

BENACHTEILIGUNG VON KINDERN MIT MIGRATIONS HinterGRUND BEIM BILDUNGSZUGANG

1. Die quantitative Seite der Herausforderung	20
2. Schulische Leistungs Nachteile von Kindern mit Migrationshintergrund	29
3. Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt	35
4. Reaktion des Schulsystems auf die Herausforderungen der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund	37
5. Zwischenbilanz	49
6. Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung	51

Auszug aus WISO 4/2007

isw

Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Gruberstraße 40–42

A-4020 Linz, Austria

Tel.: +43(0)732 66 92 73, Fax: +43 (0)732 66 92 73 - 2889

E-Mail: wiso@akooe.at

Internet: www.isw-linz.at

Fritz Bauer

Leiter der Abteilung
Bildung und Kultur
der Kammer für
Arbeiter und
Angestellte für
Oberösterreich

Gudrun Kainz

Mitarbeiterin der
Abteilung Bildung
und Kultur der
Kammer für Arbeiter
und Angestellte für
Oberösterreich

If you think education is expensive, try ignorance.
Derek Bok

Problemstellung

In Österreich unterscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund hinsichtlich Bildungsbeteiligung, erreichter Abschlüsse und Qualifikationen deutlich von gleichaltrigen Einheimischen. Das ist nicht in allen Ländern so.

Kinder mit Migrationshintergrund zeigen typischerweise folgende Muster: Ihre Bildungskarrieren dauern weniger lang und sind weniger erfolgreich. Sie sind überproportional in den Risikogruppen (PISA) vertreten, finden weniger häufig einen Einstieg in die Berufsbildung und haben daher enorme Probleme beim Eintritt in den Arbeitsmarkt und der Sicherung ihrer Lebensgrundlagen durch Erwerbsarbeit. Zudem haben sie mehrheitlich Schwierigkeiten, sowohl Deutsch als auch ihre Muttersprache auf angemessenem Niveau zu verwenden.

Diese Probleme auf die Leistungsvoraussetzungen bzw. -bereitschaft und damit indirekt auf die ethnische Herkunft der Jugendlichen zurückzuführen, ignoriert maßgebliche Ursachen und Zusammenhänge. Da ein Großteil der Jugendlichen seine gesamte Bildungslaufbahn in Österreich absolviert hat, ist die Frage zu stellen, inwieweit die Integrationsbereitschaft der österreichischen Gesellschaft, insbesondere die konkreten Vorkehrungen der Bildungspolitik und die erfahrene Zuwendung der Schule mitverursachend für diesen Befund sind. Die Erreichung eines befriedigenden Bildungserfolges gestaltet sich für diese Jugendlichen aus vielen Gründen weitaus schwieriger als für ihre österreichischen Alterskolleg/-innen.

Die Probleme im Bildungszugang sind in weiterer Folge für die Lebenschancen der Jugendlichen und ihre Familien eine enorme Belastung. In Wahrheit sind diese Probleme aber auch eine ernste Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft.

Dazu kommt, dass diese Gruppe von Jugendlichen, vor allem aber ihr Anteil an den Altersjahrgängen der Schüler/-innen größer geworden ist. In Oberösterreich erreicht der ausgewiesene Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den Volksschulen im Mittelwert bereits 17,7 %, in Wels um die 50 % und in Linz um die 40 %! Es zeichnet sich daher nicht nur bei den betroffenen Jugendlichen ein humanitäres Desaster unverschuldeter Bildungsferne ab, sondern auch ein volkswirtschaftliches Problem erster Ordnung. Jeder fünfte 15-Jährige wird demnächst Migrationshintergrund haben! Die Reaktion der Schulverwaltung auf diese Herausforderung ist bislang bescheiden.

Dieser Beitrag beschreibt anhand empirischer Fakten und mit besonderem Schwerpunkt auf Oberösterreich die Schwierigkeiten beim Bildungszugang jener Kinder, die als „Ausländer/-innenkinder“ am Stammtisch oft eine größere Bedeutung haben als in der pädagogischen Praxis unserer Schulen. Im Anschluss an diese Analysen werden im Rückgriff auf die aktuelle Forschungslage Problemstrukturen dargestellt und Vorschläge gemacht, wie die Herausforderung Kinder mit Migrationshintergrund in ihrem Interesse, aber auch im Interesse von Wirtschaft und Gesellschaft besser bewältigt werden kann.

Vorauszuschicken ist, dass sich eine valide quantitative Beschreibung des Status quo unserer Zielgruppe schwierig gestaltet. Einmal liegt es daran, dass „Kinder mit Migrationshintergrund“ nur sehr selten in dieser Form zum Gegenstand von Untersuchungen und statistischer Dokumentation werden¹. Das vorhandene statistische Material (Volkszählung, Mikrozensus, Schulstatistik, Statistik der Kindertagesheimstätten ...) stellt jeweils auf bestimmte Teilmerkmale der Zielgruppe ab (z. B. Staatsbürger/-innenschaft, Muttersprache, Status als außerordentliche (a. o.) bzw. ordentliche Schüler/-innen), die den Migrationsstatus nur partiell abbilden. Andererseits werden relevante Teilmerkmale (z. B. Grad der Inte-

gration, Sprachkompetenz) überhaupt nicht bzw. nicht nachvollziehbar erhoben. Und schließlich wurde mit einer Änderung der Systematik der Schulstatistik nach dem Schuljahr 2002/03 ein wesentlicher Bruch der Zeitreihen und eine partielle Reduktion der Dokumentation schulstatistischer Daten vollzogen.

Zum anderen macht es für den weiteren Gang der Untersuchung grundsätzlich Sinn, den Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund“ im weitesten Sinne zu verwenden, dabei alle genannten Aspekte und Unterbegriffe zunächst einzuschließen und gewisse Unschärfen in Kauf zu nehmen.² Für die jeweils konkrete quantitative Erfassung und Darstellung von Daten müssen wir uns ohnedies mit jenen Sub-Begriffen zufriedengeben, die in verfügbaren Statistiken und Untersuchungen erfasst sind. Wir können uns aber dennoch den Sachverhalten mit hinreichender Präzision ausreichend annähern und beschreiben die oberösterreichische Situation mit allen verfügbaren Daten, die z. T. erstmals in dieser Form gebündelt werden.

