

6 Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich

Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell

Einleitung¹

In diesem Kapitel wird die Situation der mehrsprachigen Schüler/innen im österreichischen Schulwesen dargestellt. Unter dem Begriff der mehrsprachigen Schüler/innen werden hier jene verstanden, die neben der deutschen Sprache in ihrem (familiären) Alltag eine oder mehrere nichtdeutsche Sprache(n) verwenden. Sie unterscheiden sich damit von der Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die sowohl einsprachig deutschsprachig sein können als auch mehrsprachig. Andererseits können die im Alltag mehrsprachigen Schüler/innen Migrationserfahrung in der Familie aufweisen oder auch nicht. Sie können etwa den sogenannten „alten“ oder „autochthonen Minderheiten“ angehören.² Die komplementäre Gruppe sind jene Schüler/innen, die zuhause nur Deutsch zu sprechen.

Im Gegensatz zum Kapitel „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ im Nationalen Bildungsbericht Österreich (NBB) 2009 (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009) steht im vorliegenden Kapitel nicht Migration oder Mobilität im Mittelpunkt, sondern die Mehrsprachigkeit. Mit dieser Schwerpunktsetzung soll dreierlei Umständen Rechnung getragen werden: Erstens haben sich viele der im NBB 2009 dargestellten Fakten und Analysen bezüglich der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den vergangenen drei Jahren nicht wesentlich verändert und sollen daher nicht wiederholt werden.³ Zweitens wird oft darauf verwiesen, dass nicht die Tatsache des Migrationshintergrunds, d. h. das nicht-österreichische Geburtsland der Eltern Ursache für Differenzen im Schulerfolg sei, sondern die mangelhafte Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch, die in der vorschulischen Sozialisation häufig als Zweit- oder Drittsprache fungiert. Drittens wird Mehrsprachigkeit zunehmend als wichtiges politisches Ziel sowohl innerhalb als auch außerhalb des Schulgeschehens gesehen, wie infolge anhand der Dokumente des Europarats und der Europäischen Union gezeigt wird.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil ist der Problemanalyse gewidmet, in der die bildungspolitische Relevanz des Themenbereichs der Mehrsprachigkeit diskutiert und die unterschiedlichen Zugänge zur Erforschung der Zusammenhänge in diesem Bereich dargestellt werden. Teil 2 umfasst die Situationsanalyse der mehrsprachigen Schüler/innen im österreichischen Schulsystem. In Teil 3 des Kapitels werden Forschungsdesiderata und in Teil 4 Entwicklungsoptionen skizziert. In allen Teilen wird zuerst die Situation in Österreich analysiert und soweit möglich der internationale Vergleich berücksichtigt.

Insgesamt wird ein Schwerpunkt auf neue Daten und Erkenntnisse sowie offene Fragen gelegt, die auf den Inhalten des Kapitels „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“ des Nationalen Bildungsberichts 2009 (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009) aufbauen. Darin wurde ein demografischer Überblick gegeben sowie Begrifflichkeiten,

1 Wir möchten uns für konstruktive Kritik und Anregungen bei Katharina Brizic, Elisabeth Stanzel-Tischler, Michael Bruneforth sowie bei den Gutachterinnen und Gutachtern Rolf Becker, Ingrid Gogolin und insbesondere für die akribische Begleitung von Hans Bacher bedanken.
 2 In Österreich haben die folgenden sechs autochthonen Volksgruppen besondere Minderheitenrechte: die burgenlandkroatische, die slowenische, die ungarische, die tschechische und die slowakische Volksgruppe sowie die Volksgruppe der Roma. Siehe <http://www.bka.gv.at/site/3514/default.aspx> [zuletzt geprüft am 24. 10. 2012].
 3 Es empfiehlt sich daher das Kapitel „Migration-Interkulturalität-Mehrsprachigkeit“ des Nationalen Bildungsberichts 2009 (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009) zur Erweiterung des vorliegenden Kapitels zu lesen.



Verhältnis Mehrsprachigkeit und Migration

Aufbau des Kapitels

Migrationskapitel im NBB 2009 als Grundlage

Leseleistungen im internationalen Vergleich

Daten- und Forschungslage zum Themenbereich der Schüler/innen mit Migrationshintergrund dargestellt. Insbesondere wurde das relative Risiko, eine bestimmte Schulform zu besuchen, nach Migrationshintergrund, Staatsbürgerschaft und Sprachgebrauch analysiert. Ebenso wurden die großen regionalen Unterschiede in der Zuerkennung des außerordentlichen Status sowie des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Österreich zum Thema gemacht. Erklärungsansätze für die dokumentierten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wurden nach unterschiedlichen Ebenen differenziert diskutiert (Individuum, Familie und Nachbarschaft, gesellschaftliche Rahmenbedingungen). Nach der Beschreibung einiger prioritärer Forschungsdesiderata wurden Entwicklungsoptionen wie der Einsatz von Sprachenportfolios für Erst-, Zweit- und Fremdsprachen sowie die Rekrutierung ambitionierter Maturantinnen und Maturanten für den Pädagogenberuf und vor allem die nachhaltige Verankerung des Themenfelds in der Lehreraus- und -weiterbildung vorgestellt.

C

Neuere Forschungsergebnisse zu Bildung und Migration in Österreich

Zur vertiefenden Beschäftigung mit Analysen repräsentativer Daten im Bereich der Schulbildung von österreichischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit 2009 seien die Tiefenanalyse der Daten der internationalen Studien PIRLS 2006 (Unterwurzacher, 2009), PISA 2006 (Breit, 2009), TIMSS 2007⁴ (Breit & Wanka, 2010), PISA 2009 (Wroblewski, 2012), sowie eine Zusammenschau der Datenanalysen von PIRLS 2006 und PISA 2006 (Bacher, 2010) und die Länderprüfung Österreich zu Migration und Bildung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]; vgl. Nusche, Shewbridge & Rasmussen, 2009) empfohlen.

Kapitel zur Chancengerechtigkeit und einschlägige Indikatoren als Ergänzung

Wichtige Aspekte der Situation mehrsprachiger Schüler/innen werden auch im Kapitel „Chancengleichheit“ in diesem Band (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012) diskutiert, insbesondere Erklärungsmodelle, die den sozioökonomischen Hintergrund, die Schulkomposition und Segregation, Region und Gemeindegrößen berücksichtigen. Es werden primäre und sekundäre Effekte in der Schullaufbahn analysiert. Relevante Indikatoren und Kennzahlen befinden sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts (Bruneforth & Lassnigg, 2012), etwa Bundesländervergleiche nach Anteilen mehrsprachiger Schüler/innen in unterschiedlichen Schulformen (Indikator A2 und B2), mit Blick auf Gemeindegrößenklassen (Kennzahl B2.1) sowie aufgesplittet nach Sonderschule und sonderpädagogischem Förderbedarf (Indikator C3).

1 Problemanalyse – bildungspolitische Bedeutung des Themas

Differenzierung, interne Vielfalt und widersprüchliche Befunde

Neben volkswirtschaftlichen Überlegungen zur Erhöhung der Arbeitsmarktchancen aller heranwachsenden Schüler/innen ist das Thema der Mehrsprachigkeit vor allem deshalb von großer bildungspolitischer Bedeutung, weil die Gruppe der Schüler/innen, die im Alltag (auch) andere Sprachen als die Unterrichtssprache sprechen – in der Folge „mehrsprachige Schüler/innen“ genannt – in der österreichischen Schule von heute weniger erfolgreich sind als die Gruppe derer, die nur Deutsch sprechen – in der Folge „einsprachige Schüler/innen“ genannt. Für ein angemessen differenziertes Verständnis der Situation ist es wichtig zu wissen, dass dies weder für alle mehrsprachigen Schüler/innen in gleicher Weise gilt noch in allen Ländern der Fall ist. Kennzeichnend für die Fachdiskussion sind unterschiedliche normative Annahmen, die auch in der Wissenschaft die Vorgangsweise und Schlussfolgerungen prägen, aber oft unausgesprochen bleiben. Ein unreflektierter Umgang mit Grundannahmen sollte aber nicht als wissenschaftliche Objektivität missverstanden werden.

⁴ PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study; PISA: Programme for International Student Assessment; TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

1.1 Der gesellschaftspolitische Kontext – national und supranational

Die Auseinandersetzung mit der Situation der mehrsprachigen Schüler/innen muss schrittweise vor sich gehen. In einem ersten Schritt gilt es, ein differenziertes Verständnis der realen Situation dieser Gruppe zu erlangen. Erst nach Abbildung der realen Situation, die auch interne Vielfalt und widersprüchliche Befunde offenlegt, kann eine Ursachenanalyse erfolgen. Dies ist der zweite Schritt, der allerdings geeigneter Daten und Forschungsarbeiten sowie einer Zielorientierung bedarf. Das Ziel muss auch in der Wissenschaft vor dem Hintergrund normativer Bestimmungen gesetzt werden (vgl. Ahrens, Beer, Bittlingmayer & Gerdes, 2008).

Die Zielorientierung ist im österreichischen Kontext von zwei Wertentscheidungen getragen. Erstens gilt der Gleichheitsgrundsatz beim Zugang zu und bei der Teilnahme an unterschiedlichen Institutionen der Bildung, d. h. jedes Kind hat unabhängig von seiner Herkunft und anderen kategorialen Merkmalen prinzipiell Zutritt zu allen Bildungsinstitutionen und kann altersgemäß an den Bildungsprozessen teilnehmen.⁵ Da Bildung ein sozialer Prozess ist und Bildungsergebnisse in diesem hergestellt werden, schließt sich an die „Gleichheit zur Bildung“ die Forderung der „Gleichheit durch Bildung“ an (vgl. Diskussion zur Chancengleichheit in diesem Band, Kapitel 5, Bruneforth et al., 2012). Auftretende Unterschiede bei den Ergebnissen werden am Ideal der Prozess- oder Entwicklungsgerechtigkeit gemessen (Stojanov, 2007, S. 35–36). Die Prozesse im Bildungssystem müssen unter diesem Blickwinkel so gestaltet sein, dass jedes Kind seine Potenziale unabhängig von seiner Herkunft voll entwickeln kann (vgl. Republik Österreich, 2008; S. 203), was sich in den vermittelten Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und den erreichten Abschlüssen ausdrücken sollte.

Gleichheitsgrundsatz in der Verfassung

Zweitens gilt das Bekenntnis der Republik Österreich zur Mehrsprachigkeit, wie sie in Verfassungstexten sowie den Dokumenten der Europäischen Union und des Europarats niedergelegt ist. In Tabelle 6.1 sind die relevanten Dokumente der unterschiedlichen Organe des Europarats und der Europäischen Union – Rat, Parlament, Kommission, Ministerkomitee – sowie Konventionen, Rahmenübereinkommen und externe Berichte angeführt.

Bekenntnis Österreichs zur Mehrsprachigkeit

Auch der in Verfassungsrang befindliche Artikel 68 des Staatsvertrags von Saint-Germain besagt, dass „die österreichische Regierung in den Städten und Bezirken, wo eine verhältnismäßig beträchtliche hohe Zahl anderssprachiger als deutscher (deutschsprachiger) österreichischer Staatsangehöriger wohnt, angemessene Erleichterungen gewährt, um sicherzustellen, dass in den Volksschulen den Kindern dieser österreichischen Staatsangehörigen der Unterricht in ihrer eigenen Sprache erteilt wird“ (Wieser, 2010, S. 50). Wenn einige der in Verfassungsrang befindlichen Rechte bisher nur für die autochthonen Minderheiten angewandt wurden, so scheint die Forderung nach einer grundsätzlichen Ausrichtung des Unterrichts auf mehrsprachige Klassen keine neue, jedoch seit langer Zeit uneingelöste zu sein. Aus den beiden normativen Grundannahmen der Chancengleichheit und der Mehrsprachigkeit folgt daher das verschränkte Ziel der erfolgreichen Teilnahme mehrsprachiger Schüler/innen an den Institutionen der Bildung, die ihrerseits die Mehrsprachigkeit der Schüler/innen hervorbringen und stärken sollten. Sowohl der öffentliche als auch der Fachdiskurs (vgl. Furch, 2011⁶) kreist daher um die Frage, wie Entwicklungsgerechtigkeit in den Institutionen der Bildung unter dem Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit insbesondere für bereits bei der Einschulung mehrsprachige Schüler/innen verwirklicht werden kann.

Bevor in der Situationsanalyse auf die Unterschiede zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern eingegangen wird, soll diese Fragestellung in einen

Eliten- und Unterschichtsphänomen

5 Forderungen, dass Kinder abhängig von ihren Deutschkenntnissen Zutritt zu den altersgemäßen Schulformen haben sollen, d. h. bei mangelnden Deutschkenntnissen der Zutritt verwehrt würde, stellen eine Verletzung des Art. 68 StV St. Germain dar, der gemäß Art. 149 Abs. 1 BV-G Verfassungsrang hat.

6 Die Nr. 1–2/2011 der Österreichisch Pädagogischen Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ widmete sich dem Thema „Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus“.

Tab. 6.1: Internationale Dokumente zur Mehrsprachigkeit

Dokumente der Europäischen Union	Dokumente des Europarats
Entschlüsseungen/Schlussfolgerungen des Rates <ul style="list-style-type: none"> ■ Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über das Europäische Jahr der Sprachen 2001 (2000) ■ Schlussfolgerungen des Vorsitz des Europäischen Parlaments von Barcelona (2002) ■ Schlussfolgerungen zur Mehrsprachigkeit (Mai 2008) ■ EntschlieÙung zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit (November 2008) ■ Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ET 2020 (2009) ■ Schlussfolgerungen zu Sprachkompetenzen zur Verbesserung der Mobilität (2011) 	Konventionen und Rahmenübereinkommen <ul style="list-style-type: none"> ■ Europäische Kulturkonvention (1954) ■ Europäische Charta für die Regional- oder Minderheitensprachen (1992) ■ Rahmenkonvention für den Schutz der nationalen Minderheiten (1995) ■ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2001)
Entschlüsseungen des Europäischen Parlaments <ul style="list-style-type: none"> ■ EntschlieÙung zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachenkenntnissen (2001) ■ EntschlieÙung zu europäischen Regionalsprachen und weniger verwendeten Sprachen (2003) ■ EntschlieÙung zu Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung (2009) 	Empfehlungen des Ministerkomitees <ul style="list-style-type: none"> ■ Empfehlung Nr. R (82) 18 zu modernen Fremdsprachen (1982) ■ Empfehlung Nr. R (98) 6 zu modernen Fremdsprachen (1998) ■ Empfehlung CM/Rec (2008) 7 zur Nutzung des GER und zur Förderung von Vielsprachigkeit
Mitteilungen der Europäischen Kommission <ul style="list-style-type: none"> ■ Mitteilung 2005: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit ■ Mitteilung 2008: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung ■ Grünpapier 2008: Migration & Mobilität: Chance und Herausforderung für die EU-Bildungssysteme 	Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung <ul style="list-style-type: none"> ■ Empfehlung 1383 (1998) zur sprachlichen Diversifizierung ■ Empfehlung 1539 (2001) zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 ■ Empfehlung 1598 (2003) zum Schutz der Gebärdensprache in den Mitgliedsstaaten des Europarats
Externe Berichte <ul style="list-style-type: none"> ■ Abschlussbericht der hochrangigen Gruppe zu Mehrsprachigkeit (2007) ■ Languages mean business: Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit durch Sprachen, Konferenz über Unternehmenstätigkeit für Mehrsprachigkeit (2008) 	Externe Berichte <ul style="list-style-type: none"> ■ From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Beacco and Byram (2007) ■ Guide for the development and implementation of curricular for plurilingual and intercultural education. Beacco et al. (2010)
	Instrumente für Unterricht und Lernen <ul style="list-style-type: none"> ■ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (2001) ■ Europäisches Sprachenportfolio (ESP) (2001)

Quelle: Extra & Yagmur, 2012, S. 7.

weiteren Kontext der Mehrsprachigkeit als allgemein gesellschaftliches Phänomen gestellt werden.

Weltweit gesehen sind mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zwei- oder mehrsprachig.⁷ Trotzdem wird Mehrsprachigkeit in vielen europäischen Ländern als Minderheitenphänomen diskutiert. Mehrsprachigkeit wird oftmals in zwei voneinander getrennten Sichtweisen behandelt: Einerseits werden Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Fähigkeiten geschätzt und kompetente Zweisprachigkeit tendenziell als Elitenphänomen angesehen. Andererseits werden Erstsprachen, die von der Landes- bzw. Unterrichtssprache abweichen, besonders im deutschsprachigen Raum, als Behinderung für den Schulerfolg und tendenziell als Unterschichtphänomen verstanden. Durch die Globalisierung in den vergangenen Jahrzehnten hat sich in beiden Bereichen eine starke Dynamik ergeben. Fremdsprachenkenntnisse sind

⁷ Siehe <http://edl.ecml.at/LanguageFun/LanguageFacts/tabid/1859/language/en-GB/Default.aspx> [zuletzt geprüft am 25. 10. 2012].

zunehmend Voraussetzung für beruflichen Erfolg, nicht zuletzt durch die mit der Freizügigkeit auf dem Arbeitsmarkt einhergehende geforderte und geförderte Mobilität innerhalb der EU-Mitgliedsländer (vgl. Republik Österreich, 2008, S. 205–206). Ebenso wurden andere Alltagssprachen als die Landessprache in Schule und Nachbarschaft zur weitverbreiteten Normalität – eine Mehrsprachigkeit, die erst langsam als gesellschaftliche Ressource und individuelles Potenzial erkannt wird.

Mehrsprachigkeit wird im Kontext der europäischen Konventionen häufig im Konzept der *Trilingualität* gefasst. Dreisprachigkeit umfasst in diesem Konzept den Erwerb von Kompetenzen (1) in der Landessprache, (2) in einer überregionalen Verkehrssprache und (3) in einer Nachbarschaftssprache oder Familiensprache, die von den ersten beiden abweicht (Europäische Kommission 2008, Europäisches Parlament 2009). Dabei ist zu beachten, dass sich die Nachbarschaftssprache zwar in erster Linie auf die Sprache eines benachbarten Landes bezieht, zunehmend aber auch diskutiert wird, dass die in der unmittelbaren Nachbarschaft gesprochenen Sprachen der Schüler/innen berücksichtigt werden sollten (vgl. Extra & Yagmur, 2012, S. 8).

Europäische Konventionen

Die Übersicht „Dokumente der Europäischen Union und des Europarats bezüglich Mehrsprachigkeit in den Mitgliedsländern“ in Tabelle 6.1 (vgl. Extra & Yagmur, 2012, S. 7) zeigt, dass besonders in den vergangenen 10 Jahren auf den zunehmenden Handlungsbedarf mit einer Vielzahl an Stellungnahmen, Vorgaben und Empfehlungen auf europäischer Ebene reagiert wurde. In Österreich selbst wurde das Unterrichtsministerium wiederholt aktiv, um mit Unterstützung internationaler Expertisen und auf Basis von Bestandsaufnahmen Impulse zu setzen. So wurde im Rahmen der Language Education Policy Initiative des Europarats ein Language Education Policy Profile für Österreich erstellt (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK] & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung [BMWF], 2007), das den Status quo dokumentierte sowie den Handlungsbedarf identifizierte und Empfehlungen aussprach. Ebenso wurde im Rahmen des OECD-Projekts „Migrant Education“ eine Länderprüfung zu Migration und Bildung durchgeführt, auf deren Empfehlungen in Teil 4 (dieses Textes) eingegangen wird (Nusche et al., 2009).

