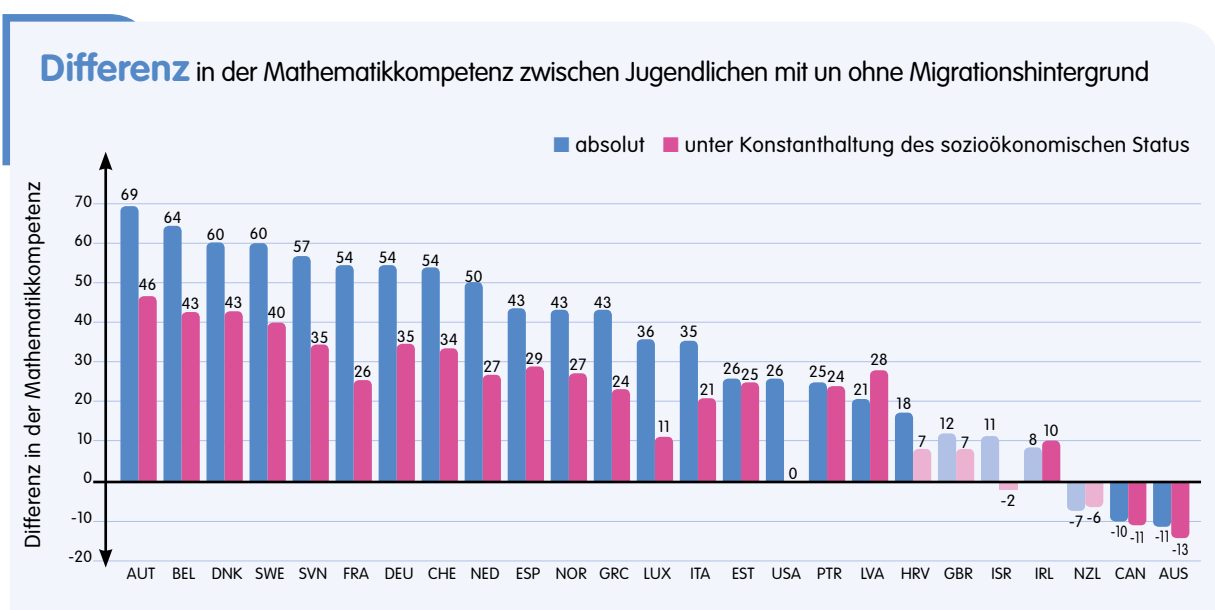
In den international-vergleichenden standardisierten Kompetenztests PISA und TIMSS wird unter anderem auch der Kompetenzbereich Mathematik geprüft. Vergleicht man die Mittelwerte der SchülerInnen nach Migrationshintergrund bei der PISA 2015-Testung (Suchán & Breit 2016, 90-99), so liegen in vielen europäischen Ländern Lernende mit Migrationshintergrund unter jenen ohne Migrationshintergrund, in anderen Ländern ist allerdings kaum ein Unterschied festzustellen (Großbritannien, Israel, Irland) und in einigen erreichen die SchülerInnen aus zugewanderten Familien einen höheren Mittelwert (Kanada, Australien, Neuseeland) (vgl. Salchegger et al 2016).

Die großen Unterschiede im Bildungserfolg von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund zwischen den Ländern sind durch zahlreiche Faktoren zu erklären, auf die weiter unten noch eingegangen wird. Nachdem die Mehrsprachigkeit als prominentes Thema in den öffentlichen Diskussionen genannt wird, betrachten wir dieses Merkmal zuerst im Ländervergleich. Des Öfteren wird angeführt, in den traditionellen Einwanderungsländern würden die zugewanderten Familien zuhause nur die Unterrichtssprache

sprechen. Befragt man die 15-jährigen SchülerInnen, so bestätigt sich diese Vermutung nicht. Genau die Hälfte der SchülerInnen aus zugewanderten Familien in Kanada gaben bei der PISA-Testung 2015 an, zuhause eine andere als die Testsprache zu sprechen, in Australien waren es 38% und in den USA 67%. In Österreich war der Anteil unter den 15-jährigen SchülerInnen im Jahr 2015 mit 74% nur um einige Prozentpunkte höher als in den USA. Der Leistungsunterschied zwischen den SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund war allerdings wesentlich größer – in Mathematik zeigte sich ein Unterschied von 69 Punkten in Österreich und 26 Punkten in den USA. Da die sozioökonomische Zusammensetzung der SchülerInnen aus zugewanderten Familien in den USA wesentlich unvorteilhafter ist als in Österreich (Suchán & Breit 2016, 126), müssen andere Faktoren eine entscheidende Rolle spielen. Es handelt sich dabei um ein komplexes Zusammenspiel zwischen Faktoren auf den Ebenen des Bildungssystems, der Schulstandorte sowie der Professionalität der Lehrkräfte und SchulleiterInnen auch in der Elternarbeit.

Motivation und Interesse

Mathematik ist eines jener Unterrichtsfächer, dem SchülerInnen aus zugewanderten Familien



Quelle: OECD 2016, eigene Darstellung

in fast allen Ländern, die an der PISA-Studie teilnehmen, positiver gegenüberstehen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Dieser Befund zeigte sich sowohl bei den PISA-Mathematiktests 2003 und 2012 (OECD 2013) als auch bei einer Untersuchung zur Schulmathematik in Deutschland 2010 (vgl. Driessen 2013). SchülerInnen mit russischem und türkischem Migrationshintergrund erwarteten einen größeren gesellschaftlich-sozialen Nutzen von Mathematik als deutsche SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Sie betonten auch stärker die Eigenleistung als ursächlichen Faktor für mathematische Kompetenz und erwarteten sich eine erhöhte berufliche Karrierechance durch gute Mathematikkenntnisse. Die festgestellten positiven Unterschiede zu den Einstellungen und Haltungen von SchülerInnen aus einheimischen Familien werden mit der eher nachteiligen sozioökonomischen Lage und der hohen Bildungsaspiration zugewanderter Familien in Zusammenhang gebracht.

Ist Mathematik sprachunabhängig?

Mathematik ist eines jener Unterrichtsfächer, dem zugeschrieben wird, dass es unabhängig von Sprache funktioniert – es ginge ja um Zahlen. Diese Perspektive teilen aber nur jene, darunter auch Mathematiklehrkräfte (Bezemer 2003), deren Erstsprache identisch mit der Unterrichtssprache ist. SchülerInnen, deren Familiensprache von der Unterrichtssprache abweicht, berichten von der kommunikativen Funktion von Sprache beim Mathematiklernen, etwa bei den verbalen Erklärungen und der Teilhabe an mündlicher Unterrichts-

Mathematik ist eines jener Unterrichtsfächer, dem zugeschrieben wird, dass es unabhängig von Sprache ist – diese Perspektive teilen aber nur jene, deren Erstsprache identisch mit der Unterrichtssprache ist.

Diagnostische Kompetenzen der Lehrkräfte

1. Die Übereinstimmung von Lehrerurteil und der „tatsächlichen“ sprachlichen Leistungsfähigkeit von SchülerInnen wurde anhand der Lese-, Rechtschreib- und Mathematikkompetenzen in der Grundstufe untersucht (Chudaske 2012).
2. Es fanden sich erhebliche Klassen- und damit Lehrpersonenunterschiede. Während die Übereinstimmung in einigen Klassen, d. h. bei bestimmten Lehrkräften hoch war, waren in anderen Klassen, d. h. bei anderen Lehrkräften, kaum Zusammenhänge feststellbar.
3. Außerdem spielte der klasseninterne Bezugsmaßstab eine Rolle. SchülerInnen mit dem gleichen Sprachvermögen erhalten in Klassen mit niedrigem sprachlichen Niveau eher eine günstige Beurteilung während sie in einer Klasse mit hohem sprachlichen Niveau eher eine ungünstige Beurteilung erhalten.

kommunikation. Driessen (2013) zeigt, dass die Aufgabenbearbeitung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch sprachliche Unsicherheiten behindert wird. Sie unterbrechen den Lösungsprozess, um zur Aufgabenstellung zurückzukehren, Wortbedeutungen zu klären bzw. subjektiv wahrgenommene Informationsdefizite zu bearbeiten. Es geht dabei sowohl um Begriffe und deren unterschiedliche Lesarten, die etwa von denen der Erstsprache abweichen, als auch um Satzstrukturen. Häufiger werden auch die lösungsrelevanten mathematikbezogenen Begriffe aus der Aufgabenstellung nicht vollständig identifiziert. Der von sprachlichen Unsicherheiten geprägte Lösungsprozess lenkt vom mathematischen Gehalt der Aufgabe ab.

Beim Problemlöseprozess waren zusätzlich Unterschiede in der heuristischen Strategie zwischen den SchülerInnen mit russischem und tür-

kischem Migrationshintergrund zu erkennen. Während erstere sich stärker mit der Analyse der Aufgabenstellungen beschäftigten, waren zweite stärker handlungsorientiert und unterbreiteten schneller Lösungsvorschläge. Dies kann mit dem unterschiedlichen Bildungsprofil der Eltern in den beiden Herkunftsgruppen in Verbindung gebracht werden. SchülerInnen aus akademischen Haushalten scheinen stärker mit analytischem Vorgehen vertraut. SchülerInnen aus Haushalten, in denen die Eltern weniger Schulbildung genossen und häufiger Berufe mit körperlichen Tätigkeiten ausüben, könnten eher von Strategien, die sich auf praktisches Handeln richten, geprägt sein.

Betrachtet man nun die Ergebnisse der österreichischen Bildungsstandard-Testung in der Domäne Mathematik, so zeigte sich eine Differenz zwischen den Mittelwerten der SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund von 67 Punkten zugunsten der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Wählt man nur die Gruppe der AHS-SchülerInnen betrug die Differenz 42 Punkte. Ergebnisse statistischer Konstrukte wie Mittelwerte können aber bei fehlender Reflexion über die Aussagekraft hinsichtlich individueller SchülerInnen zu gesenkten Erwartungen oder auch verzerrten Beurteilungen von Lehrkräften führen, wie die Untersuchung an 1.500 GymnasialschülerInnen in Baden-Württemberg zeigt (siehe Kasten). Dabei ist zu beachten, dass die Lehrerwartungen eine Auswirkung auf die Leistungsfähigkeit von SchülerInnen haben, d.h. je höher die Erwartungen der Lehrkraft, desto eher erbringen SchülerInnen höhere Leistungen (OECD 2013, 55-73). Die Motivation der SchülerInnen ist schließlich auch ausschlaggebender als ihr (vermutetes) Talent, insbesondere in Zusammenhang mit ihrer Vorstellung über den Zusammenhang von Anstrengung und erreichter Kompetenz.

Schulfach Englisch – mehrsprachige SchülerInnen im Vorteil

Im Vergleich zu den oft als sprachunabhängig konnotierten Mathematikkompetenzen zeigt sich bei der Testung der Englischkompetenzen ein et-

Diskriminierende Notenvergabe im Gymnasium

1. Anhand der Ergebnisse standardisierter Mathematiktests von 1.500 GymnasiastInnen in Baden-Württemberg wurde die Benotung in der 5. und 6. Schulstufe untersucht.
 2. Es handelte sich um 56 Klassen in 33 Gymnasien. Die Klassen hatten in beiden Jahren jeweils dieselbe Mathematiklehrkraft.
 3. Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund betrug im Durchschnitt 25%.
 4. Die gymnasialen Mathematiklehrkräfte vergaben sowohl bei Klassenarbeiten als auch bei Zeugnisnoten bei gleicher Leistung an SchülerInnen mit Migrationshintergrund schlechtere Noten. Es zeigten sich auch nach Kontrolle von Sprachgebrauch und sozialer Herkunft der SchülerInnen signifikante Unterschiede.
 5. Dieser Befund blieb über den beobachteten Zeitraum hinweg konstant. Obwohl die SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund mit kaum unterschiedlichen Noten aus der Grundschule starteten, glich sich die durch die gymnasiale Mathematiklehrkraft von Anfang an unterschiedliche Benotung bei gleicher Leistung nicht an.
- Bonefel, Dickhäuser, Janke, Praetorius, Dresel 2017

was anderes Bild. Während in keiner der größeren Sprachgruppen die bundesweiten Mathematikmittelwerte über dem der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen lagen, war dies bei den Englischkompetenzen sehr wohl der Fall. Nicht überraschend war der Mittelwert der SchülerInnen, deren Familiensprache Englisch ist, um 69 Punkte höher als der Mittelwert der SchülerInnen, deren Familiensprache Deutsch ist. Höhere Mittelwerte

zeigten sich aber auch unter den SchülerInnen, deren Familiensprache Tschechisch (+19 Punkte), Polnisch (+8 Punkte), Slowakisch (+6 Punkte), und Ungarisch (+5 Punkte) ist, ebenso in der Sammelkategorie, in der alle SprecherInnen von in Österreich nicht so zahlreich gesprochenen Sprachen, zusammengefasst sind (+5 Punkte). Gleichzeitig muss festgestellt werden, dass einige größere Sprachgruppen, die im Rahmen dieses Projektes ausgewertet wurden, auf Bundesebene auch in Englisch niedrigere Mittelwerte erlangten.