1. Die quantitative Seite der Herausforderung

Zur Entwicklung der aktuellen Situation

Von der Mitte der 1960er-Jahre bis in die frühen 1970er-Jahre stieg in Österreich durch die Anwerbung von Arbeitsmigrant/-innen der Anteil der ausländischen Bevölkerung von 1,4 % auf etwa 4 % an und blieb während der 1980er-Jahre im Wesentlichen konstant auf diesem Niveau. Mit dem Fall des eisernen Vorhangs und dem Krieg in Ex-Jugoslawien Ende der 1980er- und Anfang der 1990er-Jahre erhöhte sich der Anteil der Migrant/-innen auf 8 bis 9 %.³ Seither ist der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Österreich auf 9,6 % (Mikrozensus 2003) gestiegen.

Während in der Gesamtbevölkerung der Anteil der Ausländer/-innen seit den 1980er-Jahren also von 3,9 % auf 9,6 %

anwuchs,⁴ hat sich der Ausländer/-innenanteil im gesamten Schulbereich im gleichen Zeitraum vervierfacht⁵ und betrug im Schuljahr 2005/06 9,7 %. In Oberösterreich beträgt der Anteil der Ausländer/-innen an der Bevölkerung (per 1.1.2006) 7,5 % und an allen Schüler/-innen 8,0 %.⁶

konstanter Anstieg an den Schulen seit den 80ern

Der Status quo im Spiegel der Schul- und Bevölkerungsstatistik

Die verschiedenen Schulformen, Schulstufen und Bundesländer zeigen systematische Abweichungen von diesen Mittelwerten.

Tabelle 1: Anteile von Schüler/-innen ohne österreichischer Staatsbürger/-innenschaft nach Schularten und Bundesländern, Schuljahr 2005/06

	Ö gesB	K	NÖ	OÖ	S	Stmk.	T	V	W	
Alle Schulen im Regelschulwesen	9,70%	6,30%	7,20%	7,70%	8,00%	11,40%	6,40%	8,30%	12,00%	16,80%
Allgemeinbildende Pflichtschulen	12,70%	7,40%	9,30%	10,00%	10,80%	14,50%	8,90%	10,00%	14,70%	24,40%
Volksschulen	11,50%	6,00%	9,00%	8,70%	10,00%	13,80%	7,80%	10,20%	13,00%	20,60%
Hauptschulen	13,90%	9,10%	9,50%	11,50%	11,40%	15,00%	10,20%	9,50%	16,30%	30,90%
Sonderschulen und SS-KI.	17,40%	4,40%	9,90%	14,40%	13,20%	19,50%	5,60%	14,30%	26,30%	24,50%
Polytechnische Schulen	14,30%	10,10%	12,20%	11,80%	12,50%	15,50%	9,80%	9,20%	10,30%	29,60%
AHS gesamt	5,70%	5,00%	4,50%	3,40%	3,80%	7,10%	4,30%	4,90%	5,70%	9,00%
Berufsbildende Pflichtschulen	7,00%	5,10%	4,50%	5,60%	5,40%	9,50%	3,40%	9,10%	10,60%	12,50%
Berufsbildende mittlere Schulen	8,90%	6,70%	7,00%	7,60%	7,40%	9,10%	6,70%	6,40%	11,90%	17,60%
Berufsbildende höhere Schulen	5,30%	4,70%	5,20%	3,70%	3,80%	7,20%	3,00%	4,60%	6,30%	10,10%
Anstalten der Lehrer- und Erzbildg.	0,50%	0,70%	0,50%	0,40%	0,20%	0,10%	0,30%	0,40%	3,40%	0,80%

Quelle: BMBWK (Hrsg.), Statistisches Taschenbuch 2006, Tabelle 2.2 und 2.3a; eigene Berechnungen.

Die Anteile ausländischer Schüler/-innen sind in Hauptschule (HS), Sonderschule und Polytechnischer Schule (PTS) höher als in der Volksschule. In der Sekundarstufe 2 ist der Anteil deutlich geringer als in der Sekundarstufe 1.⁷ Diese Unterschiede – auch zwischen BMS und BHS – sind nur zu einem

Überrepräsentanz in Hauptschulen, Sonderschulen sowie Polytechnischen Schulen

geringen Teil auf die während der Schullaufbahn erfolgten Einbürgerungen zurückzuführen. Sie weisen auf eine deutlich geringere Partizipation der Kinder mit Migrationshintergrund an Berufsbildung und höherer Bildung hin.

*hohe
Betroffenheit
von der frühen
Differenzierung
im österr.
Schulsystem*

Schüler/-innen mit ausländischer Staatsbürger/-innenschaft sind aber nur eine Teilmenge der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund.⁸ Die nachfolgende Tabelle zeigt ihre Anteile in den Bundesländern nach Schularten, bezogen auf das schulstatistische Merkmal „Kinder nicht deutscher Muttersprache“.⁹ Dies ist insofern aussagekräftiger, als schulisch relevante Auswirkungen des Migrationshintergrunds nicht durch eine Einbürgerung verschwinden. Im Vergleich zur Tabelle 1 erhöhen sich in dieser Betrachtung wohl die relativen Anteile der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, an der Tendenz der Aussagen ändert sich aber nichts: Kinder mit Migrationshintergrund sind erkennbar stärker von der frühen Differenzierung im österreichischen Schulsystem betroffen, relativ wenigen gelingt der Übertritt in die AHS, die Beteiligung an BHS und Berufsschulen (Lehre) ist deutlich geringer, jene an Sonderschulen deutlich höher, als es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht. Oberösterreich ist für Kinder mit Migrationshintergrund im Zugang zur AHS besonders restriktiv: Ihr Anteil an den Schüler/-innen der AHS-Unterstufe lag 2005/06 bei 6,5 % , an den Hauptschulen bei 14,8 %.