Im aktuellen Regierungsprogramm (2008–2013; vgl. Republik Österreich, 2008) wurde festgehalten: „Alle Kinder in Österreich haben ein Recht auf gleiche Startbedingungen beim Schuleintritt. Der Erwerb der Sprachkompetenzen in Deutsch und der Muttersprache ist dabei besonders wichtig und soll durch gezielte Fördermaßnahmen insbesondere für einen erfolgreichen Einstieg in das Schulsystem unterstützt werden.“ Das BMWF und das BMUKK demonstrieren Einigkeit in Sachen Mehrsprachigkeit. So bezeichnete Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle in einer Presseaussendung zur Auftaktveranstaltung des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO) am 14. Juni 2011 Mehrsprachigkeit als „individuelle und gesellschaftliche Chance zugleich“, und Unterrichtsministerin Claudia Schmied betonte zur selben Gelegenheit, dass „an der gezielten Förderung von Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft ... alle relevanten Institutionen und EntscheidungsträgerInnen mitwirken“ müssen (ÖSKO, 2011). Ebenso wurde im geltenden Regierungsprogramm vom offensiven Ausbau bilingualer Schulformen gesprochen (Republik Österreich, 2008, S. 205–206). Dabei sollten insbesondere die Sprachen der unmittelbaren Nachbarländer und der neuen globalen Wirtschaftspartner berücksichtigt werden (Republik Österreich, 2008, S. 205–206). Gleichzeitig wurden aber Initiativen, die den Bildungserfolg der mehrsprachigen Schüler/innen aus den beiden größten Sprachgruppen in Österreich, nämlich Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch durch zweisprachige Bildungsangebote verbessern wollten, immer wieder verhindert. Selbst die Verwendung türkischer Wörter zum Erlernen des Buchstabens „ü“ in der Volksschule rief starken Protest hervor, auch bei den Parlamentsparteien (Winkler-Hermaden, 2012). Unentschiedenheit auf Seiten der Entscheidungsträger/innen, die sich in widersprechenden Signalen und mangelnder Kohärenz ausdrückt, steht der zunehmenden Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum und im familiären und nachbarschaftlichen Alltag sowie im Medienkonsum gegenüber. Sowohl die

Klare Vorgaben im Regierungsprogramm

Integrationsindikatoren im Bereich Bildung (Statistik Austria & Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, 2012) als auch die jährliche Berichterstattung (Expertenrat für Integration, 2011, 2012) sind in diesem Spannungsfeld zu verstehen.

1.2 Mehrsprachigkeit in der schulbezogenen Forschung⁸

Im Gegensatz zu Ansichten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (z. B. Weisgerber, 1966) ist heute wissenschaftlich geklärt, dass Kinder weder in ihrer generellen Entwicklung noch beim schulischen Lernen von Mehrsprachigkeit behindert werden (vgl. Olechowski, 2009; Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011, S. 10). Während in der linguistischen Forschung vor allem der Erwerb zweier Sprachen in der frühen Kindheit oder auch erwachsene Lernende beforcht wurden (de Bot & Schrauf, 2009), tritt die aus bildungswissenschaftlicher Perspektive besonders relevante Erwerbs- und Lernphase im Schulkind- und Jugendalter erst in den letzten Jahren deutlicher in den Vordergrund.⁹ Eine Theorie mittlerer Reichweite zur Erklärung der Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachgruppen, die an großflächigen Datensätzen wie Large Scale Assessments (LSA) getestet worden wäre, steht noch aus. Dies ist im Unterschied zu zahlreichen Analysen und Modellbildungen entlang des Unterscheidungsmerkmals des Migrationshintergrunds zu bemerken (s. Becker, 2011). In diesen Erklärungsansätzen firmieren neben dem sozioökonomischen Hintergrund und dem kulturellen Kapital die Kenntnisse der Unterrichtssprache selbst als Erklärung für die Benachteiligung an prominenter Stelle. Dies allerdings ohne aufzuklären, wie Kenntnisse der Unterrichtssprache im Kontext von mehrsprachigen Familien und Nachbarschaften in den Institutionen geeignet gefördert werden könnten.

Interdisziplinäre
Spracherwerbsforschung

In der Spracherwerbsforschung wird zwischen *simultaner* und *sukzessiver*, also gleichzeitiger und aufeinanderfolgender, sowie natürlicher und gesteuerter Mehrsprachigkeit unterschieden. Die Forschung über Zweisprachigkeit in der frühen Kindheit ergibt eher Hinweise auf Vorteile als auf Nachteile, weswegen gerade auch für Kinder aus Sprachminderheiten frühestmöglicher Kontakt zur umgebenden Mehrheitssprache als sinnvoll erachtet wird (Nitsch, 2007). Dabei stehen die Vorteile bei den metakognitiven Strategien mehrsprachiger Schüler/innen phasenspezifischen Nachteilen im Umfang des Vokabulars in den jeweiligen Sprachen gegenüber. Insgesamt steht einem zweisprachigen Kind trotz dem in Phasen des Spracherwerbs reduzierteren Wortschatzes in den jeweiligen Sprachen insgesamt ein größeres Repertoire an lexikalischen Mitteln zur Verfügung als einem einsprachigen. Allerdings sind die einzelnen Sprachen oft an unterschiedliche Domänen des Wortschatzes gebunden und daher in den verschiedenen Bereichen unterschiedlich differenziert vorhanden (Gogolin, 2010, S. 538).

Code-Switching als
Bestandteil kompetenter
Mehrsprachigkeit

Während früher das Bild der Mehrsprachigkeit als „*mehrfacher Einsprachigkeit*“ vorherrschte, werden heute kompetente mehrsprachige Sprecher/innen durchaus als solche verstanden, die durch situativen Sprachwechsel auf bestimmte Faktoren wie Redesituation, Gesprächsthema und Gesprächspartner/innen reagieren. Dieses Phänomen wird auch als *Code-Switching* bezeichnet und als Mittel mehrsprachiger Personen verstanden, ihrer spezifischen Identität Ausdruck zu verleihen. Mehrsprachigkeit und Sprachwechsel sind sowohl bei Kindern als auch Erwachsenen in allen Bildungs- und Sozialschichten anzutreffen (vgl. Auer, 2009; zitiert nach Duarte & Döll 2010, S. 711). Fraglich ist, ob der lange Zeit als prototypisch betrachtete Fall der Mehrsprachigkeit, nämlich die Zweisprachigkeit, nach wie vor die Hauptform der Mehrsprachigkeit ist. Im schulischen und nachbarschaftlichen Kontext zeigt sich eine wachsende Vielfalt an Sprachen, die als ein Aspekt der neuen „Super-Diversität“ (Vertovec, 2007) betrachtet wird. In der schulbezogenen Forschung steht allerdings

⁸ Einen sehr konzentrierten, guten Überblick zur Spracherwerbsforschung im Migrationskontext gibt DeCillia (n. d.).

⁹ Zu nennen wäre hier für den deutschsprachigen Raum das Forschungsprojekt „Literacy acquisition in Schools in the context of multilingualism and migration“; vgl. <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las/abschlusskonferenz> [zuletzt geprüft am 24. 10. 2012].

oftmals alleine die Kompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der Unterrichtssprache im Vordergrund. Dabei wird übersehen, dass es einen grundsätzlichen Unterschied in der sprachlichen Bewältigung von Unterricht, Lehren und Lernen macht, wie die sprachliche Zusammensetzung der Klasse ist. So gibt es zahlreiche erprobte Beispiele zweisprachiger Unterrichts- und Schulmodelle, die über Jahrzehnte erfolgreich funktionieren (vgl. Niedrig, 2011; Neumann, 2011). Erfolgreiche Unterrichtsmodelle für mehrsprachige Klassen, die von einer Vielzahl an Familiensprachen der Schüler/innen gekennzeichnet sind, werden erst entwickelt und erprobt (siehe unten).

Der Forschungsstand zur Frage, wie Unterricht und Schule zu gestalten sind, sodass mehrsprachige Schüler/innen bestmöglich in ihrer Bildungskarriere unterstützt werden, ist nach wie vor am Anfang. Wird die Kompetenz in der Unterrichtssprache beforscht, so existieren kaum Modelle, die Einflussfaktoren auf den unterschiedlichen Analyseebenen des Individuums und der Familie, des Unterrichts und der Schule sowie der institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Herkunfts- und Einwanderungslandes integrieren. Das Sprachkapitalmodell (Brizic, 2007, S. 54, 2009) leistet in dieser Hinsicht für die Theorieentwicklung einen wesentlichen Beitrag. Es hat die differenzierte Sicht auf den Einfluss der politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Herkunfts- und des Einwanderungslandes auf den kindlichen Sprach(en)erwerb eröffnet. Als Schlüssel zum Verständnis dient die Rekonstruktion der familiären Sprach(en)biographie, über die die Auswirkungen der jeweiligen national(istisch)en Sprachenpolitik sichtbar werden. Damit wird erklärt, warum es bei Kindern aus Familien, die einen Sprachwechsel (meist im Herkunftsland) vollzogen haben, häufiger zu auffälliger Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch kommt. In diesen Fällen war die ursprüngliche familiäre Erstsprache eine abgewertete Minderheitensprache, die teilweise von staatlicher Seite sogar mit gewaltsamen Mitteln ausgelöscht werden sollte. Die aktuelle Familiensprache ist dann die „aufgezwungene“ Sprache des staatlichen Machtapparats, die in der Phase des Sprachwechsels nur in eingeschränkter Form vorhanden ist. Bei der sprachlichen Entwicklung des Kindes in seiner aktuellen Familien- und damit Erstsprache sind somit auch Verzögerungen und Irregularitäten zu bemerken. Diese beeinflussen wiederum die gesamtsprachliche Entwicklung und somit auch die Aneignung der deutschen Sprache. Mit dem Sprachkapitalmodell wird schließlich die Einflussnahme der familiären, schulischen und gesellschaftlichen Faktoren auf das (schul) sprachliche Selbstkonzept der Schüler/innen beleuchtet, das die erreichten Kompetenzen wesentlich zu erklären hilft. Das Prestige der Erstsprache in der gesellschaftlichen Hierarchie ist zusammen mit der dadurch bedingten Distanz des familiären Herkunftshabitus zur Schule eine Einflussgröße, die gesellschaftliche Machtverhältnisse auch in der sprachlichen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen abbildet (vgl. Dirim & Mecheril, 2010).

Zu prüfen wäre der Beitrag der institutionellen Settings zur Hervorbringung und Verfestigung der beobachteten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Im Paradigma der *institutionellen Diskriminierung* werden darunter die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen, die Arbeitskultur in Organisationen wie der Schule und das professionelle Handlungswissen der Akteurinnen und Akteure – Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Schulverwaltungsbehörde – gefasst (vgl. Gomolla, 2010, S. 61). Mit diesem Konzept wird z. B. erklärt, wie institutionelle Settings zur Benachteiligung von mehrsprachigen Kindern führen und zwar ohne notwendigerweise auf einer bewussten Absicht der involvierten Akteure zu beruhen. In Österreich trifft dies ganz besonders auf die Zuweisungsverfahren in die Vorschulstufe oder auch Sonderschule zu, ist aber generell bei den Entscheidungen zwischen Bildungslaufbahnen mit unterschiedlichem Prestige der Fall.

Eine wesentliche Erkenntnis im Spracherwerb mehrsprachiger Kinder ist die Unterscheidung zwischen Bildungssprache und Alltagssprache (vgl. Gogolin & Lange, 2011). Die Bildungssprache, so wurde in den letzten Jahren zunehmend erforscht, unterliegt anderen Prinzipien als die Alltagssprache. Der Unterschied zwischen den Sprachfertigkeiten, die im Alltag benötigt werden, den *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS), und der

Sprachkapitalmodell als wichtiger Ansatz um innere Heterogenität zu erklären

C

Alltagssprache versus Bildungssprache

(Schul-)Bildungssprache, der *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), drückt sich unter anderem in den großen Differenzen gemessener Kompetenzlevels zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern aus (Cummins, 2001). Die im Bildungsregister der Unterrichtssprache gemessenen Kompetenzen müssen mit der Wahrnehmung der Sprachkompetenz im Alltag der mehrsprachigen Kinder nicht übereinstimmen. Als Prinzipien der Bildungssprache gelten Explizitheit, Situationsentbundenheit, gedankliche Ordnung und sachliche Genauigkeit, die sich in strukturellen und stilistischen Mustern bestimmter Textsorten sowie in syntaktischen Strukturen und Normen der Wortwahl niederschlagen. Diese Prinzipien werden unter dem Begriff der *konzeptionellen Schriftlichkeit* gefasst (Koch & Österreicher, 1997). Die formalen Merkmale der Bildungssprache sind auch nicht in allen Sprachen gleich, sondern unterscheiden sich etwa zwischen der deutschen und der türkischen Bildungssprache¹⁰ (Gogolin et al., 2011, S. 178 ff.). Der bildungssprachförderliche Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen befindet sich noch im Entwicklungsstadium (Gibbons, 2006; Lengyel, Reich, Roth & Döll, 2009) und ist daher noch nicht ausreichend empirisch geprüft (Lengyel, 2010). Die Forschung zum bildungssprachlichen (im Unterschied zum alltagssprachlichen) Register der Unterrichtssprache ist auch für weitere Einsichten zur bildungssprachlichen Benachteiligung von Kindern aus sogenannten „bildungsfernen“ Familien, unabhängig davon, ob sie mehrsprachig oder einsprachig aufwachsen, relevant. Die linguistische Forschung zum mehrsprachigen *Schriftspracherwerb* entwickelt sich derzeit rasant, wie zahlreiche Projekte zeigen.¹¹

Mehrsprachige Schüler/
innen im Kontext
autochthoner
Minderheiten

Gleichzeitig existieren aufgrund minderheitenrechtlicher Gesetzgebungen in den meisten europäischen Ländern über viele Jahrzehnte Schulmodelle, die der faktischen Mehrsprachigkeit von Nationalstaaten Rechnung tragen. Das Beispiel von Schulen höherer Bildung, deren Unterricht in der Minderheitensprache geführt wird, zeigt, dass diese Option auch jenseits der Grundbildung gut angenommen wird. So gelten die Bildungserfolge der autochthonen Minderheiten in Österreich, wie etwa der Kärntner Sloweninnen und Slowenen oder Burgenland-Kroatinnen und -Kroaten als vorbildlich. Sie weisen nicht nur höhere intergenerationale Bildungsmobilität auf als die einsprachig deutschsprachigen Gleichaltrigen, sondern auch höhere Anteile im Bereich der Maturantinnen/Maturanten und Akademiker/innen (Reiterer, 1986; Statistik Austria, 2007, S. 59). Aktuellere bzw. tiefergehende Untersuchungen zu dieser Form erfolgreicher Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit Schulbildung gibt es allerdings in Österreich nicht.

Schule als
sprachlicher Markt

Grundlegend ist zwischen zwei Lernkonstellationen von Schülerinnen und Schülern, deren Familiensprache mit der Unterrichtssprache nicht identisch ist, zu unterscheiden: In dem einen Fall wird der Erhalt der Familiensprache nicht angezweifelt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sie eine *prestigehöhere* Sprache oder eine gesetzlich geschützte Minderheitensprache ist. Als Beispiel sei hier das kanadische Unterrichtsmodell der *French Immersion* genannt (Niedrig, 2011, S. 92–93). Im anderen Fall wird die Familiensprache als hinderlich für den Erwerb der Unterrichtssprache angesehen und die Abkehr davon als Ziel der Unterrichts- und Schulpolitik konzeptualisiert. Dies ist zumeist im Kontext von Migration der Fall, insbesondere dann, wenn die Familiensprache eine (im Einwanderungsland) *prestigeniedrige* Sprache ist (vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011). Wie im Sprachkapitalmodell (Web-Dokument 6.1) ausführlicher dargestellt, haben die beschriebenen Rahmenbedingungen auf der Makroebene Auswirkungen auf die Entwicklung der schulsprachlichen Kompetenz der Schüler/innen (Brizic, 2007). Da aber die Forschung zu sprachförderlichen

10 Während die typischen syntaktischen Strukturen von Bildungssprache im Deutschen die häufige Verwendung von Satzverbindungen (Konjunktionalsätze, uneingeleitete Nebensätze und Infinitivkonstruktionen) sowie beschreibende und bewertende Attribute und verallgemeinernde Ausdrucksweisen sind, sind es im Türkischen vor allem syntaktische Einbettungen durch Konverbien, Partizipialkonstruktionen mit Ergänzungen und flektierte Infinitive mit Ergänzungen (Gogolin et al., 2011, S. 179).

11 Vgl. z. B. das im Publikationsstadium befindliche Projekt „Literacy Acquisition in Schools“ (LAS) von Schroeder et al. (laufend), unter <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las.html> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012] oder die laufenden Projekte der EDUCAP Research School der Universität Dortmund, siehe <http://www.educap.de/home> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

Interventionsmaßnahmen in multilingualen Einrichtungen noch keine konsensuellen Ergebnisse bezüglich der Förderung von kompetenter Mehrsprachigkeit ergibt, ist hier vor allem ein großes Forschungsdesiderat festzustellen, das auch gerade durch den gesamtgesellschaftlichen Handlungsdruck derzeit rasant wächst und sich entfaltet.

2 Situationsanalyse mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem

Der folgende Teil des Kapitels ist in sechs Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt wird auf die sprachliche Textur¹² der österreichischen Schule eingegangen, im zweiten werden die Rahmenbedingungen der österreichischen Schule für mehrsprachige Schüler/innen dargestellt, im dritten die Anteile mehrsprachiger Schüler/innen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und Schulformen diskutiert. Im vierten Abschnitt werden gemessene Kompetenzen dargestellt und im fünften die höchsten erreichten Abschlüsse. Im letzten Abschnitt der Situationsanalyse werden Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Faktoren hinsichtlich des Bildungserfolgs angesprochen.

