

Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit

Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen

Barbara Herzog-Punzenberger und Anne Unterwurzacher

Einleitung

Im Jahr 2006 verfügte im bundesweiten Durchschnitt in Österreich jede fünfte Pflichtschülerin bzw. jeder fünfte Pflichtschüler über mindestens eine weitere Alltagssprache außer der deutschen Unterrichtssprache. Aufgrund der demografischen Entwicklung, die eine steigende Tendenz dieser Anteile voraussagt, spielt in der Diskussion über Entwicklungsmöglichkeiten von Schulsystemen Einwanderung, das Verständnis von unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen eine immer wichtigere Rolle.

Das Thema des vorliegenden Kapitels „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ (MIM) wird in vier Teilen abgehandelt.¹ Der erste Teil ist dem Problemaufriss gewidmet. Darin werden die Einwanderungsgeschichte Österreichs, ein statistischer Überblick, verwendete Begrifflichkeiten sowie die bildungspolitische und wissenschaftliche Relevanz erläutert. Im zweiten Teil werden in einer Situationsanalyse zuerst die Bildungsbeteiligung von Schüler/innen unterschiedlicher Herkunft verglichen und anschließend Erklärungsansätze der festgestellten Unterschiede diskutiert. Der dritte Teil behandelt Forschungslücken. Im vierten Teil werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen, aktuelle Maßnahmen sowie Entwicklungsmöglichkeiten angesprochen.

1 Problemaufriss

1.1 Einwanderungsgeschichte Österreichs

Seit der industriellen Revolution und der Verstädterung sind die Länder Europas von Wanderungsbewegungen geprägt. Besonders im 19. und 20. Jahrhundert kam es innerhalb der österreichisch-ungarischen Monarchie, aber auch nach Übersee zu großen Binnen-, Ein- und Auswanderungswellen. So etwa wanderten zwischen 1870 und 1910 mehr als 3,5 Millionen Einwohner/innen Österreich-Ungarns nach Übersee aus. Während des Nationalsozialismus kam es zu einem Massensexodus österreichischer Juden und Jüdinnen und anderer religiös oder politisch verfolgter Personen. Zwischen 1945 und 1950 wurden wiederum rund eine

¹ Wir schließen uns der Feststellung von Bleich (2008: 532) an, dass in der wissenschaftlichen Diskussion zurzeit noch kein befriedigendes Integrationskonzept existiert und verwenden diesen Begriff daher nicht. Dies gilt insbesondere für den Schulbereich.

halbe Million sich zumeist als Volksdeutsche verstehende Flüchtlinge aus der östlichen Hälfte Europas in Österreich eingebürgert (vgl. Fassmann/Münz 1995: 13–34).

Das ständig steigende Wirtschaftswachstum und die Abwanderung österreichischer Arbeitskräfte in benachbarte Länder mit höherem Lohnniveau führte Ende der 1950er Jahre zu einer Arbeitskräfteknappheit. Die Gewerkschaften und die Wirtschaftskammer, die bezüglich der Zulassung ausländischer Arbeitskräfte auf den österreichischen Arbeitsmarkt gegensätzliche Interessen vertraten, konnten sich 1961 nach langen Verhandlungen auf das sogenannte Raab-Olah-Abkommen einigen, das die Zulassung eines jährlich zu bestimmenden Kontingents an zeitlich befristeten ausländischen Arbeitskräften vorsah. In der Folge schloss die Republik Österreich Anwerbeabkommen mit Spanien, der Türkei und der SFR Jugoslawien. Das ursprünglich vorgesehene Rotationsprinzip erwies sich sowohl für Arbeitnehmer/innen als auch für die Arbeitgeber/innen als wenig zweckmäßig. Um die Anfang der 1970er Jahre weiter steigende Nachfrage möglichst unbürokratisch und zeitsparend zu decken, kam es zu einer Verfestigung der Arbeitsverhältnisse und zum Nachzug von Familienmitgliedern, Verwandten und Bekannten. Seither ist es abhängig von der Wirtschaftslage immer wieder zu Einwanderung, Rückwanderung und Pendelmigration sowie zu Familiengründung und -nachzug gekommen. Seit dieser in den 1960er Jahren in Gang gesetzten Zuwanderung ist Österreich, vor allem für die Anwerbeländer, zu einem Einwanderungsland geworden (vgl. Wimmer 1986: 5–32 sowie Fassmann/Stacher 2003).

1.2 Statistischer Überblick

Im Jahr 2007 besaßen 1.352.614 Einwohner/innen Österreichs, das sind rund 16% der österreichischen Bevölkerung, einen Migrationshintergrund. Das Merkmal des Migrationshintergrunds hat aufgrund der wachsenden Zahl an eingebürgerten Zuwanderern/Zuwanderinnen in den vergangenen Jahren das Merkmal der ausländischen Staatsbürgerschaft abgelöst. In der amtlichen Statistik in Österreich werden jene Personen als Personen mit Migrationshintergrund definiert, die entweder eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen oder im Ausland geboren wurden oder beides.² Die mit über 426.000 Personen größte Gruppe – und damit ein Drittel der Personen mit Migrationshintergrund – stammt aus Ex-Jugoslawien, darunter die meisten aus Serbien und Montenegro, darauf folgen die Gruppen aus Bosnien und Herzegowina sowie Kroatien. Zahlreicher als die 177.000 Personen umfassende Gruppe mit türkischem Migrationshintergrund ist zur Zeit jene mit deutschem Migrationshintergrund (190.000 Personen). Als weitere Herkunftsländer folgen in beträchtlichem Abstand Polen, Rumänien, die Tschechische Republik und Ungarn sowie rund 150 andere Länder rund um den Globus.

Die in der nun folgenden Tabelle 1 dargestellten Zahlen basieren auf dem Melderegister. Die Personen mit Migrationshintergrund sind einerseits nach ihrer Staatsbürgerschaft unterteilt (österreichisch/nicht-österreichisch) und andererseits nach ihrem Geburtsort. Die außerhalb Österreichs geborenen Personen werden als erste Generation³ bezeichnet, die in Österreich geborenen Personen mit zugewanderten Eltern als zweite Generation. Schließlich wird auch noch die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zahlenmäßig ausgewiesen. Nicht identifizierbar und daher ungezählt bleibt die zweite Generation mit österreichischer Staatsbürgerschaft, daher ist sie in der Tabelle mit Fragezeichen versehen. Diese Gruppe ist in Relation zur Gesamtbevölkerung vernachlässigbar klein, allerdings in Hinblick auf das Schulwesen

2 Im ersten Bildungsbericht der Bundesrepublik Deutschland (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 140) wird der Begriff „Migrationshintergrund“ weiter definiert. Es werden unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft auch in Deutschland geborene Nachkommen von Einwanderern/Einwanderinnen sowie deren Kinder, d. h. also Enkelkinder von Einwanderern/Einwanderinnen, zu den Personen mit Migrationshintergrund gezählt.

3 Die Angaben bezüglich der Eltern sind in Hinblick auf Schüler/innen zu verstehen, d. h. von Personen, die als Minderjährige zusammen mit ihren Eltern eingewandert sind. Die angegebenen Zahlen beziehen sich allerdings auf die altersmäßig nicht eingeschränkte Gesamtgruppe.

von Interesse, da sie besonders in der zweiten Generation einen bei weitem größeren Anteil ausmacht als jene mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft. Die eingebürgerte zweite Generation unterscheidet sich in den bildungsbezogenen durchschnittlichen Prozentzahlen, etwa bei der Bildungsbeteiligung (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007), deutlich von der nicht eingebürgerten zweiten Generation.

Bezeichnung des Migrationsstatus	Persönliche Merkmale	Merkmale der Eltern ⁴		Österreich	
Personen mit Migrationshintergrund					
mit nicht österr. Staatsbürgerschaft	Zuwanderung	Zuwanderung	Staatsbürgerschaft	absolut	prozentuell
1. Generation	ja	ja	(zumeist) nicht österreichisch	709.681	9%
2. Generation	nein	ja	(zumeist) nicht österreichisch	116.332	1%
mit österr. Staatsbürgerschaft					
1. Generation	ja	ja	(zumeist) österreichisch	526.601	6%
2. Generation ⁵	nein	ja	(zumeist) österreichisch	?	?
Personen ohne Migrationshintergrund				6.946.309 (-?)	84%
Bevölkerung insgesamt				8.298.923	100%

Tab. 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 1. 1. 2007

Quelle: Bevölkerungsregister POPREG der Statistik Austria, vgl. Lehart/Marik-Lebeck (2007: 170)

1.3 Begrifflichkeiten, Daten- und Forschungslage

Wie bereits deutlich wurde, sind Datenlage und uneinheitliche Begrifflichkeit ein wesentliches Problem in diesem Themenfeld. In schulbezogenen Publikationen wird der Begriff der „ersten Generation“ für jene Schüler/innen verwendet, die selbst im Ausland geboren wurden, unabhängig davon, in welchem Alter sie nach Österreich zugezogen bzw. in das hiesige Schulsystem eingestiegen sind. Der Begriff der „zweiten Generation“ umfasst jene, die selbst im Inland, deren Eltern aber im Ausland geboren wurden. In den PISA-Publikationen der OECD wird zusätzlich die Einschränkung getroffen, dass Schüler/innen nur dann zur Gruppe mit Migrationshintergrund gezählt werden, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden. In Österreich existiert abgesehen von den internationalen Schulleistungsstudien PISA und PIRLS keine amtliche Datenquelle, die die Anwendung dieser Definitionen erlauben würde. Die Schulstatistik unterschied üblicherweise nur nach Staatsbürgerschaft. Dieses Kriterium ist nicht sehr brauchbar, wenn es um Schüler/innen mit Migrationshintergrund geht. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, besaßen 2006 bereits 60% der 15-jährigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund die österreichische Staatsbürgerschaft (Breit 2009: 138). In der Gruppe der in Österreich geborenen Schüler/innen mit Migrationshintergrund (= zweite Generation) wiesen nur mehr 17% eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft auf (Breit 2009).

4 Die Merkmale können für jeden der Elternteile unterschiedlich sein, d. h. eine zugewanderte Mutter kann mit einem nicht zugewanderten Vater einen gemischten Migrationshintergrund für das Kind ergeben, selbiges gilt für die Staatsbürgerschaft.

5 Die Anzahl der in Österreich geborenen Kinder von Einwanderern/Einwanderinnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft ist nicht bekannt.