Tabelle 2: Schüler/-innen mit nicht deutscher Muttersprache nach Schularten und Bundesländern, Schuljahr 2005/06¹

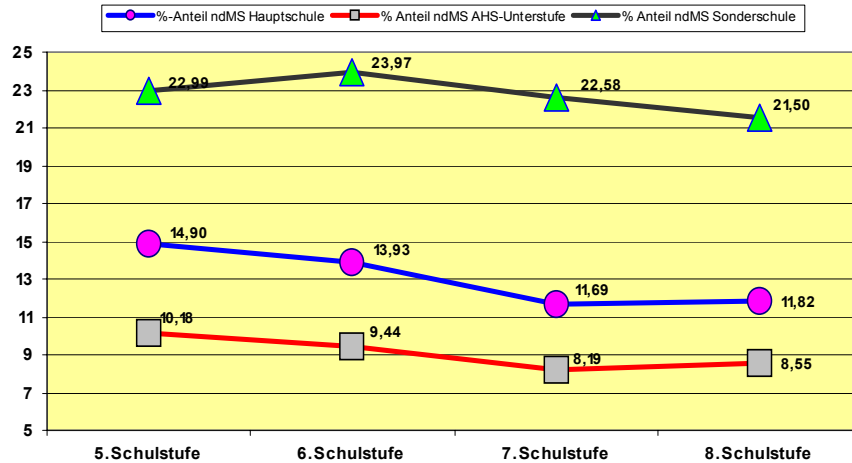
	Ö	B	K	NÖ	OÖ	S	Stmk	T	V	W
Alle Schulen	14,20%	9,40%	7,80%	9,00%	10,90%	12,40%	6,70%	9,20%	14,90%	34,80%
APS gesamt	18,30%	10,70%	9,20%	11,30%	15,20%	16,70%	8,70%	12,70%	20,30%	48,40%
Volksschulen	18,80%	10,90%	10,00%	11,20%	15,50%	16,90%	9,70%	13,90%	20,50%	45,60%
Hauptschulen	17,30%	10,40%	7,90%	10,70%	14,80%	16,10%	7,30%	11,20%	19,40%	54,10%
Sonderschulen und SS-Kl.	24,90%	6,90%	10,20%	19,30%	18,30%	20,80%	7,10%	19,40%	33,50%	41,20%
Polytechnische Schulen	18,80%	11,90%	12,10%	14,30%	15,40%	17,30%	10,20%	9,10%	16,10%	48,60%
AHS gesamt	10,90%	10,20%	7,30%	4,80%	5,90%	6,70%	5,90%	5,00%	5,80%	23,50%
Berufsschule	6,20%	2,70%	3,60%	4,20%	3,40%	7,20%	2,40%	3,00%	3,90%	21,50%
BMS	14,20%	10,90%	6,90%	11,10%	10,80%	11,10%	8,10%	6,90%	17,50%	40,30%
BHS	8,70%	7,10%	6,80%	6,40%	5,70%	7,20%	4,30%	5,10%	7,10%	21,80%

Quelle: BMBWK (Hrsg.), Statistisches Taschenbuch 2006, Tabelle 2.3b und Tab 2.2; eigene Berechnungen.

Bei einem genaueren Blick auf die Schulstufen zeigen sich deutlich die Effekte der differenzierten Sekundarstufe 1. Für Österreich sind die Anteile der AHS-Unterstufe etwas höher, die an der HS etwas geringer. Besonders bemerkenswert ist jedoch der hohe Anteil an Kindern nicht deutscher Muttersprache an den Sonderschulen in Österreich.

Anteile der Schüler/-innen ndMs in den Schulformen der Sekundarstufe 1 nach Schulstufen im Schuljahr 2002/03 in Österreich

Quelle: Schulstatistik 2002/03, eigene Berechnung.



Die Tabelle 3, die für Oberösterreich so leider nicht darstellbar war, zeigt über alle Schulformen hinweg ein deutliches „Fading-out“ der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund mit zunehmender Schulstufe und letztlich ein weitgehendes Abbröckeln der Bildungsbeteiligung nach Ende der Schulpflicht.

Tabelle 3: Schüler/-innen nicht deutscher Muttersprache nach Schulstufen in Österreich im Schuljahr 2001/02

Schulstufen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Rel. Anteil	16,5	15,5	14,8	13,7	12,6	12,5	11,5	11,0	11,3	7,7	6,7	5,4	3,3

Quelle: BMBWK, Schulstatistik 01/02, eigene Berechnungen

So wie bereits in der Tabelle 2 erkennbar, zeigt sich, dass alle Formen der Berufsbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund in deutlich geringerem Maße zugänglich sind als für ihre einheimischen Kolleg/-innen. Am ehesten finden sie Zugang zur BMS, insbesondere zur Handelsschule.

F. Bauer/G. Kainz Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

In der öffentlichen Wahrnehmung sind die Zahlen der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund (Ausländer/-innen) in den letzten Jahren stark gestiegen und haben auch für entsprechende Diskussionen gesorgt. Um statistische Klarheit zu schaffen, soll über die Einwohnerstatistik einerseits der Fokus auf die Staatsbürger/-innenschaft gelegt werden (sowohl bei den Geburtenjahrgängen als auch den entsprechenden Altersjahrgängen der Wohnbevölkerung in Oberösterreich). In der Schulstatistik wollen wir andererseits auf die Muttersprache bzw. auf a. o. Schüler/-innen abstellen und uns dabei auf die Volksschule konzentrieren. Zumindest für die Volksschule sollten Unterschiede in der Praxis der schulstatistischen Erfassung gering und so valide Aussagen möglich sein.