Spracherwerb im Kontext der Mehrsprachigkeit verläuft etwas anders als ein landläufig verbreitetes additives Verständnis annimmt. Der Erwerb mehrerer Sprachen im Kontext der Mehrsprachigkeit funktioniert nicht als Aneinanderreihung unterschiedlicher Sprachen, sondern ist gekennzeichnet von vielfältigen Austauschvorgängen zwischen diesen. Weder sind SchülerInnen mit einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache automatisch die Stars im Fremdsprachenunterricht (z.B. Englisch), noch sind sie damit per se überfordert. Wie bei der Entwicklung anderer schulfachlicher Leistungen auch spielen viele Faktoren eine Rolle. Aus der Forschung zum Drittspracherwerb, d.h. wenn neben der Familiensprache und der Unterrichtssprache eine Fremdsprache wie zum Beispiel Englisch erlernt wird, sind neben der individuellen Sprachlernumgebung bislang drei zentrale Faktoren bekannt (Elsner 2010):

- 1) Der Zeitpunkt des Spracherwerbs: auch wenn es in jedem Alter möglich ist, neue Sprachen bis zu einem sehr hohen Kompetenzniveau zu erlernen, bringt das parallele Erlernen von zwei Sprachen in den ersten 6-8 Lebensjahren besondere Vorteile mit sich, die sich auch auf das Erlernen weiterer Sprachen positiv auswirken können.
- 2) Die bestehende Sprachkompetenz in den vorhandenen Sprachen zu dem Zeitpunkt, zu dem die dritte Sprache erworben wird: Wird mindestens eine der Sprachen auf einem kognitiv anspruchsvolleren, dekontextualisierten (Schrift-)Sprachniveau beherrscht, bedeutet dies eine Erleichterung für schulische Sprachaneignungsvorgänge in jeder weiteren Sprache.
- 3) Die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der gesellschaftlichen Wertschätzung der vorhandenen Sprachen: Erst wenn die vorhandene Mehrsprachigkeit als wertvolle Ressource für den Sprachlernprozess erkannt und versucht wird, bereits erprobte Strategien und Techniken nutzbar zu machen, bringt sie einen Vorteil. Dies wird erleichtert, wenn das tägliche Umfeld der SchülerInnen die Mehrsprachigkeit würdigt.

Die Kompetenzen in Mathematik und Englisch werden hier beispielhaft für die Vielzahl der durch die Schule vermittelten Kompetenzen diskutiert. Genauso wichtig sind die hier aus Platzgründen nicht behandelten fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen (Eder & Hofmann 2012), die den SchülerInnen als Basis für ihr weiteres Leben dienen.

In der Folge wird nicht zwischen jenen SchülerInnen, die gleichzeitig Deutsch und eine andere Sprache (simultaner Spracherwerb) und jenen, die Deutsch erst später (konsekutiver Spracherwerb) erlernt haben, unterschieden. Alle SchülerInnen, die eine nicht-deutsche Familiensprache angegeben haben, werden hier als mehrsprachige SchülerInnen kategorisiert. SchülerInnen, die noch nicht genug Deutsch konnten, um dem Unterricht zu folgen (außerordentlicher Status, bis zu zwei Jahre) wurden bei der BIST-Erhebung nicht inkludiert und sind daher hier nicht enthalten.

Der Erfolg des Erwerbs einer dritten Sprache hängt u.a. vom Zeitpunkt, der bestehenden Kompetenz in den bereits erworbenen Sprachen sowie von der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der gesellschaftlichen Wertschätzung ab.

II) Datenanalysen

Die wesentliche Vergleichsgruppe für SchülerInnen aus zugewanderten Familien sind ihre KlassenkameradInnen aus den einheimischen Familien. Konnten die SchülerInnen mit Migrationshintergrund ihre mathematischen und fremdsprachlichen Kenntnisse genauso gut entwickeln wie die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Noten sind durch subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen von Lehrerpersönlichkeiten geprägt und können – wie im Forschungsüberblick gezeigt – in ihrer Treffsicherheit von Vorurteilen und Stereotypen verzerrt sein. Erst durch die standardisierten Kompetenztestungen aller SchülerInnen eines Jahrgangs werden differenzierte Analysen etwa in kleineren Sprachgruppen möglich. Individual- und Sozialnormen prägen das unterrichtliche Geschehen und die Benotung. Die Kompetenzmessungen im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen eröffnen ergänzende Wege, etwa für überregionale Sichtweisen nach bestimmten Kriterien. Auf den folgenden Seiten werden Mittelwertvergleiche von acht Sprachgruppen vorgestellt.* Tatsächlich kann diese Vorgangsweise immer nur ein erster Schritt sein. Sie ermöglicht einen ersten Einblick, aber differenziertere Analysen sind für die Ursachenanalyse nötig. Denn durch die Reduktion von hunderten bzw. tausenden von SchülerInnen auf einen mittleren Wert ihrer Leistungen entstehen zumeist Rangreihen, die stereotype Vorstellungen unterstützen und die dahinterliegende Vielfalt der Leistungen verdecken. Vor allem verdunkeln sie eher die Handlungsspielräume als sie zu erhellen. Daher werden für die untersuchten Sprachgruppen die Mittelwerte mehrerer sozialräumlicher Einheiten, wie es Bundesländer und die darin befindlichen Gemeinden sind, ausgewiesen. Dabei wird zwischen fünf Gemeindegrößen unterschieden (siehe Kasten).

Es zeigt sich eine zwischen den Gemeinden vorzufindende Vielfalt bei den Mathematikkompetenzen, auch unter den einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen. Der Mathematik-Mittelwert

Gemeindegrößenklassen

Farblegende für Seite 10, 11, 14 und 15

GGK 1 → weniger als 3.000 EW

GGK 2 → 3.001 – 10.000 EW

GGK 3 → 10.001 – 50.000 EW

GGK 4 → 50.001 – 500.000 EW

GGK 5 → mehr als 500.000 EW

über das gesamte Bundesgebiet betrug 551 Punkte, ähnlich wie die Mittelwerte der SchülerInnen in Wien oder auch jene in den Städten über 10.000 EinwohnerInnen in Vorarlberg und Salzburg. Fast 40 Punkte darüber lagen allerdings die Mittelwerte in einigen Landeshauptstädten mit 590 Punkten in Linz, 589 Punkten in Salzburg Stadt und 579 Punkten in Innsbruck. Die einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen in der Landeshauptstadt Kärntens lagen dagegen deutlich darunter (538).

Bezieht man alle Gemeindegrößenklassen in den Vergleich ein, so reicht der Mathematikmittelwert der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen im Jahr 2012 von 516 Punkten in den Kleingemeinden Kärntens (ähnlich in denen des Burgenlands und den etwas größeren Gemeinden in Vorarlberg) bis zu den höchsten Mittelwerten von 589-590 Punkten in zwei Landeshauptstädten. Zwischen den durch die Gemeindegröße ihres Schulstandorts und das Bundesland unterschiedenen „Extremwerten“ befinden sich 74 Punkte Unterschied, was einem Lernfortschritt von mehr als zwei Jahren gleichkommt, in der Testdomäne Englisch betrug der Unterschied sogar 103 Punkte.

In jedem Bundesland sind die höchsten Mittelwerte der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen in den größten Gemeinden zu finden; sie verringern sich mit der Einwohnerzahl der Gemeinden des Schulstandorts. Betrachtet man die Mathematikkompetenzen aller SchülerInnen (nicht differenziert nach Sprachgruppen) nach Gemeindegrößenklassen, so ergibt sich der diametral entgegengesetzte Befund – die höchsten Mittelwerte finden sich dann in den meisten Bundesländern in den dünn besiedelten und die niedrigsten in den dicht besiedelten Gebieten (Oberwimmer et al 2015,

* Bei der nachfolgenden Datenanalyse werden die SchülerInnen anhand ihrer Familiensprache unterschieden. Das Faktum ihrer Mehrsprachigkeit wird hier durch Bindestrich-Bezeichnungen – etwa deutsch-albanischsprachige SchülerInnen – betont. Wird in der Familie hingegen nur Deutsch gesprochen, weist die Bezeichnung einsprachig-deutschsprachige SchülerInnen darauf hin.

148-151). In einer Situation, in der mehrsprachige SchülerInnen tendenziell niedrigere Leistungen erbringen, zeigt dieser Zusammenhang vor allem den Anteil mehrsprachiger SchülerInnen an. Erst wenn man differenziert und die einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen betrachtet, bestätigt sich die Vermutung, dass in den größeren Städten die höheren Mittelwerte zu finden sind. Dies hängt unter anderem mit dem Bildungs- und Berufsprofil der Eltern und der Konzentration von Gymnasien zusammen.

In kleineren Gemeinden sind zumeist keine AHS-Standorte und die leistungsstärksten SchülerInnen dieser Wohnorte pendeln zum nächsten AHS-Standort in eine größere Gemeinde/Stadt. Die höheren Mittelwerte in den großen Städten täuschen allerdings über eines hinweg – die enormen Unterschieden in den Leistungswerten zwischen den städtischen Schulstandorten und die diesen zugrunde liegende soziale Segregation.

Nach der Betrachtung regionaler Differenzierungen unter den einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen sollen Mittelwerte der mehrsprachigen SchülerInnen einiger größerer Sprachgruppen vorgestellt werden. Es stellt sich die Frage, wie sich die Leistungen der mehrsprachigen SchülerInnengruppen von denen der einsprachigen unterscheiden? Liegen sie sich in den Gemeindegrößenklassen der jeweiligen Bundesländer jeweils unter dem Mittelwert der einsprachigen? Wenn ja, wie groß ist die Differenz? Oder gibt es mehrsprachige SchülerInnengruppen, deren Mittelwerte darüber liegen? Staffeln sich die Werte in gleicher Weise wie bei den einsprachigen SchülerInnen?

In keiner der betrachteten Sprachgruppen wird das Muster der einsprachigen SchülerInnen – je größer die Gemeinde, desto besser die Leistungswerte – reproduziert. In den meisten Sprachgruppen hängt dies mit der in einem Jahrgang verhältnismäßig geringen Anzahl an SchülerInnen zusammen, sodass die Besetzung der 31 vorhandenen regionalen Einheiten weder durchgängig vorhanden ist noch innerhalb der Einheiten von „typischen“ sozioökonomischen Verteilungen ausgegangen werden kann. Dies ist auch genau das Bild, dem

Die höheren Mittelwerte in den großen Städten täuschen über die enormen Unterschiede in den Leistungswerten zwischen den städtischen Schulstandorten und die diesen zugrundeliegende soziale Segregation hinweg.

sich Lehrkräfte und SchulleiterInnen gegenübersehen. Sie haben kaum eine bildungsmäßige und sozioökonomische Vielfalt von Familien aus einer bestimmten Sprachgruppe kennengelernt, in der alle Milieus vertreten sind. Je nach Migrationsgeschichte und Herkunftsland sowie den regionalen Gegebenheiten – vor allem je nach Betrieben, die bestimmte Arbeitskräfte benötigen – sind die Lehrkräfte und SchulleiterInnen mit jeweils spezifischen sozio-ökonomischen Profilen bestimmter Herkunftsgruppen konfrontiert.

Dies ist besonders für die deutsch-serbisch-, deutsch-albanisch- und deutsch-türkischsprachigen Gruppen zu beobachten, die in Österreich noch immer von der mittlerweile 50-jährigen Geschichte der Anwerbung gering qualifizierter Arbeitskräfte geprägt sind. Es wurden in Zeiten der Knappheit heimischer Arbeitskräfte vornehmlich gering gebildete Personen für die am schwierigsten zu besetzenden Arbeitsplätze im Niedriglohnssektor ausgewählt (Gürses, Kogoj, Mattl 2004) und bis in die 2000er Jahre eher Desintegrations- als Integrationspolitik betrieben (vgl. Perchinig 2010). Dies hat langfristige, weil generationenübergreifende Nachwirkungen in verschiedenen Dimensionen der gesellschaftlichen Entwicklung und insbesondere im Bereich der Bildung.

Die folgenden Mittelwerte spiegeln diese Situation und zwar für einen bestimmten Jahrgang – die SchülerInnen der achten Schulstufe (4. Klasse NMS/AHS) im Schuljahr 2011/12 wieder.

Schulfachliche Leistungen mehrsprachiger SchülerInnen – das Beispiel deutsch-türkischsprachiger SchülerInnen

Wie aus der Darstellung der Mittelwerte der getesteten Mathematikkompetenzen unter den deutsch-türkischsprachigen SchülerInnen der 8. Schulstufe im Schuljahr 2012/13 sichtbar wird, gibt es große Unterschiede zwischen den Schul-

standorten und Sozialräumen in den Bundesländern. Sie befinden sich zwischen 422 Punkten in mittelgroßen Städten Kärntens und 488 Punkten in Kleingemeinden Oberösterreichs. Noch größer sind die Unterschiede in den gemessenen Englischkompetenzen: zwischen 410 Punkten in Kleingemeinden der Steiermark, 492 in Kleingemeinden Salzburgs und 539 in Eisenstadt im Burgenland.