15-/16-jährige Schüler/innen 2006	österr. Staatsbürgerschaft	nicht österr. Staatsbürgerschaft	österr. + nicht österr. Staatsbürgerschaft
Erste Generation	44%	56%	100%
Zweite Generation	83%	17%	100%
Beide Generationen	60%	40%	100%

Tab. 2: 15-/16-jährige Schüler/innen mit Migrationshintergrund nach in- und ausländischer Staatsbürgerschaft

Quelle: PISA 2006-Stichprobe (Breit 2009: 138)

Seit 1993 werden in den Informationsblättern des zuständigen Ministeriums⁶ auch die Zahlen und Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach Bundesländern und Schularten publiziert. Allerdings werden damit jene Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht erfasst, die zu Hause vorwiegend Deutsch sprechen. Wie aus Tabelle 3 ersichtlich, waren dies in der PIRLS-2006-Stichprobe, also bei den 10-Jährigen, ca. 12% (Herzog-Punzenberger/Gapp/Unterwurzacher 2009) und in der PISA-Stichprobe, in der Gruppe der 15-Jährigen, 20% (Breit 2009: 138).⁷ Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die zu Hause Deutsch sprechen, aus Deutschland, Südtirol etc. stammt, dass es sich also bei Deutsch ohnehin um ihre *Erstsprache* handelt. Weiters darf angenommen werden, dass zahlreiche Schüler/innen aus unterschiedlichen Gründen Deutsch als ihre Familiensprache angeben, auch wenn das nicht immer (ganz) der Realität entspricht. Schließlich zeichnet sich das Alltagsleben von zweisprachigen Menschen gerade auch dadurch aus, dass sie die Sprache je nach Gesprächspartner/in wechseln (etwa Deutsch mit den Geschwistern und die Herkunftssprache mit den Eltern verwenden).

Schüler/innen mit Migrationshintergrund 2006	sprechen zuhause nur Deutsch	sprechen zuhause (auch) andere Sprachen	zusammen
10-jährige Schüler/innen (PIRLS)	12%	88%	100%
15-/16-jährige Schüler/innen (PISA)	21%	79%	100%

Tab. 3: Schüler/innen mit Migrationshintergrund nach Sprachgebrauch zu Hause

Quelle: PIRLS 2006-Stichprobe (Herzog-Punzenberger/Gapp/Unterwurzacher 2009: 58);

PISA-2006-Stichprobe (Breit 2009: 138)

Abgesehen von der schwierigen Datenlage (vgl. Herzog-Punzenberger 2007: 233–238) ist die einschlägige Forschung, die die aktuelle Situation sowie mittel- bis langfristige Entwicklungen analytisch aufbereiten könnte, bisher weder universitär noch außeruniversitär langfristig verankert und ausreichend abgesichert.⁸ Auch innerhalb der Bildungsforschung spielt der Bereich „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ bislang eine eher marginale Rolle (vgl. Kapitel „Bildungsforschung in Österreich“ im vorliegenden Bericht). Die fehlende Grundlagenforschung insbesondere zu Mehrsprachigkeit, ergibt wiederum Probleme für die angewandte Forschung, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen stattfinden sollte.

6 Bis 2007 hießen diese „Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen“, ab 2008 „Informationsblätter des Referats für Migration und Schule“ im Rahmen der neu eingerichteten Abteilung „Migration, Interkulturalität, Sprachenpolitik“ des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.

7 Diese unterschiedlichen Anteile können auch als Hinweise dafür interpretiert werden, dass das Kriterium der Erstsprache, wenn es an der Häufigkeit festgemacht wird, kein unveränderbares Definitionskriterium darstellt. Vielmehr verändern sich die Sprachgewohnheiten mit dem Alter und daher im Laufe der Schulbiografie eines Individuums.

8 So etwa wurde der erste österreichische Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien erst im Studienjahr 2008/09 eingerichtet.

1.4 Bildungspolitische und wissenschaftliche Relevanz

Auf internationaler Ebene sind in den vergangenen Jahren die Bemühungen verstärkt worden, zu erklären, warum Schüler/innen je nach Herkunftsländern unterschiedlichen Erfolg zeigen und wie dies mit dem unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergrund zusammenhängt. Die Europäische Kommission hat mit dem Grünbuch „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“ (EDUC 181 SOC 417 MIGR 55) im Sommer 2008 ein Dokument vorgelegt, in dem die Dringlichkeit des Problems der Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und schwachem sozio-ökonomischen Hintergrund dargestellt wird. Es wird aber auch klar gemacht, dass es nicht um eine defizitorientierte Sichtweise geht, sondern um eine Umstellung des gesamten Bildungssystems: „Die Klassen und Schulen müssen sich auf eine wachsende sprachliche, kulturelle und leistungsmäßige Vielfalt einstellen. Neue, angepasste Unterrichtskompetenzen werden notwendig sein und es müssen neue Wege gefunden werden, um Brücken zu Migrantenfamilien und -gemeinschaften zu schlagen“ (Rat der Europäischen Union 2008: 8). Wie in der nachfolgenden Situationsanalyse gezeigt wird, stellt sich in Österreich die bildungspolitische Frage in gleicher Weise: Wie kann dafür gesorgt werden, dass alle Schüler/innen ihre Fähigkeiten und Talente bestmöglich entwickeln können und alle Beteiligten die Vielfalt als Herausforderung und Bereicherung verstehen und damit umgehen lernen?

Grünbuch EU

Als mögliche Analysekatoren für die bildungspolitische Diskussion können Effektivität, Effizienz und Chancengerechtigkeit herangezogen werden (vgl. Nationaler Bildungsbericht Schweiz 2006, SKBF 2007). Allerdings kann in Österreich, ähnlich wie in der Schweiz, das Verhältnis zwischen Input (eingesetzte Mittel) und Output bzw. Outcome (z. B. abgeschlossene Bildungsgänge) kaum analysiert werden (siehe die Situationsanalyse im Beitrag Bock/Schappelwein in diesem Band). Gerade im Bereich MIM wäre von großem Interesse, in welcher Weise die zusätzlichen Mittel, die den Schulen für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch zugewiesen wurden bzw. für jene mit außerordentlichem Status⁹ zugewiesen werden, eingesetzt wurden und werden. Daran schließt sich die Frage, wie sich der Mitteleinsatz kurz-, mittel- und langfristig auf diese Schüler/innen auswirkt. Im Hinblick auf den Output wären zuallererst folgende Fragen zu klären: Wie hoch ist der Anteil der Schüler/innen einer bestimmten Herkunftsgruppe und eines Geburtsjahrgangs in den verschiedenen Schularten? Wie hoch ist das Ausmaß ihrer Bildungsbeteiligung, etwa gemessen in Jahren im Schulsystem und unter Berücksichtigung der Repetentenquoten? Wie stellt sich die Verteilung der erreichten Abschlüsse auch unter Berücksichtigung der Geschlechterunterschiede dar?

Effektivität, Effizienz, Equity

Neben diesen quantitativen Aspekten stellen sich natürlich Fragen nach der Qualität, also nach den erlernten Fähigkeiten sowohl in kognitiver als auch sozialer Hinsicht. Die Frage nach der Qualität der Lernprozesse stellt sich besonders für mehrsprachige Schüler/innen bzw. solche, deren Eltern wenig Vertrautheit mit formalisierter Bildung bzw. dem hiesigen Schulsystem haben. Nicht zuletzt ergeben sich durch das „Quereinsteigen“ spezifische Herausforderungen an das Schulsystem. Die Frage, wie es jenen Schüler/innen ergeht, die ihre Schullaufbahn in einem anderen Schulsystem begonnen haben und hier den Anschluss finden müssen, blieb bisher gänzlich unbeantwortet.

In unmittelbar gemessener Form liegen bisher vor allem schulische Leistungstest (PISA und PIRLS) vor. Die Ergebnisse dieser internationalen Schulleistungsstudien, insbesondere die deutlichen Leistungsdifferenzen zwischen den verschiedenen Kategorien von Schüler/innen, zeigen die Notwendigkeit auf, sich mit dem Themenbereich MIM schul- und unterrichtsorganisatorisch intensiver auseinanderzusetzen. Im vorliegenden Beitrag können aufgrund

⁹ Schüler/innen, die aufgrund ihrer mangelnden Deutschkompetenz dem Unterricht nicht folgen können, werden in ihrem ersten und maximal in ihrem zweiten Schuljahr in Österreich als „außerordentliche Schüler/innen“ definiert, was zur Folge hat, dass sie der üblichen Benotung nicht unterzogen werden und die Schule zusätzliche finanzielle Mittel zugewiesen bekommt.

der Kürze allerdings nur einige der wichtigsten Fragen angeschnitten werden, ein umfassender Überblick zum Stand der Literatur wäre an anderer Stelle zu leisten.

2 Situationsanalyse¹⁰

2.1 Kinder mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulwesen

Wie schon weiter oben erwähnt, enthält die amtliche österreichische Statistik das Merkmal des Geburtslands der Eltern nicht. Auf Basis der PISA- und PIRLS-Erhebungen, die dieses Merkmal enthalten, können einige Angaben zu den 15-jährigen (PISA-Studien) und 10-jährigen (PIRLS-Studie) Schüler/inne/n gemacht werden. Ansonsten wird als Annäherung an die Kategorie der Schüler/innen mit Migrationshintergrund das Merkmal der nicht deutschen Erstsprache verwendet – ein Kriterium, das beim Spracherwerb in einer Situation der Mehrsprachigkeit wenig eindeutig ist, allerdings sinnvoller als das Kriterium der Staatsbürgerschaft.

Wiesen im Jahr 2000 11,1% der im Rahmen der PISA-Studie befragten Schüler/innen Migrationshintergrund auf, so waren es 2003 13,3% und 2006 13,2% (Breit 2009: 138). In der PISA-Studie 2006 machte die erste Generation mit 8 Prozentpunkten den größeren Anteil aus, die restlichen 5 Prozentpunkte entfielen auf die zweite Generation. Wie aus Tabelle 4 ersichtlich, stellten sich die Anteile unter den 10-jährigen Schüler/inne/n in der PIRLS-Studie 2006 anders dar. Mit insgesamt 17% zeigte sich ein höherer Anteil an Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus war das Verhältnis zwischen erster und zweiter Generation umgekehrt. Der Anteil der im Ausland geborenen Schüler/innen war bei Weitem kleiner (4 Prozentpunkte) als der Anteil der im Inland geborenen Schüler/innen (13 Prozentpunkte). Es soll auch noch erwähnt werden, dass weitere 10% der befragten Schüler/innen einen im Ausland und einen im Inland geborenen Elternteil aufwiesen. Betrachtet man die beiden großen Herkunftsgruppen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei, so fällt auf, dass ein relativ kleiner Teil dieser Schüler/innen im Ausland geboren wurde. In der türkischen Herkunftsgruppe ist mit 84% der Anteil der in Österreich geborenen Schüler/innen am größten.

Anteile von
Schüler/inne/n mit
Migrationshintergrund

Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund	Anteil der ersten Generation (= im Ausland geboren)	Anteil der zweiten Generation (= im Inland geboren)	Anteil der 1.+2. Generation an allen Schüler/innen der Stichprobe
10-jährige Schüler/innen (PIRLS)	4%	13%	17%
15-/16-jährige Schüler/innen (PISA)	8%	5%	13%

Tab. 4: Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund an allen Schüler/inne/n der jeweiligen Stichprobe nach Geburt im Inland oder Ausland

Quelle: PIRLS-2006-Stichprobe (Herzog-Punzenberger/Gapp/Unterwurzacher 2009: 56); PISA-2006-Stichprobe (Breit 2009: 137)

¹⁰ Alle Angaben, die sich auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder Mehrsprachigkeit in PISA 2006 bzw. auf 15-jährige Schüler/innen beziehen, entstammen den beiden Kapiteln „Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ und „Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ von Simone Breit (2009, 2009a). Alle Angaben, die sich auf PIRLS 2006 bzw. 10-jährige Schüler/innen beziehen, entstammen dem Beitrag „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ von Barbara Herzog-Punzenberger, Patrizia Gapp und Anne Unterwurzacher (2009).