2.1 Die sprachliche Textur der österreichischen Schule

Mehrsprachigkeit ist nicht nur in den traditionellen Einwanderungsländern, sondern mittlerweile auch in nahezu allen europäischen Ländern eine häufige Erscheinung. Mehrsprachige Schüler/innen bilden im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts die Mehrheit in den Schulen europäischer Metropolen (Crul et al., 2012, S. 400). Besonders in den Städten wird von „Super-Diversität“ (Vertovec, 2007) gesprochen, da sich die Heterogenität in den vergangenen 10 Jahren wesentlich erhöht hat. So wurde in Österreich im Schuljahr 2010/11 muttersprachlicher Unterricht in 23 Sprachen erteilt (BMUKK, 2012a, S. 15), von Schülerinnen und Schülern an Wiener Volksschulen wurden im Schuljahr 2008/09 aber mindestens fünfmal so viele, nämlich rund 110 unterschiedliche Sprachen in der Familie gesprochen (Brizic & Hufnagl, 2012, S. 27 ff.). Parallel zu dieser Super-Diversität ist Mehrsprachigkeit zunehmend unter jenen Familien beliebt, deren Kinder zuhause nur einsprachig deutschsprachig sozialisiert werden. So nehmen Kinder in den Gebieten der alten Minderheiten vermehrt an zwei- und bisweilen dreisprachigem Unterricht teil (Gombos & Pasquariello, 2010). Im Geltungsbereich des Minderheitenschulgesetzes in Kärnten besuchten im Schuljahr 2010/11 41 % der Schüler/innen der 1. Schulstufe den zweisprachigen Unterricht. Mitnichten handelte es sich ausschließlich um Kinder aus Familien, in denen Slowenisch die Alltagssprache war, denn 73 % besaßen keine Slowenischkenntnisse (Landeschulrat für Kärnten, 2011, S. 23–24). Österreichweit stammt allerdings der überwiegende Teil der mehrsprachigen Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die – so wie die Kinder aus Familien der alten Minderheiten – bereits mit Sprachkompetenzen in einer anderen als der Unterrichtssprache (wenn auch auf sehr unterschiedlichen Kompetenzniveaus) in den Kindergarten oder das Schulsystem eintreten.¹³

In den vergangenen 15 Jahren ist die Zahl der mehrsprachigen Schüler/innen in Österreich von 111.000 im Schuljahr 1995/96 (BMBWK, 2002, S. 16) auf 207.000 im Schuljahr 2010/11 (BMUKK, 2012b, S. 14) angestiegen und der Anteil der einsprachig deutschsprachigen Schüler/innen in den Pflichtschulen von 91 % (BMBWK, 2002, S. 20) auf 77 % zurückgegangen (BMUKK, 2012b, S. 24). Der prozentuale Anstieg liegt unter anderem an den stark sinkenden Geburtenraten der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Im Schuljahr 2009/10 gingen nur mehr 25 % aller Volksschüler/innen in „einsprachige Klassen“; das sind Klassen, in denen alle Schüler/innen angeben, nur die Unterrichtssprache zu sprechen

Mehrsprachigkeit ist eine häufige Erscheinung

Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in Österreich stark gestiegen

12 Blommaert (2010) spricht von der Soziolinguistik der Globalisierung und gebraucht in diesem Zusammenhang den Begriff der sprachlichen Textur.

13 Da der Sprachstand in der Alltagssprache der Kinder nicht erhoben wird, wenn diese eine andere als Deutsch ist, kann keine Aussage über die vorhandene Kompetenz in dieser Sprache gemacht werden.

(Nationaler Bildungsbericht, Band 1, Kennzahl B2.3). So kann heute insgesamt gesehen von der österreichischen Schule als einer „mehrsprachigen Schule“ gesprochen werden.

Wichtig ist, dass die Verwendung einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache noch nichts über die Kompetenz in den jeweiligen Sprachen aussagt. Über alle Schultypen hinweg nahmen im Schuljahr 2006/07¹⁴ mehr als drei Viertel aller Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch als ordentliche Schüler/innen am Unterricht teil, d. h. dass ihre Deutschkenntnisse weit genug entwickelt waren, um dem Unterricht folgen zu können. Umgekehrt bekamen über alle Schultypen gerechnet 22 % der mehrsprachigen Schüler/innen den Status „außerordentlich“ – eine Prozentzahl, die nicht nur zwischen den Schultypen stark variiert, sondern auch zwischen den Bundesländern (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009, S. 170).

Steigende
Sprachenvielfalt

Veränderungen über die Zeit finden sich aber nicht nur in der Zahl und den Anteilen mehrsprachiger Schüler/innen und Klassen, sondern auch in der Zusammensetzung der Schüler/innen nach Sprachen, Herkunftsländern und (Migrations-)Generation.¹⁵ Wiewohl die Vielfalt der von den Schülerinnen und Schülern im familiären Alltag gesprochenen Sprachen ständig steigt, machen im Schuljahr 2010/11 österreichweit die beiden größten Sprachgruppen mit 10,4 % noch immer die Mehrheit der insgesamt 18,4 % mehrsprachigen Schüler/innen aus (Bildungsdokumentation 2010/11, eigene Berechnungen). Von den 1.160.000 österreichischen Schülerinnen und Schülern sprachen 233.000 Schüler/innen in der Familie eine andere als die Unterrichtssprache, davon rund 65.000 Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und 55.000 Türkisch. Von einigen osteuropäischen Sprachen, aber auch Arabisch, gibt es etliche tausend Sprecher/innen in den Schulen, gefolgt von Englisch, Chinesisch, Persisch, Spanisch und Kurdisch, die jeweils von mehr als 1.000 Schülerinnen und Schülern gesprochen wurden. Die übrigen 10.000 Schüler/innen sprechen rund 100 verschiedene Sprachen (Bildungsdokumentation 2009/10, eigene Berechnungen).

Abbildung 6.1 zeigt die Anteile der ein- und mehrsprachigen Schüler/innen im Ländervergleich. Unterschieden wird auch danach, ob beide Elternteile im Ausland geboren wurden oder nicht. Österreich befindet sich, gemessen an den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern im Jahr 2009, mit einem Anteil von 10,5 % an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern geringfügig über Deutschland und Australien, jedoch unter den USA, Kanada, Neuseeland und der Schweiz mit 13 % bis 15 %.

2.2 Rahmenbedingungen und zielgerichtete Fördermaßnahmen

Drei Maßnahmen zur
Förderung mehrsprachiger
Schüler/innen in den
1990er Jahren

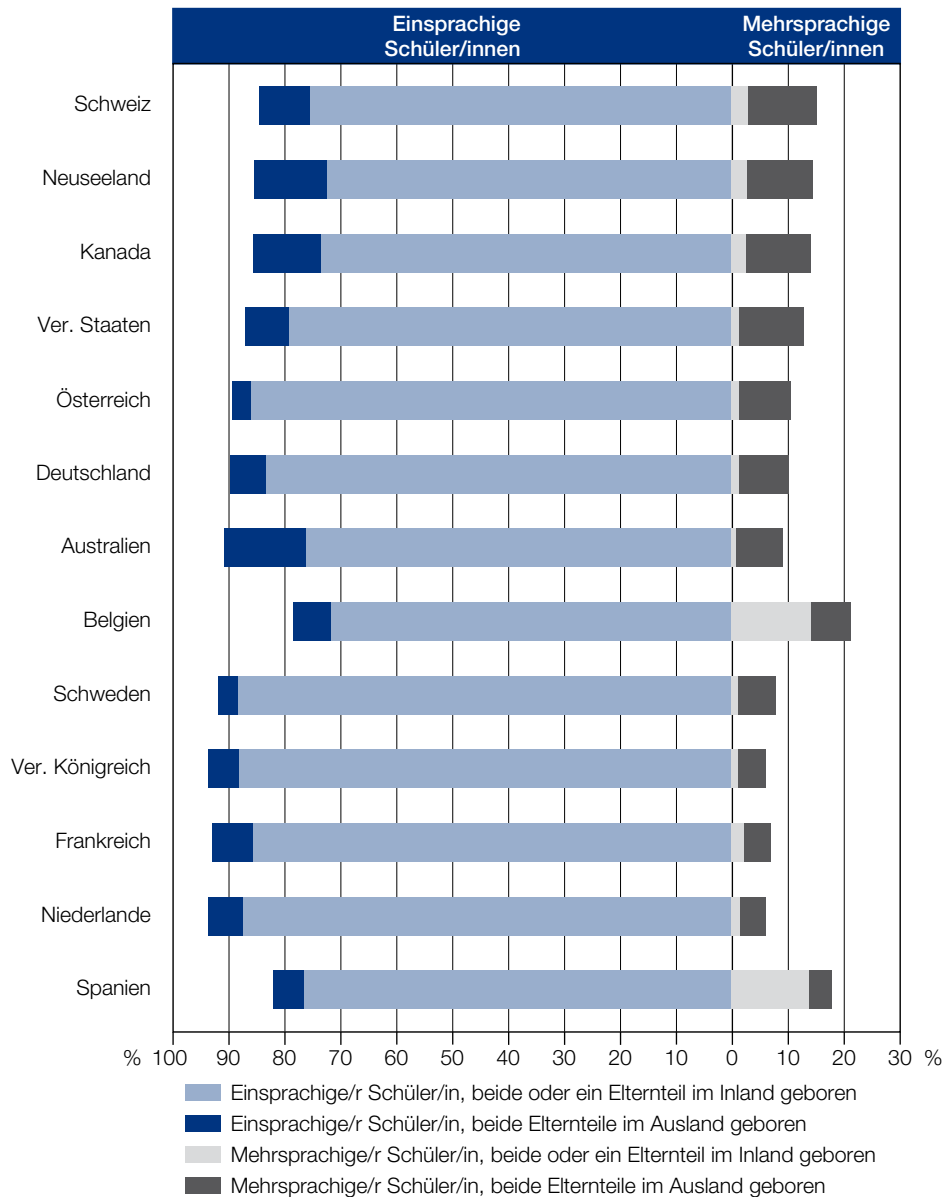
Seit Beginn der 1990er Jahre wurde mit vier grundlegenden Maßnahmen der wachsenden Anzahl der mehrsprachigen Schüler/innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, begegnet: Deutschförderung (Deutsch als Zweitsprache), Förderung der Erstsprache (muttersprachlicher Unterricht), Status der „außerordentlichen Schüler/innen“ sowie das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.¹⁶ Eine wesentliche Schwachstelle dieser Strategie war die fehlende Verpflichtung der Schulen sowie die mangelnde Dokumentation und Qualitätssicherung. Mit der Einrichtung der Abteilung „Diversitäts- und Sprachpolitik“ im österreichischen Unterrichtsministerium begannen 2008 verstärkte Aktivitäten, um ein umfassenderes Konzept für die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Österreichs Schulen zu entwickeln.

14 Aktuellere Zahlen sind aufgrund von Diskrepanzen zwischen den Meldungen der Schulen bzw. Bezirks- und Landesschulräte an Statistik Austria und das Unterrichtsministerium nicht verfügbar.

15 Unter *Migrationsgeneration* ist der Unterschied zwischen Personen, die selbst im Ausland und solchen, deren Eltern im Ausland, sie selbst aber im Inland geboren wurden, gemeint. Eine weitere Unterscheidung in der Gruppe derer, die selbst im Ausland geboren wurden, wird zwischen jenen getroffen, die über einen österreichischen und jenen, die über einen ausländischen Schulabschluss verfügen.

16 Die Übersicht über die derzeit geltenden Gesetze und Verordnungen, Rahmenbedingungen und Fördermaßnahmen finden sich in den Informationsblättern des BMUKK, Referat für Migration und Schule, die jährlich aktualisiert werden.

Abb. 6.1: Prozentanteile von Schülerinnen und Schülern nach Migrationsstatus und Mehrsprachigkeit



Anmerkung: Länderreihung nach Anteil mehrsprachiger Schüler/innen, abnehmend, d. h. je weniger, desto weiter unten. Quelle: OECD, 2011, eigene Darstellung.

Im „Nationalen Aktionsplan für Integration. Maßnahmen“ (Staatssekretariat für Integration, 2012b) werden die Maßnahmen in fünf Bereiche gegliedert dargestellt. Der erste Teil umfasst die Stärkung der mehrsprachigen Kinder und reicht von der Sprachförderung im Kindergarten über die Förderung des Deutschen als Zweitsprache bis zum optionalen Muttersprachenunterricht¹⁷ in der Schule. Weiters werden entsprechende Informations- und Unterrichtsmaterialien entwickelt, außer- und innerschulische Mentoring-Projekte organisiert und unterstützt sowie Schulstandorte im Bereich der kulturellen und sprachlichen Vielfalt fachlich beraten. Der zweite Bereich widmet sich der Professionalisierung von

Fünf Maßnahmenbereiche zur Qualitätssicherung der mehrsprachigen Schule heute

17 Aufgrund unterschiedlicher Theorien zum Sprach(en)erwerb gibt es derzeit in der Wissenschaft keinen Konsens zur Wichtigkeit des muttersprachlichen Unterrichts (siehe Abschnitt 1.2). Um über die Auswirkung des muttersprachlichen Unterrichts Aussagen machen zu können, bräuchte es breit angelegte Längsschnittstudien mit kontrollierten Vergleichsgruppen.



Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrern (z. B. Kompetenzstelle Mehrsprachigkeit und Migration an der Pädagogischen Hochschule Wien;¹⁸ Zentrum für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt¹⁹), Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Schulaufsicht und der vermehrten Rekrutierung von Maturantinnen und Maturanten mit Migrationshintergrund für das Lehramt. Parallel werden Strukturen weiterentwickelt, wie etwa das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (siehe www.oesz.at), um bundesweit die Vernetzung von methodisch-didaktischen Innovationen voranzutreiben und die Handelnden zu unterstützen.²⁰ Der dritte sowie vierte Bereich umfasst die Unterstützung sowie Weiterbildung der Eltern mit Migrationshintergrund und die Intensivierung des Dialogs mit den Migranten-Communities. Der fünfte Bereich widmet sich der Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Themen der Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Integration.

Entwicklung des Lesens

Aus der Beschreibung der Maßnahmen wird offensichtlich, dass die Empfehlungen der 2009 erstellten OECD-Länderprüfung zu Migration und Bildung in Österreich (Nusche et al., 2009) in das Konzept aufgenommen wurden. Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit es sich um Absichtserklärungen oder lokale Interventionen handelt, deren breitenwirksame Umsetzung eine ebenso breite Koalition aller beteiligten Gruppen des Bildungswesens erfordern würde.

Keine Forschung zur Professionalisierung des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen

Wie im gesamten Schulwesen gibt es auch hier kaum Evaluationsforschung, sodass weder zur Qualität der Maßnahmen noch über Wirkungszusammenhänge und Kausalitäten Aussagen gemacht werden können. Zur thematisch zielgerichteten Aus- und Weiterbildung des Personals in Unterricht und Verwaltung existiert keine Dokumentation. Eine der wenigen Untersuchungen zum Thema des Wissens und der Einstellungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern in Österreich im Bereich des interkulturellen Lernens und der Mehrsprachigkeit (Furch, 2009) ergab deutliche Unsicherheiten und Informationsmängel bei Lehrpersonen in Wiener Grund- bzw. Volksschulen. Die Erhebung fand allerdings im Zeitraum 2001–2003 statt und liegt damit schon zehn Jahre zurück. Bei der international vergleichenden Erhebung „Teaching and Learning International Survey“, TALIS 2008, wurde der Themenbereich „Unterrichten in einem multikulturellen Umfeld“ von den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern selbst als wenig relevant für ihre eigene Weiterbildung (Grafendorfer, Neureiter & Längauer-Hohengaßner, 2009, S. 37), aber auch für die Beurteilung ihrer Unterrichtsqualität sowie der Schule insgesamt gesehen (Rieß, Meließnig & Laimer, 2009, S. 58–61). Vergleicht man die einschlägigen Werte international, so fällt auf, dass österreichische Lehrer/innen weit unter dem Durchschnittswert aller teilnehmenden Länder liegen. Während durchschnittlich 47 % der Lehrer/innen mittleren oder hohen Weiterbildungsbedarf beim Unterrichten in einem multikulturellen Umfeld angaben (Jensen, 2010, S. 63), traf das nur auf 34 % der österreichischen Lehrer/innen zu (Kast, 2010, S. 29).

Beispielhaft für spezifische Maßnahmen hinsichtlich der Förderung der schulsprachlichen Kompetenz von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sollen zwei Bereiche angesprochen werden, nämlich die Sprachförderung im vorschulischen sowie jene im schulischen Bereich.

Sprachförderung im vorschulischen Bereich

Nach der Einführung des Sprachtickets im Schuljahr 2005/06, das mit einem Ausmaß von 120 Stunden pro Kind nicht den erhofften Erfolg einer wesentlichen Steigerung der Deutschkenntnisse der Schulanfänger/innen brachte, wurde das umfassendere Maßnahmenpaket „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“ in einer Bund-Länder-Kooperation 2008 eingeführt. Zusammen mit dem bundesweiten vorschulischen Bildungsplan

18 Vgl. <http://www.phwien.ac.at/index.php?id=1587> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

19 Vgl. <http://www.ph-kaernten.ac.at/organisation/institute-und-zentren/mehrsprachigkeit/> [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

20 Vgl. dazu die Spracheninnovationsnetzwerke unter www.oesz.at/spin [zuletzt geprüft am 30. 11. 2012].

sollte unter anderem sichergestellt werden, dass durch die Sprachförderung im Kindergarten die Deutschkenntnisse der Schulanfänger/innen soweit ausgebildet werden, dass sie dem Unterricht bei Schulbeginn würden folgen können.

Die Evaluationsstudie (Stanzel-Tischler, 2011a), in der sowohl Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen als auch Volksschullehrer/innen befragt wurden, zeigte aber, dass die Erwartungen, die insbesondere bei den Volksschullehrerinnen und -lehrern hervorgerufen wurden, zu hoch waren. Es wurde zwar von 40 % der befragten Volksschullehrer/innen berichtet, dass der Schuleintritt von mehrsprachigen Kindern durch das Maßnahmenpaket erleichtert worden wäre, aber nur ein Fünftel bemerkte eine Entlastung der Lehrer/innen (Stanzel-Tischler, 2011a, S. 23–24). Die Befunde der qualitativen Pilotstudie zeigten, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen auch im Falle eines zwei- bis dreijährigen Kindergartenbesuchs nicht damit gerechnet werden kann, dass alle Kinder ausreichend gute Deutschkenntnisse erwerben, um dem Unterricht folgen zu können, solange in diesem – so soll hier angemerkt werden – von der Einsprachigkeit der Kinder ausgegangen wird. Die Zusammensetzung der Kindergartengruppen ist teilweise so, dass die Kontaktwahrscheinlichkeit mit deutschsprachigen Kindern per se sehr gering ist. Darüber hinaus zeigen sich Probleme bei schüchternen Kindern und jenen mit Defiziten in der Merkfähigkeit bzw. in der Erstsprachentwicklung. Obwohl sich die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen vielfach Beiträge der Eltern zum Deutschlernen wünschen (Stanzel-Tischler 2011b, S. 24), sind die wissenschaftlichen Aussagen dazu widersprüchlich. Wird auf der einen Seite empfohlen, die Deutschkenntnisse der Eltern schulpflichtiger Kinder zu fördern, damit die Kinder zuhause möglichst früh Deutsch lernen (können) (Becker & Beck, 2011, S. 130), so wird auf der anderen Seite darauf hingewiesen, dass Eltern nicht angehalten werden sollten, mit ihren Kindern Deutsch anstelle ihrer Erstsprache zu sprechen, vor allem wenn sie Deutsch nur mangelhaft beherrschen (DeCillia, 2011). Parallel zu dieser Diskussion wird vor der Überschätzung „vorholender“ Sprachförderung im Elementarbereich gewarnt, die dann in enttäuschten Erwartungen der Lehrer/innen an Grundschulen resultieren (Gogolin, 2008).