Insgesamt liegt der österreichweite Mittelwert der deutsch-türkischsprachigen SchülerInnen um 77 Punkte in Englisch und um 99 Punkte in Mathematik unter dem der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen. Das entspricht einem Lernfortschritt von zwei bis drei Schuljahren. Der wesentlich niedrigere Wert der deutsch-türkischsprachigen Gruppe hat unter anderem mit der sehr viel schwächeren sozio-ökonomischen Zusammensetzung der Gruppe zu tun. Wie in Policy Brief 3 dargestellt, weisen 69% der Mütter aus dieser Gruppe maximal einen Pflichtschulabschluss auf und 10% haben keine Schule abgeschlossen – in beiden Kategorien die höchsten Werte aller verglichenen Gruppen. Damit ist es für mehr als drei Viertel der Mütter deutsch-türkischsprachiger SchülerInnen besonders schwierig, ihre Kinder bei den schulbezogenen Lernaufgaben zu unterstützen.

Schulfachliche Leistungen mehrsprachiger SchülerInnen – das Beispiel deutsch-polnischsprachiger SchülerInnen

Eines der bemerkenswertesten Analyseergebnisse der BIST-Daten aus dem Jahr 2012 betrifft die deutsch-polnischsprachigen SchülerInnen. Bereits bei der AHS-Beteiligung sind sie als jene

Erwähnenswert ist, dass der beste Mittelwert der Mathematiktestleistungen der deutsch-polnischsprachigen Gruppe (595 Punkte) den der einsprachig-deutschsprachigen (590 Punkte) übertrifft.

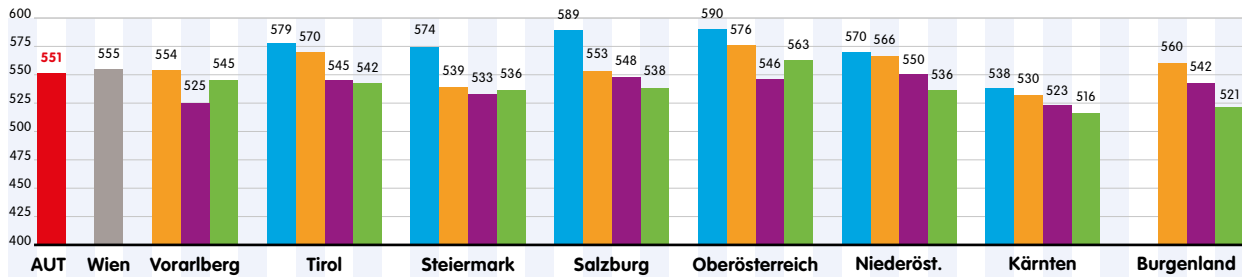
Gruppe aufgefallen, die mit 56% den höchsten Prozentsatz aller ausgewerteten Gruppen in Österreich aufweist. Im Vergleich der Mathematik-Mittelwerte in den 31 Gemeindegrößenklassen der Bundesländer liegen die deutsch-polnischsprachigen SchülerInnen in nur zwei Fällen unter dem niedrigsten Wert der einsprachigen. Erwähnenswert ist, dass der beste Mittelwert der Mathematiktestleistungen der deutsch-polnischsprachigen Gruppe (595 Punkte) den der einsprachig-deutschsprachigen (590 Punkte) übertrifft und der zweithöchste Wert (586 Punkte) sich fast auf gleicher Höhe befindet.

Ebenso leistungsstark zeigen sich die deutsch-polnischsprachigen Schülergruppen der 8. Schulstufe des darauffolgenden Jahrgangs (2013) bei der Bildungsstandard-Testung in der Domäne Englisch. Der höchste Wert von 679 Punkten (Tiroler Städte über 50.000 EinwohnerInnen) übertraf den der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen in derselben Kategorie sowie den höchsten der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen aller Kategorien (Gemeindegrößenklassen) um mehr als 100 Punkte. (Zur Orientierung: das bundesweit beste Prozent der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen erreichte einen mittleren Wert von 721 Punkten.)

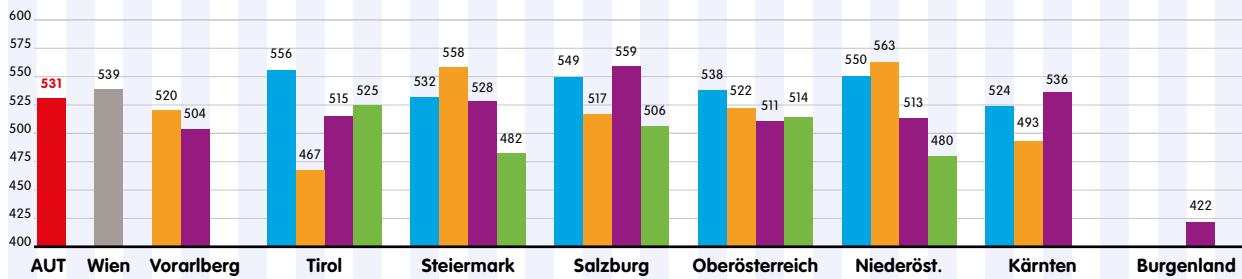
In Salzburger Städten über 50.000 EinwohnerInnen, wo der bundesweit höchste Mittelwert der einsprachigen Schülergruppen erreicht wurde, übertrafen die deutsch-polnischsprachigen Schülergruppen denselben wiederum um 34 Punkte (608 Punkte). Auch in Vorarlberger Städten über 50.000 EinwohnerInnen zeigten die deutsch-polnischsprachigen Schülergruppen besonderen Erfolg (614 Punkte): dies gilt auch für Oberösterreichs größte Städte. Nicht nur in den größeren Städten gelingt es den deutsch-polnischsprachigen Schülergruppen gute Englischkompetenzen zu entwickeln, sondern auch in den Schulen kleinerer Tiroler Städte (3.001-10.000) liegen sie mit 578 Punkten über dem besten einheimischen Mittelwert (574) der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen. In keiner regionalen Einheit liegt ihr Englisch-Mittelwert unter dem niedrigsten der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen.

Vergleich der Leistungsmittelwerte Mathematik 8 (M8) und Englisch 8 (E8)

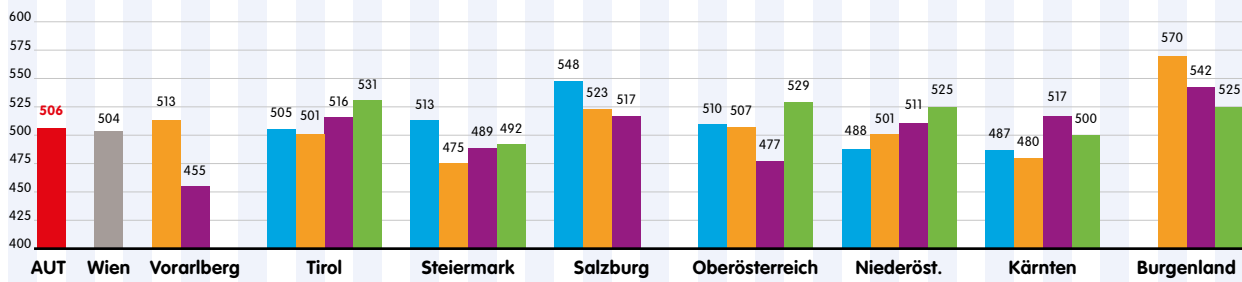
Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – nur Deutsch



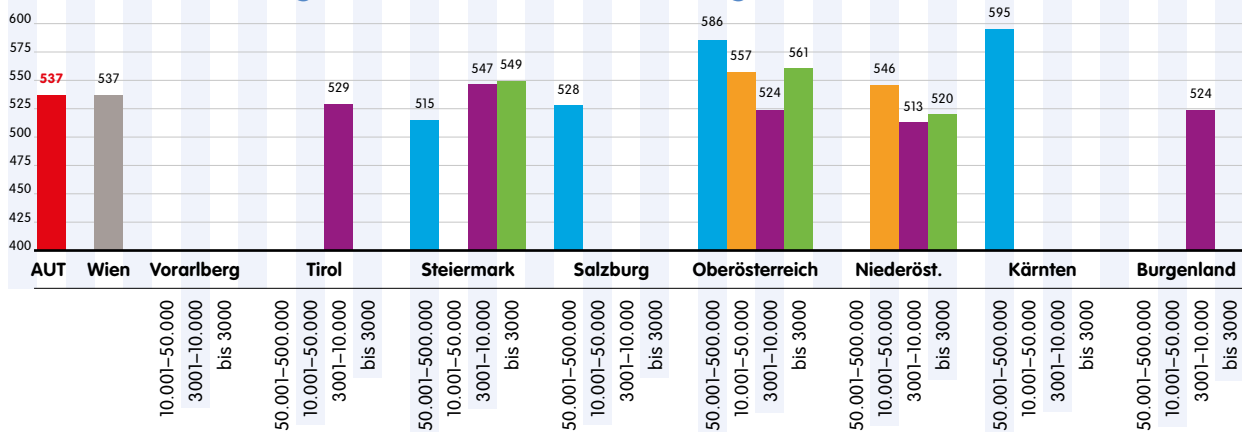
Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Englisch



Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Kroatisch

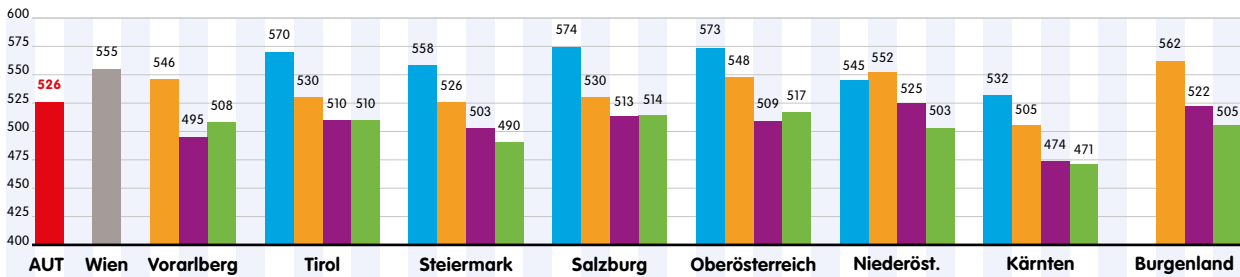


Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Polnisch

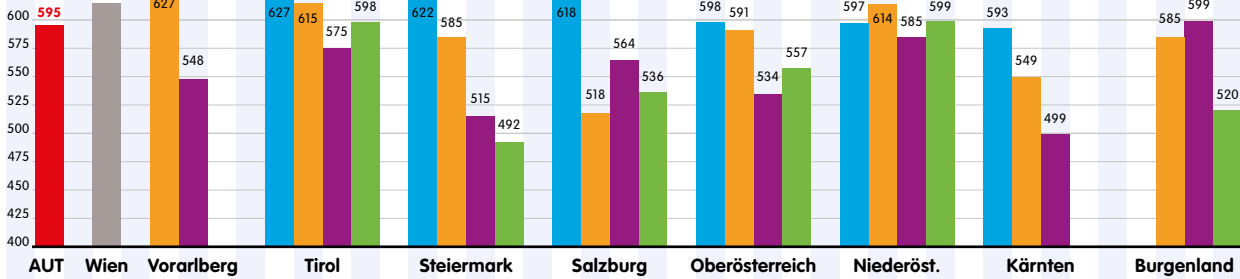


nach Sprachgruppen und Gemeindegrößen

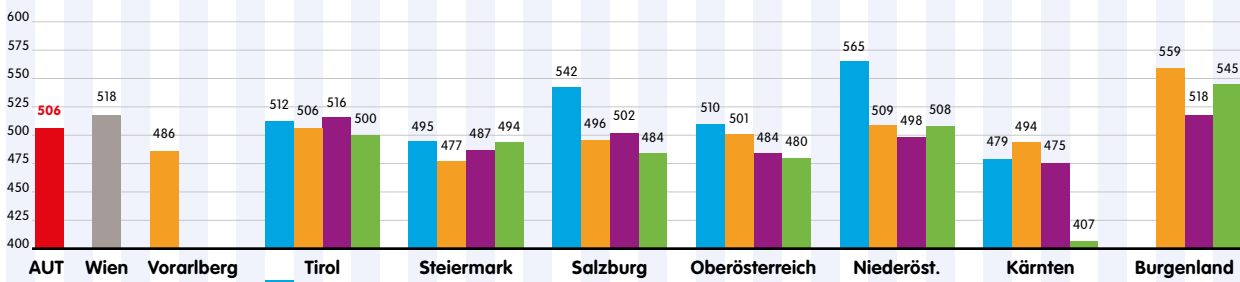
Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – nur Deutsch



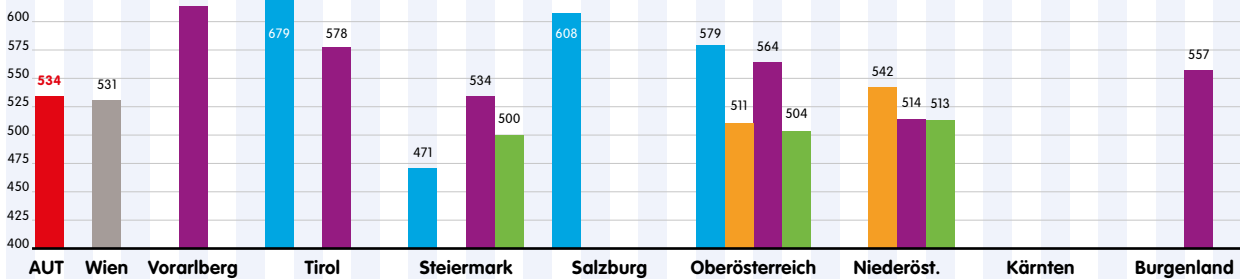
Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Englisch



Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Kroatisch



Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Polnisch



10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

50.001–500.000
10.001–50.000
3001–10.000
bis 3000

Deutsch-englischsprachige Schülergruppen

Diejenigen SchülerInnen, die zuhause auch Englisch sprechen, sind eine sehr heterogene Gruppe mit Eltern aus Großbritannien, Irland, Nordamerika, afrikanischen und asiatischen Staaten. Sie sind in 29 der insgesamt 31 Gemeindegrößenklassen vertreten. Diese Schülergruppen übertreffen in zahlreichen GGK die mittleren Mathematikleistungen der SchülerInnen, die zuhause nur Deutsch sprechen, wie etwa in den Gemeinden zwischen 10.000 und 50.000 EinwohnerInnen in der Steiermark, in kleineren Städten Salzburgs und Kärntens. Nicht überraschend ist, dass sie in der Englischkompetenz wesentlich besser abschnitten, in einigen Regionen mit über 80 Punkten über dem Mittelwert der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppe, allerdings in einer auch darunter.