Tabelle 4:

Lebendgeborene in Oberösterreich nach Jahren			bzw.	Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit in Oberösterreich per 1.1.2006		
Österreicher/-innen	Ausländer/-innen	Anteil		Österreich	Ausländer/-innen	Anteil
			0 Jahre	12.271	1.370	10,00%
2006			1 Jahr	12.850	1.362	9,60%
2005	12.221	1.403	2 Jahre	12.626	1.280	9,20%
2004	12.561	1.376	3 Jahre	12.919	1.432	10,00%
2003	12.184	1.336	4 Jahre	12.701	1.326	9,50%
2002	12.293	1.587	5 Jahre	13.323	1.373	9,30%
2001	11.970	1.467	6 Jahre	13.157	1.401	9,60%
2000	12.376	1.729	7 Jahre	13.923	1.387	9,10%
1999	12.132	1.770	8 Jahre	14.705	1.422	8,80%
1998	12.922	1.763	9 Jahre	15.388	1.470	8,70%
1997	13.631	1.828	10 Jahre	15.438	1.490	8,80%
1996	14.356	1.979	11 Jahre	16.259	1.436	8,10%
1995	14.326	2.023	12 Jahre	16.947	1.449	7,90%
1994	15.199	2.029	13 Jahre	16.955	1.460	7,90%
1993	15.775	2.092	14 Jahre	17.260	1.276	6,90%
1992	15.823	1.779	15 Jahre	16.733	1.298	7,20%
1991	16.217	1.240				

Quelle: Statistik Austria, Geburtenstatistik bzw. Wohnbevölkerung zu Jahresbeginn gemäß Bevölkerungsregister per 1.1.2006 bzw. Abteilung Statistik des Amtes der Oö. Landesregierung

Wie die Tabelle 4 zeigt, ist die Steigerung der Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren vor allem durch das starke Absinken der Zahl der Kinder österreichischer Staatsbürger/-innenschaft verursacht: Zwischen 1991 und 2005 waren um 4.000 „österreichische Kinder“ weniger, jedoch nur um 160 „ausländische Kinder“ mehr! In den vergleichbaren Altersjahrgängen der Wohnbevölkerung sind die Österreicher/-innen um 4.500 weniger geworden, die Ausländer/-innen um 70 mehr. Es gibt also eine durchaus erhebliche Steigerung der relativen Anteile, jedoch kaum eine relevante Steigerung der absoluten Zahlen von Ausländer/-innen in den Jahrgängen.

*deutlicher
Anstieg der
Anteile der
Schüler/-innen
nicht deutscher
Muttersprache*

Dieses Phänomen zeigt sich tendenziell auch bei der Betrachtung der Anteile der „Kinder mit nicht deutscher Muttersprache“ (Sch ndMS) an den Schüler/-innen. Am deutlichsten wird das in der Volksschule sichtbar, die, verdichtet auf die vier Jahre gemeinsamer Schule aller Kinder¹⁰, in der Zuordnung zum Kriterium „nicht deutsche Muttersprache“ vermutlich der beste schulische Indikator für die Entwicklungen sein dürfte: Seit 2000/01 ist in Oberösterreich die Zahl der „Volksschüler/-innen mit nicht deutscher Muttersprache“ von 9.009 auf 10.822 (= plus 20 %) gestiegen, die Zahl der Volksschüler/-innen mit deutscher Muttersprache ist hingegen von 63.428 auf 50.328 (= minus 20 %) gesunken! Daraus ergibt sich der deutliche Anstieg der Anteile der Schüler/-innen nicht deutscher Muttersprache von 12,4 % auf 17,7 %! Für diesen Anstieg dürften vor allem die Migrant/-innen der zweiten Generation eine bedeutende Rolle spielen.

Tabelle 5: Entwicklung der Anteile der Schüler/-innen nicht deutscher Muttersprache in Oberösterreichs Volksschulen

2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
12,4 %	13,4 %	+))	+))	13,40 %	15,5 %	16,90 %	17,70 %

+) keine Daten verfügbar;

Quelle: Schulstatistik der korrespondierenden Jahre; Statistisches Taschenbuch bzw. LSR für OÖ

Knapp jede/-r fünfte Volksschüler/-in Oberösterreichs hat also derzeit einen Migrationshintergrund.¹¹

Regionale Verteilung der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Schüler/-innen mit Migrationshintergrund verteilen sich jedoch nicht nur auf Schulstufen und Schulformen, sondern so wie die Wohnbevölkerung (mit Migrationshintergrund) auch auf Bundesländer und Bezirke durchaus unterschiedlich. Die Mittelwerte der Bundesländer (vgl. Tabelle 1 und 2) sagen daher nur wenig über die reale Situation in den Bezirken bzw. an den Schulstandorten aus.

große Unterschiede in der Verteilung hinsichtlich Bezirke und Schulformen

Die Tabelle 6 zeigt eine große Streuung in der Verteilung der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund auf die Bezirke Oberösterreichs: Der Mittelwert des Bundeslandes wird bis zum Dreifachen übertroffen und bis auf ein Fünftel unterschritten. Sehr hohe Werte im Zentralraum stehen sehr geringen Werten in überwiegend ländlichen Bezirken gegenüber; nur wenige Bezirke liegen im Bereich des Mittelwerts. 50 % der „Schüler/-innen nicht deutscher Muttersprache“ Oberösterreichs sind in den Bezirken Linz, Wels und Linz-Land. Ähnlich ist es bei den „a. o. Schüler/-innen“, das sind jene Schüler/-innen, die wegen ihrer geringen Kenntnisse der (deutschen) Unterrichtssprache nach Einschätzung der Schule dem Unterricht nicht folgen können.

Zahl der (inländischen) Volksschüler/-innen geht neuerlich stark zurück (minus 2.100!!) und die Zahl der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund steigt schwach (plus 150). Die Herausforderung wächst stetig.

2. Schulische Leistungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund

In ihren Bildungskarrieren sind Jugendliche mit Migrationshintergrund also überwiegend schlechter gestellt als die gleichaltrigen einheimischen Jugendlichen: Sie sind in Sonderschulen tendenziell überrepräsentiert, wiederholen deutlich häufiger Klassen, erreichen häufiger keinen positiven Pflichtschulabschluss, setzen ihre Bildungskarrieren nach Beendigung der Schulpflicht häufig nicht fort und sind in höheren Schulen und Berufsschulen (Lehre) unterrepräsentiert.

*deutlich
schlechtere
Bildungskarrieren*

Sieht man sich die Verteilung der Kinder in den großen Subsystemen des Bildungssystems an, wird es offensichtlich: Von allen Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem sind aus österreichischen Familien 52 % im Bereich der Pflichtschulen, bei Kindern aus Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien rund 71 %, von jenen aus der Türkei 80 %.