Evaluationsstudie zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten

Ein Hinweis auf mögliche Defizite in den Qualitätsstandards der Elementarbildung könnte auch der Befund sein, dass in der Erinnerung der 15-jährigen Schüler/innen (PISA 2009, Datensatz nationale Zusatzhebung Österreich, eigene Berechnungen) das Ausmaß der leseförderlichen Aktivitäten im Kindergarten zwischen Herkunftsgruppen signifikant differiert. Zwar gingen die im Rahmen von PISA 2009 befragten 15-jährigen Schüler/innen zwischen 1996 und 1999 in den Kindergarten, d. h. die Erfahrungen liegen mehr als 10 Jahre zurück, dennoch bieten sie einen Anhaltspunkt, der weiter untersucht werden sollte. Wie aus Abbildung 6.2 ersichtlich, gaben 29 % weniger türkisch- als deutschsprachige Jugendliche an, dass es in ihrem Kindergarten Bücher gegeben hätte, in denen sie blättern und lesen durften. Während der ohnehin geringere Unterschied unter den BKS-sprachigen Kindern nicht signifikant ist, bleibt er bei den türkischsprachigen Kindern auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds signifikant.

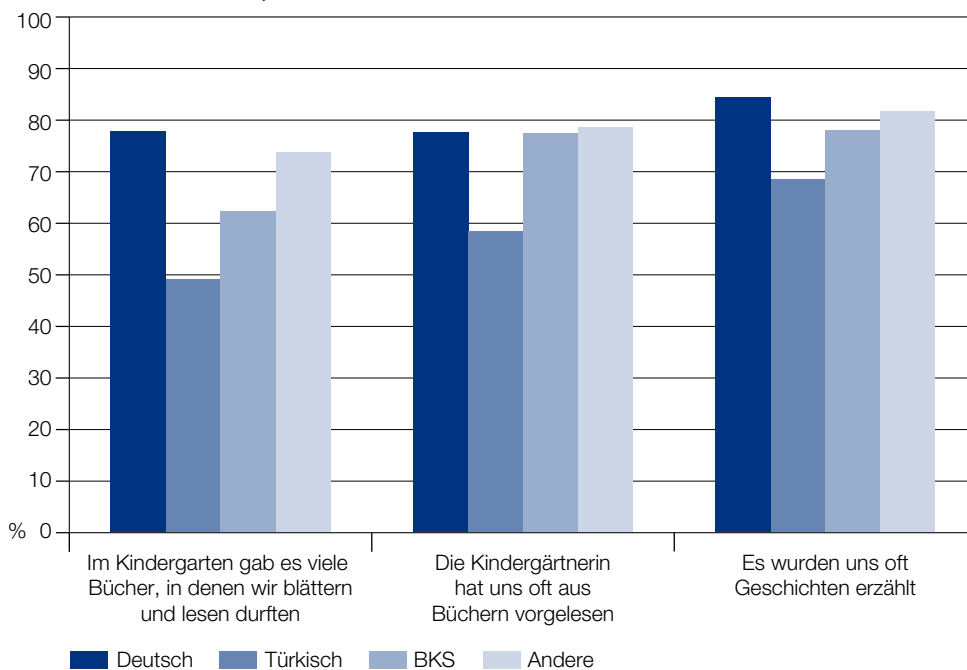
Qualitätssicherung in der Elementarbildung

Während die Analyse der Qualität im Bereich Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität (kurz: MIM) mit den vorliegenden Daten nicht möglich ist, scheint es geboten, der MIM-Qualitätssicherung zusammen mit diversen Ansätzen der Sprach(en)förderung in den Kindergärten und Kinderkrippen größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Teilnahme am Deutsch-Förderunterricht

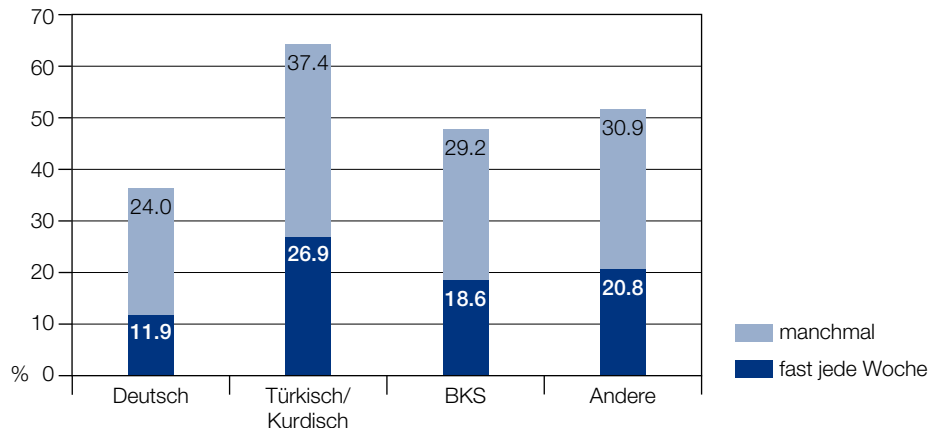
Eine der wichtigsten Förderinstanzen für Schüler/innen in Österreich ist der fachspezifische Förderunterricht. Schüler/innen, die von einem Leistungsabfall betroffen oder bedroht sind, sollen durch zusätzliche Lernangebote vor Schulversagen bewahrt werden. Abbildung 6.3 zeigt die prozentualen Anteile von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunftsgruppen am Förderunterricht im Fach Deutsch in österreichischen Volksschulen.

Abb. 6.2: Leseförderliche Aktivitäten im Kindergarten (in der Erinnerung 15-jähriger Schüler/innen)



Quelle: PISA 2009, Datensatz nationale Zusatzerhebung Österreich. Eigene Berechnungen.

Abb. 6.3: Anteile am Förderunterricht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Erstsprachen nach Häufigkeit



Quelle: BIST-BL4²¹, 2010. Eigene Berechnungen.

Aus der Gruppe der Schüler/innen, die zuhause nur Deutsch sprechen, gab jede/r Vierte an, manchmal eine Deutsch-Förderstunde zu besuchen, weitere 12 % tun dies fast jede Woche. Es wird also insgesamt ein Drittel dieser Schüler/innen zusätzlich zum regulären Unterricht in Deutsch im schulischen Rahmen gefördert. In der Gruppe der Schüler/innen, die zuhause Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechen, beträgt der Anteil ca. die Hälfte, in der türkischsprachigen Kategorie sind es knapp zwei Drittel, die manchmal oder wöchentlich an einer Deutsch-Förderstunde²² teilnehmen. Über Zugang zum Förderunterricht und dessen Wirksamkeit bezogen auf unterschiedliche Schülergruppen kann allerdings auf Basis der vor-

21 Datenbasis ist die Ausgangsmessung (Baseline) für die Überprüfung der Bildungsstandards für die 4. Schulstufe (BIST-BL4, 2010).

22 Zwischen den allgemeinen Deutsch-Förderstunden und den spezifischen Förderstunden „Deutsch als Zweitsprache“ kann im Rahmen dieser Datenanalyse nicht unterschieden werden.

liegenden Daten keine Aussage gemacht werden. Auf Basis der Berliner Längsschnittstudie ELEMENT wurde für die Situation vor Ort festgestellt, dass sich die aufwendigen wie teuren „kompensatorischen“ Maßnahmen des Nachhilfeunterrichts, der Stütz- und Förderkurse in Deutsch sowie Deutsch als Fremdsprache als ineffektiv erwiesen hätten (Becker & Beck, 2011). Inwieweit dieses Ergebnis auf die österreichische Situation übertragbar ist, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Auf Basis der aktuellen Datenlage kann nicht beurteilt werden, ob Schüler/innen, deren Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch noch nicht so weit entwickelt sind, dass sie dem Unterricht folgen können (außerordentliche Schüler/innen), in dem für ihre Sprach(en)entwicklung notwendigen Ausmaß gefördert werden. Während der Lehrplan der Volksschule für diese Schüler/innen ohnehin einen „besonderen Förderunterricht“ im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden vorsieht, sollte ab 2006/07 zusätzlich ein bis zu 11 Wochenstunden umfassender Sprachförderunterricht eingerichtet werden. Dieser sollte auch schulstufen- und schulübergreifend organisiert werden, sodass jede/r außerordentliche Schüler/in daran teilnehmen kann. Es besteht aber einiger Zweifel, dass der besondere Förderunterricht jemals alle außerordentlichen Schüler/innen erreicht und in dem für die jeweiligen Schüler/innen notwendigen Umfang stattgefunden hat. Allerdings gibt es dazu weder Dokumentation noch Evaluation. Eine erste Befundung liegt für die Situation in Oberösterreich direkt nach der Einführung im Jahr 2007 vor: Nach Gegenüberstellung der Anzahl der außerordentlichen Schüler/innen und des Dienststellenplans wurde festgestellt, dass die zusätzlich eingeführten Kurse entweder zu einer drastischen Erhöhung der teilnehmenden Schüler/innen pro Sprachförderkurs geführt hatten oder aber zur Reduktion der Stunden von bis zu zwei Drittel – beides unter der Annahme, dass tatsächlich alle außerordentlichen Schüler/innen an diesen Kursen teilgenommen hätten (Bauer & Kainz, 2007, S. 38–40).

Eine im Jahr 2009 in Auftrag gegebene Evaluation zur Durchführung (nicht zur Wirksamkeit!) auf der Schul- und Verwaltungsebene ergab ein äußerst heterogenes Bild über die Bundesländer hinweg (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010, S. 200–212).²³ Wien teilte als einziges Bundesland mit, dass es für alle Maßnahmen sowohl Controlling als auch Evaluierung durchführen würde. Einig waren sich alle befragten Lehrer/innen, dass die maximale Schüleranzahl je Sprachförderkurs zwischen fünf und sieben Kindern liegen solle – ein Wert, der unter der Minimalanzahl für die Eröffnung eines solchen Kurses liegt (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010, S. 204). Als Gründe, weshalb außerordentliche Schüler/innen nicht an den Sprachförderkursen teilnahmen, wurde die erforderliche Mindestanzahl an Schülerinnen und Schülern sowie der Ausschluss wegen bereits erfolgter, einjähriger Teilnahme (selbst bei aufrechtem Förderbedarf) genannt (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010, S. 210). Eine Qualitätssicherung nicht nur der inhaltlichen Komponente, sondern vor allem der tatsächlichen Implementierung scheint dringend geboten.

2.3 Zugang zu und Teilnahme an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen

Im Folgenden soll der Anteil der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen der Primar-, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II dargestellt werden. Für die Zeit der Schulpflicht wird die Entwicklung der Anteile der mehrsprachigen Schüler/innen in den Bildungsstufen und Schultypen während der vergangenen 10 Jahre veranschaulicht.

Primarstufe

Im Schuljahr 2010/11 befanden sich 78.505 Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreichs Volksschulen (BMUKK, 2012b). Von ca. 20.000 Schulanfängerinnen

²³ Es überrascht, dass Landesschulinspektorinnen und -inspektoren der Bundesländer Niederösterreich und Tirol ohne Begründung, und jene aus dem Bundesland Salzburg mit Begründung an der vom BMUKK beauftragten Befragung nicht teilnahmen (Amtmann & Stanzel-Tischler, 2010).

Mangelnde
Standardisierung,
Dokumentation
und Evaluation der
Sprachförderkurse

C

Evaluation der
Durchführung der
Sprachförderkurse
dringend notwendig

Anteil mehrsprachiger Schüler/innen in der Vorschule stark angestiegen

und -anfängern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch befanden sich 3.816, d. h. beinahe jede/r Fünfte in der Vorschulstufe. Betrachtet man alle Schüler/innen der Vorschulstufe, so waren genau die Hälfte mehrsprachig. Der Anteil jener mit außerordentlichem Status, d. h. dass die Deutschkenntnisse nicht so weit entwickelt sind, dass die Schüler/innen dem Unterricht folgen konnten, betrug knapp 35 %. Betrachtet man die Entwicklung über die letzten Jahre, so fällt auf, dass der Anteil der mehrsprachigen Vorschüler/innen innerhalb von vier Jahren um 9 % gestiegen ist, wohingegen der Anteil der mehrsprachigen Kinder in der Volksschule im selben Zeitraum lediglich um 4 % zugenommen hat (BMUKK, 2012b, S. 24). Diese ungleichmäßige Steigerung könnte auf eine veränderte Zuweisungspraxis hinweisen. Dabei ist zu beachten, dass einerseits die gesetzliche Regelung besagt, dass mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache kein Grund für den Besuch der Vorschulstufe und damit für einen Schullaufbahnverlust sein sollte (BMUKK, 2011, S. 10), und andererseits die Veränderung der Funktion der Vorschulstufe in Richtung gezielter Sprach(en)förderung entsprechender organisatorischer und inhaltlicher Maßnahmen bedürfte.

Um die Entwicklung während der vergangenen 10 Jahre im Bereich der ersten 9 Schuljahre (Pflichtschulphase) zu veranschaulichen, wird in Abbildung 6.4 eine Übersicht über die Anteile der mehrsprachigen Schüler/innen in den unterschiedlichen Schultypen in Österreich zwischen dem Schuljahr 2001/02 und 2010/11 dargestellt. Auffallend sind die nach Schultypen unterschiedliche Verteilung, aber auch die unterschiedlichen Zuwachsraten. Noch immer bildet sich eine klare Hierarchie der Schultypen ab, die der Logik folgt, dass je höher das Prestige des Schultyps, desto niedriger der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen ist. So hat die Sonderschule österreichweit mit 28 % den höchsten Anteil von mehrsprachigen Kindern,²⁴ wohingegen die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) mit 16 % einen beinahe nur halb so hohen Anteil aufweist. Bedeutend größer sind die Diskrepanzen aber in der daran anschließenden Sekundarstufe II.

Abbildung 6.4 zeigt die Anteile von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern an ausgewählten Schultypen im Bundesdurchschnitt und umfasst daher sowohl städtische als auch ländliche Gebiete. Tatsächlich sind mehrsprachige Schüler/innen aber sehr unterschiedlich über das Bundesgebiet verteilt. Abbildung 6.5 zeigt dieselbe Systematik wie Abbildung 6.4, lediglich für das Bundesland Wien. Es gilt zu beachten, dass unterschiedliche Skalen vorliegen. Während die Werte auf der y-Achse bei der Darstellung für Gesamtösterreich in Abbildung 6.4 von 0 bis 30 % reichen, bewegen sich die Anteile in Abbildung 6.5 bei der Darstellung für Wien von 0 bis 70 %. Die Werte befinden sich in Wien in allen Schultypen auf rund doppelt so hohem Niveau wie im österreichischen Durchschnitt. Nicht nur die Verteilung und Konzentration der mehrsprachigen Kinder zwischen den Bundesländern ist sehr unterschiedlich, sondern auch die regionalen Disparitäten, die nach wie vor zwischen ländlichen und städtischen Gebieten bestehen (vgl. Nationaler Bildungsbericht, Band 1, Kennzahl B2.1, nach Gemeindegrößenklassen). So kann es sein, dass Berechnungen, die auf regionale oder kleinräumige Verschiedenheiten nicht Rücksicht nehmen, wesentliche Mechanismen, wie etwa Benachteiligung, statistisch nicht zu erfassen imstande sind (vgl. Bruneforth et al., 2012; in diesem Band).

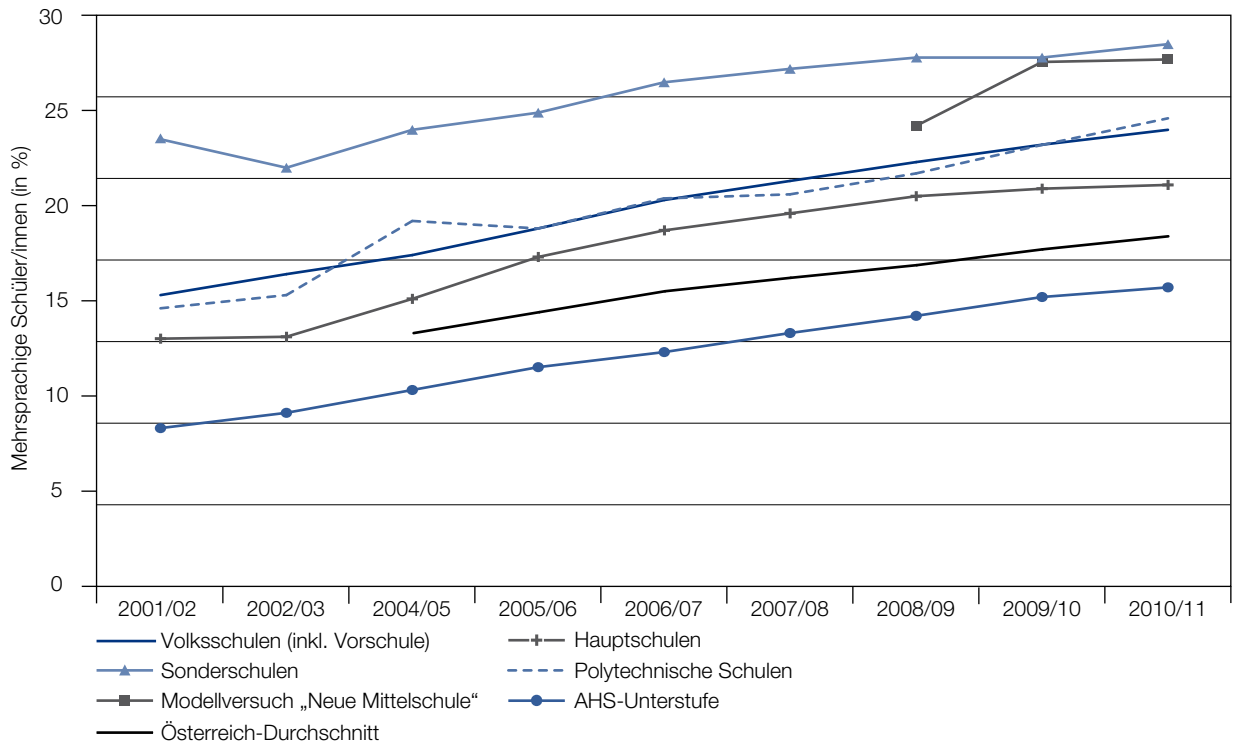
Sekundarstufe I

Anteile mehrsprachiger Schüler/innen in Hauptschulen nach wie vor bedeutend höher als in AHS

Wie in Abbildung 6.5 ersichtlich, war der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen an Hauptschulen in Wien im Schuljahr 2000/01 fast doppelt so hoch wie der Anteil in der AHS-Unterstufe. Zehn Jahre später haben sich die Verhältnisse leicht zugunsten der AHS verändert. Da die Zahlenverhältnisse in unterschiedlichen Sprachgruppen bedeutsame