Schüler/innen der ersten Generation sind per definitionem im Ausland geboren. Mit welchem Alter sind sie aber nach Österreich gekommen? Beinahe die Hälfte der ersten Generation war bei der Niederlassung noch nicht einmal drei Jahre alt. Zusammen mit weiteren 18% dieser Schülergruppe, die vor der Schulpflicht kamen, verbrachten knapp zwei Drittel ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich. Das restliche Drittel setzt sich zu einem kleineren Teil aus Schüler/innen, die während der Volksschulzeit kamen (14 Prozentpunkte), und einem etwas größeren, die zwischen dem fünften und achten Schuljahr ins österreichische Schulsystem einstiegen (22 Prozentpunkte), zusammen.

Alter bei Niederlassung in Österreich	bis zum 3. Lebensjahr	bis zum 6. Lebensjahr	bis zum 10. Lebensjahr	bis zum 14. Lebensjahr	insgesamt
Erste Generation	46%	18%	14%	22%	100%

Tab. 5: 15-jährige im Ausland geborene Schüler/innen nach Alter bei Niederlassung in Österreich 2006

Quelle: PISA-2006-Stichprobe (Breit 2009: 138)

Obwohl Österreich oftmals als einsprachig deutschsprachig wahrgenommen wird, ist es auch nach der Vertreibung und Vernichtung von Minderheiten und der Germanisierung nicht deutschsprachiger Bewohner/innen während des Nationalsozialismus ein mehrsprachiges Land geblieben. Bei der Gründung der Zweiten Republik im Jahr 1955 wurden die Sprachenrechte der Kärntner Slowen/innen und Burgenländer Kroat/innen in der Verfassung festgelegt. Heute allerdings übersteigen die Anteile anderssprachiger Gruppen, darunter die Serbisch und Türkisch sprechenden Bewohner/innen als größte Gruppen, den Anteil der alten Minderheiten bei Weitem. Österreich liegt mit einem Anteil von insgesamt 26% der 10-jährigen Schüler/innen, die zu Hause auch (24%) oder nur (2%) eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, im Mittelfeld der Ländergruppe, die an der Leseleistungsstudie PIRLS 2006 teilgenommen haben (Suchaň et al. 2007: 36). Mehr als zehn Länder haben einen kleineren Anteil an Schüler/innen, die zu Hause nur die Unterrichtssprache sprechen, darunter Deutschland, Belgien, Frankreich, Spanien, Luxemburg sowie Neuseeland, die USA, Kanada und Israel (ebda). Nach wie vor sind die größten Minderheitensprachgruppen in Österreich mit der Gastarbeiteranwerbung verknüpft. 9% der bei PIRLS 2006 befragten Eltern gaben an, dass ihr Kind vor Schuleintritt auch noch eine Sprache des ehemaligen Jugoslawiens gesprochen hat, 4% nannten Türkisch und 3% nannten eine osteuropäische Sprache. Vergleicht man die Anteile unter den 10-jährigen Schüler/innen mit jenen unter den 15-jährigen im selben Jahr (2006), so ist ein klarer Unterschied festzustellen: Mit 10% gaben bedeutend weniger der älteren Schüler/innen an, im Alltag eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen.

Anteile mehrsprachiger Schüler/innen

2.2 Bildungsteilnahme und Bildungsverläufe

Über die vergangenen 15 Jahre betrachtet, sind die Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch insgesamt kontinuierlich gestiegen.¹¹ In Tabelle 6 werden die österreichweiten Absolutzahlen sowie die korrespondierenden Prozentanteile für die unterschiedlichen Schularten dargestellt. In der Volksschule sind absolute Anzahl sowie Anteile zwischen 1993 und 2007 beinahe um die Hälfte gestiegen. In den weiterführenden Schularten gibt es unterschiedliche Entwicklungen. In den allgemeinbildenden höheren Schulen ist diese Schülergruppe zu jedem Zeitpunkt deutlich unterrepräsentiert. So lag im Schuljahr 1993/94 der Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Hauptschule etwas über 10% und in der AHS bei 4% und wies damit eine Differenz von 6% aus.

Steigende Anteile der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch

11 Trotz der sich über die Jahre verändernden Begrifflichkeit und dem sich ändernden Erhebungsinteresse (bis zum Schuljahr 2001/2002 war diese Erhebung Grundlage für den zentralen Vergabeschlüssel von Personalressourcen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch an allgemeinbildenden Pflichtschulen) handelt es sich im Kern um dieselbe Zielgruppe (vgl. BMUKK 2008e: 3).

Im Schuljahr 2006/07 zeigte sich dieses Zahlenverhältnis auf höherem Niveau mit einem geringfügig größeren Abstand. Der Anteil in der Hauptschule machte 19% aus, der Anteil in der AHS 12% – eine Differenz also von 7%. Ganz anders scheint sich die Situation in den berufsbildenden Pflichtschulen entwickelt zu haben. Sowohl Anzahl als auch Anteil der Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch dürften im Vergleich von 1993 und 2007 gleich geblieben sein. Allerdings ist die Erfassung des Merkmals der Erstsprache, die routinemäßig bei der Ersteinschreibung durch die Schulleiter/innen wahrgenommen wird, in ihrer Brauchbarkeit umstritten. Seit Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes werden die im Alltag gebrauchten Sprachen abgefragt, was in Zukunft zu einer detaillierten Aufschlüsselung nach Einzelsprachen führen soll (vgl. BMUKK 2008e: 3–4).

B

Österreich	1993/94		2000/2001		2006/07	
	absolut	prozentuell	absolut	prozentuell	absolut	prozentuell
Volksschulen inkl. Vorschule	43.057	11,3%	56.640	14,4%	70.433	20,3%
Hauptschulen	27.267	10,2%	34.298	13,0%	48.057	18,7%
Sonderschulen	3.489	18,4%	3.169	23,3%	3.492	26,5%
Polytechnische Schulen	2.888	15,9%	2.450	12,5%	4.351	20,4%
allgemeinbildende Pflichtschulen	76.701	11,2%	96.557	14,0%	126.333	19,8%
AHS-Unterstufe	--	--	8.398	7,9%	14.391	12,3%
AHS-Oberstufe	--	--	5.709	7,3%	9.382	10,8%
allgemeinbildende höhere Schulen	7.253	4,2%	14.107	7,6%	23.773	11,7%
berufsbildende Pflichtschulen	10.763	8,0%	7.305	5,5%	10.593	7,9%
berufsbildende mittlere Schulen	2.453	4,6%	5.221	10,7%	8.078	15,4%
berufsbildende höhere Schulen	3.179	3,2%	8.198	6,6%	13.240	9,8%
lehrerbildende höhere Schulen	58	0,8%	106	1,2%	237	2,6%
berufsbildende Schulen	16.453	--	20.830	--	32.148	9,7%
Alle Schulen	100.407	--	131.494	--	182.254	15,5%

Tab. 6: Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach Schulsparten und Jahren

Quelle: BMUKK (2008e: 14 und 24)

Verteilung auf
Schulsparten und
Klassenwiederholung

Aus der oben stehenden Tabelle wird ersichtlich, dass sich Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch höchst unterschiedlich auf die verschiedenen Schulsparten verteilen. Auch anhand der aktuellen Schulstatistik lässt sich die in Studien bereits mehrfach festgestellte Benachteiligung bestimmter Herkunftsgruppen belegen: Türkisch und BKS¹² sprechende Schüler/innen sind in Sonderschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen überrepräsentiert, in den höheren Schulen (AHS und BHS) hingegen sind sie deutlich unterrepräsentiert. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Über- und Unterrepräsentation von Schüler/inne/n mit anderen Erstsprachen in den verschiedenen Schulsparten. Dazu wurde ein „Relativer-Risiko-Index“ berechnet: Werte über eins bedeuten Überrepräsentation, Werte unter eins hingegen Unterrepräsentation. Lesebeispiel: Insgesamt besuchen 18,3% aller Schüler/innen mit deutscher Erstsprache eine AHS. Im Vergleich dazu ist die relative Wahrscheinlichkeit für Schüler/innen mit einer bosnischen, kroatischen oder serbischen Staatsbürgerschaft, ebenfalls eine AHS zu besuchen, etwa nur halb so hoch (RRI: 0,49). Andere Herkunftsgruppen weisen aus verschiedenen Gründen wiederum gänzlich andere Muster in der Bildungsbeteiligung auf (siehe Tabelle 7). So sind Jugendliche, die zu Hause eine Sprache aus einem osteuropäischen Land sprechen, im Vergleich zu den nur deutschsprachigen Schüler/inne/n in den Sonderschulen unterrepräsentiert. In den allgemeinbildenden höheren Schulen hingegen sind sie überrepräsentiert, in den berufsbildenden höheren Schulen sind sie – verglichen mit nur deutschsprachigen Schüler/inne/n – annähernd gleich verteilt (vgl. dazu auch Weiss/Unterwurzacher 2007).

12 Obwohl in den statistischen Analysen aus datenerhebungstechnischen Gründen unterschiedliche Sprachgruppen aus Ex-Jugoslawien nach wie vor zusammengefasst werden, soll hier darauf hingewiesen werden, dass die Untergruppen, werden sie nach dem Staatsbürgerschaftskriterium ausgewertet, relativ unterschiedliche Werte aufweisen.