Deutsch-kroatischsprachige Schülergruppen

Unter den SchülerInnen, die zuhause auch Kroatisch sprechen, fallen die hohen Kompetenzwerte im Burgenland auf, wo durch die burgenländisch-kroatische aber auch die ungarischsprachige Volksgruppe ein besonderes Selbstverständnis hinsichtlich der Mehrsprachigkeit vorhanden ist. Es gibt eine zweisprachige Infrastruktur, und Angehörige dieser Sprachminderheiten befinden sich auch unter den Lehrkräften und gesellschaftlichen EntscheidungsträgerInnen. Es ist davon auszugehen, dass der soziale Aufstieg der Angehörigen der

Unter den SchülerInnen, die zuhause auch Kroatisch sprechen, fallen die hohen Kompetenzwerte im Burgenland auf, wo durch die burgenländisch-kroatische aber auch die ungarischsprachige Volksgruppe ein besonderes Selbstverständnis hinsichtlich der Mehrsprachigkeit vorhanden ist.

Sprachminderheiten als Rollenvorbilder eine positive Auswirkung auf die Kinder aus diesen Gruppen hat. So lag der Mittelwert der deutsch-kroatischsprachigen SchülerInnen in Mathematik in den burgenländischen Städten über 10.000 EinwohnerInnen sowie in den Kleingemeinden über dem der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen und in den kleineren Städten genau gleich auf. Der Mittelwert in Englisch lag in den burgenländischen Kleingemeinden um 40 und in den niederösterreichischen Städten über 50.000 EinwohnerInnen 20 Punkte über dem der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen.

Deutsch-ungarischsprachige Schülergruppen

Unter den Schülergruppen, die zuhause Ungarisch sprechen, liegen alle Englischmittelwerte über den niedrigsten sowie in mehreren Fällen über den höchsten Mittelwerten der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen, wie etwa in den größten Städten Kärntens und der Steiermark und in kleineren Städten Salzburgs. Insgesamt übertrifft der Mittelwert der Englischkompetenzen der deutsch-ungarischsprachigen Schülergruppen im Bundesdurchschnitt den der einsprachig-deutschsprachigen. In Mathematik ist der bundesweite Mittelwert mit 527 Punkten zwar niedriger als der der einsprachig-deutschsprachigen, blickt man in spezifische GGK, kann das Verhältnis aber auch wieder umgekehrt sein, wie etwa in der Steiermark (GGK größer 50.000) und in Kärnten (GGK zwischen 10.001 und 50.000).

Deutsch-russischsprachige Schülergruppen

Unter den mehrsprachig deutsch-russischsprachigen Schülergruppen liegt kein Mittelwert in den Englischkompetenzen unter dem niedrigsten der einsprachig-deutschsprachigen, hingegen liegt ihr Spitzenwert (552 Punkte, Tiroler Kleingemeinden) über den Mittelwerten der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen in 24 Gemeindegrößenklassen (GGK). Der bundesweite Mathematikmittelwert liegt um 48 Punkte unter dem der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen.

Deutsch-serbischsprachige Schülergruppen

Der Englischmittelwert der deutsch-serbischsprachigen Gruppe liegt am höchsten in Burgenlands Hauptstadt und mit 571 Punkten in der Ranghöhe mit den Spitzenwerten der einsprachig-deutschsprachigen Schülergruppen (s. Abb. größte Städte der Bundesländer Salzburg, Oberösterreich und Tirol). Der bundesweite Mittelwert in Mathematik liegt um 76 Punkte unter dem der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen.

Unerwartete Ergebnisse

Von den zahlreichen erwartbaren Einflussfaktoren auf die Leistungswerte (wie Bildungs- und Berufsprofil der Eltern, Bildungsressourcen, Kulturgüter und Zahl der Bücher im Elternhaus, Wohlstand bzw. Armut) seien zwei besprochen, da sie mit z.T. unerwarteten Ergebnissen überraschten.

Gender

Je nach Kompetenzbereich spielt gender – das soziale Geschlecht – eine unterschiedliche Rolle: in den Kompetenzbereichen der Mathematik und Naturwissenschaft zeigen in vielen Ländern Buben höhere Durchschnittswerte als Mädchen. Österreich ist bei den internationalen Testungen sogar durch vergleichsweise hohe Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben aufgefallen (PISA 2012, PISA 2015). Auch bei den BIST-Testungen der Mathematikkompetenzen in der 8. Schulstufe sind Unterschiede festzustellen, beim Vergleich der bundesweiten Mittelwerte allerdings nicht sehr große. Auf kleinräumigerer Ebene zeigen sich hingegen größere Schwankungen. Während es in den meisten Gemeindegrößenklassen der Bundesländer unter den Burschen einen höheren Mittelwert als unter den Mädchen zu verzeichnen gibt, sind auch gegenläufige Ergebnisse festzustellen. So lag unter den einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen der größten niederösterreichischen Stadt der Mittelwert der Mädchen in Mathematik über dem der Burschen. In den sehr viel kleineren Gruppen der diversen Familiensprachen zeigten Mädchengruppen häufiger höhere Werte als Burschengruppen. Dies war in mehreren GGK in der deutsch-türkischsprachigen

Die Mädchen erzielen in der türkisch-, slowakisch-, tschechisch-, ungarisch- und kroatischsprachigen Gruppe höhere Mathematik-Mittelwerte als die Burschen.

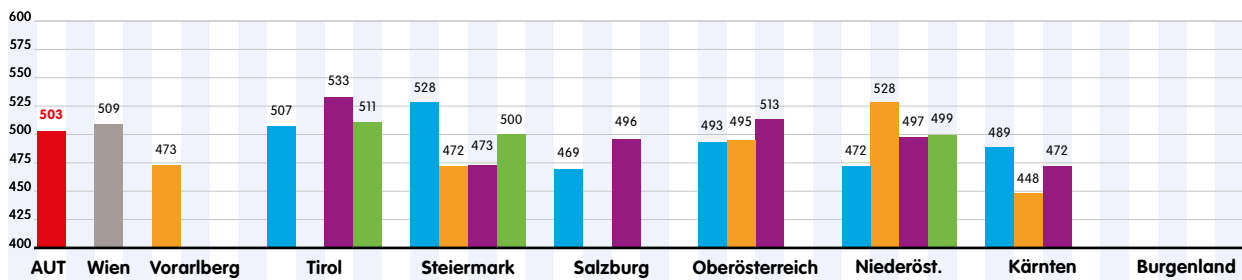
gen Gruppe der Fall aber auch in der deutsch-slowakisch-, deutsch-tschechisch-, deutsch-ungarisch- und deutsch-kroatischsprachigen Gruppe.

Einwanderungsalter

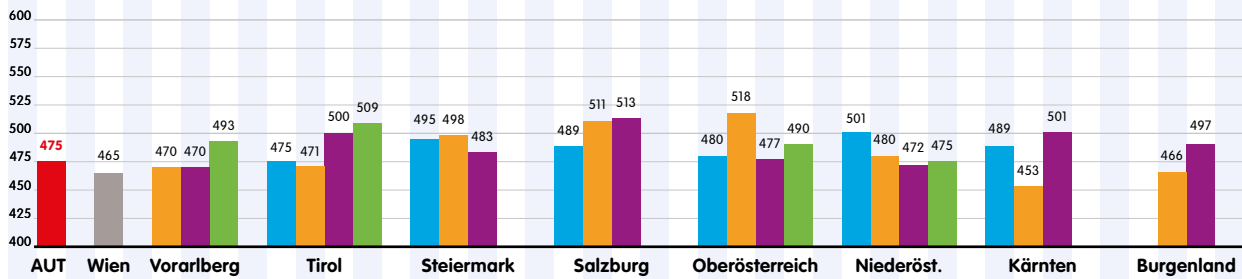
Beim Einwanderungsalter lässt sich in den meisten Sprachgruppen ein Vorteil der bereits in Österreich geborenen SchülerInnen feststellen, was etwa mit besseren Deutschkenntnissen bereits bei Schulbeginn und das wiederum mit dem Besuch eines Kindergartens in Österreich zusammenhängen kann. Im Vergleich zu jenen, die erst nach dem 10. Lebensjahr eingewandert sind, zeigt sich etwa in Mathematik ein Vorsprung von durchschnittlich 20-30 Punkten. Anders ist es hingegen bei SchülerInnen aus Deutschland und den osteuropäischen Ländern, wo jene, die erst nach dem 10. Lebensjahr nach Österreich gekommen sind, die besten Ergebnisse aufweisen. Abgesehen von Unterschieden in der sozioökonomischen Zusammensetzung könnte auch der Mathematikunterricht im Herkunftsland (Deutschland, Ungarn, Slowakei, Tschechien, Polen) eine Rolle spielen. Abschließend soll der Fokus auf die Kompetenzen am Ende der 8. Schulstufe wieder aufgelöst und in eine prozessuale Sicht eingebettet werden. Denn sie stehen am vorläufigen Ende eines fachlichen, sprachlichen und persönlichen Bildungsprozesses, der durch viele schulische und außerschulische Faktoren beeinflusst wurde. Auf die schulischen Faktoren soll nun in den Schlussfolgerungen eingegangen werden.

Vergleich der Leistungsmittelwerte Mathematik 8 (M8) und Englisch 8 (E8)

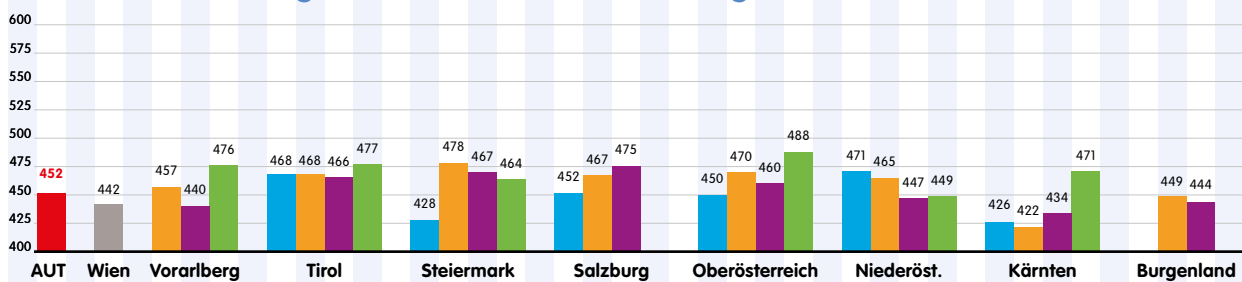
Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Russisch



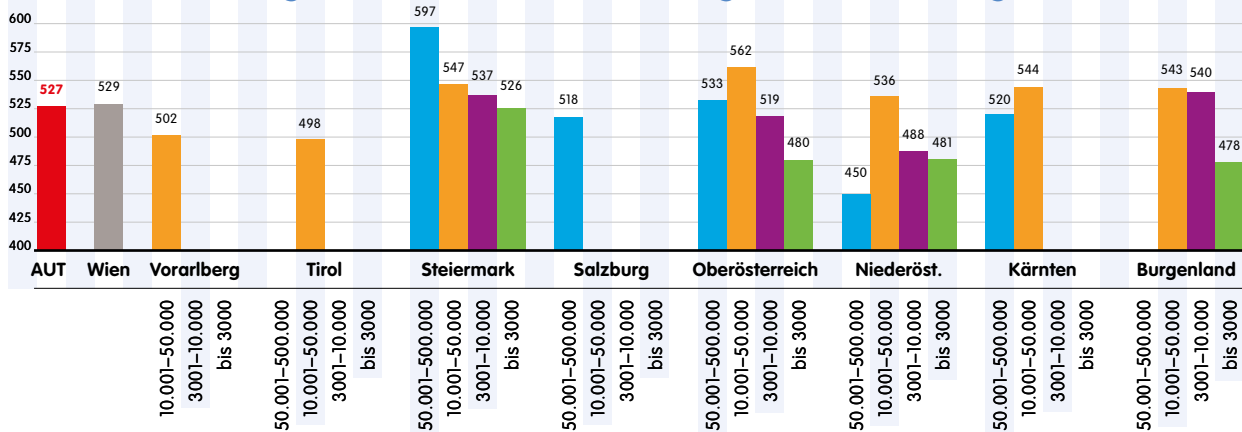
Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Serbisch



Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Türkisch

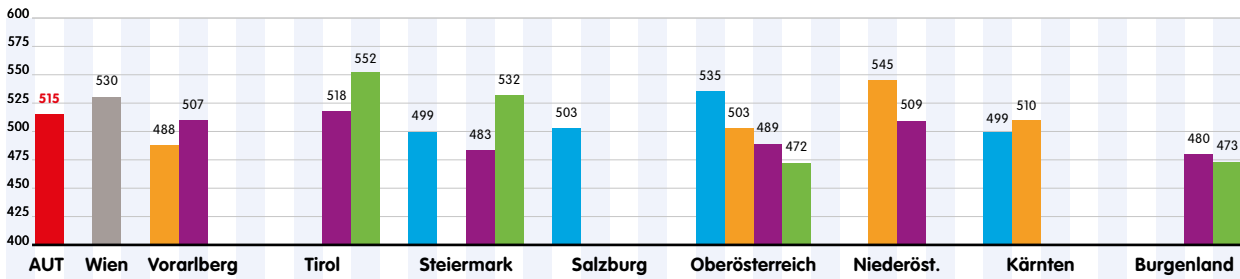


Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Ungarisch

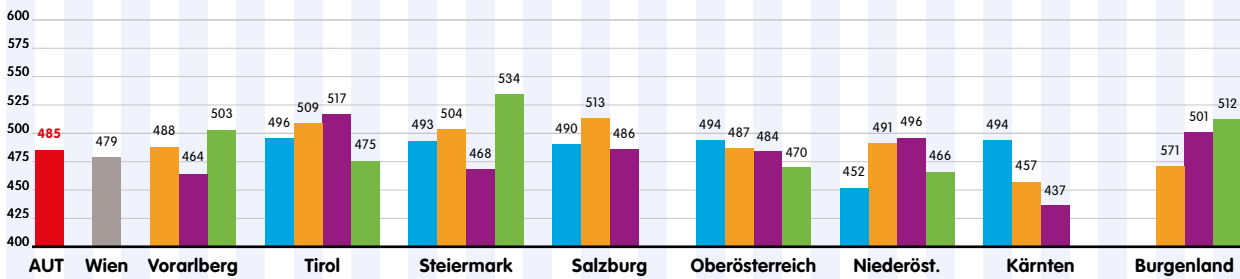


nach Sprachgruppen und Gemeindegrößen

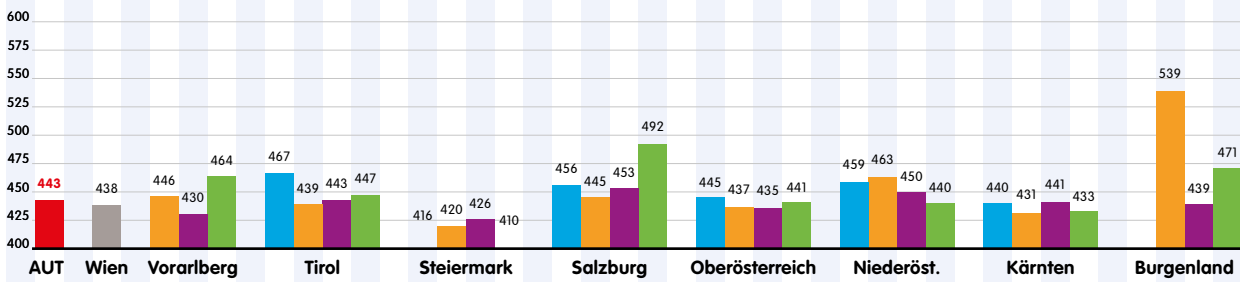
Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Russisch



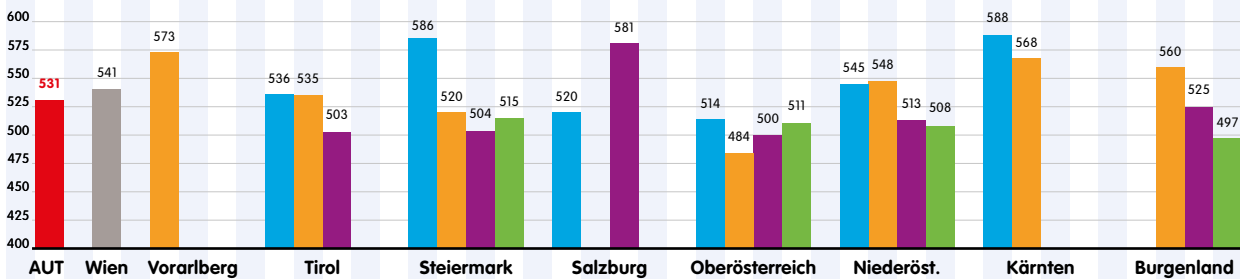
Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Serbisch



Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Türkisch



Leistungsmittelwerte E8 nach Gemeindegrößen – Deutsch-Ungarisch



10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000
50.001-500.000
10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000
50.001-500.000
10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000
50.001-500.000
10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000
50.001-500.000
10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000
50.001-500.000
10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000
50.001-500.000
10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000
50.001-500.000
10.001-50.000
3001-10.000 bis 3000

III) Schlussfolgerungen

Mit der kleinräumigen sozialgeographischen Analysestrategie wird die Aufmerksamkeit auf Einflussfaktoren jenseits der Herkunftsländer von SchülerInnen und/oder Eltern gelenkt. Dabei lassen sich mehrere Handlungsräume unterscheiden:

- 1) Die strukturellen Voraussetzungen auf der Makroebene (Bundesministerium, Landeschulrat, Bezirk und Gemeinde):
 - Administrative Routinen: Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Überstellung in die Sonderschule, Vorschulstufe, Klassenwiederholung
 - Verfügbarkeit von Schultypen, ganztägigen Schulformen, Vorläuferinstitutionen wie Kindergarten und Kinderkrippe.
- 2) Der organisatorische Kontext des Schulstandorts:
 - Zusammensetzung der Schülerschaft (familiärer Hintergrund, Leistung), in der Schule und der jeweiligen Klasse, Deutsch-Förderunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Ausstattung des Schulstandorts.

Neben den organisatorischen Aspekten spielen inhaltliche Ausrichtung und Prozesse eine wichtige Rolle. So zeigen Untersuchungen von Schulen mit sozio-ökonomisch stark benachteiligter Schülerschaft immer wieder ähnliche Faktoren auf, die erfolgreiche Standorte trotz schwieriger Bedingungen (gemessen an den Ergebnissen der standardisierten Lesetests) kennzeichnen. So waren in der Studie von Izumi, Coburn und Cox (2002) erfolgreiche Schulen mit einem hohem Anteil an benachteiligten Familien in Los Angeles durch folgende Faktoren gekennzeichnet:

- 1) Empirisch geprüfte forschungsbasierte Curricula
- 2) Empirisch geprüfte forschungsbasierte Unterrichtsmethoden
- 3) Bildungsstandards als Grundlage für das Lernen der SchülerInnen, als Wegweiser

für den Unterricht und Methode für die Weiterbildung der Lehrkräfte

- 4) Häufiger Gebrauch von diagnostischen Mitteln, um die Schwächen und Stärken der SchülerInnen und der Lehrkräfte zu identifizieren und ihre Leistungen zu verbessern
- 5) Weiterbildung der Lehrkräfte, die sich auf das Unterrichtsfach beziehen und auf den Bildungsstandards basieren
- 6) Hohe Qualität der Lehrkräfte und ihr Wille, geprüfte Curricula und Methoden zu verwenden
- 7) Gut verankerte Umgangsformen und Regeln, die sowohl Sanktionen als auch Belohnungen betonen
- 8) Erhöhte Flexibilität im Gebrauch der Mittel und Reduktion bürokratischer Regeln.

Dabei wurde betont, dass die Schulen eine beeindruckende Vielfalt an Strategien verwendeten, um die Involvierung der Eltern zu erhöhen – eine Vielfalt, die das tatsächliche Interesse der Schulen zeigte, Eltern als Partner im Bildungsprozess der Kinder zu gewinnen.

Die Schule als fortlaufend lernende Organisation

Ein wesentliches Anliegen dieser Serie an Policy Briefs ist, neben der organisatorisch-administrativ-strukturellen Ebene, die in Policy Brief #5 und #6 diskutiert wurde, die Schulstandorte und ihre Entwicklung wieder ins Zentrum zu rücken. School Improvement als Reformbegriff entstand in den USA aus dem Anliegen, an Leistungsdaten zu zeigen, dass schulische und unterrichtliche Faktoren für den Schulerfolg von SchülerInnen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien sehr wohl von Bedeutung sind und einen messbaren Unterschied machen. Aufgrund der langen Geschichte der Schulentwicklung in sozialräumlich schwierigen Kontexten mit lokalen Akteuren, die sich unermüdlich und mit Optimismus engagierten, sich aber auch von der Bildungsforschung wissenschaftlich begleiten ließen, liegen eine Fülle an objektiven Daten und Forschungsbefunden für die

USA vor (vgl. Mintrop & Klein 2017). So findet sich auf der Website des nationalen Institute of Education Sciences (Dpt of Education) eine Datenbank, die Forschungsergebnisse zu Interventionen in unterschiedlichen Bereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften, Mehrsprachigkeit, Lehrerprofessionalität, Dropout-Verhinderung, Elementarbildung, u.a.) detailliert aufbereitet und leicht nachvollziehbar macht, welche Auswirkungen von einer Intervention zu erwarten sind (What Works Clearinghouse). Aber auch an Universitäten werden solche Datenbanken für PädagogInnen und Schulverwaltung zur Verfügung gestellt (z.B.: die „Best Evidence Encyclopedia“ an der John Hopkins Universität).

Dieser evidenzbasierte Zugang ist im deutschsprachigen Raum und insbesondere in Österreich nicht verankert, weshalb viele Beispiele aus dem nordamerikanischen Raum in die Policy Briefs eingeflossen sind. Die Herausforderungen sind ähnlich: sozial segregierte Standorte und eine wachsende sprachliche und kulturelle Vielfalt, für die Lehrkräfte nicht ausgebildet wurden.

Der von Mintrop (2016) beschriebene Weg einer „Co-Design“-Partnerschaft zwischen Praxis, Bildungspolitik und Forschern ist in beiden Kontexten vielversprechend. Als Synthese aus den Stärken unterschiedlicher Vorläufer-Entwicklungen, aus deren Fehlern und Schwächen man auch gelernt hat, ist nun ein neuer Ansatz der datengestützten Schulentwicklung entstanden, der als seine drei wichtigsten Bestandteile (1) Daten, (2) Organisations- und Unterrichtsentwicklung, sowie (3) professionelle Weiterbildung sieht. Dabei geht es um forschungsbasierte Interventionen in enger Zusammenarbeit mit den am Prozess beteiligten Akteuren und unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Routinen, ihrer Praxis, und ihrer konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten. Allerdings zeigt sich, dass datengestützte Entwicklung nur dort gelingt, wo Schulklima und Schulkultur einen offenen Umgang mit Kritik und Selbstreflexion zulassen (Demski et al. 2016).

Inwiefern vergleichbare Reformprozesse im Rahmen von SQA und QUIBB in der österreichischen Schule von statten gehen, sollte im Detail

Auch auf Seiten der Universitäten und in der Forschung sind neue Tätigkeitsprofile zu entwickeln, um die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung in erforderlichem Ausmaß zu stärken.

untersucht werden. Einerseits bergen die Maßnahmen der Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) – Entwicklungspläne, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche, sowie Entwicklungsberatung – ein großes Potential, andererseits scheint bisher die Ausrichtung auf Kooperation mit der Forschung und Evidenzbasierung bei der Suche nach geeigneten Interventionen keine Priorität zu haben. Auch auf Seiten der Universitäten und in der Forschung sind neue Tätigkeitsprofile, der Hochschulen notwendig, um die gestaltungs- und entwicklungsorientierte Bildungsforschung in erforderlichem Ausmaß zu stärken. Dieser Ansatz basiert auf systematischer Recherche, die sowohl Forschungsbefunde als auch Praxiswissen und Implementationserfahrungen umfasst.

Beispielsweise sind die wesentlich höheren Leistungswerte für einige Sprachgruppen im burgenländischen Kontext auffällig. Dies betrifft nicht nur sogenannte autochthone Minderheiten, wie die burgenländisch-kroatisch oder ungarisch-sprachigen SchülerInnen sondern auch Zuwanderungsminderheiten. Es ist von einer positiven Wirkung der öffentlich akzeptierten und an Schulen geförderten Mehrsprachigkeit auszugehen. Ein weiterer Analysebefund aus den BIST-Daten lässt aufhorchen: An Schulstandorten, wo muttersprachlicher Unterricht (für SchülerInnen mit Migrationshintergrund) durchgeführt wird, berichten SchulleiterInnen über deutlich geringere Belastung (Helm, Kemethofer, Siegle 2017). Dies kann als empirisch gestützter Ansatzpunkt betrachtet werden, der weiter untersucht und für Schulentwicklung genutzt werden sollte.