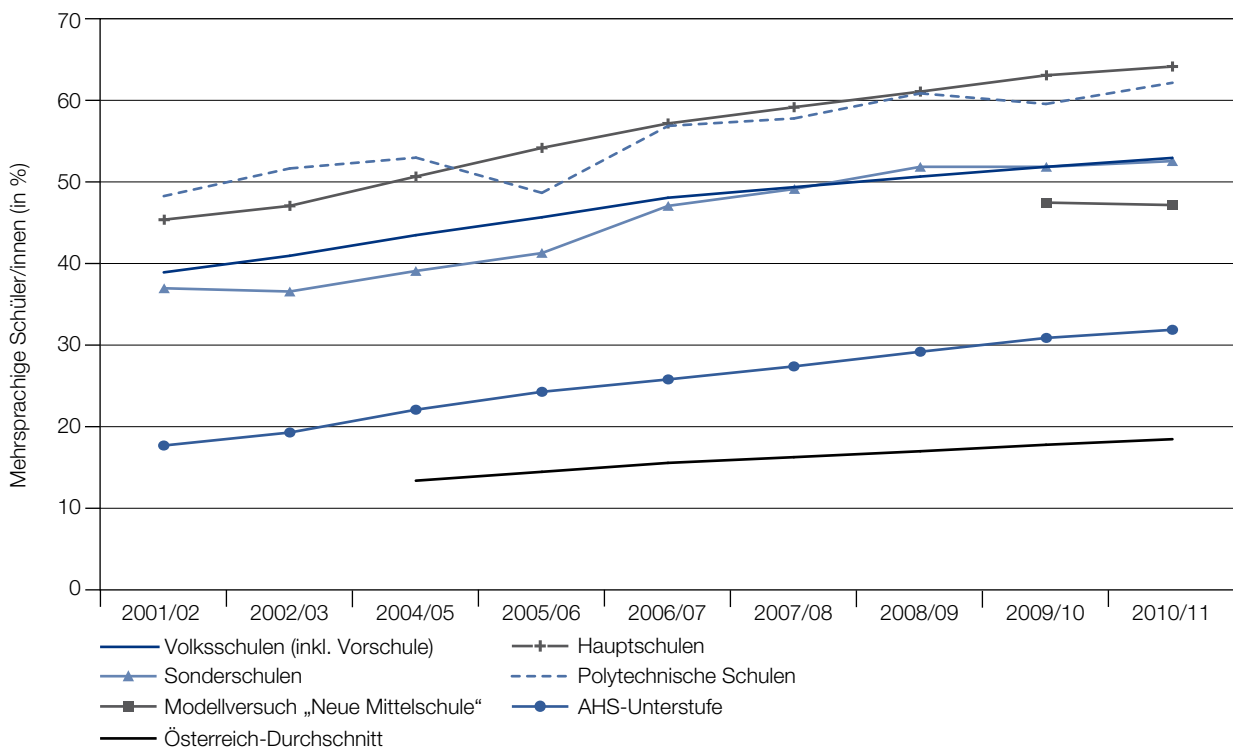
²⁴ Es soll hier unmittelbar darauf hingewiesen werden, dass die Prozentangaben oft zu Fehlannahmen führen. So beträgt der Anteil der Schüler/innen in Sonderschulen an einem Jahrgang insgesamt gesehen rund 2 %. In manchen Sprachgruppen gibt es eine starke Überrepräsentation mit bis zu 5 %, d. h. also, dass mindestens 95 % der Schüler/innen der jeweiligen Sprachgruppe einer Schulstufe NICHT die Sonderschule besuchen (vgl. Tabelle 6.2, Abschnitt 2.3).

Abb. 6.4: Mehrsprachige Schüler/innen in Österreich



Quelle: BMUKK 2010; BMUKK, 2012b.

Abb. 6.5: Mehrsprachige Schüler/innen in Wien



Quelle: BMUKK 2010; BMUKK, 2012b.



Unterschiede aufweisen, ist es sinnvoll, die Entwicklungen auch innerhalb der Gruppen selbst zu betrachten. In Tabelle 6.2 wird die Entwicklung zwischen dem Schuljahr 2006/07 und 2010/11 für drei Sprachgruppen dargestellt: die einsprachig deutschsprachigen, die mehrsprachig türkisch- und bosnisch-/kroatisch-/serbisch-sprachigen Schüler/innen.

Tab. 6.2: Veränderung der Verhältnisse der Schüler/innen in unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I, nach Sprachgruppen

Schuljahr	Hauptschule inkl. NMS	Sonderschule	AHS-Unterstufe	Summe
Einsprachig deutschsprachige Schüler/innen				
2006/07	209.585 66 %	6.582 2 %	102.283 32 %	318.450 100 %
2010/11	176.826 64 %	6.437 2 %	94.673 34 %	277.936 100 %
Mehrsprachig bosnisch-/kroatisch-/serbisch-sprachige Schüler/innen				
2006/07	16.832 74 %	808 4 %	5.079 22 %	22.749 100 %
2010/11	16.366 70 %	804 3 %	6.157 26 %	23.227 100 %
Mehrsprachig türkischsprachige Schüler/innen				
2006/07	15.789 84 %	973 5 %	2.093 11 %	18.855 100 %
2010/11	15.123 81 %	939 5 %	2.638 14 %	18.700 100 %

Anmerkung: NMS: Neue Mittelschule.

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation. Eigene Berechnungen.

In allen Sprachgruppen wachsen die Anteile der AHS-Schüler/innen

In allen drei Gruppen veränderte sich das Verhältnis zugunsten der AHS, allerdings zu geringfügig unterschiedlichen Prozentsätzen. Die größte Veränderung fand unter den bosnisch-/kroatisch-/serbisch-sprachigen Schülerinnen und Schülern statt, gefolgt von den türkischsprachigen und schließlich den deutschsprachigen. Neben der Veränderung über die Zeit sind aber nach wie vor die stark unterschiedlichen Niveaus zu beachten. Während unter den türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern 2010/11 nur 14 % in der AHS-Unterstufe waren, befanden sich unter der einsprachig deutschsprachigen Mehrheit 34 % in der AHS-Unterstufe, dazwischen die BKS-sprachigen Schüler/innen mit 26 %. Insgesamt ist bei der Verteilung zwischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen der große Stadt-Land-Unterschied zu beachten. Je nach Siedlungsmuster unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen beeinflusst die unterschiedliche Verfügbarkeit von AHS-Standorten die Bildungsteilnahme der Gruppen. Weitere Einflussvariablen beim Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe, aber auch zwischen Sekundarstufe I und II werden im Kapitel „Chancengerechtigkeit“ in diesem Band (Bruneforth et al., 2012, Abschnitt 3.1.3) unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds (im Ausland geborene Eltern) ausführlich diskutiert.

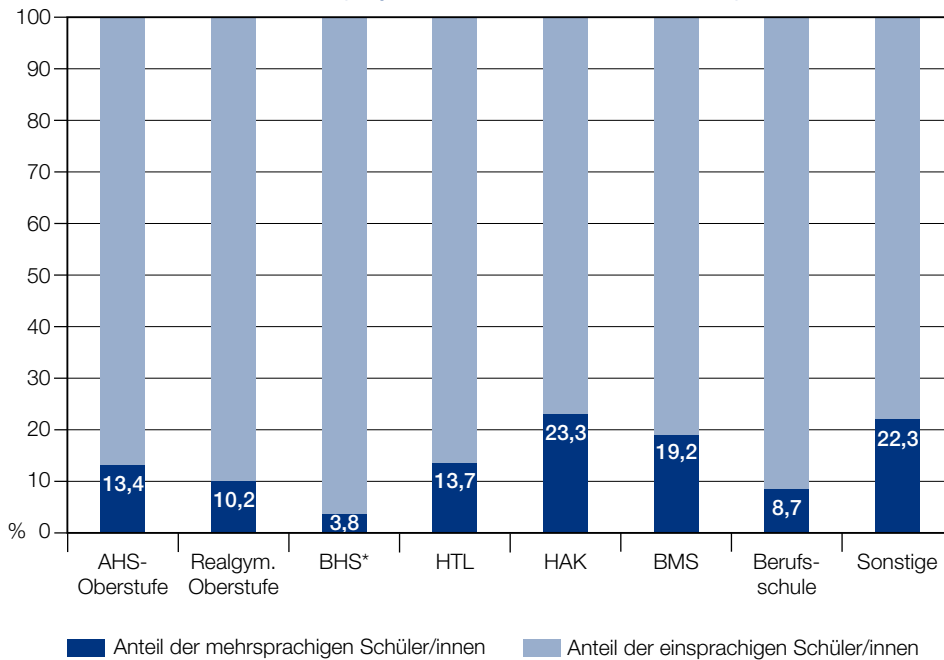
Sekundarstufe II

Während des neunten Jahrs des Schulbesuchs müssen Schüler/innen in Österreich entscheiden, ob sie einen weiterführenden (Aus-)Bildungsweg einschlagen wollen oder nicht. In Abbildung 6.6 werden Prozentanteile von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in den Schultypen der Sekundarstufe II für das Schuljahr 2010/11 im österreichweiten Durchschnitt dargestellt.

In diesem Schuljahr lag der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen in den maturaführenden Schulen bei rund 13 %. Allerdings sind besonders große Unterschiede in den berufsbildenden höheren Schulen festzustellen. Während sich die kaufmännischen höheren Schulen mit 23 % mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unter diesen großer Beliebtheit erfreuen, die technisch-gewerblichen höheren Schulen mit 14 % bereits einen sehr viel geringeren Anteil aufweisen, finden sich mit 4 % verschwindend kleine Anteile in den *humanberuflichen* höheren Schulen, darunter die touristisch, künstlerisch-handwerklich oder erzieherischorientierten höheren Schulen. Ein Grund für die überraschend hohen Unterschiede könnten die stark differenzierenden Aufnahmeverfahren und unterschiedlichen Schulerhalter (Bund, Land, Gemeinde, Kirche, Elterninitiative etc.) sein.

Anteile mehrsprachiger Schüler/innen in berufsbildenden Schulformen sehr unterschiedlich

Abb. 6.6: Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch nach ausgewählten Schulsparten in der Sekundarstufe II (Polytechnische Schulen nicht enthalten)



*Hier sind nur humanberufliche berufsbildende höhere Schulen gemeint, wie z. B. Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP), Sozialpädagogik (BASOP), Tourismus, Mode oder Kunst.

Anmerkungen: BHS: Berufsbildende höhere Schulen; HTL: Höhere technische Lehranstalten; HAK: Handelsakademien; BMS: Berufsbildende mittlere Schulen.

Quelle: *Bildungsdokumentation, eigene Berechnungen.*

Ein hoher Anteil mehrsprachiger Schüler/innen im Vergleich der Schulsparten in der Sekundarstufe II findet sich in den mittleren berufsorientierten Schulen (berufsbildende mittlere Schulen [BMS] 19 %), wobei hier insbesondere der Anteil von beinahe 50 % in der kaufmännischen Schulform auffällt.

Ein deutlich niedrigerer Anteil zeigt sich hingegen in den Berufsschulen, in denen weniger als jede/r zehnte Schüler/in im Schuljahr 2010/11 mehrsprachig war. Zwischen den unterschiedlichen Berufsschulen gibt es allerdings enorme Unterschiede. Berufsschulen zur Ausbildung von Kraftfahrzeugtechnikerinnen und -technikern weisen beispielsweise mehr als ein Drittel mehrsprachige Schüler/innen auf, ein Viertel der Lehrberufe hingegen überhaupt keine, bei 78 der insgesamt 273 unterschiedlichen Berufsschultypen sind es weniger als 1 %. Auch wenn der vorliegende Beitrag keine Erklärungsansätze liefern kann, deuten diese Zahlen darauf hin, dass es bestimmte Lehr- und Ausbildungsberufe gibt, zu denen mehrsprachige Schüler/innen keinen oder nur schwer Zugang finden (beispielsweise zu den Lehrberufen für Straßenerhaltung oder Luftfahrttechnik). Schließlich sind mehrsprachige

Auffallend niedriger Anteil mehrsprachiger Schüler/innen in Berufsschulen



Schüler/innen häufig in der Kategorie „Sonstige Schulformen“ zu finden, wo sie immerhin fast ein Fünftel der gesamten Schülerschaft ausmachen. Dies betrifft ein- bis zweijährige Lehrgänge zur Vorbereitung für Sozialbetreuungsberufe oder für das Gastgewerbe, aber auch Privatschulen, die sich an eine eingeschränkte Klientel wenden.

Um die Bedeutung der Schulformen für die gesamte Schülerschaft beurteilen zu können, ist es notwendig, die schulformenzentrierte Betrachtung mit einer gruppenzentrierten Darstellungsweise zu vergleichen. Dabei wird die Bedeutung der Berufsschule und damit der dualen Ausbildung offensichtlich – sowohl bei den einsprachig deutschsprachigen als auch bei den mehrsprachigen Jugendlichen dieser Alterskohorte. Die Anteile der mehrsprachigen Schüler/innen in den allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen sind gleich groß, aber liegen deutlich hinter den Ausbildungswegen auf mittleren Niveau. Bei dieser Betrachtungsweise muss allerdings beachtet werden, dass in der Alterskohorte der über 15-Jährigen die Anteile der Jugendlichen, die sich nicht mehr im Bildungswesen befinden, bei den mehrsprachigen deutlich größer ausfallen als bei den einsprachigen (vgl. zum Schulabbruch Nationaler Bildungsbericht, Band 1, Kennzahl C5.1; sowie zu frühen Schulabgängerinnen/-abgängern und Drop-outs nach Erstsprache Statistik Austria, 2012, S. 49).

Tab. 6.3: Verteilung der Schüler/innen nach Sprache auf Schulformen

	AHS-Oberstufe	Realgym. Oberstufe	BHS*	HTL	HAK	BMS	Berufsschule	Sonstige	Summe
Alle Schüler/innen	17,3	6,9	12,7	8,7	5,4	6,5	38,4	4,1	100 %
einsprachige	17,0	7,0	13,8	8,5	4,7	5,9	39,6	3,6	100 %
mehrsprachige	20,3	6,2	4,2	10,4	11,0	10,9	29,1	7,9	100 %

*Hier sind nur humanberufliche berufsbildende höhere Schulen gemeint, wie z. B. Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP), Sozialpädagogik (BASOP), Tourismus, Mode oder Kunst.

Quelle: Bildungsdokumentation 2011/12, eigene Berechnungen.

Die größten Diskrepanzen zuungunsten der mehrsprachigen Schüler/innen bestehen auch hier bei den Berufsschulen und humanberuflichen BHS, während es einen leichten Überhang in der AHS-Oberstufe sowie unter den sonstigen Schulformen gibt. Diese Verteilung spiegelt das polarisierte Bildungsprofil der Elterngeneration der mehrsprachigen Schüler/innen wider, die deutlich größere Anteile in der Kategorie der hohen und niedrigen Abschlüsse aufweisen sowie einen deutlich kleineren Anteil bei den mittleren Ausbildungsabschlüssen.

Anstieg der mehrsprachigen Schüler/innen über Schulformen sehr unterschiedlich

Betrachtet man die Veränderung über die Zeit, zeigt sich auch beim Anstieg des Anteils der mehrsprachigen Schüler/innen in den unterschiedlichen Schultypen in der Sekundarstufe II ein markantes Muster. Im vergangenen Jahrzehnt hat der Anstieg im Durchschnitt aller Schultypen 5,1 % betragen, in den Polytechnischen Schulen 10 % und in den traditionell die niedrigsten Werte aufweisenden, lehrerbildenden höheren Schulen nur 2,3 %. Der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen erhöhte sich dort von 1,4 % im Jahr 2001/02 (BMUKK, 2010, S. 24) auf 3,7 % im Jahr 2010/11 (BMUKK, 2012b, S. 24).

Schullaufbahnverzögerungen unter Mehrsprachigen deutlich häufiger

Weitere Analysen zu den Verteilungen auf die unterschiedlichen Schulformen der 15-/16-jährigen Schüler/innen in der PISA-Studie zeigen, dass sich 94 % der einsprachigen Schüler/innen bereits in Schul- oder Ausbildungsformen der Sekundarstufe II befinden (z. B. AHS-Oberstufe, BHS oder Lehre), aber nur 70 % der mehrsprachigen Schüler/innen. Dies zeigt deutliche Schullaufbahnverzögerungen, die etwa durch den Besuch der Vorschulstufe sowie das Wiederholen von Klassen zustande kommen können. Besonders deutlich tritt dies bei Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Türkisch zutage, von denen sich rund 30 % im Alter von 15 Jahren noch in der Hauptschule befinden.

Als wesentlicher Einflussfaktor auf Schulerfolg und erreichte Kompetenzen wird sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft die Zusammensetzung der Schülerschaft diskutiert. Mehrsprachige Schüler/innen sind vier- bis fünfmal so häufig in Klassen mit hohen Anteilen an Schülerinnen/Schülern mit nichtdeutscher Alltagssprache. Genauere Darstellungen zum Thema der Schulkomposition und Segregation werden in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts mit der Kennzahl B2.3 aufgegriffen und im Kapitel „Chancengerechtigkeit“ (Bruneforth et al., 2012; in diesem Band) insbesondere in Zusammenhang mit dem Begriff der Kompetenzarmut näher diskutiert.

2.4 Kompetenzen

Bis zum Beginn des PISA-Projekts im Jahr 2000 war die Betrachtung des sogenannten „Outputs“ kaum im Fokus bildungspolitischer Debatten in Österreich. Der Output des Schulsystems, was es also leistet, wurde vor allem an der Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse in Geburtskohorten betrachtet und an der Abstimmung zum Bedarf auf dem Arbeitsmarkt gemessen. Seit dem Jahr 2000 ist nun eine neue Komponente hinzugekommen, die mit den erreichten Kompetenzen und ihrer Messbarkeit zusammenhängt. Die Frage ist, inwiefern ein Schulsystem die geeigneten Rahmenbedingungen herstellt, damit Schüler/innen ihre Talente entfalten und bestimmte Kompetenzen entwickeln können. Bislang wurde das in Österreich nur im Rahmen internationaler Leistungstests wie PISA, PIRLS und TIMSS sowie der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) erfasst. Zu den Kompetenzfeldern Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften liegen relativ ausführliche Berichte vor, in denen auch nach Herkunfts- und Sprachgruppen differenziert wird. Diese Ergebnisse sollen hier nicht wiederholt werden, weswegen an die einschlägige Literatur verwiesen wird, insbesondere jene ab 2009.²⁵ Dennoch sollen zwei Aspekte herausgegriffen werden: Die Kompetenzen in Lesen und Mathematik nach zuhause verwendeter Sprache in PISA 2009 (Österreich) und die Lesekompetenzen der ein- und mehrsprachigen Schüler/innen in PISA 2009 im internationalen Vergleich.

Gleiche Chancen, um gleiche Kompetenzen zu erreichen?

C

Testleistungen in Lesen und Mathematik

Tabelle 6.4 zeigt die mittleren Lese- und Mathematikleistungen der 15-jährigen Schüler/innen nach Sprachgruppen in Österreich. Die deskriptiven Ergebnisse belegen, dass die Kategorie der mehrsprachigen Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch signifikant niedrigere Testleistungen in beiden Testfächern im Vergleich zu einsprachigen Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Deutsch aufweisen. Die Abweichungen in den mittleren Testleistungen sind bei der türkischen Sprachgruppe besonders groß (112 Punkte in Lesen und 99 Punkte in Mathematik), gefolgt von BKS-sprechenden Schülerinnen und Schülern (69 und 62 Punkte). Die sonstigen mehrsprachigen Schüler/innen weisen die geringsten, aber immer noch signifikanten Abweichungen auf (40 Leistungspunkte in Lesen und Mathematik).