Schuljahr 2006/07 *	Verteilung der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch auf Schulsparten (in %)	Migrationshintergrund: BKS		Migrationshintergrund: Türkei		Migrationshintergrund: Polen, Tschech., Slowak., Ung.		Sonstiger Migrationshintergrund	
		STB ¹³	Sprache ¹⁴	STB ¹³	Sprache ¹⁴	STB ¹³	Sprache ¹⁴	STB ¹³	Sprache ¹⁴
Volksschulen	28,2	1,22	1,32	1,35	1,39	1,16	1,23	1,27	1,44
Hauptschulen	21,4	1,34	1,24	1,76	1,48	0,93	0,81	1,18	1,10
Sonderschulen und Sonderschulklassen	1,0	1,98	1,78	3,77	2,74	0,82	0,79	1,71	1,66
Polytechnische Schulen	1,7	1,63	1,48	1,80	1,51	0,79	0,67	1,54	1,29
AHS gesamt	18,3	0,49	0,64	0,18	0,39	1,35	1,53	0,85	0,91
darunter AHS-Unterstufe	10,4	0,58	0,76	0,19	0,41	1,25	1,47	0,74	0,91
Berufsschulen	12,5	0,78	0,59	0,53	0,55	0,31	0,27	0,70	0,28
BMS gesamt	3,2	1,47	1,47	0,97	1,45	1,13	1,04	0,94	1,18
BHS gesamt	12,4	0,64	0,64	0,25	0,42	0,95	0,90	0,51	0,61
Berufsbildende Akademien	0,0	1,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,22	0,00
Mittlere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	0,3	0,00	0,01	0,00	0,00	0,05	0,00	0,48	0,15
Höhere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung	0,9	0,09	0,15	0,04	0,08	0,42	0,32	0,27	0,16

Tab. 7: Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Erstsprachen, Staatsbürgerschaft und Schulsparten

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen

*) ohne lehrer/innen/bildende Akademien (Daten unvollständig)

Relativer-Risiko-Index als Maß für Über- und Unterrepräsentation = Relativer Anteil in der jeweiligen Schulsparte nach Herkunft (Staatsbürgerschaft oder Erstsprache(n)) / Relativer Anteil der österreichischen Staatsbürger/innen oder deutschsprachigen Schüler/innen

Der Befund der Unter- und Überrepräsentation bestimmter Herkunftsgruppen bestätigt sich auch, wenn man einen bestimmten Geburtenjahrgang bzw. eine Altersgruppe betrachtet. Unter den 15-/16-jährigen Schüler/innen besuchten laut PISA 2006 14% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund eine allgemeinbildende Pflichtschule. In der ersten Generation war der Anteil mit 30% mehr als doppelt so groß. In der zweiten Generation betrug er 21%.¹⁵ In dieser Altersgruppe befindet sich der größte Teil der Schüler/innen bereits in der 9. oder 10. Schulstufe und hat sich daher bereits für eine berufsbildende, mittlere oder höhere Schullaufbahn entscheiden müssen. Betrachtet man die beiden größten Sprachgruppen, so fällt auf, dass 40% der BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) sprechenden Jugendlichen eine höhere Schule besuchen und die Matura erreichen wollen. Bei den Türkisch sprechenden Jugendlichen ist der Anteil weniger als halb so groß (Breit 2009: 142). Wird ausschließlich das Staatsbürgerschaftskriterium herangezogen, fällt die Benachteiligung noch größer aus, d. h. dass eingebürgerte Schüler/innen der jeweiligen Herkunftsgruppen ein geringeres Risiko haben, weniger prestigereiche Schularten zu besuchen, als Schüler/innen, die nicht eingebürgert sind.

Große Unterschiede lassen sich auch bei den Anteilen der Repetent/inn/en feststellen. In der PISA-Stichprobe 2006 haben 13% der 15-jährigen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund eine Klasse wiederholt. Mit 23% ist der Anteil bei den Schüler/innen mit Migra-

13 im Verhältnis zu Schüler/innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft (die Zahlen für österreichische Staatsbürger/innen sind nicht ausgewiesen);

14 im Verhältnis zu Schüler/innen mit deutscher Erstsprache (Basis der Berechnung sind die Werte in der Spalte „Verteilung der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch auf Schularten (in %)“).

15 Dies ist nicht zuletzt auf die wesentlich höhere Repetent/inn/enquote der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zurückzuführen.

tionshintergrund wesentlich höher. 18% der Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch sprechenden Schüler/innen haben diese Erfahrung gemacht; bei den Türkisch sprechenden Schüler/innen 30%, also beinahe jede/r dritte Schüler/in (Breit 2009: 142).

Soziales Geschlecht

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungsverhalten sind bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund ähnlich wie bei jenen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt stellt sich die Bildungssituation von Mädchen mit anderen Erstsprachen in den höheren Bildungsgängen günstiger dar als die der Burschen. Sie sind häufiger in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und auch in den allgemeinbildenden höheren Schulen zu finden. Ein Trend, der sich auch für türkischsprachige Mädchen zeigt – und erwähnenswert ist, weil sich in dieser Gruppe gleichzeitig überproportional viele finden, die das Schulsystem relativ früh verlassen. Weiss und Unterwurzacher (2007: 232) zeigten dies anhand der Volkszählungsdaten 2001 auch getrennt nach aktueller Staatsbürgerschaft. Die Bildungsbeteiligung (inkl. Berufsschule) der 15- bis 19-jährigen eingebürgerten Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund ist höher als die der noch nicht eingebürgerten (64% versus 50%), im Vergleich zum Anteil von 82% unter den Mädchen ohne Migrationshintergrund aber immer noch deutlich geringer.

Regionale Unterschiede

Neben geschlechtsspezifischen Unterschieden werden in der Literatur zu Bildungsbeteiligung immer wieder regionale Unterschiede thematisiert. In Österreich ist die Teilnahme an Institutionen höherer Bildung in städtischen Zentralräumen wesentlich größer als in ländlich peripheren Gemeinden (vgl. Wisbauer 2007: 202–216). Dieser Unterschied zeigt sich auch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund beim Bundesländervergleich. In Wien besucht ein wesentlich höherer Anteil der zweiten Generation eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) als in den westlichen Bundesländern Salzburg, Tirol und Vorarlberg (Weiss/Unterwurzacher 2008: 222–235). Einen weiteren Einblick in regionale Unterschiede vermitteln die unterschiedlichen Anteile außerordentlicher Schüler/innen an der jeweiligen Gesamtzahl von Schüler/innen mit nicht-deutschen Erstsprachen in den jeweiligen Schulsparten.

Schulsparte	Österreich	Bundesländer								
		B	K	NÖ	OÖ	S	ST	T	V	W
Volksschulen	30,9	5,4	22,2	13,3	67,2	31,3	24,4	6,9	14,8	30,9
Hauptschulen	10,6	4,0	8,1	5,8	23,0	5,1	11,5	3,6	5,0	9,9
Sonderschulen	7,4	-	5,5	2,2	26,7	4,0	5,1	0,4	5,4	8,4
Polytechn. Schulen	10,7	14,5	13,1	5,8	23,4	1,1	14,9	2,5	1,6	8,6
Schulen insgesamt	21,8	4,9	16,2	9,7	46,5	19,1	19,5	5,2	9,9	21,9

Tab. 8: Prozentuelle Anteile der außerordentlichen Schüler/innen an den Schüler/innen mit nicht-deutschen Erstsprachen nach Bundesländern und Schulsparten, Schuljahr 2006/07

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen

Die enormen regionalen Unterschiede bei der Zuerkennung des außerordentlichen Status in den allgemeinbildenden Pflichtschulen sind bisher nicht weiter analysiert worden. Unterschiedliche Dynamiken im Familiennachzug, bei der Unterbringung von Asylwerber/innen und allgemein im Zuzug könnten einen Teil der Differenzen erklären. Weiters könnten Unterschiede in der Kategorisierungspraxis vorliegen. Möglicherweise spielen aber auch systemimmanente Gründe, wie etwa die Zuerkennung von zusätzlichen Stunden für Begleit-lehrer/innen eine Rolle, sodass über die vermehrte Vergabe des Status „außerordentliche/r Schüler/in“ zusätzliche Mittel an Schulstandorte fließen können. Werden parallel dazu die regionalen Unterschiede bei der Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs betrachtet (vgl. Tabelle 9), dann verstärkt sich der Eindruck, dass diese Unterschiede stärker die Eigenheiten regionaler Selektionsstrukturen und weniger die Eigenschaften von Personen verschiedener Sprachgruppen widerspiegeln (vgl. Kronig 2003 für Deutschland und die Schweiz; ausführlicher dazu Abschnitt 2.4.3 in diesem Beitrag). Während in Wien im Schuljahr 2006/07 1,6-mal so viele türkischsprachige wie deutschsprachige Schüler/innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert bekamen, trifft dies in Niederösterreich 2,9-mal so oft zu.

Grund- und Sekundarstufe I inklusive Polytechnische Schule	SPF der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch in %	Relativer Risiko-Index nach Sprachgruppen				
		Bosnisch Kroatisch Serbisch	Türkisch inkl. Kurdisch	Polnisch, Tschechisch Slowakisch, Ungarisch	Sonstige Sprachen	nicht deutsche Sprachen insgesamt
Burgenland	3,6	0,7	2,3	0,5	1,2	1,1
Kärnten	3,8	1,1	1,9	0,0	1,3	1,2
Niederösterreich	3,3	1,6	2,9	0,7	1,4	1,8
Oberösterreich	2,9	1,0	2,5	1,0	1,5	1,5
Salzburg	3,1	1,4	2,7	0,5	2,1	1,5
Steiermark	2,7	0,9	1,7	1,1	1,3	1,2
Tirol	2,6	1,4	2,2	0,9	1,8	1,9
Vorarlberg	3,3	1,4	2,8	0,8	0,8	1,4
Wien	4,4	1,4	1,6	0,5	0,9	1,2
Insgesamt	3,3	1,4	2,3	0,3	1,3	1,6

Tab. 9: Relativer-Risiko-Index für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) nach Bundesländern und Erstsprachen, Schuljahr 2006/07

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen

Relativer Risiko-Index als Maß für Über- und Unterrepräsentation = relativer Anteil mit SPF nach Erstsprache(n) bzw. relativer Anteil mit SPF bei Erstsprache Deutsch: Lesebeispiel: Insgesamt weisen 3,3% aller Deutsch sprechenden Schüler/innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. BKS sprechende Schüler/innen haben demgegenüber 1,4-mal so häufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

2.3 International vergleichende Leistungsstudien

Die international vergleichenden Schulleistungsstudien – allen voran PISA – haben den Blick auf die Leistungsdifferenzen zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund gelenkt und damit die Debatte über die unterschiedliche Integrationsfähigkeit nationaler Bildungssysteme eröffnet.

Da nicht alle Schüler/innen, die Migrationshintergrund aufweisen, auch mehrsprachig sind und nicht alle Schüler/innen, die mehrsprachig sind, auch Migrationshintergrund aufweisen, sind diese beiden Gruppen zu unterscheiden. Allerdings ist in Österreich der Unterschied der Leseleistungen zwischen den 10-jährigen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund ebenso beträchtlich wie zwischen den ein- und mehrsprachigen Schüler/inne/n. So ist etwa die Leseleistung der Schüler/innen der ersten Generation um 56 Punkte geringer als jene der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund; größer ist dieser Unterschied nur noch in England mit 72 Punkten Differenz. Gleichzeitig ist der Leistungsabstand zwischen der zweiten Generation und Schüler/inne/n ohne Migrationshintergrund in England deutlich geringer (25 Punkte) als in Österreich, wo er 42 Punkte beträgt (Suchaň et al. 2007: 35). Im Gegensatz dazu schneidet in Neuseeland die erste Generation besser ab als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 1).