In der Konsequenz unterscheiden sich dann auch die Ausbildungsquoten der 16-Jährigen (= Anteil der Jugendlichen, die noch in Ausbildung sind) nach Staatsangehörigkeit ihrer Eltern erheblich: Bei 16-Jährigen mit österreichischen Eltern beträgt die Ausbildungsquote 94,5 %, mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien 84,4 % und mit türkischen Eltern nur 72 %.¹²

Die Verteilung der 15-Jährigen (PISA 2003) aber auch der 16-Jährigen (Volkszählung 2001), die noch im Bildungssystem sind, auf die unterschiedlichen Schulformen unterscheidet sich zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einheimischen nochmals erheblich:

Tabelle 7: Verteilung auf Schulformen nach Migrationshintergrund bzw. Staatsbürger/-innenschaft der Eltern

		APS	BS	BMS	BHS	AHS
15-Jährige (PISA 2003) ¹³	einheimisch	11	21	16	31	22
	M1	33	15	14	22	16
	M2	27	13	12	23	24
16-Jährige (VZ 2001) ¹⁴	Österreich	2,4	34,3	13,2	27,4	22,1
	eh. Jugosl.	12,3	34,6	17,5	13,2	20,2
	Türkei	24,4	29,5	20,8	10	14

Hintergrund dieser unterschiedlichen Bildungskarrieren sind die schulischen Leistungen: Kinder mit Migrationshintergrund schneiden in Österreich auch bei den bekannten schulischen Leistungstests schlecht ab. Dies zeigen die zentralen Ergebnisse von PISA 2003:

geringerer Bildungserfolg auch laut PISA Schüler/-innen mit Migrationshintergrund zeigen in allen vier Domänen erhebliche Abweichungen von den Mittelwerten der österreichischen Schüler/-innen. Die Abweichungen betragen fast überall (Ausnahme Problemlösen) eine ganze Kompetenzstufe.

Tabelle 8: Mittelwerte der vier PISA-Domänen nach Schüler/-innengruppen im Vergleich (PISA 2003)

	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaft	Problemlösen
Einheimische	501	515	502	515
M2	428	459	423	465
M1	425	452	422	433

Quelle: Schreiner C., Breit S., Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G. / Schreiner, C., Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar 2006. S. 181

In beinahe allen Ländern bringen Migrant/-innen der zweiten Generation (M2) deutlich bessere Leistungsergebnisse als jene der ersten Generation (M1). Der geringe Punkteunterschied in Österreich fällt dahingehend besonders auf.

Neben dem Mittelwert beschreibt die Zugehörigkeit zu Gruppen mit geringer Kompetenz (Risikogruppen) oder beziehungsweise zu solchen mit hoher Kompetenz (Spitzengruppen) die Verteilung der schulischen Leistungen recht anschaulich. Die Wahrscheinlichkeit für Migrant/-innen, in Lesen zur Risikogruppe zu gehören, ist 3,6-mal, in Mathematik 3,1-mal so groß wie für einheimische Schüler/-innen.

Tabelle 9: Risikogruppen und Spitzenleistungen in Lesen und Mathematik im Vergleich (PISA 2003)

	Risikogruppen		Spitzenleistungen	
	Lesen	Mathematik	Lesen	Mathematik
Einheimische	17 %	16 %	9 %	16 %
M2	40 %	34 %	2 %	3 %
M1	44 %	38 %	2 %	5 %

Quelle: Schreiner C., Breit S., Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G. / Schreiner, C., Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar 2006. S. 182f

Der geringere Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund zeigt sich auch beim Wiederholen von Schulstufen, von dem sie deutlich häufiger betroffen sind als österreichische Kinder.

Tabelle 10: Repetent/-innen nach Schüler/-innengruppen und Bildungsstufen im Vergleich

	VS	Sekundarstufe 1	Sekundarstufe 2
Einheimische	4 %	4 %	4 %
M2	10 %	12 %	11 %
M1	15 %	12 %	7 %

Quelle: Breit, S. / Schreiner, C., Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G. / Schreiner, C., Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar 2006. S. 176

*vielfältige
Ursachen für
schlechtere
Leistungs-
ergebnisse*

Die schlechteren Leistungsergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund und die daraus folgenden Nachteile in den Bildungskarrieren einfach der ethnischen Herkunft bzw. den mangelnden Sprachkenntnissen zuzuschreiben, ignoriert jedenfalls maßgebliche Ursachen und Zusammenhänge. Wenn klassische Einwanderungsländer mit hohen Anteilen von Kindern mit Migrationshintergrund, wie Kanada, Australien oder auch Neuseeland, kaum Kompetenzunterschiede aufweisen und auch einige europäische Länder weitaus bessere Ergebnisse erzielen, muss die Situation offensichtlich differenzierter betrachtet werden.

In der internationalen Diskussion lassen sich für die Bildungsbenachteiligung mehrere Erklärungsansätze finden, die auf jeweils andere Hintergründe abstellen bzw. diese systematisieren:¹⁵

- 1) demografischer Erklärungsansatz
- 2) Individual- bzw. biografische Erklärungsansätze
- 3) interaktionistische Erklärungsansätze
- 4) soziokulturelle Erklärungsansätze
- 5) institutionelle bzw. organisationsbezogene Erklärungsansätze
- 6) multikausale Erklärungsansätze

Zu den biografischen Erklärungsfaktoren der Bildungsbenachteiligung zählt die Dauer des Aufenthalts im Aufnahme-land: „Je früher ein Kind in das Zielland kommt und in das Schulsystem einsteigt, desto besser wäre der Schulerfolg.“ Diese Hypothese wird für Österreich durch die PISA-Ergebnisse (75 % der jugendlichen Migrant/-innen der 1. Generation des Jahrgang 1987 war schon vor Beginn der Volksschule nach Österreich gekommen), aufgrund einer Studie von Herzog-Punzenberger¹⁶ sowie der dargestellten Entwicklungen widerlegt. Hier sind wohl eine Reihe von Nebenbedingungen (pädagogische Vorkehrungen, muttersprachliche Kompetenz etc.) zu präzisieren.