Lese- und Mathematikkompetenzen zwischen Sprachgruppen sehr unterschiedlich

Tab. 6.4: Mittlere Lese- und Mathematikleistungen, nach Sprachgruppen

	Einsprachig Deutsch	Türkisch	BKS	Andere
Lesen	481,2	369,0	411,8	441,5
Mathematik	505,8	406,0	443,3	468,9

Anmerkung: Werte in fett: Signifikante Unterschiede im Vergleich zu den einsprachig deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern.

Quelle: PISA 2009, eigene Berechnungen.

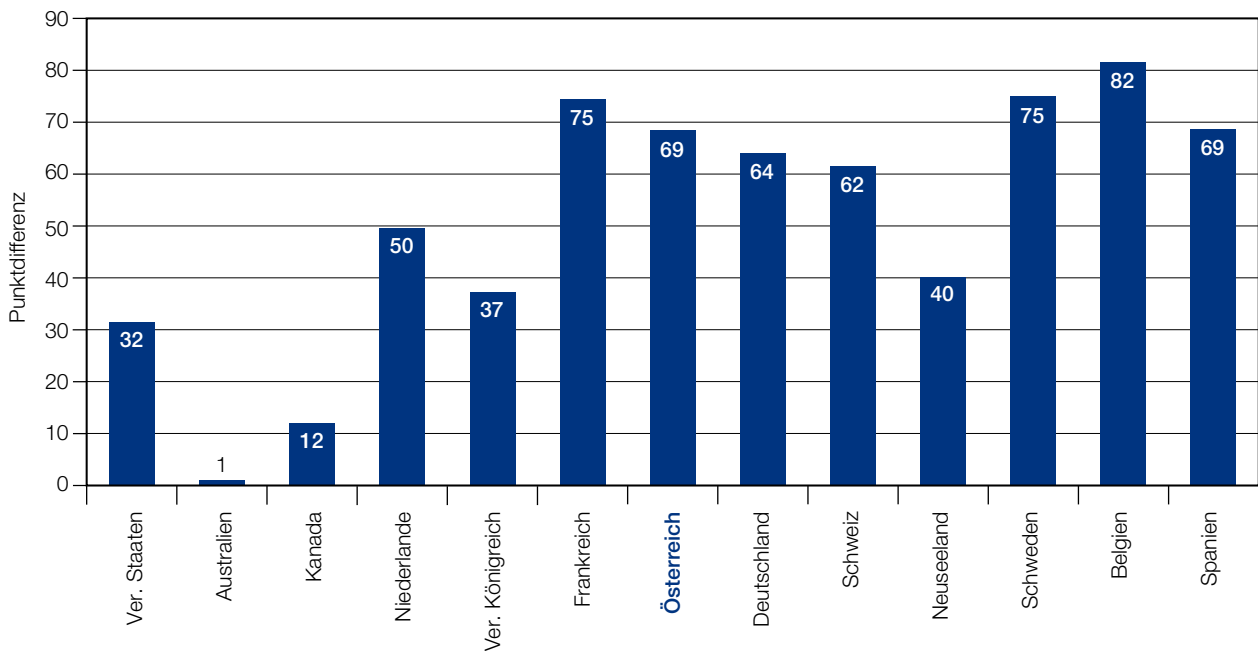
25 PISA 2006 (Breit, 2009; Schmid, Breit & Schreiner, 2009), PISA 2009 (Wroblewski, 2012), PIRLS 2006 (Unterwurzacher, 2009), TIMSS 2007 (Breit & Wanka, 2010), PIRLS 2011 (Bergmüller & Herzog-Punzenberger, 2012a), TIMSS 2011 (Bergmüller & Herzog-Punzenberger, 2012b).

Internationaler Vergleich

Lesekompetenz-
unterschiede zwischen
Ein- und Mehrsprachigen
international sehr
unterschiedlich

Mehrsprachigkeit stellt für die auf Einsprachigkeit aufgebauten Schulsysteme eine Herausforderung dar. In vielen Ländern zeigt sich das an den Leistungsunterschieden zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Schülerinnen und Schülern. In Abbildung 6.7 werden die Differenzen zwischen den Lesemittelwerten der mehrsprachigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund und der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund als Punktdifferenz in den Leistungstests dargestellt. Es stellt sich heraus, dass es erstens nicht in allen Ländern Unterschiede gibt und zweitens, dass sie, wo vorhanden, sehr unterschiedlich groß sind. In Australien zeigte sich bei der Testung im Jahr 2009 kein Leistungsunterschied in Lesen zwischen den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere als die Testsprache sprechen, und jenen ohne Migrationshintergrund.²⁶ Auch in Kanada war der Unterschied mit 12 Punkten klein. Etwas größer war er in den USA mit 32 Punkten und Neuseeland mit 40 Punkten. In den europäischen Einwanderungsländern betrug der Unterschied zwischen 62 Punkten in der Schweiz und 82 Punkten in Belgien. Nur Großbritannien hatte unter den westeuropäischen Ländern ein bedeutend geringeres Problem mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und wies eine Differenz von 37 Punkten aus. Österreich lag mit 69 Punkten im europäischen Mittelfeld. Bei dieser Darstellung ist zu beachten, dass keine Einflüsse berücksichtigt wurden, wie etwa das Bildungsniveau oder die berufliche Stellung der Eltern.

Abb. 6.7: Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz (Punktdifferenz) zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund



Quelle: OECD PISA 2009, eigene Darstellung.

Bevor wir auf die Erklärungsansätze, die möglichen Einflussfaktoren und Veränderungen in den Leistungsdifferenzen nach Berücksichtigung der sozioökonomischen Zusammensetzung der mehrsprachigen Schüler/innen in den ausgewählten Ländern eingehen (Abschnitt 2.6, insbesondere Abbildung 6.8), soll hier noch das Thema der höchsten erreichten Bildungsabschlüsse behandelt werden.

²⁶ Die Gruppen der Schüler/innen, die mehrsprachig sind und keinen Migrationshintergrund aufweisen, bzw. jene, die einsprachig sind und Migrationshintergrund aufweisen, können hier nicht ausgewiesen werden, weil es zu wenige Fälle in den Stichproben der meisten Länder sind.

2.5 Höchste Abschlüsse

Während die in standardisierten Tests gemessenen Kompetenzen bislang auf dem Arbeitsmarkt keine Rolle spielten und auch in naher Zukunft in Österreich nicht von großer Bedeutung für die Arbeitssuche sein werden, bestimmen die Bildungsabschlüsse sowohl den Zugang zu weiteren Bildungsvorhaben als auch zu den Berufen und Arbeitsplätzen. Auf individueller Ebene betrachtet, kann das Fehlen eines Schulabschlusses, der Matura oder eines akademischen Grads den Weg zum Wunschberuf verstellen. Auf gesellschaftlicher Ebene wird der Anteil der Bevölkerung mit höheren Bildungsabschlüssen als wesentlicher Indikator für die Innovationsfähigkeit, Wirtschaftskraft und Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft gesehen. So wird die Senkung der Quote von Jugendlichen, die vor einem Abschluss auf der Ebene der Sekundarstufe II das Bildungssystem verlassen, als wichtiges Ziel im Rahmen der EU-2020-Strategie für Beschäftigung und Wachstum formuliert. Österreich hat mit 1,6 % an Jugendlichen, die das Schulsystem ohne Abschluss verlassen und weiteren 5,6 %, die mit einem Hauptschulabschluss das Bildungswesen verlassen, insgesamt eine relativ niedrige Quote von 7,2 %, die nach der Pflichtschule keinen weiteren Abschluss erwirbt. Allerdings sind die Prozentzahlen zwischen den Sprachgruppen unterschiedlich. So beträgt der Anteil derjenigen, die keinen weiteren Schulabschluss machen, in der türkischsprachigen Gruppe unter beiden Geschlechtern 18 %. Wie in allen anderen Gruppen brechen auch in der türkischsprachigen Gruppe die Mädchen deutlich weniger häufig die Schule ohne Schulabschluss ab als die Burschen (Band 1, Kennzahl D2.1, Abbildung D2.a).

Mädchen seltener ohne Schulabschluss als Burschen

Durch die seit dem Erhebungsjahr 2008 aufgenommenen Fragen zum Geburtsland des Vaters und der Mutter in der vierteljährlichen Arbeitskräfteerhebung (Mikrozensus) ist es möglich, zwischen Herkunftsgruppen zu differenzieren. Dabei können die höchsten Bildungsabschlüsse auch nach Generationen innerhalb der Herkunftsgruppen betrachtet werden. In den identifizierbaren Herkunftsgruppen ist eine mehr oder weniger große intergenerationale Aufwärtsmobilität zu beobachten (vgl. Gächter, 2010, S. 155). Inwieweit aber das jeweilige Ausmaß der sozialen Mobilität als ambitioniert, ausreichend oder gering bewertet werden kann, oder ob es unter anderen Rahmenbedingungen deutlich größer hätte ausfallen können, ist nur im Ländervergleich zu bestimmen und hier wiederum nur, wenn möglichst ähnliche Vergleichsgruppen gewählt werden.

Intergenerationale Bildungsmobilität zufriedenstellend?

Die Ergebnisse der ländervergleichenden Studie TIES (The Integration of the European Second Generation, vgl. Crul, Schneider & Lelie, 2012) zeigen, dass die Strukturen der Einwanderungsländer selbst einen bedeutenden Einfluss auf den Bildungserfolg der Nachkommen von Einwanderinnen und Einwanderern haben (für nähere Details siehe Web-Dokument 6.2: „Die erwachsene türkische zweite Generation im Ländervergleich“).

Österreich gehört zum Typus „geringe Aufwärtsmobilität“

Am Beispiel der erwachsenen Nachkommen von Einwanderinnen und Einwanderern aus der Türkei, die zu allergrößten Teilen mehrsprachig aufwuchsen, wurde gezeigt, dass in Stockholm und Paris, aber auch in Amsterdam, Rotterdam, Antwerpen und Brüssel sehr viel größere Anteile an postsekundären und tertiären Bildungseinrichtungen (wie z. B. Kollegs, Fachhochschulen und Universitäten) teilnahmen als in Wien, Berlin oder Frankfurt. In der Typologie der Bildungsergebnisse der türkischen zweiten Generation gehört Österreich zusammen mit Deutschland und Belgien zum Typus „low mobility“, d. h. „geringe Aufwärtsmobilität“ im Vergleich zu den Typen „langsame Aufwärtsmobilität“, „Polarisierung“ und „schnelle Aufwärtsmobilität“ (vgl. Crul et al., 2012, S. 151).

2.6 Erklärungsmuster für den Bildungserfolg mehrsprachiger Schüler/innen – Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene

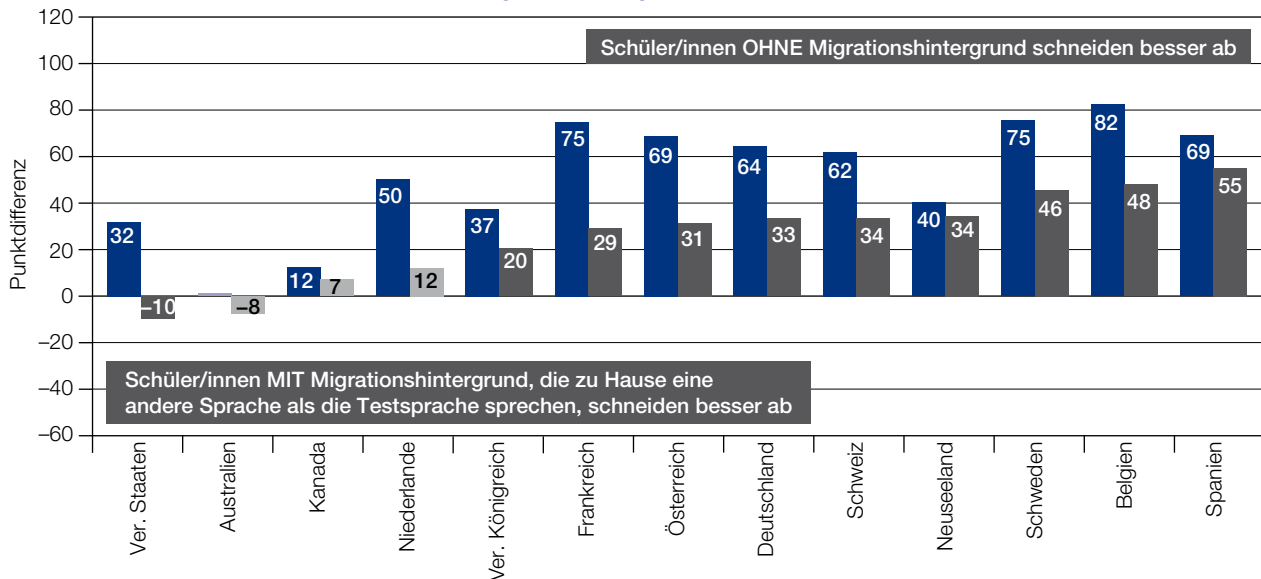
Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass es nicht einen entscheidenden Faktor gibt, der die Benachteiligung bestimmter Kategorien von Schülerinnen und Schülern – seien es mehrsprachige, solche mit Migrationshintergrund, aus bestimmten Herkunftsländern oder

Multifaktorielle Erklärungen für gruppenspezifische Schulleistungsunterschiede

mit einer bestimmten Erstsprache – erklären kann, sondern dass die systematischen Unterschiede Ergebnis des Zusammenspiels einer Vielzahl an Faktoren sind. Im Bereich der mehrsprachigen Schüler/innen existiert zurzeit keine Theorie mittlerer Reichweite, welche die für Sprachgruppen und Länder divergierenden Ergebnisse erklären könnte. Dabei müsste berücksichtigt werden, dass bei internationalen Leistungstests mehrsprachige Schüler/innen autochthoner Minderheiten in manchen Ländern besser als die einsprachigen Schüler/innen der Region oder zumindest gleich gut abschneiden. Dies trifft etwa auf die deutschsprachigen Schüler/innen in Südtirol oder die ungarischsprachigen Schüler/innen in der Slowakei (Pasztor, 2010) zu. An den Beispielen von Sprachminderheiten, die nicht durch Migration zustande kamen, wird offensichtlich, dass niedrigere Leistungswerte von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht am Umstand der Mehrsprachigkeit an sich liegen können. Auch wenn man nur mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund betrachtet, sind nicht notwendigerweise immer Leistungsdifferenzen zu beobachten (vgl. Abbildung 6.7).

In der theoretisch-hermeneutisch und empirisch unterlegten Diskussion wird als wichtigster Faktor zur Erklärung von Bildungsunterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern der sozioökonomische Hintergrund der Familie, d. h. Bildungsabschlüsse und berufliche Positionen der Eltern herangezogen (vgl. auch Bruneforth et al., 2012; in diesem Band). Während sich allerdings in manchen Ländern die gesamte Leistungsdifferenz durch die unterschiedliche Zusammensetzung des sozioökonomischen Hintergrunds der Familien erklären lässt, wie etwa in den USA, ist das in anderen Ländern nicht der Fall. In den meisten europäischen Ländern verbleiben zwischen einem und zwei Drittel des Leistungsunterschieds nach Berücksichtigung des unterschiedlichen Bildungs- und Berufshintergrunds der Eltern zwischen den Kategorien der einsprachigen und mehrsprachigen Schüler/innen. In Österreich verbleibt etwas mehr als die Hälfte der Differenz.

Abb. 6.8: Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zuhause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, und solchen ohne Migrationshintergrund.



Leistungsunterschied im Bereich Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, ...

... ohne Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds: ■ n. s. ■ sign. ($p < .05$)
 ... unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds: ■ n. s. ■ sign. ($p < .05$)

Anmerkung: Statistisch signifikante Punktzahldifferenzen sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.
 Quelle: OECD, 2011, eigene Darstellung.

Dies wirft zum einen die Frage auf, wodurch das unterschiedliche Ausmaß der Reduktion des sozioökonomischen Hintergrunds in den Ländern erklärt werden kann, und zum anderen, welche anderen Faktoren noch eine Rolle spielen könnten. Während ländervergleichende Forschung mit Fokus auf mehrsprachige Schüler/innen insbesondere derselben Sprachgruppen und darauf aufbauender Theoriebildung fehlt, gibt es zahlreiche Theorien, die sich mit Minderheiten im Kontext von Migration oder Rassismus auseinandersetzen. Banks und Park (2010, S. 402–405) zählen die sieben gängigsten Theorien auf, die verwendet werden, um die differierenden Schulergebnisse von Schülerinnen und Schülern ethnischer Minderheiten zu erklären.²⁷ Die Paradigmen lassen sich wie folgt benennen: (1) Genetik, (2) kultureller Mangel, (3) kulturelle Differenz, (4) kulturelle Ökologie, (5) schützende Disidentifikation, (6) gesellschaftliche Struktur, (7) effektive Schule. Nach drei Jahrzehnten Forschung zu dieser Fragestellung sprechen sie von der Notwendigkeit, ein multifaktorielles Paradigma zu entwickeln, in dem die wichtigsten Einsichten dieser Erklärungsansätze zusammengeführt werden (außer jenem der Genetik, da dieser biologisch-deterministisch argumentiert und daher inkompatibel mit den anderen ist).

Unterschiedliche Paradigmen in der Erklärung der Differenzen

Das Modell der „Segmentierten Assimilation“ (Portes & Rumbaut, 2001),²⁸ das Unterschiede in der gesellschaftlichen Positionierung der Kinder von Einwanderinnen und Einwanderern in den USA erklärt, berücksichtigt bereits die Ansätze (2) bis (6) und geht mit der Berücksichtigung der unterschiedlichen Geschwindigkeiten der Akkulturation zwischen Eltern und Kindern noch darüber hinaus. In diesem Modell wird betont, dass die Entwicklung der Jugendlichen und ihr Schulerfolg neben den familiären Prozessen sehr wesentlich von den Rahmenbedingungen, die sie gesellschaftlich, aber auch in ihrer jeweiligen ethnischen Community vorfinden, bestimmt wird. Als besonders erfolgreich stellte sich der Weg einer selbstbestimmten Kombination von Elementen der Aufnahmekultur und Herkunftskultur (der Eltern) heraus (selective acculturation). Das bedeutet in vielen Fällen die Pflege der Herkunftssprache der Eltern und damit auch familiäre Mehrsprachigkeit (Portes & Rumbaut, 2001, 113–146). Als bedeutende Theorie mittlerer Reichweite wurde das Modell der Segmentierten Assimilation für die Erklärung der europäischen Situation der zweiten Generation und insbesondere der Bildungsergebnisse diskutiert, aber schließlich als nicht spezifisch genug eingestuft (Thomson & Crul, 2007).