Leseleistungen der 10-jährigen Schüler/innen

B

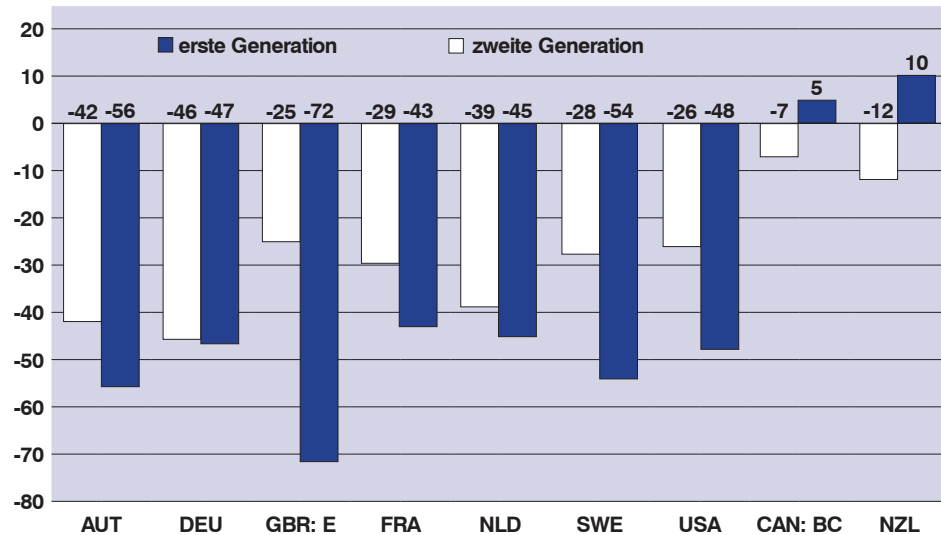


Abb. 1: Abweichung der mittleren Leseleistung (PIRLS 2006) von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund (1. und 2. Generation) gegenüber Schüler/inne/n ohne Migrationshintergrund in ausgewählten Ländern

Quelle: Suchań et al. (2007: 34)

Erste und zweite Generation

In der Bildungsforschung wird davon ausgegangen, dass sich ein längerer Aufenthalt und somit auch die Geburt, d. h. die durchgehende Anwesenheit im Einwanderungsland der Eltern, positiv auf die Bildungskarriere und darin eingeschlossen die Lesekompetenz auswirkt. In Österreich bleibt ein vermuteter positiver Integrations- und Sozialisierungseffekt auf die Leseleistung ebenso wie in vielen anderen Teilnahmeländern (Deutschland, Niederlande, Frankreich usw.) aus bzw. die Unterschiede sind nicht signifikant. In den Ländern Schweden, England und den USA (siehe auch Abbildung 1) hingegen schneiden jene Schüler/innen, die im Testland geboren wurden, besser ab als jene, die erst nach der Geburt zugewandert sind (Suchań et al. 2007: 34). In Kanada und Neuseeland erzielten die Schüler/innen der ersten Generation signifikant höhere Lesemittelwerte als Schüler/innen der zweiten Generation.

Schreiner und Breit (2006: 181) legten eine Spezialauswertung der PISA-Studie 2003 vor, die sich mit den Kompetenzen der 15- bis 16-jährigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund beschäftigt. Ähnlich wie schon bei der PISA-Erhebung 2000 gibt es in allen erfassten Leistungsdomänen – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen – keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen in Österreich geborenen Nachkommen von Migrant/inn/en (zweite Generation) und den nach ihrer Geburt zugezogenen (erste Generation); signifikant hingegen sind die Unterschiede zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund. Wesentlich bei diesen Vergleichen von Schülergruppen ist das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, die sich hinter einfachen Kategorien, wie Migrationshintergrund, Geburtsland, erster oder zweiter Generation verbergen. So weisen die Eltern der in PISA 2003 befragten Schüler/innen der zweiten Generation durchschnittlich wesentlich geringere Bildungsabschlüsse auf als jene der ersten Generation (Christensen & Stanat 2006: 61). Die sozio-ökonomische, herkunftsland- und schließlich kompetenzbezogene Zusammensetzung eines bestimmten Geburtsjahrgangs variiert aber nicht nur zwischen den Kategorien, sondern auch zwischen den Erhebungsjahren. So konnte Breit (2009a: 149–150) zeigen, dass sich der Anteil der Risikoschüler/innen in der zweiten Generation bei der PISA-Erhebung 2006 im Vergleich zu PISA 2003 von 40% auf 45% leicht erhöht hatte. In der ersten Generation jedoch war dieser Anteil von 44% auf 37% gesunken und gleichzeitig der Anteil sehr guter Leser/innen von 2% auf 7% gestiegen: eine Steigerung, die in der Kategorie der zweiten Generation nicht festzustellen war.

In den vorangegangenen Absätzen wurden Schülergruppen verglichen, die nach den Kategorien „eigenes Geburtsland“ und „Geburtsland der Eltern“ gebildet wurden. Eine weitere Möglichkeit ist, Kategorien nach den zu Hause gesprochenen Sprachen bzw. der Ein- und Mehrsprachigkeit zu bilden. Je nach Prestige der gesprochenen Sprachen wird Mehrsprachigkeit fallweise mit Defiziten und Problemen verbunden oder anderenfalls mit Vorteilen und Weltbürgertum. Manchmal wird der Anteil an mehrsprachigen Schüler/innen selbst als Hindernis für hohe Leistungen der gesamten Schülerschaft diskutiert. Die Differenz in der Leseleistung zwischen den ein- und mehrsprachigen Schüler/innen war in Österreich unter den bei der PIRLS-Studie im Jahr 2006 teilnehmenden Ländern am größten, d. h. die mehrsprachigen Schüler/innen schneiden signifikant schlechter als die einsprachigen ab. Länder mit einer sehr viel ausgeprägteren Sprachenvielfalt als Österreich erreichen aber nicht notwendigerweise niedrigere Leistungen. So sind in Singapur 79% der Schüler/innen mehrsprachig, in Österreich beträgt dieser Anteil jedoch nur 26%. Die erreichte Leseleistung der mehrsprachigen Schüler/innen in Singapur ist aber mit 559 Punkten höher als jene der einsprachig deutschsprachigen Schüler/innen in Österreich mit 551 Punkten.

Sprachenvielfalt und Leseleistungen

B

2.4 Erklärungsansätze zur Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Die Reihung der dargestellten Erklärungsansätze wurde nach den drei in der Soziologie üblichen Analyseebenen „Mikro – Meso – Makro“ vorgenommen, also der Individualebene (Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland, Kindergartenbesuch, Sprachkompetenz, Lernmotivation), der Gruppenebene (Familie, Nachbarschaft, ethnische Community) sowie der staatlich-institutionellen Ebene (Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatstypen, Einwanderungs- und Integrationspolitik). Am erklärungskräftigsten sind Modelle, die mehrere Faktoren auf den unterschiedlichen Ebenen berücksichtigen, die aber aufgrund ihrer Komplexität und der Kürze dieses Beitrages hier nicht diskutiert werden können.

2.4.1 Individuelle Erklärungsebene

Zu den biografischen Faktoren der Bildungsungleichheit zählen Art und Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland. In der soziologischen Literatur wird davon ausgegangen, dass die Chance auf einen positiven Schulerfolg umso höher ist, je früher ein Kind in das Zielland kommt bzw. in das jeweilige Schulsystem einsteigt (vgl. etwa Esser 1990). Allerdings wird von sprachwissenschaftlicher Seite vermehrt darauf hingewiesen, dass es für die Strategieentwicklung hinsichtlich des Spracherwerbs im Kontext von Mehrsprachigkeit nicht zielführend ist, einfache Zusammenhänge zwischen Alter, Aufenthaltsdauer und Spracherwerb anzunehmen. Die einschlägigen Forschungsergebnisse weisen auf die große Bedeutung der konkreten Rahmenbedingungen und des individuellen Selbstkonzeptes hin und betonen die Komplexität der Einflussfaktoren (vgl. Birdsong 2006, Ehlich et al. 2008). Information über das Alter bei der Niederlassung bzw. die Dauer des Aufenthalts sind allerdings in den Datensätzen der offiziellen österreichischen Statistik ohnehin nicht vorhanden. In den Datensätzen, in denen sie vorhanden wären, wie etwa in den Mikrozensen der letzten Jahre, ist die Stichprobengröße für tiefer gehende Analyse nicht ausreichend. Durchbrochene Bildungsbiografien, d. h. das mehrmalige Hin- und Herwechseln zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland, werden generell als problematisch für den Bildungserfolg erachtet (vgl. etwa Diehl 2002). Beide Faktoren – spätes Einreisalter und Pendelverhalten – wirken sich möglicherweise vermittelt über den jeweiligen Entwicklungsstand in der Verkehrssprache des Aufnahmelandes negativ auf den Schulerfolg aus.

In Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb wird immer wieder die Wichtigkeit des Besuchs vorschulischer Bildungseinrichtungen thematisiert. Neben dem Spracherwerb soll in den Kindergärten die Leistungsentwicklung von Migrantenkindern gefördert werden, so-

Kindergartenbesuch¹⁶

¹⁶ Vgl. dazu auch den Beitrag zur Frühförderung von Stanzel-Tischler/Breit in diesem Band.

B

**Bedeutung des
Erstspracherwerbs für die
Zweitsprache**

dass sie dem Regelunterricht in der Volksschule besser folgen können. Trotz der Wichtigkeit, die den vorschulischen Bildungseinrichtungen zugeschrieben wird, ist deren Wirkung auf die Kompetenzentwicklung und den Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Österreich ein bislang stark vernachlässigtes Forschungsgebiet. In Hinblick auf den kompensatorischen Effekt vorschulischer Bildungseinrichtungen konnte für Deutschland festgestellt werden, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs einen stark positiven Effekt auf die Schulfähigkeit des Kindes hat. Dieser positive Effekt lässt sich jedoch erst ab einem Jahr Kindergartenbesuch beobachten, kürzere Besuchszeiten bringen keine Vorteile (vgl. Becker/Biedinger 2006). Eine auf Basis der PIRLS-Studie 2006 durchgeführte Datenanalyse ließ für Österreich keinen derartigen positiven Effekt vorschulischer Bildungseinrichtungen selbst bei mehrjährigem Besuch erkennen (Unterwurzacher 2009: 76). Eine andere Studie hingegen zeigt, dass der Kindergartenbesuch bei Migrant*innen Jugendlichen die Übertrittswahrscheinlichkeit in eine AHS-Unterstufe erhöht (Unterwurzacher 2007: 84–85). Allerdings beeinflussen Faktoren, wie Bildung und Beruf des Vaters, die Bildungsaspirationen der Eltern und regionale Aspekte (Wien versus Bundesländer) die Übertrittsentscheidung an der ersten Nahtstelle stärker als der Kindergartenbesuch.