Auch die unzureichenden Kenntnisse der Landessprache (Deutsch) gelten als weiterer biografischer Erklärungsfaktor für den unzureichenden Erfolg. Dieser Faktor ist – zumindest als Ergebnis des Bildungsprozesses – für den größten Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich in der Alltagserfahrung augenscheinlich, im Hinblick auf das erreichte Sprachniveau jedoch kaum dokumentiert. Die Vorkehrungen des Bildungssystems sind zweifelsfrei nicht ausreichend, absolviert doch die überwiegende Mehrzahl der betroffenen Kinder ihre gesamte Schulpflicht in Österreich.

Zu den soziokulturellen Erklärungsansätzen gehören Hypothesen über geringere Leistungsbereitschaft und -voraussetzungen bzw. über geringere Bildungsaspiration. Zahlreiche Studien (zuletzt Weiss H. 2007)¹⁷ belegen jedoch, dass gerade Menschen mit Migrationshintergrund über eine hohe Bildungsaspiration verfügen. Aus diesem Grund sind Thesen, die Familien mit Migrationshintergrund generell Bildungsferne oder gar kulturbedingte Geringschätzung von Bildung oder generelle Entwicklungsrückstände aufgrund von Zweisprachigkeit oder Bilingualität unterstellen, nicht haltbar.¹⁸ Allerdings ist die Kenntnis und Übernahme vorherrschender kultureller Normen, Erwartungen und Verhaltensweisen des Gastlandes im Hinblick

*hohe Bildungs-
aspiration von
Menschen mit
Migrations-
hintergrund*

auf die Entwicklung und Bildung ihrer Kinder für Eltern mit Migrationshintergrund nicht selbstverständlich. Hier scheint ein wichtiges Lernfeld zu sein.

*negative
Auswirkungen
des österr.
Bildungssystems*

Die institutionellen bzw. organisationsbezogenen Erklärungsansätze rücken die schulischen und gesellschaftlichen Vorkehrungen in den Blick. Das differenzierte und sozial hoch selektive österreichische Bildungssystem hat ganz offensichtlich ganz besondere systemische Folgen für Kinder mit Migrationshintergrund.

(1) Wenn ein Schulsystem zentrale Entscheidungen der Bildungslaufbahn mit neuneinhalb Jahren auf der Basis von Schulleistungen (Noten) treffen lässt, ist das erreichte Sprachniveau in der Unterrichtssprache Deutsch entscheidend. Dies benachteiligt Kinder mit Migrationshintergrund in einem besonderen Maße.

(2) Da die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund häufig ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen und der sozioökonomische Status von einheimischen Schüler/-innen signifikant höher ist als von denen mit Migrationshintergrund, treffen sie die Wirkungen des sozial selektiven Schulsystems besonders stark:¹⁹ Wird in der Analyse der Ergebnisse der PISA-Studie 2003 der unterschiedliche sozioökonomische und familiäre Hintergrund berücksichtigt, so verringern sich die Unterschiede zwischen einheimischen Schüler/-innen und Schüler/-innen mit Migrationshintergrund deutlich. Im Hinblick auf die Bildungskarriere (gewählte Schule) konnte Bacher in einer multivariaten Analyse in Übereinstimmung mit anderen Studien zeigen, „dass der Migrationshintergrund nur indirekt über die berufliche Position der Eltern und die Leseleistungen auf den besuchten Schultyp einwirkt. Dies bedeutet, dass die festgestellten schlechteren Testleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund zum Teil sozialstrukturell dadurch erklärt werden können, dass ihre Eltern geringere berufliche Positionen einnehmen“²⁰. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass der sozioöko-

nomische Status der Migrant/-innen der 2. Generation deutlich geringer ist als der der 1. Generation.²¹ Hier zeigen sich bereits die Auswirkungen der Mechanismen von Dequalifizierung und Nichtanerkennung von Bildungsabschlüssen der 1. Generation.

Im Detail kann den einzelnen Erklärungsansätzen hier nicht nachgegangen werden. Sicherlich bedarf es noch ausreichender Forschungsarbeiten, um die Wirkungszusammenhänge der einzelnen, hier nur angedeuteten Erklärungsansätze weiter zu analysieren und zu validen, multikausalen Erklärungsansätzen der Bildungsbenachteiligung zu kommen.

3. Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt

Oberösterreich weist im Vergleich zu anderen Bundesländern eine relativ bessere Situation auf dem Arbeitsmarkt aus, allerdings nicht unbedingt bei den Jugendlichen. Die Nachteile im Bildungszugang wirken sich wenig überraschend auch am Übergang zum Arbeitsmarkt aus.

Der Anteil der Jugendlichen (15–24 Jahre) mit ausländischer Staatsbürger/-innenschaft an den arbeitslos gemeldeten Jugendlichen beträgt 2007 (im Mittelwert Jänner bis Oktober) 22,1 % (Frauen 19,7 % und Männer 24,1 %). Da der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung an der vergleichbaren Altersgruppe bei 9,1 % liegt, ist die Wahrscheinlichkeit ausländischer Jugendlicher arbeitslos zu sein also 143 % höher als bei einheimischen Jugendlichen! Weiters ist davon auszugehen, dass unter den arbeitslosen österreichischen Jugendlichen eine Reihe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu finden ist.

hoher Arbeitslosenanteil unter den ausländischen Jugendlichen

In der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen ist der Anteil ausländischer Jugendlicher an der Bevölkerung 7,4 %, der Anteil an den Arbeitslosen dieser Altersgruppe ist jedoch mit 14,3 % fast doppelt so hoch.