Das Modell der Segmentierten Assimilation

Darauf aufbauend und spezifisch auf den europäischen Kontext abgestimmt, wurde die Integrationskontexttheorie (Crul & Schneider, 2010) entwickelt, die auch eine Schulerfolgstypologie für die zweite Generation beinhaltet (Crul et al., 2012, S. 151). Sie berücksichtigt hauptsächlich die Strukturen der institutionellen Arrangements, wie etwa das durchschnittliche Alter des Eintritts in die erste Bildungsinstitution, das durchschnittliche Alter der ersten Selektion in Schultypen, die Ausgestaltung des Übergangs in höherbildende Schultypen und des Übergangs in den Arbeitsmarkt. Wie bereits beim Modell der Segmentierten Assimilation fehlt auch hier der Blick auf Unterricht und Schule. Das Potenzial des Unterrichts und der Schule für den Erfolg von mehrsprachigen Kindern des Ansatzes der *effektiven Schule* (Symonds, 2004; Oberman & Symonds, 2005; Office for Standards in Education [OFSTED], 2009; Qualität in Multikulturellen Schulen [QUIMS], 2012) wird in den gängigen sozialwissenschaftlichen Theorien zu Bildung und Mehrsprachigkeit (zumeist ist der Fokus aber Migration) vernachlässigt. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Sozialwissenschaften, die an der Erklärung von bildungsbezogenen Phänomenen unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen (insbesondere unter intergenerationaler Betrachtung) arbeiten, und jenen Disziplinen der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, die den Teilbereich Unterricht und Schule zum Gegenstand haben, im Themengebiet der Mehrsprachigkeit noch nicht ausreichend entwickelt hat.

Die Integrationskontexttheorie

27 Eine weitere Darstellung gängiger Erklärungsansätze findet sich im Nationalen Bildungsbericht 2009 bei Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009, S. 173–178).

28 Eine Diskussion der Theorie der Segmentierten Assimilation für Österreich findet sich in Herzog-Punzenberger (2005).

Erklärungsfaktoren auf der Mikroebene des Individuums und der Familie

In der Folge sollen die bisher als wesentlich identifizierten Faktoren, die helfen können, Differenzen zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu erklären, dargestellt werden. Es wird dazu die in der Soziologie verwendete analytische Dreiteilung auf der Mikro-, Meso- und Makroebene vorgenommen. Auf der *Mikroebene* werden die Faktoren lokalisiert, die mit den biologischen Voraussetzungen und der familiären Sozialisation des Kindes zu tun haben, mit der Einwanderungsgeschichte und Sprachlernbiographie sowie mit signifikanten anderen, wie sie Mitglieder der Peergroup darstellen, aber auch Medienkonsum und Teilnahme an Bildungsinstitutionen vor der Schule. Der sozioökonomische Status der Familie, gemessen an Bildungsabschluss und Beruf der Eltern, gilt, wie bereits vorne gezeigt wurde, als wesentlicher Einflussfaktor auf der Mikroebene, ebenso die Kompetenz in der Schulsprache (Becker, 2011, S. 13–18). Herausgestrichen werden soll, dass das schulsprachliche Selbstvertrauen²⁹ als der entscheidende sozialpsychologische Faktor in der Vorhersage von zweitsprachlichem Erfolg hervorgetreten ist und den Faktor Motivation deutlich übertrifft (vgl. Brizic, 2007, S. 54).

C

Erklärungsfaktoren auf der Ebene gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

Auf der Makroebene sind es die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, worunter sowohl institutionelle Faktoren fallen, die alle Schüler/innen betreffen, als auch solche, die hauptsächlich die mehrsprachigen Schüler/innen bzw. solche mit Migrationshintergrund betreffen (Bacher & Stelzer-Orthofer, 2008; Herzog-Punzenberger, 2009; Teltemann & Windzio, 2011). Spezifisch für die Situation der mehrsprachigen Kinder sind die sprachpolitischen Rahmenbedingungen im Herkunftsland der Eltern und im Einwanderungsland, die das Sprachverhalten in der Familie grundlegend prägen, insbesondere im Fall verfolgter Sprachminderheiten (Brizic, 2009). Zu den allgemeinen institutionellen Faktoren zählen Charakteristika von Schulsystemen wie die frühe Selektion, Halbtagsformen, mangelnde Verfügbarkeit und Qualität der Elementarbildung (Crul & Vermeulen, 2003), aber auch Formen des Übergangs in die höheren Schultypen sowie in den Arbeitsmarkt (Crul et al., 2012) spielen eine Rolle. Benachteiligungen, die ausschließlich mehrsprachige Schüler/innen oder solche mit Migrationshintergrund erleben, reichen von rechtlichen Formen der Schlechterstellung (z. B. wenn die Schüler/innen bzw. ihre Familien, insbesondere Drittstaatsangehörige, noch nicht eingebürgert sind) bis hin zu Ausschlussmechanismen auf der Ebene des nationalen Selbstverständnisses. Dies reicht von expliziten Formen des Ausschlusses im öffentlichen Diskurs (Wahlkampfretorik) über implizite Formen des Ausschlusses, wie der spezifischen Ausgestaltung des öffentlichen Raums (bspw. nur religiöse Symbole einer bestimmten Religion in Schulräumlichkeiten) und der Ordnung der Zeit (z. B. nur katholische Feiertage) hin zu ethnozentrischen Darstellungen in Schulbüchern (Markom & Weinhäupl, 2007).

Erklärungsfaktoren auf der Ebene der Schule und des Unterrichts

Folgt man der *effective school-Hypothese*, sollte bei der Erklärung von gruppenspezifischen Unterschieden im Bildungserfolg gerade auf die Ebene zwischen den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den individuellen Merkmalen geachtet werden, nämlich auf das Geschehen in der Schule (Mesoebene). Dabei gibt es Aspekte, die wiederum alle Schüler/innen betreffen und solche, die sich insbesondere auf jene auswirken, welche die Unterrichtssprache nicht auf einem erwarteten Durchschnittsniveau beherrschen oder aus einem kulturellen Zusammenhang kommen, der vom bildungsbürgerlichen Ideal der Regional- bzw. Nationalkultur abweicht (vgl. Krüger-Potratz, 2011; Schiffauer, Baumann, Kastoryano & Vertovec, 2002; Bourdieu & Passeron, 1979). Nach Chudaske (2011, S. 32–34) geht es bei den Erklärungsfaktoren schulfachlicher Leistungen von mehrsprachigen Kindern auf der Mesoebene um die Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen, die Lehrer-Schüler-Interaktionen, die allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik, die Zusammensetzung der Klasse und die Ausstattung der Schule sowie deren Elternarbeit. Auf der Schul- und Unterrichtsebene erlangte das Konzept der durchgängigen Sprachförderung

29 Schulsprachliches Selbstvertrauen wird dabei nach Kettemann et al. (1996; zitiert nach Brizic, 2007, S. 245) als „eine Selbstwahrnehmung, die durch eigene Erfahrungen aus der eigenen Umwelt und deren Interpretationen geformt wird“, verstanden und wurde über die Einschätzung des Selbstvertrauens der untersuchten Kinder durch die Lehrer/innen operationalisiert.

(Gogolin et al., 2011) in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit wie auch Förderkonzepte, die den gesamten Schulstandort betreffen (s. QUIMS, 2012; Maag-Merki, 2012).

Abschließend soll hier festgestellt werden, dass erstens die Erklärungsmodelle sehr stark von den (oft unreflektierten) Vorannahmen beeinflusst sind, wie beispielsweise, ob Schulen und Lehrer/innen überhaupt einen großen Unterschied machen können oder nicht, und zweitens, dass die statistischen Analysen sehr stark von den Datenquellen abhängig sind, die ja zumeist für andere Zwecke erstellt wurden und deshalb weder in der Stichprobenziehung noch im Testdesign oder in den Kontextfragen auf Spezifika der Situation mehrsprachiger Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund abgestellt sind. Dies führt uns zum nächsten Abschnitt, den Forschungsdesiderata.

3 Forschungsdesiderata

Es können hier nur die dringlichsten der zahlreichen offenen Forschungsfragen dargestellt werden. Dabei geht es einerseits um die kognitive Benachteiligung bestimmter Sprachgruppen, angefangen von den Sprach(en)kompetenzen bis zu bestimmten schulfachlichen Kompetenzen und, daran anschließend, um die unterschiedlichen Wahlverhalten und Schullaufbahnen, die sich nicht in erster Linie durch Leistungsunterschiede erklären lassen.

In Österreich gibt es bisher keinen Longitudinaldatensatz, um Bildungsprozesse zu erforschen. Dies wäre allerdings notwendig, um über die Effektivität von unterschiedlichen Unterrichtsmodellen in mehrsprachigen Klassen, des Förderunterrichts oder der Sprachförderung in Kombination mit muttersprachlichem Unterricht urteilen zu können. Dafür ist es notwendig, Lernzuwächse zu erheben, insbesondere, wenn man erfolgreichen Unterricht und erfolgreiche Schulen in benachteiligten Nachbarschaften identifizieren will. Die Komplexität mehrsprachiger Lernprozesse ebenso wie geeignete Kontrollgruppen müssen konzeptuell in den Untersuchungsdesigns berücksichtigt werden.

Wie bereits besprochen, ist die Forschungslage über die Entwicklung schulrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten im vorschulischen Alter im mehrsprachigen Kontext und unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds mangelhaft. Hierbei sind neben der Ressourcenseite die tatsächlichen Mikroprozesse zu beachten.

Wiewohl der sozioökonomische Hintergrund von Schülerinnen und Schülern häufig einen großen Teil der Schulleistungsdifferenzen erklärt, sind die dahinterliegenden Wirkmechanismen nicht klar. Die Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Relevanz für die Produktion ungleicher Bildungsergebnisse stellt ein vordringliches Forschungsdesiderat in der Einwanderungsgesellschaft dar.

Die Beschulung der mehrsprachigen Schüler/innen, die Angehörige autochthoner Minderheiten sind, scheint seit der Gründung der höheren Schulen, die in den Minderheitensprachen geführt werden, eine durchgängige, mittlerweile über 50-jährige Erfolgsgeschichte zu sein. Ergebnisse aus der Volkszählung 2001 (Statistik Austria, 2007, S. 59) zeigten eine überproportional hohe Bildungsmobilität zwischen den Generationen. Während beispielsweise in Kärnten der Großteil der Eltern und nunmehr Großeltern Bergbauern waren, die hauptsächlich Slowenisch sprachen, maturierten die Schüler/innen in ihrer Erstsprache Slowenisch (im Burgenland auch Kroatisch oder Ungarisch) und besuchten österreichische Universitäten mit deutscher Unterrichtssprache. Nachdem alle Schüler/innen an diesen Schulen mehrsprachig sind, sollten die Erfolgsfaktoren untersucht werden.

Wie gezeigt wurde, differieren die Anteile mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Schulformen und Schultypen in der Sekundarstufe II in sehr hohem Ausmaß. Diese *Differenz* ist sowohl in den berufsbildenden höheren Schulen – zwischen

Longitudinaldatensatz zur Erforschung von Prozessen notwendig

Sprach(en)förderung in der Elementarbildung erforschen

Mechanismen sozialer Reproduktion in der Schule erforschen

Erfolg autochthoner Minderheitenschulwesen beforschen

Ursachen für ungleiche Verteilung auf Schulformen in Sekundarstufe II

3 % in Schulen für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und 24 % in den Handelsakademien – als auch in den berufsbildenden Pflichtschulen zu finden. Die einschlägige Forschung dazu fehlt. Es ist zu vermuten, dass es insbesondere in den maturaführenden berufsbildenden Schulen Selektionsmechanismen gibt, die mehrsprachige Schüler/innen oder solche mit Migrationshintergrund benachteiligen. Ursachen könnten auch schon in der Attrahierung neuer Schüler/innen liegen, d. h. in den Signalen, die in Informationsquellen von den Schulformen oder über die Schulformen ausgesendet werden. Auch die Berufsschulen sind als Forschungsfeld in Österreich stark vernachlässigt, während sie doch 40 % eines Altersjahrgangs aufnehmen. Im Durchschnitt weisen sie einen vergleichsweise niedrigen Anteil mehrsprachiger Schüler/innen auf, wobei es berufsspezifisch große Unterschiede gibt. Auch hier wären die Selektionsmechanismen zu untersuchen, die allerdings bei der Lehrstellensuche und bei Rekrutierungspraxen der Firmen beginnen.

4 Politische Analysen und Entwicklungsoptionen

In den vergangenen Jahren wurden in vielen europäischen Ländern systematische Versuche unternommen, die Unterschiede in den Bildungserfolgen von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern im Ausland und jenen, die im Inland geboren wurden, zu erklären. Bei Weitem weniger häufig wurde die Frage gestellt, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit mehrsprachige Schüler/innen ihre Kompetenzen in gleicher Weise entwickeln können wie einsprachige Schüler/innen. Einerseits herrscht Uneinigkeit darüber, inwieweit nach wie vor Benachteiligungen in der Benotung oder im Zugang zu höheren Schulformen bei gleicher Leistung bestehen (Becker, 2011). Andererseits existiert relative Einigkeit, dass sich die Bildungsaspirationen der Eltern der identifizierbaren Herkunftsgruppen bei gleichem sozioökonomischem Hintergrund und gleicher Leistung angeglichen haben oder die der Eltern ohne Migrationshintergrund sogar übertreffen (Weiss, 2007). Außer Frage steht aber nach wie vor die leistungsmäßige Benachteiligung von Kindern bestimmter Herkunftsgruppen (Teltemann & Windzio, 2011), die durch die Beschulung nicht ausgeglichen wird.

Empfehlungen und Handbücher von internationalen Organisationen

Deshalb gibt es zahlreiche Untersuchungen, die Daten, Fakten und Analysen für nachhaltige Politikentwicklung in diesem Bereich aufbereiten. Die darauf aufbauenden Empfehlungen umfassen vielfältige Maßnahmen und verfolgen Strategien auf mehreren Ebenen. Eine von europäischen Regierungen und Bildungsministerien beauftragte Zusammenfassung effektiver Maßnahmen und Empfehlungen wurde von der OECD 2010 publiziert (OECD, 2010), ein etwas weiter gefasstes Handbuch zur Entwicklung politischer Maßnahmen wurde vom Europarat 2010 veröffentlicht (Council of Europe, 2010) und ein Bericht zum Thema der Bildung marginalisierter Gruppen in Europa wurde vom *Open Society Institute der Soros Foundation* (vgl. Huttova, McDonald & Harper, 2009) in Auftrag gegeben. In diesen Dokumenten besteht weitgehende Einigkeit über die förderlichen Rahmenbedingungen und wichtigsten Maßnahmen. Spezifisch für Österreich wurde die bereits erwähnte von der Regierung beauftragte Länderprüfung der OECD zu Migration und Bildung erstellt, die in mehreren Phasen auf einen datengestützten Bericht aufbauend mit den wichtigsten Akteuren in diesem Feld einen Zwischenbericht und nach dem Einholen der Rückmeldungen einen Endbericht erstellte. Nachfolgend werden aufbauend auf dem Länderbericht für Österreich und unter Bezugnahme auf die in letzter Zeit stattgefundenen Veränderungen sowie Erfahrungen aus anderen Ländern mögliche nächste Schritte, um eine Verbesserung der Situation mehrsprachiger Schüler/innen in österreichischen Schulen zu erreichen, diskutiert.

MIM-Qualitätssicherung im Kindergarten

Im Allgemeinen bezieht sich eine nachhaltige Strategie in diesem Bereich auf zwei Ebenen: Erstens auf die Ebene der Bildungsinstitutionen wie Kindergärten und Schulen und zweitens auf die Systemebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie weiter vorn bereits diskutiert. Als Priorität auf der ersten Ebene ist der *Elementarbereich*, also die frühkindliche Bildung und Betreuung, zu nennen. Hier ist ein vergleichbar mit Deutschland verankertes

Recht jedes Kindes auf einen Betreuungsplatz ab dem 1. Lebensjahr zu überlegen.³⁰ Ebenso sollte eine Standardisierung im Bereich des professionellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit (vgl. Hopp, Thoma & Tracy, 2010), Interkulturalität und Mobilität angedacht werden. Eine Möglichkeit wäre, einen *Zertifizierungsprozess* anzuleiten. Dadurch könnte gesichert werden, dass die Sprachförderung und der integrative Ansatz des Kindergartens in entsprechender Qualität vorhanden sind und so den gewünschten positiven Effekt haben können.

Ein weiterer Schritt ist in der institutionenübergreifenden Zusammenarbeit zu sehen, sodass Nahtstellen nicht zu Bruchstellen werden. Aufbauend auf der Erkenntnis, dass jeder institutionelle Übergang eine Herausforderung für die Heranwachsenden, insbesondere für jene aus benachteiligten Familien, darstellt, wird die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen zwar in den letzten Jahren forciert, diese Bemühungen aber gleichzeitig durch rechtliche und faktische Barrieren konterkariert (Stanzel-Tischler, 2011a). Zu überlegen ist ein Portfoliosystem, in dem das Wissen über Entwicklungsstand und Förderung des Kindes gesammelt und auch in einer Weise dargestellt wird, dass diese Information von den Eltern verstanden werden kann. Dies dient einerseits der Sichtbarmachung und dadurch der gezielten Wertschätzung individueller Mehrsprachigkeit,³¹ soll aber auch an die Volksschullehrer/innen weitergegeben werden, sodass zielführende Fördermaßnahmen unmittelbar bei Schulbeginn einsetzen können (vgl. Nusche et al., 2009, S. 46).

Bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zeigt sich tendenziell Aufholbedarf in den Kompetenzen der Unterrichtssprache. Deshalb wurde auch in der OECD-Länderprüfung als zweite Priorität die Sprachförderung genannt (vgl. Nusche et al., 2009). Es wurde auf die Problematik des fehlenden Rechtsanspruchs von Kindern, die einen Sprachförderbedarf haben, hingewiesen. Es bleibt den Schulen überlassen, in welchem Ausmaß sie ihre Schüler/innen fördern. Auch die Finanzierungsstruktur scheint anachronistisch. Die Finanzierung der Sprachförderkurse ist durch das Finanzministerium auf jeweils zwei Jahre begrenzt und muss danach wieder neu verhandelt werden (Expertenrat für Integration, 2012, S. 21). Die gegenwärtige Fragmentierung der Finanzierung ist der Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes im österreichischen Bildungssystem nicht förderlich. Stattdessen sollte ein standortbezogenes Förder- und Finanzierungskonzept ausgearbeitet werden (vgl. Kapitel „Chancengerechtigkeit“ in diesem Band; Bruneforth et al., 2012). Das Züricher Modell QUIMS könnte als Anregung dienen (QUIMS, 2012). Komplementär zu gruppenspezifischen Sprach(en)förderkonzepten sollte das Konzept der *durchgängigen Sprachförderung* (wie sie im Projekt „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ [FörMig] entwickelt wurde), das auf biographischer, institutionenübergreifender Kontinuität und einer ausgebauten Kompetenz des Schulpersonals beruht, in allen Schulen Standard sein.