Es ist unbestritten, dass die Kompetenzen in der Schulsprache eine wichtige Determinante für den Schulerfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind. Sehr viel kontroverser hingegen wird die Bedeutung der Erstsprache diskutiert (vgl. dazu Brizić 2007). In der Spracherwerbsforschung wird die Annahme vertreten, dass der Erstspracherwerb den Grundstein für den Erwerb jeder weiteren Sprache legt (Cummins/Swain 1986), dass dieser jedoch mit dem Schuleintritt vor allem im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung noch nicht abgeschlossen ist und von daher konsequent gefördert werden muss. Zumeist werden sowohl bei den Erhebungen als auch bei den Angeboten zum Erstspracheunterricht nur die Staatssprachen bzw. die Sprache der Mehrheit eines Landes berücksichtigt. Migrant*innen stammen aber oft aus Minderheitengruppen, wie die Kurd*innen, Tscherkess*innen, Aramäer*innen aus der Türkei oder Albanisch, Walachisch oder Romanes sprechende Familien aus Ex-Jugoslawien.

Um den Spracherwerb mehrsprachiger Schüler*innen näher zu untersuchen, wurde eine Wiener Volksschulklasse vier Jahre lang von Linguist*innen begleitend untersucht. In dieser Längsschnittstudie (Peltzer-Karpf 2003, BMBWK 2006: 289) stellte sich nach mehrmaligen und intensiven Gesprächen mit den Eltern heraus, dass die Familien bei Weitem vielsprachiger waren als es auf den ersten Blick den Eindruck machte. 40% der Kinder, deren Eltern aus der Türkei eingewandert waren, sprachen eine der zahlreichen Minderheitensprachen als Erstsprache. Dies traf auch auf 12% der Kinder zu, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert waren (Brizić 2006: 70). Brizić (2007, 327–355) argumentiert, dass für den Spracherwerb der Kinder von Bedeutung sei, unter welchen Umständen und in welchem Ausmaß die Eltern im Herkunftsland die Möglichkeiten hatten, ihre Muttersprache bzw. bei Aufgabe der Muttersprache die jeweilige Staatssprache zu erwerben.

Lernmotivation

Laut Boos-Nünning und Karakasoglu (2004: 261) werden bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund häufig bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie etwa psychische Instabilität und geringe Leistungsmotivation problematisiert. Christensen und Stanat (2006) untersuchten auf Basis der PISA-Erhebung 2003 die Lerneinstellungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Laut Autorinnen lassen die Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine sehr positive Einstellung zum Lernen erkennen: Sie zeigen im Fach Mathematik mehr Interesse und Freude, auch ist ihre instrumentelle Motivation¹⁷ in den meisten Ländern stärker ausgeprägt als bei den Mitschüler/innen ohne Migrationshintergrund (ebd. 101–108). Österreich gehört mit Luxemburg und der Schweiz zu den Ländern, in denen Schüler*innen mit Migrationshintergrund zwar in Bezug auf Mathematik hoch motiviert und interessiert

17 Gefragt wurde beispielsweise „Mathematik lernen lohnt sich, weil es meine Berufs- und Karriereaussichten verbessert“ (Christensen/Stanat 2006: 106).

sind,¹⁸ aber über weniger Vertrauen in ihr Leistungsvermögen verfügen als ihre Mitschüler/innen aus Familien ohne Migrationshintergrund (ebd. 129).

Problematisch ist, dass diese drei Länder auch zu denjenigen zählen, in denen die Leistungsunterschiede relativ groß ausfallen. In Österreich hängt eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung signifikant mit den Mathematikleistungen zusammen. Positive Aspekte wie etwa das Interesse an Mathematik oder auch eine instrumentelle Motivation hingegen sind mit mathematischen Schulleistungen nicht signifikant assoziiert (ebd. 101–118).

2.4.2 Familie, Herkunftsgruppe, Nachbarschafts- und Schulkontext

Der familiäre Hintergrund spielt in der Diskussion über die Ursachen von Bildungsungleichheit bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine bedeutende Rolle. Dabei lassen sich zwei unterschiedliche Ansätze zu den mit dem familiären Hintergrund assoziierten Wirkfaktoren unterscheiden: Im ersten wird ein Passungsproblem zwischen der Herkunftskultur der Jugendlichen (konzipiert als Nationalkultur, z. B. die „türkische Kultur“) und den Anforderungen konstatiert, die das österreichische Schulsystem an die Kinder und Jugendlichen stellt. Im zweiten Ansatz hingegen wird nicht die ethnische Herkunft der Schüler/innen problematisiert sondern ihre häufige Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten. Die Sozialisationsbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche als Angehörige der unteren sozialen Schichten aufwachsen, werden als für die Bildungskarrieren hinderlich beschrieben, wobei meist aber unklar bleibt, welche konkreten Sozialisationsbedingungen die Bildungskarrieren negativ beeinflussen. Laut Diefenbach (2007: 100) wird in den Erklärungen, die die Zugehörigkeit zu sozio-ökonomisch benachteiligten Schichten für die schlechteren Bildungschancen verantwortlich machen, nicht mit einer schichtspezifischen Kultur im engeren Sinn argumentiert, sondern mit einer defizitären Ressourcenausstattung – wie etwa mangelnde Lernmöglichkeiten aufgrund beengter Wohnverhältnisse oder Mangel an zeitlichen Ressourcen aufgrund der häufigeren Berufstätigkeit der Mütter etc. Erste Studien in Österreich deuten ebenso darauf hin, dass eine starke Orientierung am ethnischen Milieu (gemessen an der Rückkehrorientierung der Eltern, den Sprachkenntnissen der Eltern und der im Elternhaus gesprochenen Sprache) die Bildungswege der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht bzw. nur sehr unwesentlich beeinflusst; dominierend hingegen ist die Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten (vgl. Unterwurzacher 2007, Weiß 2007).

Zum familiären Hintergrund zählen nicht nur der sozio-ökonomische Status im engeren Sinn, d. h. Bildungsabschlüsse und berufliche Position der Eltern, sondern auch kulturelle Ressourcen und Praxen im familiären Haushalt. Anhand einer modellbasierten Analyse der PISA-Daten aus dem Jahr 2000, welche Struktur- und Prozessmerkmale berücksichtigte, konnte für Deutschland gezeigt werden, dass die familiäre kulturelle Praxis im engeren Sinn einen hohen Wert für die Erklärung von Leistungsunterschieden besitzt, und zwar sowohl bei Schüler/innen mit als auch bei solchen ohne Migrationshintergrund (Baumert et al. 2003). Die Anzahl der Bücher im Haushalt, aber auch von Kunstwerken und Gedichtbänden sowie die familiäre Häufigkeit von Theaterbesuchen haben sich als relativ aussagekräftig herausgestellt und übertreffen dabei die Vorhersagekraft der kommunikativen Praxis in der Familie, die mittels der allgemeinen Gesprächsintensität in der Familie sowie der Diskussion über kulturelle Sachverhalte erfasst wurde. Anhand der PIRLS-Daten 2006 lässt sich auch für Österreich zeigen, dass das Verfügen über kulturelles Kapital¹⁹ ein wichtiger Indikator zur Erklärung von Leistungsunterschieden ist (Unterwurzacher 2009: 76–77).

Familiärer Hintergrund

B

Kulturelles Kapital

18 In Österreich hat die erste Generation signifikant mehr Interesse und Freude an Mathematik als die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Die Unterschiede zwischen der zweiten Generation und den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund sind hingegen nicht signifikant (Christensen/Stanat 2006: 102–104).

19 Das kulturelle Kapital wurde über zwei Indikatoren abgebildet, und zwar (1) über die Verfügbarkeit von kulturellen Ressourcen (Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher und Kinderbücher) und (2) über die Anzahl der Lernhilfen, das Vorhandensein eines Computers, Schreibisches, eigener Bücher und Tageszeitungen.

Wohnnachbarschaft und Zusammensetzung der Schülerschaft

Neben der Familie im engeren Sinn wird die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gemeinschaft bzw. das Wohnen in Wohngebieten mit starker ethnischer Konzentration als mögliche Ursache für Bildungsungleichheit diskutiert. Die nachteiligen Effekte der ethnischen Segregation werden von Esser (2001) vor allem in den reduzierten Kontaktmöglichkeiten zur Mehrheitsbevölkerung gesehen, weshalb die Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache fehlen würden. Die Frage der Wirkung ethnisch segregierten Wohnens auf Bildungsungleichheiten ist eng verknüpft mit Debatten über die Auswirkungen ethnischer Konzentrationen in den Schulklassen. In sozial benachteiligten Schul- bzw. Klassenkontexten werden neben den sprachlichen Gelegenheitsstrukturen Aspekte des Lern- und Sozialklimas, normative Einflüsse der Peer-Gruppe sowie Erwartungen und Verhalten von Lehrkräften als mögliche Ursachen für geringere Leistungen diskutiert (Stanat 2006: 212).

Über die Auswirkungen von ethnischen Konzentrationen – sei es in der unmittelbaren Wohnumgebung oder in den Schulklassen – ist in Österreich bislang wenig bis gar nichts bekannt. Internationale Studien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen bzw. belegen, dass die Effekte im Ländervergleich variieren. Über die Ursachen der in manchen Studien beobachteten Kompositionseffekte ist hingegen kaum etwas bekannt.

Wroblewski (2006: 47–48) konstatiert in ihrer auf den PISA-Daten 2000 basierenden Untersuchung für Österreich eine doppelte Benachteiligung von Schüler/innen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und Migrationshintergrund. Diese weisen aufgrund ihrer sozialen Herkunft bereits die schlechteren Ausgangsbedingungen auf. Zusätzlich verstärkt werden diese ungünstigen Lernvoraussetzungen durch die sozioökonomische Zusammensetzung der Klassen, da der durchschnittliche sozio-ökonomische Index der Schule die Leseleistung beeinflusst.

Stereotypisierung und gruppenbasierte Diskriminierung

Die gesellschaftlich verankerten Kategorien des Geschlechts, der religiösen Zugehörigkeit, der nationalen oder ethnischen Herkunft (der Eltern), ja eines bestimmten rechtlichen Status wie jenes der Asylwerber/innen, wirken auf subtile, oft unbewusste, jedenfalls meist unreflektierte Weise – sowohl in der Einschätzung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit der Schüler/innen als auch in der Erwartungshaltung und im Handeln von Lehrer/innen. Die Verknüpfung von bestimmten Eigenschaften mit einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit prägen zum Teil die Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen und erschweren oder erleichtern so die Entfaltung der individuellen Talente und Neigungen der betroffenen Schüler/innen (Schofield et al. 2006).