IV) Good Practices

Unterrichts- und Schulentwicklung

In der Untersuchung von 32 öffentlichen Schulen in der Region San Francisco, wurde nach Erfolgsfaktoren gesucht, um Leistungsabstände zwischen den leistungsstärkeren Gruppen der weißen und asiatischen SchülerInnen und den leistungsschwächeren Gruppen der schwarzen und hispanischen SchülerInnen zu reduzieren. Es wurden die Lesetestwerte von vier Jahren als Ausgangsbasis genommen, um eine große Anzahl an Faktoren auf der Ebene des Lehrer- und Schulleiterhandelns zu untersuchen. Während sich die erwarteten Zusammenhänge bei etlichen Faktoren bestätigten, waren andere nicht so offensichtlich. Daraus folgerten die AutorInnen vier Einsichten (Oberman & Symonds 2005):

- 1) Häufig hegen Lehrkräfte die Befürchtung, dass durch das Testen und die Verwendung standardisierter Instrumente gerade benachteiligte SchülerInnen zu sehr unter Stress geraten und Schaden nehmen könnten. Demgegenüber fanden in den Schulen, die erfolgreich waren, diagnostische Daten als Teil eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses Verwendung. Es wurden aber nicht nur häufiger Überprüfungen vorgenommen, sondern auf deren Basis vor allem gemeinsam reflektiert, analysiert und Strategien verändert.
- 2) Oftmals wird davon ausgegangen, dass die Konzentration auf eine bestimmte benachteiligte Gruppe den Fortschritt der anderen SchülerInnen behindert. Bei den erfolgreichen Schulen hat sich gezeigt, dass der Fokus auf schwächere SchülerInnen bzw. eine bestimmte benachteiligte Gruppe die Schulgemeinschaft dazu geführt hat, allgemeinere Mängel aufzudecken und Änderungen durchzuführen, die allen zu Gute kamen. Dies baute auf einer über mehrere Wochen verlaufenden genauen Beobachtung einzelner SchülerInnen, ihrer Lerngewohnheiten, den verfügbaren Unterstützungsmöglichkeiten und

Lernfortschritten, sowie dem Austausch solcher Beobachtungen zwischen den Lehrkräften auf. Das gemeinsame Reflektieren und Analysieren mündet in Vorschläge für zum Teil radikale Veränderungen im Schulalltag.

- 3) In den statistischen Ergebnissen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungen der Lehrkräfte jener Schulen, die die Kluft verkleinern konnten und der anderen, die das nicht schafften. (inwieweit dieses Ergebnis durch sozial erwünschtes Antwortverhalten zustande kam, kann hier nicht beurteilt werden). Entscheidender war, ob und wie die Lehrkräfte von der Schulleitung unterstützt wurden, Daten zu nutzen – wie viel Zeitressourcen sie dafür zur Verfügung gestellt bekamen, aber auch wie viel professionelle Unterstützung von außen. Außerdem spielt auch die emotionale Unterstützung durch die obere Hierarchieebene eine Rolle, denn in allen erfolgreichen Schulen war die Schulleitung selbst in diesem Thema engagiert.
- 4) Das Thematisieren von Kategorisierungen, Vorurteilen, Stereotypen und Diskriminierung ermöglicht Reflexion. Die Schulen, in denen strukturierte Zeit zur Verfügung gestellt wurde, um die Komplexität und die Auswirkungen von rassialisierten oder ethnischen Kategorien auf die Schule, auf die Lehrkräfte und SchülerInnen zu diskutieren, waren erfolgreicher in der Verringerung des Leistungsabstands. Die Mehrzahl der erfolgreichen Schulen hatte eine explizite EQUITY-Strategie, also Prinzipien und Vorgangsweisen, die den Handlungsspielraum der Schule nutzten, um Benachteiligung auszugleichen.

Die hier beschriebenen Ergebnisse der kalifornischen Studie können mit den aktuellsten Ergebnissen aus der deutschen Schulforschung untermauert werden, wie etwa der Rückblick auf das Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ in Bremen in den Empfehlungen und Optimierungspotentialen zeigt (von Ilseman & Reese 2017).

Executive Summary

1. Auf Basis der Bildungsstandard-Erhebungen können die mittleren Mathematik- und Englischkompetenzen unterschiedlicher Sprachgruppen auf Bundesländer- und Gemeindeebene verglichen werden.

2. Dabei wird die große Bandbreite der mittleren Leistungen zwischen den Sozialräumen – sei es innerhalb der einsprachig-deutschsprachigen oder innerhalb der mehrsprachigen Gruppen – deutlich.

3. In der einsprachig-deutschsprachigen Gruppe liegen zwischen den höchsten Durchschnittswerten in einigen Landeshauptstädten und den niedrigsten in kleineren Gemeinden 74 Punkte (Mathematik) bzw. 103 Punkte (Englisch), das entspricht zwei bis drei Jahren Lernfortschritt.

4. Während in allen Bundesländern die höchsten Mittelwerte in den einwohnerreichsten Städten zu finden sind, gilt es zu beachten, dass sich dahinter große Diskrepanzen zwischen Schulstandorten verbergen, die unter anderem mit sozialer Segregation in Zusammenhang stehen.

5. Die gemeinhin betrachtete Differenz zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen erscheint bei näherer Betrachtung von Sozialräumen und Sprachgruppen wenig aussagekräftig. Zwischen den einzelnen Sprachgruppen zeigen sich große Leistungsdifferenzen, die vor allem Unterschiede im Bildungsprofil der Eltern widerspiegeln.

6. In der Testdomäne Englisch liegen die mittleren Leistungswerte der deutsch-polnisch-, deutsch-ungarisch-, deutsch-slowakisch- und deutsch-tschechischsprachigen SchülerInnen auch im Bundesdurchschnitt über dem der einsprachig-deutschsprachigen SchülerInnen.

7. In zahlreichen Sozialräumen (unterteilt nach Gemeindegrößenklassen in Bundesländern) liegen die mittleren Leistungswerte bestimmter mehrsprachiger SchülerInnengruppen auch in Mathematik über denen der einsprachigen SchülerInnen.

8. Offensichtlich ist Mehrsprachigkeit per se kein Handicap, um gleiche oder höhere Leistungen wie einsprachigen SchülerInnen zu erreichen.

9. Mathematik- und Englischkompetenzen gehören zu den Schlüsselfähigkeiten, die das österreichische Schulsystem an alle SchülerInnen jenseits der individuellen Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe vermitteln sollte.

10. Werden systematische Unterschiede in den gemessenen Kompetenzen festgestellt, wirft das die Frage nach der geeigneten Beschulung und den adäquaten Rahmenbedingungen auf.

11. Bei international vergleichenden Leistungstests (z.B.: in Mathematik PISA 2015) zeigen sich große Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich der Abstände mittlerer Leistungswerte von Herkunftsgruppen.

12. Während sich in manchen Ländern kaum ein Unterschied zwischen den Mathematik-Mittelwerten der SchülerInnen, deren Eltern eingewandert, und jenen, deren Eltern nicht eingewandert sind, zeigt, gibt es andere mit großen Unterschieden.

13. Ein wesentlicher Faktor ist der Bildungshintergrund der Eltern und damit die soziale Zusammensetzung der Gruppen.

14. Auf der organisatorischen Ebene ist die späte Trennung (15 Jahre) in unterschiedliche Schultypen eines der unübersehbaren Merkmale der Länder mit geringeren Differenzen.

15. In Untersuchungen auf der Ebene des Schulstandorts werden die Bedeutung der Schulleitung und der Lehrkräfte sichtbar. Dabei stellt sich sowohl die fachliche und fachdidaktische als auch die sprachdidaktische Professionalisierung als entscheidend heraus, wie auch die Berücksichtigung sozialer und gesellschaftlicher Problemlagen in Unterrichts- und Schulentwicklung.

16. Datengestützte Schulentwicklung, die in einer „Co-Design-Partnerschaft“ zwischen Praxis, Bildungspolitik und ForscherInnen stattfindet, ist allerdings von einem wertschätzenden Schulklima und einer Schulkultur abhängig, die Selbstreflexion ermöglicht.

Abschluss. Dieser Policy Brief Nr. 7 ist der letzte der Serie mit den sieben Themen Herkunftsländer, Sprachen, soziale Milieus, Kindergarten, Segregation, Selektion und fachlichen Kompetenzen.

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND



Aus Liebe zum Menschen.

a) Zitierte Literatur

*Bade, Klaus J.; Emmer, Pieter C.; Lucassen, Leo & Oltmer, Jochen (Hg.) (2007) **Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart.** Paderborn: Ferdinand Schöningh & München: Wilhelm Fink.*

*Council of Europe (2016) **Competence for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies.** Strasbourg.*

*Dee, Thomas; Penner, Emily (2016) **'The Causal Effects of Cultural Relevance: Evidence from an Ethnic Studies Curriculum'**. NBER (National Bureau of Economic Research) Working Paper No. 21865. (auch Stanford Center for Education Policy Analysis Working Paper No. 16-01).*

*Fassmann, Heinz & Münz, Rainer (1996) **Einwanderungsland Österreich? Historisch Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen.** Jugend & Volk Wissenschaft.*

*Gogolin, Ingrid (2008) **Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.** Waxmann.*

*John, Michael (2015) **Vom nationalen Hort zur postmodernen City. Zur Migrations- und Identitätsgeschichte der Stadt Linz im 20. Und 21. Jahrhundert.** Archiv der Stadt Linz.*

*Hoerder, Dirk (2002) **Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium.** In the Series 'Comparative and International Working Class History'. Durham & London: Duke University Press.*

*Mecheril, Paul; Mar Castro Varela, Maria do; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010) **Migrationspädagogik.** Beltz Verlag.*

*Nieswand, Boris (2014) **Über die Banalität ethnischer Differenzierungen.** In Nieswand, Boris; Drotbohm, Heike (Hg.) **Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung.** Wiesbaden: Springer Verlag, S. 271-296.*

*Pareiss, Manuela & Schwantner, Ursula (2013) **Schüler/innen mit Migrationshintergrund** In: Schwantner, Ursula; Toferer, Bettina; Schreiner, Claudia (Hg.) **PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft.** Leykam. 48-49.*

Reichel, David (2011) **Staatsbürgerschaft und Integration. Die Bedeutung der Einbürgerung für MigrantInnen.** VS Verlag.

Salchegger, Silvia; Herzog-Punzenberger, Barbara & Filzmoser, Sandra (2015) „**Migrationshintergrund und Lesekompetenz: Entwicklungen seit dem Jahr 2000.**“ In Suchán, Birgit; Wallner-Paschon, Christina & Claudia Schreiner „**PIRLS/TIMSS 2011 Expertenbericht Österreich**“ Graz: Leykam.

Stourzh, Gerald (1980) *Die Gleichberechtigung der Volksstämme als Verfassungsprinzip 1848 -1918.* In: **Die Habsburgermonarchie 1848 - 1918, Band III (Die Völker des Reiches), 2. Teilband,** Wien 1980, 975 ff.

b) Weiterführende Literatur

Eriksen, Thomas Hylland (2010) **Ethnicity and Nationalism. Third Edition. Anthropological Perspectives.** Pluto Press.

Hahn, Sylvia (2012) **Historische Migrationsforschung.** CampusVerlag

Holzbrecher, Alfred (2015) **Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung.** Beltz.

Kreff, Fernand; Knoll, Eva-Maria; Gingrich, Andre (2011) **Lexikon der Globalisierung.** Transcript Verlag.

Van Driel, Barry; Dermody, Kerzil, Jennifer (2016) **Education Policies to Foster Tolerance, Respect for Diversity and Civic Responsibility in Children and Young People in the EU**(Analytical Report for the European Commission's Directorate-General for Education and Culture).

POLICY BRIEF NB 2 LITERATUR

a) Zitierte Literatur

Auer, Peter / Li Wei (2008) Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? In Auer & Wei (eds.) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. De Gruyter Mouton Publisher (pages missing)

Bak, Thomas H.; Nissan Jack J.; Allerhand, Michael M., Deary Ian J. (2014a) Does bilingualism influence cognitive aging? In *Annals of Neurology*. An Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society. Vol. 75(6), pp. 959-963

Bak, T. H., Vega-Mendoza, M., & Sorace, A. (2014b). Never too late? An advantage on tests of auditory attention extends to late bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 5.

Berendes, Dragon, Weinert, Heppt, Stanat (2013) Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In Redder & Weinert (Hg) *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Waxmann Verlag. 17-41

Bialystok, Ellen; Fergus I.M. Craik; Luk, Gigi (2012) *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*. Trends Cogn Sci. 2012 April 16(4), 240-250

BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014) Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ) Erlass vom 30. Oktober 2014. https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/usb_daz.html

Busch, Brigitta & DeCillia, Rudolf (Hg)(2003) *Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme*. Peter Lang Verlag.

Coelho, Elizabeth (2010) *Language and Learning in Multilingual Classrooms. A Practical Approach*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (1982) Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hg.) *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, 34-43

Gogolin, Ingrid (2010) Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 13(4), S. 529–547.

Goldenberg, Claude & Kirstin Wagner (2015) Bilingual Education: Reviving an American Tradition. *American Educator*. Fall 2015
http://www.aft.org/ae/fall2015/goldenberg_wagner

Landesschulrat Kärnten Abteilung VII Minderheitenschulwesen (2015) *Jahresbericht über das Schuljahr 2013/14*. Klagenfurt. <http://www.2sprachigebildung.at/jahresbericht2014.pdf>

Mecheril, Paul (2003) *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Waxmann Verlag

Netzwerk SprachenRechte (2016) <http://sprachenrechte.at/tag/sprachenverbote>

Peal, E. & Lambert, W. (1962) The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 1962:76, 1-23

Rechnungshof Bund 2013/6 *Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems*. http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_06/Bund_2013_06_4.pdf

Reich, Hans-H. (2013) Durchgängige Sprachbildung. In Gogolin, I. Lange, I. Michel, U., Reich, Hans H. (Hg.) *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Waxmann. 55-70

Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013) Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Waxmann.