Die Tabelle 11 zeigt mit den Werten vom Oktober 2007, dass die Anteile der ausländischen Jugendlichen in allen vorgemerkten Gruppen der 15- bis 19-Jährigen (Arbeitslose, Jugendliche in Schulung und Lehrstellensuchende) stark überrepräsentiert sind:

Tabelle 11: Arbeitslos vorgemerkte Jugendliche nach Status und Nationalität in Oberösterreich im Oktober 2007

	15 bis 19 Jahre			Summe
	AL	SC	LS	
Inländer/-innen	1.034	1.477	827	3.338
Ausländer/-innen	145	301	111	557
Summe	1.179	1.778	938	3.895
Ausländer/-innenanteil	12,30 %	16,90 %	11,80 %	14,30 %
Ausländer/-innenanteil der 15- bis 19-jährigen Wohnbevölkerung OÖs				7,4 %

Quellen: AMS-OÖ; Stat. Austria; eigene Berechnung & Darstellung
 AL = arbeitslos; SC = in Schulung; LS = lehrstellensuchend

Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren arbeitslos oder im Oktober noch lehrstellensuchend sind, liegt bei ausländischen Jugendlichen auch in der gegenwärtigen Hochkonjunktur also mehr als doppelt so hoch wie bei österreichischen Jugendlichen! Auch hier ist die Annahme berechtigt, dass unter den arbeitslosen oder lehrstellensuchenden „Inländern“ ein erheblicher Anteil von eingebürgerten Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu finden ist.

unter den Jugendlichen ohne Berufsausbildung deutlich mehr Ausländer/-innen vertreten Einige Jugendliche nehmen auch ohne Berufsausbildung bzw. ohne Lehrvertrag eine Beschäftigung an bzw. müssen sie annehmen. Eine Analyse der Mitgliederdatei der Arbeiterkammer Oberösterreich lässt auch hier eine klare Tendenz erkennen: Jugendliche Ausländer/-innen sind in der Gruppe von Jugendlichen, die ohne Berufsausbildung arbeiten, deutlich höher vertreten als in den korrespondierenden Schulstufen (10.–13.Schulstufe) bzw. Altersgruppen (15 bis 18 Jahre) (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Jugendliche Arbeitnehmer ohne Lehrverhältnis an Mitgliedern der AKOÖ 2004

Jahrgang	Gesamt	Österreicher/ -innen	Ausländer/ -innen	Anteil Ausl.
1989 (15)	181	149	32	17,7 %
1988 (16)	445	375	70	15,7 %
1987 (17)	938	749	189	20,1 %
1986 (18)	3.512	3.108	404	11,5 %
1985 (19)	5.924	5.364	560	9,5 %
	11.000	9.745	1.255	11,4 %

Quelle: Mitgliederdatei der AKOÖ; eigene Ermittlung 2004

Die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche zwischen 15 und 17 Jahren ohne Berufsausbildung beschäftigt sind (z. B. als Hilfsarbeiter/-innen) liegt bei ausländischen Jugendlichen zwei- bis dreimal so hoch wie bei österreichischen Jugendlichen!

Die Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann noch zusätzlich durch fremdenfeindliche Vorurteile verstärkt werden, wie dies auch eine internationale Studie der International Labour Organization (ILO) zeigt. In dem internationalen Projekt „Combating Discrimination Against (Im)migrant and Ethnic Minority Workers in the World of Work“ wurden Einstellungsverfahren in einer Vielzahl von westlichen Industriestaaten (Belgien, Kanada, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Italien, Niederlande, Norwegen, Spanien, Schweden, Schweiz, United Kingdom und USA) untersucht. Die Untersuchung zeigte, dass in beinahe allen Ländern in mehr als 33 % aller Anwerbe- und Einstellungsprozesse Diskriminierung aufgrund der Herkunft stattfand.²²

*hohe
Betroffenheit
von fremden-
feindlichen
Vorurteilen*

4. Reaktion des Schulsystems auf die Herausforderungen der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund

Die Schule weist dem Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch zentrale Bedeutung zu. Muttersprachlicher Unterricht, Bilingua-

lität und interkulturelle Kompetenz treten gegenüber der angestrebten deutschen Monolingualität deutlich in den Hintergrund. Trotzdem gibt es bis heute keine ausreichenden Standards zur Beschreibung vorhandener und angestrebter Sprachniveaus und schulstufenspezifischer Lernziele bzw. angestrebter Lernfortschritte und kein durchgängiges pädagogisches Konzept für den Spracherwerb von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. In der schulischen Realität werden je nach Bundesland und Bezirk die knappen rechtlichen Vorgaben teils sehr unterschiedlich interpretiert und Vorgangsweisen unterschiedlicher Originalität und Effektivität gepflogen.

4.1. Sprachförderkurse Deutsch und besonderer Förderunterricht

Mit den zusätzlichen Förderangeboten für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache sind im derzeitigen Schulbetrieb vor allem Deutschförderkurse gemeint.

*Förderung
derzeit vor
allem Deutsch-
förderung*

Gemäß § 9 Abs. 4 SchOG hat die Volksschule die Aufgabe, durch Sprachförderkurse Schüler/-innen, die gemäß § 4 Abs. 2 lit. a des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 472/1986, wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler/-innen aufgenommen wurden, jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, dem Unterricht der betreffenden Schulstufe zu folgen. War bislang dafür nur der besondere Förderunterricht vorgesehen, so wurde für die Schuljahre 2006/07 und 2007/08 die Möglichkeit geschaffen, spezielle Sprachförderkurse einzurichten. Auch dafür gibt es kein verbindliches pädagogisches Konzept, keinen Lehrplan, keine einheitlichen Standards oder Zielvorgaben.

Diese Sprachförderkurse können in der Vorschulstufe sowie in den ersten vier Schulstufen jedenfalls ab einer Zahl von acht Schüler/-innen eingerichtet werden und können auch schulstufen- oder schulübergreifend geführt werden. Der Umfang dieser Sprachförderkurse beträgt elf Wochenstunden. Sie

werden anstelle der Pflichtgegenstände gehalten und sind nur für ein Jahr vorgesehen. Warum die Sprachförderkurse nur a. o. Schüler/-innen angeboten werden, ist nicht wirklich nachvollziehbar. Das angestrebte Niveau, dass die Schüler/-innen dem Unterricht folgen können, ist für die weitere (Berufs-)Bildung jedenfalls nicht ausreichend.