2.4.3 Die gesellschaftliche Ebene

Schulsystemerfordernisse

In der Diskussion von unterschiedlichen Schulleistungen und Bildungsbeteiligungen wird häufig den individuellen Schüler/innen oder ihren Eltern die Hauptlast der Erklärung zugeschrieben. Das „Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds“ (Kronig 2003) wird besonders häufig zur Rechtfertigung der vergleichsweise höheren Überweisungsquote an Sonderschulen herangezogen. Vergleicht man mehrere Länder und verschiedene Bildungssysteme, werden allerdings strukturelle Einflussfaktoren, die auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene liegen, sichtbar. So konnte Kronig (2003) anhand der Analyse bildungsstatistischer Daten für die Schweiz die Annahme von eindeutig identifizierbaren Schüler/innen mit Leistungsschwächen relativieren. Dieser Annahme widersprechen nämlich einerseits Leistungsüberschneidungen zwischen Schüler/innen in Sonderklassen und solchen in Regelklassen. Andererseits unterstützen regionale Unterschiede in der Überweisungspraxis (sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland) die systemtheoretische Annahme, dass sich Überweisungsquoten eher nach den Merkmalen des Systems (auf regionaler Ebene) und weniger nach den Merkmalen der Schüler/innen/population richten (ebd.: 134–135). Kronig beobachtet insgesamt einen „irritierenden lockeren Umgang zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit und der Zuweisung in eine Sonderschulklasse“ (Kronig 2003: 126) und argumentiert: „für ein Immigrantenkinds mit einer bestimmten Leistungsperformanz bedeutet dies, dass es an einem Wohnort in die Sonderklasse eingewiesen wird, während es an einem anderen in der Regelklasse verbleiben kann“ (ebd.: 137).

Sonderschule, Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule sind Schulformen in einem selektiven Bildungssystem, in dem sehr früh nach angeblich feststellbaren Leistungspotenzialen sortiert wird. Kinder erbringen aber je nach sozialem und kulturellem Hintergrund unterschiedlich große Anpassungsleistungen an die in ihren Formen und Inhalten bildungsbürgerlich geprägte Schule. Für jene, die besonders in den ersten Schuljahren hohe Anpassungsleistungen erbringen müssen, wirken sich frühe Selektionsmechanismen in Richtung einer niedrigeren Bildungsbeteiligung und Leistungserbringung aus. Neben der oftmals deutlichen sozialen Distanz ist die Anforderung für viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch aufgrund einer anderen Erstsprache besonders hoch. Bacher und Stelzer-Orthofer (2008) zeigen den Effekt der frühen Selektion im internationalen Vergleich anhand der PISA-Daten. In den neun EU-Ländern mit Gesamtschulsystem ist der Durchschnitt der erreichten Punkte bei den zwei Indexmaßzahlen für Kulturation²⁰ und Platzierung²¹ für Schüler/innen mit Migrationshintergrund jeweils signifikant höher als die durchschnittliche Punktzahl der Länder mit früher Selektion. Crul/Vermeulen (2003: 978–980) schlagen vor, fünf Faktoren auf der Ebene von Schulsystemen zu berücksichtigen, um ihre Auswirkung auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu überprüfen:

1. das Schuleintrittsalter
2. die Selektivität
3. die Schüler/innen- und Lehrer/innen/stundenanzahl (Halbtags- versus Ganztagschulen)
4. die Unterstützung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule
5. die Sprachlernprogramme

Die bisherige Datenlage deutet darauf hin, dass etwaige familiäre Benachteiligungen dort besser ausgeglichen werden können, wo die Kinder früher in Bildungsinstitutionen eintreten, wo das Selektionsalter für die Zuweisung zu unterschiedlichen Schularten möglichst hoch ist und auch die Kontaktstunden zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n möglichst viele sind. Die spezifischen Unterstützungsmaßnahmen und Sprachlernprogramme sind so vielfältig, dass aus dem Ländervergleich hier keine klaren Ergebnisse abzuleiten waren. Hingegen ist es naheliegend, dass in Ländern, wo die Pflichtschuldauer länger ist, auch die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher ist. Österreich gehört mit neun Jahren zu den Ländern mit der niedrigsten Pflichtschuldauer. Gesamtschulsysteme sind im Vergleich zu stark selektiven Schulsystemen außerdem wesentlich übersichtlicher und transparenter, da grundsätzliche Entscheidungen bezüglich des Bildungsverlaufs erst später getroffen werden müssen. Der Informationsgrad sowie die Durchsetzungsfähigkeit der Eltern spielt deshalb in Gesamtschulsystemen für die Schullaufbahn der Kinder eine bedeutend geringere Rolle.

Bacher und Stelzer-Orthofer (2008: 65–92) diskutieren anhand der oben genannten Indexzahlen für Kulturation und Platzierung aber auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund abhängig von den Typen wohlfahrtsstaatlicher Ausprägung. Sie zeigen, dass konservative Wohlfahrtsstaaten, wie Österreich, Deutschland, Belgien und die Niederlande, signifikant schlechter abschneiden als liberale (Irland, Großbritannien) oder sozialdemokratische (Schweden, Dänemark). Es zeigt sich sogar ein statistisch stärkerer Zusammenhang zwischen der schulischen Integration von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund und Wohlfahrtsstaatstypen als mit der Art der Schulsysteme (vgl. ebd.).

20 Kulturation wird dabei mittels der Differenz zwischen Schüler/inne/n mit und ohne Migrationshintergrund (a) an ihren durchschnittlichen Testleistungen, (b) an ihren Anteilen von Spitzenschüler/inne/n und (c) Risikoschüler/inne/n gemessen. Je größer die Differenz zu Ungunsten der Schüler/innen mit Migrationshintergrund ausfällt, desto weniger erfolgreich die Kulturation.

21 Die Platzierung wird anhand der besuchten Schulstufe gemessen, da die befragten Schüler/innen demselben Geburtsjahrgang entstammen und so die Annahme getroffen wird, dass eine niedrigere Platzierung vorliegt, wenn eine niedrigere Schulstufe besucht wird.

Strukturmerkmale von Bildungssystemen

B

Wohlfahrtsstaatssysteme

**Politische
Rahmenbedingungen
der Einwanderung und
Niederlassung**

B

Die Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems lässt sich unter anderem daran bemessen, ob Schüler/innen mit Migrationshintergrund ähnliche Kompetenzen erwerben können wie ihre gleichaltrigen Kolleg/inn/en ohne Migrationshintergrund. Migrationshintergrund ist allerdings, wie sich gerade in internationalen Studien, die über Europa hinausgehen, herausstellt, kein Merkmal, das notwendigerweise mit geringeren Schulleistungen verbunden ist. Es ist sogar so, dass in der Mehrzahl der Länder mit besonders hohen Anteilen an Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund oder Mehrsprachigkeit der Leistungsabstand zwischen jenen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. zwischen den ein- und mehrsprachigen Schüler/inne/n verhältnismäßig gering ist. Fallweise tritt sogar ein umgekehrtes Verhältnis auf, d. h. dass zugezogene oder mehrsprachige Schüler/innen höhere Leistungen erbringen als solche ohne Migrationshintergrund bzw. einsprachige Schüler/innen (vgl. Mullis et al. 2007: 132–136 für PIRLS 2006).

In allen Ländern entscheidend und eindeutig wirksam ist hingegen der sozio-ökonomische Hintergrund: Je höher die Bildungsabschlüsse der Eltern und ihre berufliche Position, desto wahrscheinlicher sind höhere Leistungen der Kinder. Daraus leitet sich die Folgefrage ab, wie sich die Einwandergruppen bezüglich ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds von der bereits über mehrere Generationen ansässigen Bevölkerung unterscheiden. So ist in Ländern wie Kanada, Neuseeland und Australien aufgrund ihrer selektiven Einwanderungspolitik der sozio-ökonomische Hintergrund zwischen eingewanderten und nicht eingewanderten Familien nicht so unterschiedlich und vor allem nicht so polarisiert wie in vielen Ländern Europas. Während in Österreich von Wirtschaftsseite über mehrere Jahrzehnte vor allem billige Arbeitskräfte nachgefragt wurden, haben die klassischen Einwanderungsländer ein wesentliches Kontingent ihrer Einwanderungsquoten in derselben Periode mit dem Instrument eines Punktesystems für gut ausgebildete Einwanderern/Einwandererinnen reserviert (Herzog-Punzenberger 2008: 248). Der weitaus größte Teil der eingewanderten Bevölkerung besteht jedoch in den meisten Ländern aus mit- oder nachgezogenen Familienangehörigen.

**Gesellschaftliches
Selbstverständnis**

Das gesellschaftliche Selbstverständnis hinsichtlich Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ist ein weiterer Einflussfaktor, von dem anzunehmen ist, dass er sowohl auf die Schüler/innen direkt, insbesondere auf ihr Selbstkonzept, als auch auf die Interaktion zwischen den Schüler/inne/n sowie zwischen Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n sowie den Eltern Auswirkungen hat (Schiffauer et al. 2004, Hamburger 2005: 7; Auernheimer 2001: 45–58). Ebenso beeinflusst das (fehlende) Bekenntnis zu einer Gesellschaft der Vielfalt in sprachlicher, kultureller und religiöser Hinsicht die Schul- und Unterrichtsorganisation, die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/inne/n sowie die Gestaltung der Unterrichtsmedien. Wird Pluralisierung hauptsächlich negativ diskutiert und werden Einwanderern/Einwandererinnen in der Öffentlichkeit als Bedrohung stilisiert, so ist anzunehmen, dass es für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund schwieriger ist, sich selbst als erfolgreichen Teil dieser Gesellschaft zu sehen. Es ist aber auch für das Bildungssystem als gesellschaftliches Teilsystem schwieriger, den Herausforderungen, die durch die veränderten familiären Ausgangssituationen der Schüler/innen an Schule und Unterricht gestellt werden, positiv zu begegnen.

3 Forschungsfragen: Wissenslücken und Forschungsdesiderate

Die Forschung zu Schulleistungen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund weist grundsätzlich dieselben Lücken auf wie die allgemeine Schulleistungsforschung. Besonderes Interesse gilt den Ursachen von Leistungsunterschieden im internationalen Vergleich, zumal bei den Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund über ihre (Schul)biografie unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte eine Rolle spielen können. Rindermann (2008: 37) konstatiert, dass es keine empirische Forschung gäbe, die Unterschiede auf makrosozialer Ebene aufzuklären versuche. Ebenso postuliert er, dass die theoretische Arbeit noch am Anfang stünde. Bei

der im Jahr 2007 durchgeführten systematischen Aufarbeitung von Forschungsergebnissen, die schulbezogene Praktiken und politische Maßnahmen im Zusammenhang mit Schüler/innen mit Migrationshintergrund evaluieren, stellte sich heraus, dass von 4077 Artikel nur 20 methodischer Überprüfung standhielten, d. h. dass evidenzbasierte Analysen zur Beurteilung politischer Interventionen noch kaum vorhanden sind (EDU/CERI/CD(2008)1).

3.1 Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit

Die Spracherwerbsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit weist große Forschungslücken auf. Die Forschung zur Phase vor dem Schuleintritt ist in Österreich noch wenig entwickelt. Sowohl das Thema des Spracherwerbs in einer Situation der Mehrsprachigkeit als auch die Herausforderungen an Lehrende und Kindergartenpersonal im gesamten Themengebiet MIM stellen wichtige Entwicklungsfelder für die Grundlagen- und angewandte Forschung dar. Eine der ungeklärten Fragen, die sich gerade in Zusammenhang mit den Leistungsschwächen bestimmter Schülergruppen aus den Anwerbeländern stellt, ist, inwieweit sich hinderliche und diskriminierende Umstände im elterlichen Spracherwerb auf die Weitergabe der Muttersprache und damit auf den kindlichen Zweitspracherwerb auswirken (vgl. Brizić 2007). In der Kontroverse um die Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb bleibt festzuhalten, dass mit Hilfe quantitativer Verfahren die sprachliche Realität in Migrantenfamilien nur sehr unzureichend abgebildet werden kann und daher qualitative Studien als komplementäre Datenquellen herangezogen werden müssen.