Schwienbacher, Evi Debora; Quartapelle, Franca; Patscheider, Ferdinand (Hg.)(2016) *Auf dem Weg zur sprachsensiblen Schule. Das Mehrsprachencurriculum Südtirol*. Carl Link

Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.)(2015) *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*. transcript Verlag.

Valentino, R.A./Reardon, S.F. (2015) Effectiveness of four instructional programs designed to serve English language learners: Variation by ethnicity and initial English proficiency. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 37(4), 612-637.

b) Weiterführende Literatur

Agirdag, Orhan (2014), The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 17 (4)

Arpacik, D., Language Education of Linguistically Minoritized Students: First Steps for Teachers. *Theory, Research and Action in Urban Education*, IV (1). Retrieved from: <http://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/language-education-of-linguistically-minoritized-students-first-steps-for-teachers/>

Brizic, K. & Hufnagl, C.L.: *Multilingual Cities. Eine Sprachenerhebung an Wiens Grundschulen*. In: Glauninger, Manfred & Breuer, L. Maximilian (eds.): *Sprach(en)-,Biotop'* Wien. Tribüne - Zeitschrift für Sprache und Schreibung 1/2012. Vienna: Lit-Verlag.

Brizic / Hufnagl: *'Multilingual Cities' Wien: Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen*. Wien: ÖAW. Vorläufiger Bericht, online unter

<http://uni-freiburg.academia.edu/KatharinaBrizic>

Byers-Heinlein, Krista & Lew-Williams, Casey (2013) Bilingualism in the Early Years: What the Science says. In *Learning Landscapes*. Vol 7, No. 1, Autumn 2013, 95-112

Collier, V.P., & Thomas, W.P. (2004) The astounding effectiveness of dual language education for all. George Masson University.

Cummins 1981 The role of primary language development in promoting educational success for language minority student. In Ortiz, Parker & Tempes (eds.) *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, 3-49

Cummins, J (2001) *Language, Power and Pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon

Dirim, Inci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans, H.; Weiße, Wolfram (Hg.)(2015) *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Waxmann

Driessen, G. (2015), Teacher ethnicity, student ethnicity, and student outcomes. *Intercultural Education*, 26 (3): 179–191.

Flores, N. & J. Rosa (2015), Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85 (2): 149-171.

Freedman, M, Alladi, S and Chertkow, H (2014) Delaying Onset of Dementia: Are Two Languages Enough?, *Behavioural Neurology*, vol. 2014, Article ID 808137, 2014.

Global Campaign for Education (2013), *Policy Brief Mother Tongue Education: Policy Lessons for Quality and Inclusion*. Retrieved from:
http://campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20Mother%20Tongue_EN.pdf

Goldenberg, Claude (2013) Unlocking Research on English Learners. What We Know – and Don't Yet Know – about Effective Instruction. *American Educator* Summer 2013, 4-38

Gorski, P. (2008) Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6): 515-525.

Grin, F. (2004), 'On the costs of cultural diversity'. In: P. van Parijs (ed.) *Cultural Diversity versus Economic Solidarity. Proceedings of the Seventh Francqui Colloquium*, Brussels: De Boeck. Retrieved from: <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/etes/documents/13.Grin.pdf>

Koch-Priewe & Krüger-Potratz (2016) *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Waxmann

Mortimer, Alladi, AS, Bak, TH, Russ, TS, Shailaja, M and Duggirala, V (2014) *Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status*. *Neurology*, 82 (21) 1936-1936

Piller, I. (2016), *Linguistic Diversity and Social Justice. An Introduction to Applied Sociolinguistics*, New York: Oxford University Press.

Reljić, G.,D. Dieter Ferring & R. Martin (2015), A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85 (1): 92–128.

SCP (The Netherlands Institute for Social Research) (2015) *Making up the gap: Migrant*

Education in the Netherlands, Retrieved from:
<file:///C:/Users/Gebruiker/Downloads/Making%20up%20the%20gap.pdf>

Weiner, M. (2014) Whitening a diverse Dutch classroom: white cultural discourses in an Amsterdam primary school, *Ethnic and Racial Studies*. Retrieved from:
<http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2014.894200>

Yip, J. & O. García (2015), Introduction: Translanguaging: *Practice Briefs for Educators*. *Theory, Research and Action in Urban Education*, IV(1) Retrieved from:
<http://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-practice-briefs-for-educators/>

a) Zitierte Literatur

Barz, Heiner; Barth, Katrin; Cerci-Thoms, Meral; Dereköy, Zeynep; Först, Mareike; Le, Thi Thao; Mitchnik, Igor (2015) **Grosse Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland.** Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland.

<http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/sozwiss/bildungsforschung-und-bildungsmanagement/projekte/bildung-milieu-migration/>

Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (2011) **Integrationsförderung durch Elternvereine und Elternnetzwerke.** Dokumentation zur Fachtagung in Halle/Saale.

http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/PDF/publikationen/mo_elternvereine_2011.pdf

INTEGRAL (2011) *Was sind die Sinus-Milieus?*

http://www.integral.co.at/de/sinus/milieus_2011.php

Schnell, Philipp (2014) **Educational Mobility of Second-generation Turks. Cross-national Perspectives.** Amsterdam University Press.

<http://www.oapen.org/search?identifizier=496955>

Vester, Michael; von Oertzen, Peter; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001) **Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung.** Frankfurt: suhrkamp taschenbuch wissenschaft

Vester, Michael (2012) *Kurze Beschreibung der sozialen Milieus.*

https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Themen/Klassen_und_Sozialstruktur/Vester_Michael_2012-04_Typologie_Milieus_kurz.pdf

Wippermann, Carsten & Flaig, Berthold Bodo (2009) *Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten.* Aus Politik und Zeitgeschichte 5/2009, 3-11

<http://www.bpb.de/apuz/32220/lebenswelten-von-migrantinnen-und-migranten?p=all>

b) Weiterführende Literatur

Allmanritter, Vera (2017) **Audience development in der Migrationsgesellschaft. Neue Strategien für Kulturinstitutionen.** Transcript.

Bremer, Helmut (2014) Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitäten. In Bremer, Helmut & Lange-Vester, Andrea (Hg.): **Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen.** 2. Korr. Aufl, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-41

Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hg.) (2009) **Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.** Wiesbaden: Waxmann.

Vodafone Stiftung Deutschland (2013) **Qualitätsmerkmale Schulischer Elternarbeit.** Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus.

https://www.vodafone-stiftung.de/elterninformation/leitfaden.html?&tx_newsjsontop_pi1%5BshowUid%5D=31&cHash=b7e8ad721f9c75802d792c1c5f6a6bf8

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013) **Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten.**

<https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB-Elternarbeit-Migrantenorganisationen.pdf>

KINDERGARTENBESUCH UND ELEMENTARPÄDAGOGIK

a) Zitierte Literatur

*Crul, Maurice & Schneider, Jens (2012) **TIES-Policy Brief. The Second Generation in Europe. Education and the Transition to the Labour Market.***

http://www.tiesproject.eu/component/option%2ccom_docman/task%2cdoc_download/gid%2c410/Itemid%2c142/index.html.pdf

*Dörfler, Sonja; Blum, Sonja; Kaindl, Markus (2014) **Europäische Kinderbetreuungskulturen im Vergleich. Jüngste Entwicklungen in der vorschulischen Betreuung in Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden.** Working Paper Nr. 82, Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.*

*Esping-Anderson, Gøsta (1990) **The Three Forms of Welfare Capitalism.** Cambridge Polity Press.*

*Goldenberg, Claude; Hicks, Judy; Lit, Ira (2013) **Dual Language Learners. Effective Instruction in Early Childhood.** In *American Educator*, 26-29.*

*Goullier, Francis; CarréKarlinger, Catherine; Orlova, Natalia; Roussi, Maria (2016) **PEPELINO Europäisches Portfolio für Pädagoginnen und Pädagogen im Elementarbereich. Sprachen und Kulturen im Fokus.** ECML European Center for Modern Languages. Council of Europe Publishing.*

*Heckman, James (2008) **The Case for Investing in Disadvantaged Young Children.** In *First Focus* (ed.) **Big Ideas for Children. Investing in Our Nation's Future.** Washington D.C., p. 49-58*

*Heckman, James (2011) **The Economics of Inequality. The Value of Early Childhood Education.** In *American Educator*. Spring 2011, p. 31-47*

*Office of Head Start (2010) **Revisiting and Updating the Multicultural Principles for Head Start Programs Serving Children Ages Birth to Five. Addressing Culture and Home Language in Head Start Program Systems & Services.** Washington D.C.*

http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/resources/ECLKC_Bookstore/PDFs/Revisiting%20Multicultural%20Principles%20for%20Head%20Start_English.pdf

*Sylva, Kathy; Taggart, Brenda; Melhuish, Edward; Simmons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram (2010) **Frühe Bildung zählt: Das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm.** Dohrmann Verlag Berlin.*

*Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam, Siraj, Iram; Taggart, Brenda with Rebecca Smees, Katalin Toth, Wesley Welcomme and Katie Hollingworth. (2014) **Students' educational and developmental outcomes at age 16. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education (EPPSE 3-16) Project. Research Report.***

b) Weiterführende Literatur

*Bruneforth, Michael; Weber, Christoph; Bacher, Johann (2012) Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.** Leykam, S. 189-228.*

Charlotte-Bühler-Institut (2014) Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule.

Charlotte-Bühler-Institut (2014) Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.

*Stanzel-Tischler, Elisabeth (2016) **Rolle und Voraussetzungen früher sprachlicher Förderung im Kindergarten.** Vortrag beim Dialogforum der Donau-Universität Krems am 27.6.2016*

http://www.dialogforum-integration.at/fileadmin/user_upload/documents/PPP_Fruehe_sprachliche_Foerderung_27_06_2016_Stanzel-Tischler.pdf

*Sylva, Kathy, Melhuish, Edward, Sammons, Pam, Siraj-Blatchford, Iram and Taggart, Branda (Eds.) (2010). **Early childhood matters: evidence from the Effective Preschool and Primary Education Project.** Oxford: Routledge.*

*Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). **Assessing Quality in the Early Years.** New York: Teachers College Press.*

*Taggart, Brenda; Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj, Iram (2015) **How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time. Research Brief.** University of London & University of Oxford.*

*Unterwurzacher, Anne (2009) Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Einfluss des familiären Hintergrundes. In Suchàn, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Schreiner, Claudia (Hg.) **Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht.** Leykam, S. 66-78.*

Besonders empfehlenswert ist die website des Transatlantic Forum for Inclusive Early Years TFIEY, wo es zu unterschiedlichen Themen der Elementarpädagogik mit besonderem Fokus auf Kinder aus benachteiligten und zugewanderten Familien internationale good practices und einen Forschungsüberblick gibt:

<http://www.europe-kbf.eu/en/projects/early-childhood/transatlantic-forum-on-inclusive-early-years>

a) Zitierte Literatur

Bakker, Joep; Denessen, Eddie; Peters, Dorothee & Walraven, Guido (Hg.) (2011) **International perspectives on countering school segregation**. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.

Biedermann, Weber, Christoph; Herzog-Punzenberger, Barbara; Nagel, Arvid (2016) **Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation-Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe 1**. In Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Seel, Andrea; Schreiner, Claudia; Spiel, Christiane (Hrsg.). **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen**. Bundesinstitut BIFIE, Graz: Leykam. S. 133 – 174.

Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, S., Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hrsg) (2016). **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren**. Bundesinstitut BIFIE, Graz: Leykam.

Bruneforth, Michael; Weber, Christoph; Bacher, Johann (2012) **Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich**. In Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.). **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen**. Bundesinstitut BIFIE; Graz: Leykam, . 189-227.

Duncan, Otis Dudley; Duncan, Beverly (1955). *A methodological analysis of segregation indexes*. **American Sociological Review**, 20(2), 210-217.

Eder, Ferdinand (2011) *Wie gut sind Musikhauptschulen?* In Altrichter, Herbert (Hrsg.) **Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem**. Wiesbaden: VS Verlag, 165-193.

Entorf, Horst; Lauk, Martina (2008) *Peer effects, social multipliers and migrants at school: An international comparison*. **Journal of Ethnic and Migration Studies** 34(4): 633-654.

Jenkins, Stephen P., John Micklewright, and Sylke V. Schnepf (2008) *Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?* **Oxford Review of Education** 34(1): 21-37.

Karsten, Sjoerd (2010) *School Segregation*. In *Organisation of Economic Co-operation and Development (Ed.) Equal Opportunities*. Paris: OECD Publishing, S. 193-209.[2009 Conference paper]

Karsten, Sjoerd (1994) *Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of the Netherlands.* **Journal of Education Policy** 9(3): 211-225.

OECD (2013) PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices Vol. IV. Paris.

Owens, Ann (2017, Vol 3, 2) Racial residential segregation of School-Age children and Adults: The Role of Schooling as a Segregating Force In The Russel Sage Foundation Journal oft he Social Sciences. Pp. 63-80

Prexl-Krausz, Ulrike; Gierlinger, Erwin (2007) "Wir sind nie stehen geblieben! Was sich im Zuge des Profilierungsschwerpunkts Englisch als Arbeitssprache an einer Hauptschule verändert? In Sokup-Altrichter, Katharina; Feyerer, Ewald; Prammer-Semmler, Eva; Prexl-Krausz, Ulrike (Hrsg.) Was verändert sich durch Schulprofilierung? Linz: Trauner Verlag, S. 61-94.