Während Österreich zu den Ländern mit den höchsten Anteilen mehrsprachiger Schüler/innen zählt, schätzen die österreichischen Lehrer/innen ihren Weiterbildungsbedarf in diesem Bereich bei Weitem geringer ein als im Durchschnitt der 24 Länder der TALIS-Erhebung (vgl. Jensen, 2010, S. 63; Kast, 2010, S. 29). Auch in der OECD-Empfehlung wurde die Verbesserung der Lehr- und Lernsettings als dritter Prioritätsbereich genannt. Dazu zählt die verpflichtende Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen im Bereich der sprachlich-kulturellen Diversität, die Erhöhung der Diversität unter den Lehrpersonen selbst, die Stärkung der Schulleitung sowie die Förderung der einschlägigen Forschung und Verbreitung erprobter Praxis. Es wird empfohlen, auch Qualitätsinitiativen wie „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) und Qualität in der Berufsorientierung (QIBB) zu nutzen, mittels derer die Landesschulräte bzw. der Stadtschulrat für Wien eine klare Leadership-Rolle auch in diesem Themenbereich übernehmen können (zur Notwendigkeit von Leadership

Institutionenübergreifende
Zusammenarbeit

Rechtsanspruch auf
Sprachförderung

Professionalisierung des
Personals



30 Die deutschen Gemeinden wurden verpflichtet bis August 2013 die Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen, sodass das Recht auch wirklich in Anspruch genommen werden kann. Vgl. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung.html> [zuletzt geprüft am 09. 11. 2012].

31 vgl. für den produktiven schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit die Weiterentwicklung der Europäischen Sprachportfolios durch das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum (www.oezs.at).

vgl. Nusche et al., 2009, S. 57 und Symonds 2004). Ebenso sind Evaluierung und Begleitforschung systematisch zu verankern. Es sollte sichergestellt werden, dass sich alle Lehramtsstudierenden nach Beendigung ihrer Ausbildung ausreichend kompetent fühlen, um sprachlich, kulturell und sozial heterogene Klassen so zu unterrichten, dass mehrsprachige Schüler/innen vom Unterricht profitieren.

Elternarbeit an den Schulen

Es gibt kaum Forschung zu mehrsprachiger Elternarbeit an österreichischen Schulen. Auf Basis der Erfahrungen anderer Länder werden aber die Elternarbeit und der Kontakt zu ethnischen Communities als vierter Prioritätsbereich in der OECD-Länderprüfung empfohlen. Das Unterrichtsministerium könnte die Einbindung von nichtdeutschsprachigen Eltern fördern, indem es Richtlinien für die Kommunikation mit dieser Elterngruppe festlegt, erfolgreiche Programme fördert und verbreitet sowie die Schulleitung in ihrer Vorbildfunktion in diesem Bereich bestärkt. Informationsmaterialien sollten an allen Schulen vorhanden oder über das Internet zugänglich sein und Dolmetschdienste gerade an Elternsprechtagen und -abenden angeboten werden. Zunehmend werden Schulen als Institutionen mit erweitertem Angebot konzipiert, von denen berichtet wird, dass sie den Lernerfolg gerade der am meisten benachteiligten Kinder positiv beeinflussen (Nusche et al., 2009, S. 70–71).

Standortbezogenes multifaktorielles Förderungs- und Finanzierungsprogramm

Abschließend soll auf das Beispiel des Züricher Programms *Qualität in multikulturellen Schulen* (QUIMS) hingewiesen werden. Die Evaluation des Programms zeigt zweierlei: Erstens entspricht der ganzheitliche Ansatz, der alle Akteure des Schulgeschehens einschließt und ihr Potenzial für Veränderung und Entwicklung anspricht, der multifaktoriellen Erklärung von Benachteiligung in einer Einwanderungsgesellschaft und zweitens braucht es sehr spezifische Fördermaßnahmen und einen längeren Zeithorizont, um Verbesserungen auf der Leistungsebene zu erreichen. Das Resümee der externen Evaluation ist aber auch, dass die Höhe der zur Verfügung gestellten Mittel im Verhältnis zu den anspruchsvollen Zielen unzureichend war und daher in enger Verknüpfung mit den Umsetzungsplänen und realisierten Maßnahmen in den Schulen erhöht werden sollte (Maag Merki, 2012, S. 163).

Als Maßnahme auf der Ebene der strukturellen Eigenschaften des Bildungssystems bleibt zuletzt der Hinweis aus der ländervergleichenden Forschung, dass die möglichst späte Trennung in Bildungswege (akademisch orientiert oder nicht) und eine ganztägige Schulform (vgl. Crul et al., 2012) den Schulerfolg von benachteiligten Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache positiv beeinflussen kann. Der Erfolg hängt allerdings, wie bei so vielen Vorgaben, sehr wesentlich von der Art der Umsetzung ab.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 6.1: *Das Sprachkapitalmodell*. Verfügbar unter <https://www.bife.at/buch/1915/6/1/1>
- Web-Dok. 6.2: *Die erwachsene türkische zweite Generation im Ländervergleich*. Verfügbar unter <https://www.bife.at/buch/1915/6/2/1>

Literatur

- Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U. H. & Gerdes, J. (Hrsg.). (2008). *Beschreiben und/loder Bewerten I. Normativität in sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern*. Münster: LIT.
- Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2010). *Evaluation der Sprachförderkurse (§ 8e SchOG). Endbericht zu den Befragungen auf Schul- und Verwaltungsebene*. Graz: BIFIE.
- Bacher, J. (2010). Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund – Ist Situation, Ursachen und Maßnahmen. *WISO*, 33 (1), S. 29–48.
- Bacher, J. & Stelzer-Orthofer, C. (2008). Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Leibetseder & J. Weidenholzer (Hrsg.), *Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen* (Sociologica, Bd. 13, S. 65–92). Wien: Braumüller.
- Banks, J. A. & Park, C. (2010). Race, ethnicity and education: The search for explanations. In P. H. Collins, & J. Solomos (2010), *The SAGE handbook of race and ethnic studies* (S. 383–414). Los Angeles, CA: SAGE.
- Bauer, F. & Kainz, G. (2007). Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang [Teilschwerpunkt „Bildung“]. *WISO*, 30 (4), 17–64.
- Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 11–38) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Beck, M. (2011). Migration, Sprachförderung und soziale Integration. In R. Becker (Hrsg.) *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*. (S. 121–138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmüller, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2012a). Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 50–51). Graz: Leykam.
- Bergmüller, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2012b). Kompetenzen und Charakteristika von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, S. Bergmüller & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse* (S. 52–53). Graz: Leykam.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2012). *Medienmitteilung des Bildungsrates: Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): Weiterentwicklung geplant* [Medienmitteilung vom 04. 07. 2012]. Zugriff am 26. 10. 2012 unter http://www.zh.ch/internet/de/aktuell/news/medienmitteilungen/2012/167_bildungsrat_quims.html
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Breit, S. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 146–158). Graz: Leykam.

Breit, S., & Wanka, R. (2010). Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Ein Portrait ihrer Kompetenzen im Licht ihrer familiären und schulischen Sozialisation. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 96–115). Graz: Leykam.

Brizic, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Brizic, K. (2009). Ressource Familiensprache. Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In K. Schramm & C. Schroeder (Hrsg.), *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache* (S. 23–42). Münster: Waxmann.

Brizic, K. & Hufnagl, L. (2011). ‚Multilingual Cities‘ Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen (Projektbericht). Zugriff am 16. 10. 2012 unter www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST_ELTERN-INFO.html

Bruneforth, M., & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). (2002). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 1994/95 bis 2000/01* (4. aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, 2/2002). Wien: Autor. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter www.bmukk.gv.at/medienspool/6417/nr2_2002.doc].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2010). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2001/02 bis 2008/09* (11. aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Nr. 2/2010). Wien: Autor.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2011). *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen* (15., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 1/2011). Wien: Autor. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/6416/nr_1_11.pdf].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK; Hrsg.). (2012a). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich Statistische Auswertung für das Schuljahr 2010/11. Verfasst von Mag. Ines Garnitschnig (Verein Zeit!Raum)* (13., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 5/2012). Wien: Herausgeber. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/3720/nr5_12.pdf].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012b). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11* (13., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 2/2012). Wien: Autor. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/8953/nr2_12.pdf].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF; Hrsg.). (2007). *Language education policy profile: Country report Austria. Language and language education policies: Austria's present situation & topical issues*. Wien: BMUKK, BMBWK, ÖSZ.

Chudaske, J. (2011). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Council of Europe. (2010). *Migrants and their descendants – Guide to policies for the well-being of all in pluralist societies*. Strasbourg: Autor.

Crul, M. & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory. Participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), 1249–1268.

Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (Hrsg.). (2012). *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* Amsterdam: University Press. [Online Version verfügbar am 09. 11. 2012 unter <http://www.oapen.org/search?identifier=426534>].

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slotman, M. & Aparicio-Gomez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.

Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. In M. Crul & H. Vermeulen (Hrsg.), *The future of the Second Generation: The integration of migrant youth in six European countries* [Themenheft]. *International Migration Review*, 37 (4), S. 965–986.

Cummins, J. (2001). *Language, education, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

de Bot, K. & Schrauf, R. (Hrsg.). (2009). *Language development over the lifespan*. London: Routledge.

DeCillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration* (14., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 3/2011). Wien: BMUKK. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf].

DeCillia, R. (n. D.). *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010a). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim: Beltz.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010b). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim: Beltz.

Duarte, J. & Döll, M. (2010). Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Sammelrezension. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2010 (13), 707–716.

Europäisches Parlament. (2008). *Bericht über Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. 24. 02. 2009. Zugriff am 25. 10. 2012 unter <http://www>.

europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2009-0092+0+DOC+PDF+V0//DE

Expertenrat für Integration. (2011). *Integrationsbericht. Vorschläge des Expertenrates für Integration*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/Vorschläge_Langfassung.pdf

Expertenrat für Integration. (2012). *Integrationsbericht. Bilanz des Expertenrates für Integration 2012*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/Integrationsbericht_2012/Integrationsbericht_2012_Band_1_ANSICHT.pdf

Extra, G. & Yagmur, K. (2012). *Language Rich Europe. Trends in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit in Europa. Konsultationsentwurf*. British Council. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.britishcouncil.org/german_draft_lre

Fassmann, H. (2012). *Integrationsindikatoren des Nationalen Aktionsplans für Integration. Begriffe, Beispiele, Implementierung. Staatssekretariat für Integration*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/NAP__indikatoren.pdf

Feliciano, C. (2006). Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education*, 79 (4), 281–303.

Furch, E. (2009). *Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an GrundschullehrerInnen*. Münster: LIT.

Furch, E. (Koordination). (2011). Schwerpunkt: Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus – Kulturelle und sprachliche Vielfalt an österreichischen Schulen [Themenheft]. *Erziehung und Unterricht*, 161 (1–2).

Furch, E. (Hrsg.). (2011). Abschied von Monolingualismus und Monokulturalismus [Vortrag]. *Erziehung & Unterricht*, 161 (1/2), 11–12.

Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gächter, A. (2010). Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 143–163). Innsbruck: StudienVerlag.

Gibbons, P. (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 269–290). Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11-08*, 79–90.

Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529–548.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U. et al. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (FörMig Edition, Bd. 7). Münster: Waxmann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gombos, G. & Pasquariello, A. (2010). Dreisprachig Grenzen überschreiten – der Alpen-Adria-Bildungsverbund. In W. Wintersteiner, G. Gombos & D. Gronold (Hrsg.), *Grenzverkehungen. Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung im Alpen-Adria-Raum* (S. 310–322). Klagenfurt: Wieser.

Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grafendorfer, A., Neureiter, H. & Längauer-Hohengaßner, H. (2009). Fortbildung. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 31–38). Graz: Leykam.

Herzog-Punzenberger, B. (2005). Schule und Arbeitsmarkt ethnisch segmentiert? Einige Bemerkungen zur „2. Generation“ im österreichischen Bildungssystem und im internationalen Vergleich. In S. Binder, G. Rasuly-Paleczek & M. Six-Hohenbalken (Hrsg.), *Herausforderung Migration* (S. 191–211). Wien: Universität, Institut für Geographie und Regionalforschung.

Herzog-Punzenberger, B. (2009). Jenseits individueller Charakteristiken. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt* (S. 159–166). Graz: Leykam.

Herzog-Punzenberger, B., Brizic, K., de Cillia, R., Furch, E., Khan-Svik, G. & Schmid, K. (2004). *PISA-Austria-Migration. MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem und am Übergang zur Beschäftigung. Eine Machbarkeitsstudie*. Unveröffentlichter Bericht an das Österreichische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 161–182). Graz: Leykam. [Verfügbar am 24. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/1024/b/2>].

Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 609–629.

Huttova, J., McDonald, C. & Harper, C. (2009). *Making the mark? An Overview of current challenges in the Education of Migrant, Minority, and Marginalized Children in Europe (EMME). Education Support Program Discussion Paper* (ESP Working Paper Series, Nr. 3). Open Society Institute der Soros Foundation.

Jensen, B. (2010). The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) and teacher education for diversity. In Centre for Educational Research and Innovation (CERI) & Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; Hrsg.), *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (S. 63–92). Paris: OECD.

Kast, F. (2010). Fortbildungsbedarf: Disparitäten in Abhängigkeit von Schulart, Alter und Geschlecht der Lehrer/innen. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (BIFIE-Report 4/2010, S. 27–50). Graz: Leykam.

Koch, P. & Österreicher, W. (1997). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Erster Halbband, S. 587–604). Berlin: de Gruyter.

Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 51–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landesschulrat für Kärnten. (2011). *Jahresbericht 2009/10. Abt. VII – Minderheitenschulwesen*. Erstellt von S. Sandrieser, T. Domej & C. Schönherr. Zugriff am 26. 10. 2012 unter <http://www.2sprachigebildung.at/jahresbericht2010.pdf>

Lengyel, D. (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen [Themenheft Mehrsprachigkeit]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 593–608.

Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.- J. & Döll, M. (2009). Einleitung. In D. Lengyel, H. H. Reich, H. J., Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 7–14). Münster: Waxmann.

Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D. & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten* (Schlussbericht). Universität Zürich. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/QUIMS_Evaluation_Schlussbericht.pdf

Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern* (Sociologica, Bd. II, hrsg. von H. Weiss & C. Reinprecht). Wien: Braumüller.

Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* (3. Aufl.). Tübingen: Narr Studienbücher

Neumann, U. (2011). Schulischer Wandel durch bilinguale Klassen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 181–190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niedrig, H. (2011) Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 89–106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nitsch, C. (2007) Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt, (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Attempo.

Nusche, D., Shewbridge, C. & Rasmussen, C. L. (2009). *OECD–Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Übers.). Zugriff am 08.10.2012 unter <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (Original erschienen 2009: OECD reviews of migrant education. Austria).

Obermann, I. & Symonds, K. W. (2005). What matters most in closing the gap. *Leadership*, 34 (3), S. 8–11.

Office for School and Education (OFSTED). (2009). *Raising standards, improving lives: Twelve outstanding secondary schools. Excelling against the odds*. Unter Mitarbeit von P. Matthews. London: Crown copyright.

Olechowski, R. (2009). Vorwort des Herausgebers. In E. Furch, *Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen* (Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Bd. 3, hrsg. von R. Olechowski). Münster: LIT.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Closing the gap for immigrant students. Policies, practice and performance* (OECD Reviews of Migrant Education). Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen*. Paris: Autor.

Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO). (2011). *Aufiaktveranstaltung des Österreichischen Sprachenkomitees (ÖSKO) am 14. Juni 2011* [Presseinformation vom 8. Juni 2011]. Zugriff am 11. 11. 2012 unter http://www.oesz.at/download/presse/PA_oesko_08062011.pdf

Pasztor, A. (2010). Talking the same language: How does education in the mother tongue affect the pupils' scholastic achievement in the parallel school systems? In J. Dronkers (Hrsg.), *Quality and inequality of education* (S. 205–228). Dordrecht: Springer.

Portes, A. & R. G. Rumbaut (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage.

Qualität in Multikulturellen Schulen (QUIMS). (2012). Zugriff am 03. 07. 2012 unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Reiterer, A. (1986). *Doktor und Bauer. Ethnische Konflikte und sozialer Wandel: Die Sozialstruktur der slowenischen Minderheit in Kärnten*. Klagenfurt: Drava/SZI.

Republik Österreich. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>

Rieß, C., Meließnig, C. & Laimer, G. (2009). Schulevaluation und Lehrer-Beurteilung sowie deren Auswirkungen auf Schule und Lehrer/innen. In J. Schmich, & C. Schreiner (Hrsg.). *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 54–64). Graz: Leykam.

Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (2002). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.

Schiesser A. W. & Theurl P. (2001). Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache. In W. Weidinger (Hrsg.) *Bilingualität und Schule? Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde* (Bd. 1, S. 254–275) Wien: öbv & hpt.

Schmich, J. & Schreiner, C. (2010). *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (BIFIE Report 4/2010). Graz: Leykam.

Schmid, G., Breit, S. & Schreiner C. (2009). Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt* (S. 231–243). Graz: Leykam.

Staatssekretariat für Integration. (2012a). *Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf

Staatssekretariat für Integration. (2012b). *Nationaler Aktionsplan für Integration. Maßnahmen*. Zugriff am 25. 10. 2012 unter http://www.integration.at/fileadmin/Staatssekretariat/4-Download/NAP_Massnahmenkatalog.pdf

Stanzel-Tischler, E. (2011a). *Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen (BIFIE-Report 8/2011). Graz: Leykam.

Stanzel-Tischler, E. (2011b). *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011* (BIFIE-Report). Graz: Leykam

Statistik Austria (Hrsg.). (2007). *Volkszählung 2001. Textband. Die demographische, soziale und wirtschaftliche Struktur der österreichischen Bevölkerung*. Wien: Herausgeber.

Statistik Austria (Hrsg.). (2012). *Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Herausgeber.

Statistik Austria & Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. (2012). *migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2012*. Zugriff am 02. 10. 2012 unter http://www.bmi.gv.at/cms/BMI_Service/Integration_2012/migration_integration_2012_72dpi.pdf

Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.

Symonds, K. W. (2004) *After the test: Closing the achievement gaps with data*. Zugriff am 10. 11. 2012 unter <http://www.racialequitytools.org/resourcefiles/symonds.pdf>

Teltemann, J. & Windzio, M. (2011). Die „kognitive Exklusion“ junger Migranten im Ländervergleich. *Berliner Journal für Soziologie*, 21 (3), 335–361.

Thomson M. & Crul, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the transatlantic debate relevant for further research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), 1025–1041.

Unterwurzacher, A. (2009). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Einfluss des familiären Hintergrundes. In B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner C. (Hrsg.), *Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 66–78). Graz: Leykam.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 29 (6), 1024–1054.

Weisgerber, L. (1966). *Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit*. *Wirrendes Wort*, 16 (2), 273–289.

Weiss, H. (Hrsg.). (2007). *Leben in Zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, B. (2010). *Handbuch des österreichischen Schulrechts. Band I: Verfassungsrechtliche Grundlagen und schulrechtliche Nebengesetze*. Wien: Neuer wissenschaftlicher Verlag.

Winkler-Hermaden, R. (2012, 23. August). *Türkische Wörter im Unterricht: „Das ist die Zukunft“* [online Version]. Zugriff am 08. 11. 2012 unter <http://derstandard.at/1345164817026/Tuerkische-Woerter-im-Unterricht-Das-ist-die-Zukunft>

Wroblewski, A. (2012). Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund. Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 337–366). Münster: Waxmann.