3.2 Schule in einer Gesellschaft der Vielfalt

Wird von der Bildungsforschung und ihren Teildisziplinen und -gebieten gesprochen, so erscheinen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zumeist als Randthema. Als Querschnittsthema, das potenziell in allen Bereichen mitgemeint sein kann, bleibt es vielfach dem Interesse einzelner Forschender überlassen, ob dem Thema Beachtung geschenkt wird. Inwiefern sich aber das schulische Lernen insgesamt verändern müsste – und damit sind die Lehrpläne inklusive aller Fachlehrpläne über die Didaktik inklusive der einzelnen Fachdidaktiken bis hin zur Schulorganisation, Schulsozialarbeit und Elternarbeit gemeint –, um den Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen sprachlichen, kulturellen und sozialen Ausgangsbedingungen die beste Entfaltung zu ermöglichen, ist weitgehend unerforscht und stellt ein wichtiges Desiderat dar.

3.3 Effektivität und Effizienz

Neben der Effektivität eines Schulsystems spielt die Effizienz bei der Politikentwicklung und -bewertung eine große Rolle. Bislang blieben diese Fragen im österreichischen Kontext gänzlich unbeantwortet, sobald es um spezifische Schülergruppen ging. Obwohl es vermehrten Input auf Schulebene gab (etwa zusätzliche finanzielle Mittel für Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch oder außerordentliche Schüler/innen), war im Einzelnen nicht nachvollziehbar, inwiefern die Mittel den jeweiligen Schüler/innen zu Gute kamen.

3.4 Sonderschule und sonderpädagogischer Förderbedarf

Mehrsprachige Kinder mit kulturellen Erfahrungen, mit denen Lehrer/innen nicht vertraut sind, stellen besondere Herausforderungen an ein Bildungssystem. Das Instrument des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. der Sonderschulen ist mit besonderer Vorsicht zu gebrauchen. Es ist auffällig, dass es erhebliche regionale Unterschiede hinsichtlich des Anteils an Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Sonderschulen oder mit sonderpädagogischem

Förderbedarf gibt. Ob dies an Unterschieden in der Zuweisung oder anderen Faktoren liegt, ist derzeit nicht bekannt.

3.5 Rechtlicher Status sowie Niederlassungszeitpunkt von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund

Ebenso sollte ein Blick darauf gerichtet werden, inwiefern Unterschiede im rechtlichen Status, insbesondere die österreichische Staatsbürgerschaft der Schüler/innen oder ihrer Eltern bzw. der Zeitpunkt ihrer Verleihung, aber auch ein Asylwerberstatus oder ein undokumentierter rechtlicher Status, den Schulerfolg von Kindern beeinflussen.

Abgesehen von den PISA-Daten, die ja nur die 15-jährigen Schüler/innen eines bestimmten Geburtsjahrgangs erfassen, gibt es keinen Datensatz in Österreich, der das Eintrittsalter in das österreichische Schulsystem dokumentiert. Um aber die spezifischen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Unterstützungssysteme analysieren zu können, müssen gerade in Bezug auf Schüler/innen, die ihre Schullaufbahn nicht von Anfang an in Österreich absolvieren, tiefer gehende Analysen gemacht werden.

4 Rahmenbedingungen und Entwicklungsoptionen

4.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen und aktuelle Maßnahmen

Als wichtigste und im internationalen Vergleich als fortschrittlich einzuschätzende gesetzliche Rahmenbedingungen sind die in Österreich seit Beginn der 1990er Jahre verankerten drei „Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern“, nämlich (1) die Förderung des Erwerbs der Landes- und Unterrichtssprache, (2) die Förderung der Erstsprache und (3) das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ zu nennen. Die Implementierung scheint allerdings eine wesentliche Schwachstelle zu sein, die mangels geeigneter Dokumentation jedoch kaum analysiert und beurteilt werden kann.²² Ebenso ist die fehlende Verpflichtung bzw. das fehlende Anreizsystem für das Lehrpersonal sowie die Schulleiter/innen, sich einschlägig thematisch weiterzubilden, an dieser Stelle festzuhalten.

In Reaktion auf die großen Leistungsdifferenzen, wie sie etwa im Dezember 2004 mit den Analyseergebnissen der PISA-Daten 2003 erstmals in einer breiten Öffentlichkeit diskutiert wurden, sind in den letzten Jahren zusätzlich zu den allgemeinen Rahmenbedingungen einige neue Maßnahmen geschaffen worden. So wurden 2005 zusätzlich zu dem in den Lehrplänen vorgesehenen besonderen Förderunterricht in Deutsch zeitlich befristete *Deutschförderkurse* für Schüler/innen, die dem Unterricht aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend folgen können, eingeführt. Diese können ab einer Gruppengröße von acht außerordentlichen Schüler/inne/n durchgeführt werden und umfassen elf Wochenstunden in der Vorschulstufe und den ersten vier Schulstufen. Sie dauern max. ein Jahr und können schulstufen- bzw. schulübergreifend geführt werden. Evaluierungen fanden bisher nur punktuell statt. Eine Gesetzesnovelle, die mit dem Schuljahr 2008/09 in Kraft trat, weitete die „Sprachförderkurse“ auch auf Schüler/innen an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen aus und sieht darüber hinaus die Möglichkeit der integrativen Förderung durch Team

22 Bisherige in erster Linie qualitative Studien zur Implementierung des Unterrichtsprinzips „interkulturelles Lernen“ zeigen, dass die Umsetzung in der Unterrichtspraxis bis heute keine institutionalisierte Selbstverständlichkeit darstellt, sondern vom Engagement und Interesse einzelner Lehrer/innen abhängig ist (Binder/Daryabegi 2003: 81).

Teaching vor. Bundesweit gelten außerdem die Maßnahmen der Sprachstandsfeststellung zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr. Von 2005 bis 2008 wurde den Kindern, deren Deutschkenntnisse noch nicht altersgemäß entwickelt waren, Sprachtickets (120–250 Stunden) zur Verfügung gestellt, die zum Ziel hatten, die Deutschkompetenz der Kinder bis zum Schuleintritt so weit zu verbessern, dass sie dem Unterricht folgen können. In Zukunft sollten alle Kinder zumindest ein Jahr vor Schuleintritt den Kindergarten besuchen. Ein diesbezüglicher Verpflichtungscharakter für das letzte Kindergartenjahr wird derzeit von Seiten des Unterrichtsministeriums angestrebt.

Auf Bundesländerebene finden sich zudem verschiedene Initiativen, die Schule als Lern- und Begegnungsort auch für Erwachsene nutzen. Als ein Beispiel seien die etwa in Wien angebotenen „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse genannt, die es Müttern von Schulkindern ermöglichen, während der Schulzeit am Schulstandort ihrer Kinder Deutsch zu lernen und dabei ihre kleineren Kinder vor Ort betreut zu wissen.

4.2 Mögliche erste/nächste Schritte

- Die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/inne/n sowohl an den *Pädagogischen Hochschulen als auch an den Universitäten* ist in ihrer Bedeutung kaum zu überschätzen. Die Entwicklung und Qualitätssicherung der Angebote im Themenfeld MIM bzw. als Querschnittsmaterie in allen Fächern sollte als erster Konsolidierungsschritt angesehen werden. Ein Schritt mit weiterreichendem symbolischen Charakter könnte die Rekrutierung ambitionierter Maturant/inn/en mit Migrationshintergrund für die Lehrer/innen/ausbildung sein, insbesondere solcher, deren Eltern aus den Anwerbeländern Türkei und Ex-Jugoslawien stammen. Es ist auch anzunehmen, dass in sehr kurzer Zeit Lehrende, die selbst über wenig Erfahrung in diesem Bereich verfügen und oftmals keine spezialisierte formale Bildung erhalten haben, in die Position gekommen sind, als Expert/inn/en das notwendige Wissen an die Auszubildenden zu vermitteln. Diese schwierige Aufgabe braucht Begleitung, Unterstützung und Evaluierung.
- *Sprachenportfolio* für Erst-, Zweit- und Fremdsprachen
- Der durch den Europarat begleitete Prozess der Erstellung eines Language Education Policy Profile (LEPP) für Österreich ist eine erste Basis, um gezielte und umfassende Maßnahmen im Bereich der Mehrsprachigkeit zu entwickeln bzw. erprobte Einzelversuche in ihrer flächendeckenden Anwendung zu evaluieren. Im Schulbereich ist zu betonen, dass es nicht darum gehen kann, mehrsprachig aufwachsende Schüler/innen auf ihre etwaigen Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch zu reduzieren, sondern Schule als Vorbereitung auf eine mehrsprachige Zukunft für alle Schüler/innen umzugestalten. Dass dabei Schüler/innen, die bereits bei Schulbeginn mehrere Sprachen ansatzweise beherrschen, auch einen Vorteil gegenüber einsprachigen Schüler/inne/n besitzen, soll den Ausgangspunkt für die nachhaltige Sprachförderung bilden (Reich, im Druck).
- Die Schulbuchforschung bzw. *Bildungsmedienforschung* hat sich in Österreich (im Gegensatz zu Deutschland²³) bisher noch nicht etabliert. Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit berühren als Querschnittsmaterie alle unterrichts- und schulelevanten Elemente des Lehrens und Lernens. Schulbücher sind ein Beispiel, an dem sich zeigt, dass sich die Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft nicht darauf beschränken kann, einige, zumeist defizitorientierte Zusatzangebote für Schüler/innen mit Migrationshintergrund anzubieten. Alle Lehrmittel müssen auf ihre Wirkung und Brauchbarkeit

²³ Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig verfügt über 30 wissenschaftliche Mitarbeiter/innen und vier Arbeitsbereiche: Selbst- und Fremdbilder, Erziehung und Bildung im globalen Zeitalter, Schulbuch und Konflikt, Europa und seine Grenzen. Genauere Informationen finden sich unter www.gei.de

in der sich wandelnden, von Mobilität und Heterogenität geprägten Gesellschaft geprüft werden.

Abschließend ist zu betonen, dass die Nachhaltigkeit einzelner Maßnahmen davon abhängt, inwiefern es gelingt, das gesamte Bildungssystem mit all seinen Teilen in Bewegung zu bringen, wobei diese aufeinander abgestimmt werden und verbunden bleiben müssen. Gleichzeitig ist das Bildungswesen Teil gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und der Erfolg von Maßnahmen im Bereich MIM wird umso größer sein, je mehr sich die Ausrichtung an Vielfalt, insbesondere sprachlicher, kultureller, religiöser Art, sowie die Abstimmung auf zunehmende Mobilität auch in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen durchsetzt und Kongruenz sowie Synergien entstehen können.

B