Rangvid(2007) Fravalg af folkeskoler i Kobenhavn [Opting out of public schools in Copenhagen] AKF Working paper 2007(3). Anvendt Kommunal Forskning.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2012) Segregation an Grundschulen: der Einfluss der elterlichen Schulwahl.

Schleicher, Andreas (2014) Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy lessons from Aroung the World. Paris: OECD Publishing

Schneeweis, Nicole (2013) Immigrant concentration in schools: consequences for native and migrant students. IZA Discussion Papers 7230, Institute for the Study of Labor.

Schnepf, Sylke Viola (2006) How Different Are Immigrants? A Cross-country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement. In Parsons, Craig; Smeeding, Timothy (eds.) Immigration and the Transformation of Europe. Cambridge University Press.

Specht, Werner (2011) Restschulen und Restklassen. Ein vernachlässigtes Phänomen im Gefolge neuer Steuerungsformen. In Altrichter, Herbert; Heinrich, Soukup-Altrichter, Katharina (Hrsg.) Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag, 141-163.

Stäbler, Dumont, Becker, Baumert (2017) Journal of Educational Psychology, Vol 109, Nb 2, Feb 2017, S. 191-207.

Weber, Christoph, Danninger, Doris, Feyerer Ewald (2016) Segregation und Chancengerechtigkeit: eine Mehrebenen-Cross-Country-Analyse. Jg. 6, S. 225-244.

Weber, Christoph (2017) Analysen zu Segregation auf Basis der BIST-Daten der 4. Schulstufe in Mathematik 2013. Unveröffentlichtes Material.

Weishaupt, Horst (2017) Sozialindex – Ein Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche: Einführung. In Groot-Wilen; Bernd; Isaac, Kevin; Scräpler, Jörg-Peter (Hg) Sozialindexes für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendung. Waxmann Verlag.S. 13-26.

b) Weiterführende Literatur

Alegre, M. À., & Ferrer-Esteban, G. (2010). How do school regimes tackle ethnic segregation: some insights supported in PISA 2006. In Dronkers, Jaap (ed.) **Quality and Inequality of Education . Cross-National Perspectives**. Springer Netherlands. S. 137-162.

Integration Through Education: Toronto's Second Generation Makes the Grade.

http://citiesofmigration.ca/good_idea/integration-through-education/
(download 21.11.2017)

Mickelson, Roslyn Arlin (2007) *First- and Second-Generation School - Segregation and the Maintenance of Educational Inequality* In: Teese, Richard; Lamb, Stephen; Duru-Bellat, Marie (eds.) **International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy**. Vol. 2 *Inequality in Education Systems*. Dordrecht: Springer, S. 21-38.

OECD (2015) **Helping immigrant students to succeed at school – and beyond**. Paris: OECD Publishing.

<https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Scharenberg, Katja (2012) **Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmerkmale im Rahmen der KESS-Studie**. Waxmann Verlag.

a) Zitierte Literatur

Brandenburg, Janin; Fischbach, Anne; Labuhn, Andju; Rietz, Chantal; Schmid, Johanna und Hasselhorn, Marcus (2016) Overidentification of learning disorders among language-minority students. Implications for the standardization of school achievement tests. In: **Journal for Educational Research Online** Vol 8, No 1 , 42-65

CPB (2015), Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs Een inventarisatie van de vooren nadelen [Central Planning Bureau, **Repetition in primary and secondary education. An inventory of the costs and benefits**], CPB Policy Brief.

Crul, Maurice; Schneider, Jens; Lelie, Frans (2012) *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam University Press.

Eder, Ferdinand; Dämon, Konrad (2010) Auswirkungen des Geburtsmonats auf Leistung, Bildungsaspirationen und Integration in der Schule. In Suchań, Birgit/Wallner-Paschon Christina/Schreiner, Claudia (Hrsg.). (2010). **TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht**. Graz: Leykam. S.141-150.

Faust, Gabriele (Hg.) (2013) **Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)**. Waxmann

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf; (2010, 2. Aufl.) **Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule**. Opladen: Leske+ Budrich (s. Radtke & Gomolla 2002, 1. Aufl.)

Grissom, James B.; Shepard, Lorrie A. (1989) **Structural Equation Modeling of Retention and Overage Effects on Dropping Out of School**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2003) Ethnic segmentation in education and labour market – 40 years legacy of Austrian “guestworker” policy. In **International Migration Review**, Winter 2003, Vol. 37, 1120-1144.

Herzog-Punzenberger, Barbara; Schnell, Philipp (2012) Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In Herzog-

Punzenberger, Barbara (Hg.) **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.** Graz: Leykam, 229-268.

Ikeda, Miyako and Emma García (2014), "Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences", **OECD Journal: Economic Studies**, Vol. 2013/1. http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx

Kambel, Ellen-Rose (2016) **The cost of doing nothing: Educating language-minoritized students.** Discussion Paper for the European Commission Second Thematic Panel on Languages and Literacy. Unpublished paper.

Kemper, Thomas (2012) Untersuchungen zum Schulerfolg von Migranten mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei separierter und integrierter Beschulung in Rheinland-Pfalz." **Zeitschrift für Heilpädagogik** 63(9), S. 360-368.

Kratzmann, Jens (2013) Einschulungsentscheidungen in Familien mit türkischem Migrationshintergrund. In Faust, Gabriele (Hg.) **Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im vorschul- und Schulalter (BiKS).** Waxmann 209 -220.

Mader, Johann (1989) **Schulkindergarten und Zurückstellung. Zur Bedeutung schulisch-ökologischer Bedingungen bei der Einschulung.** Waxmann.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1 (s. auch Bruneforth, Eder, Krainer, Schreiner, Spiel als Hrsg.) (2016). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 71-128

OECD (2014) *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy Lessons From Around the World. International Summit on the Teaching Profession.* (s. auch unter Schleicher, Andreas 2014).

OECD (2016) *PISA 2015 Results (vol I) Excellence and Equity in Education.* Paris: OECD Publishing.

Palowski, Monika; Boller, Sebastian; Müller, Marlene (2014) Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II: Theoretische und empirische Zugänge." In **Oberstufe aus Schülersicht.** Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 13-58.

Puhani, Patrick A. & Weber, Andrea M. (2006): „Fängt der frühe Vogel den Wurm? Eine empirische Analyse des kausalen Effekts des Einschulungsalters auf den schulischen Erfolg in Deutschland.“ **Diskussionspapiere der**

Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Hannover, dp 336, [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.wiwi.uni-hannover.de/Forschung/Diskussionspapiere/dp-336.pdf> (link is external). [Datum des Zugriffs: 13.05.2017].

Radtke, Frank-Olaf; Gomolla, Mechthild (2002) **Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule**. Opladen: Leske+ Budrich

Schneider, Jens; Crul, Maurice; Lelie, Frans (2015) **Generation Mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte – und was wir daraus machen**. Waxmann Verlag.

Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Bruneforth, Michael (2016) **Früher Bildungsabbruch – Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen**. In Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Seel, Andrea; Schreiner, Claudia; Spiel, Christiane (Hrsg.). **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen**. Bundesinstitut BIFIE, Graz: Leykam. S.175-220.

Väljärvi, Jouni und Sahlberg (2008) *Should „failing“ students repeat a grade? A retrospective response from Finland*. **Journal of Educational Change**, Vol. 9, no. 4, pp- 385-389

Wehner, Franziska (2013) *Entscheidungsprozess im Zusammenhang mit einre Zurückstellung*. In Faust, Gabriele (Hg.) **Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im vorschul- und Schulalter (BiKS)**. Waxmann 195 – 208

b) Weiterführende Literatur

OECD (2014) **Grade repetition. A comparative study of academic and non-academic consequences**. [auch unter Miyako, Ikeda & Emma García]

OECD (2015) **Helping immigrant students to succeed at school – and beyond**. Paris: OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Park, H., & Sandefur, G. (2010). *Educational gaps between immigrant and native students in Europe: The role of grade*. In Dronkers, Jaap (ed.) **Quality and inequality of education** (pp. 113-136). Springer Netherlands.

a) Zitierte Literatur

Bezemer, Jeff (2003) **Dealing with Multilingualism in Education: A Case Study of a Dutch Primary School**. Aksant, Amsterdam.

Bonefeld, Meikel; Dickhäuser, Oliver; Janke, Stefan; Praetorius, Anna-Katharina; Dresel, Markus (2017) Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium In **Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie** (2017), 49, S. 11-23. Hogrefe Verlag.

Chudaske, Jana (2012) **Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen**. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Demski, Denise; van Ackeren, Isabell; Clausen, Marten (2016) Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln-Befunde einer Erhebung mit dem "Organizational Culture Assessment Instrument". **Journal for Educational Research Online** 8(3), S. 39.

Deseniss, Astrid (2015) **Schulmathematik im Kontext von Migration. Mathematikbezogene Vorstellungen und Umgangsweisen mit Aufgaben unter sprachlich-kultureller Perspektive**. Springer Spektrum.

Eder, Ferdinand; Hofmann, Franz (2012) Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, entwicklungsperspektiven. In Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012**. Band 2. S.71-110. Graz: Leykam

Elsner, Daniela (2010) "Ich habe was, das du nicht hast..." Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen. In Weth, Constanze (Hrsg.) **Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht**. Osnabrück: IMIS-Beiträge Heft 37, S. 99-120.

Gürses, Hakan; Kogoj, Cornelia; Mattl, Sylvia (Hrsg.) (2004) **Gastarbeiteri. 40 Jahre Arbeitsmigration**. Wien: Mandelbaum Verlag.

Helm, Christoph; Kemethofer, David; Siegle, Thilo (2017). Lernhemmenden Faktoren am Schulstandort – Analysen zu Schulmerkmalen. In **Erziehung und Unterricht**, 167(1-2), 163-175.

Ilsemann, Cornelia von; Reese, Maike (2017) Das Aktionsprogramm „Schule macht sich stark“ im Rückblick. Ein Schulentwicklungsprojekt im Bundesland Bremen für Schulen in kritischer Lage. In Manitiu, Veronika & Peter Döbelstein (Hrsg.) **Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen**. 204-218. Münster, NY: Waxmann

Izumi, Lance T.; Coburn, Gwynne K; Cox Matt (2002) **They Have Overcome: High-Poverty, High-Performing Schools in California**. San Francisco: Pacific Research Inst. for Public Policy.

Mintrop, Rick (2016) Organisationale und designbasierte Schulentwicklung in den USA. In **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis** 4/2016. 399-411.

Mintrop, Rick; Klein, Esther Dmonique (2017) Schulentwicklung in den USA – Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In Manitiu, Veronika & Peter Döbelstein (Hrsg.) **Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen**. 63-84. Münster, NY: Waxmann

Oberman, Ida, & Symonds, Kyle W. (2005). **What matters most in closing the gap**. *Leadership*, 34(3), pp. 8–11.

Oberwimmer, Konrad; Bruneforth, Michael; Siegle, Thilo; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schmich, Juliane; Gumpoldsberger, Harald; Salchegger, Silvia; Wallner-Paschon, Christina; Thaler, Bianca; Trenkwalder, Klaus (2015) D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz, Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hrsg.) (2016) **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren**. S. 129-194. Graz:Leykam.

OECD (2013) **Ready to learn: Students' engagement, drive and self-beliefs**, Vol III (p. 296 motivation of students' with migration background)

Perchinig, Bernhard (2010) Von der Fremdarbeit zur Integration? Migrations- und Integrationspolitik in Österreich seit 1945. In: Vida Bakondy, Simonetta Ferfoglja, Jasmina Jankovic, Cornelia Kogoj, Gamze Ongan, Heinrich Pichler, Ruby Sircar and Renée Winter (Hrsg.): **Viel Glück! Migration heute. Wien, Belgrad, Zagreb, Istanbul. Good Luck! Migration Today. Vienna, Belgrade, Zagreb, Istanbul**. S. 142 - 160. Vienna (mandelbaum verlag) 2010.

Salchegger, Silvia; Wallner-Paschon, Christina; Schmich, Juliane; Höller, Iris (2016) **Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren**. In Suchán & Breit (Hrsg.) PISA 2015. S. 77-100.

Suchán, Birgit; Breit, Simone (2016) **PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich**. Graz: Leykam.

Internetseiten:

What Works Clearinghouse (US Dpt. of Education)

<https://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

Best Evidence Encyclopedia (School of Education der John Hopkins University)

<http://www.bestevidence.org/>

b) Weiterführende Literatur

Breidbach, S. u.a. (Hg.) (2011): **Language awareness in teacher education. Cultural-political and social-educational perspectives.** Frankfurt

Nisbett, R. E. & Ross, L. (1980). **Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

OECD (2017) **PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being.** (esp. Chapter 5 Students' motivation to achieve)

Rosenthal, R. (1974). **On the social psychology of the self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms.** New York: MSS Modular.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). **Pygmalion in the classroom: teacher expectations and students intellectual development.** New York: Holt.

Vetter, E. (Hrsg.) (2013): **Professionalisierung für Vielfalt. Die Ausbildung von Sprachenlehrer/innen,** Schneider Verlag Hohengehren.

Walford, G. (Ed.), **Investigating Education Policy through Ethnography.** Amsterdam etc.: Elsevier.