Auch die näheren Bestimmungen zu den Sprachförderkursen sind durchaus missverständlich:

„Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit der Teilnahme an Sprachförderkursen im Sinne des neuen § 14a SchOG ausschließlich außerordentlichen Schülern im Sinne des § 4 SchUG (mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache) eröffnet wird. Für diese Schüler sah der Lehrplan der Volksschule schon bislang einen ‚besonderen Förderunterricht‘ im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden vor. Dieser Förderunterricht soll nach wie vor bestehen bleiben; die Sprachförderkurse sind als zusätzliche Maßnahme mit einem eigenen Abrufkontingent zu verstehen.“²³

„Zusätzlich“ bedeutet nun allerdings nicht, dass diese Kinder sowohl einen besonderen Förderunterricht als auch die Sprachförderung erhalten, sondern lediglich, dass dort, wo es nicht genug Kinder (acht) für die Abhaltung der Sprachförderkurse gibt, nach wie vor die Möglichkeit besteht, den besonderen Förderunterricht **anstelle der Sprachförderkurse** abzuhalten. Findet an der Schule beides statt, werden die Stunden sehr wohl gegengerechnet.

Dies zeigt auch ein Blick auf den Dienststellenplan für Oberösterreich für das Schuljahr 2006/07: Für die Sprachförderkurse wurden (erstmalig) 4.279 Stunden ausgewiesen, gleichzeitig wurden aber die Stunden für sonstige Fördermaßnahmen der Schüler/-innen nicht deutscher Muttersprache von effektiven 5.952 Stunden des Vorjahres auf 3.451 Stunden reduziert, sodass sich in der Planung (lediglich) eine Nettozunahme von

1.778 Stunden ergab. Ceteris paribus wären gegenüber dem Vorjahr somit 162 Sprachkurse für knapp 1.300 a. o. Volksschüler/-innen (8 pro Kurs) möglich gewesen. Die Schulstatistik weist für das gleiche Schuljahr aber 3.804 a. o. Volksschüler/-innen nicht deutscher Muttersprache aus!²⁴ Der durchschnittliche Sprachkurs kann daher, falls tatsächlich alle a. o. Schüler/-innen erfasst werden, lediglich 1/3 des Stundenumfangs (3,5 Stunden) und/oder die dreifache Teilnehmer/-innenzahl (24) umfassen. Für die Effizienz der Maßnahme ergibt das jedenfalls keine gute Prognose.

*unzureichendes
Kontingent
für Deutsch-
förderung*

Da die Sprachförderkurse ausschließlich für a. o. Schüler/-innen angeboten werden, bleiben für die rund 11 % „ordentliche Volksschüler/-innen nicht deutscher Muttersprache“ (das sind 2006/07 rund 6.800 Schüler/-innen) lediglich die reduzierten 3.451 Stunden für den besonderen Förderunterricht Deutsch. Dieses Stundenkontingent müssen sie zudem mit allen anderen besonderen Förderanlässen teilen (Integration, Begabungsförderung etc.), d. h., diese Stunden stehen nicht ausschließlich für den Förderunterricht Deutsch zur Verfügung.

Da für den besonderen Förderunterricht Deutsch seit 2000 kein eigenes Stundenkontingent vorgesehen ist, entscheiden die Direktor/-innen über die Verteilung dieses Stundenkontingents in Konkurrenz zu sonderpädagogischer Integration, unverbindlichen Übungen, Freigegegenständen etc. Für den besonderen Förderunterricht und die Sprachförderkurse ist zwar ein Stundenhöchstmaß, jedoch kein Mindestumfang festgelegt. Somit hängt es vom Ermessen der Direktor/-innen ab, ob und in welchem Umfang der besondere Förderunterricht Deutsch angeboten wird. Schüler/-innen haben keinen Rechtsanspruch auf diesen Förderunterricht und schon gar nicht auf ein bestimmtes Volumen.²⁵ Alles bewegt sich im Bereich von KANN-Bestimmungen, deren Nichteinhaltung weder dokumentiert noch begründet werden muss.

4.2. Muttersprachlicher Unterricht

Die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht ist freiwillig. Sein Zustandekommen hängt von der rechtzeitigen Anmeldung durch die Eltern innerhalb einer extrem kurzen Frist²⁶, den schulautonom festgelegten Eröffnungszahlen, den realen Teilnahmezahlen und den der Schule zugewiesenen Ressourcen ab. Genauere Regelungen dazu finden sich in den jeweiligen Lehrplänen²⁷ und Verordnungen.

geringe muttersprachliche Förderung

In der Praxis bleibt das Angebot zum muttersprachlichen Unterricht vielerorts ein virtuelles. Die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Zusätzlichkeit zum Regelunterricht, die Lage der Unterrichtsstunden (am späten Nachmittag, eventuell an einer anderen Schule) und die Unkenntnis der Eltern über dessen Möglichkeit und Wirkung sowie der Druck der Gesellschaft zur deutschen Monolingualität verstärken diesen Trend. Oft wird daher nicht einmal der vorgesehene Mindestumfang von zwei Stunden²⁸ abgehalten.

In Oberösterreich besucht nicht einmal ein Drittel der Volksschüler/-innen nicht deutscher Muttersprache den muttersprachlichen Unterricht. Insgesamt nahmen rund 21 % der infrage kommenden Schüler/-innen in Oberösterreich und rund 22 % in Österreich den Muttersprachenunterricht in Anspruch.

Tabelle 13: Anteil der Schüler/-innen nicht deutscher Muttersprache am muttersprachlichen Unterricht 2006/07

	VS	HS	SO	PTS	Summe VS-PTS
OÖ	27,60 %	15,60 %	5,90 %	kein Wert	21,20 %
Österreich	28,40 %	14,30 %	22,50 %	5,10 %	22,10 %

Quelle: bm:uk, Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen. Nr. 5/2007. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2006/07. 9. aktualisierte Auflage. S. 29

Im Schuljahr 2006/07 wurden in Oberösterreich für 4.106 Schüler/-innen an 207 Schulen²⁹ von 42 Lehrer/-innen insgesamt 831 Wochenstunden Muttersprachenunterricht abgehalten. Daraus ergibt sich ein Mittelwert von knapp 4 Stunden Muttersprachenunterricht für eine gesamte Schule (nicht für eine Klasse)!

Tabelle 14: Muttersprachliche Lehrer/-innen, Schüler/-innen und Unterrichtswochenstunden 2006/07

	Lehrer/-innen	Unterrichtsstunden			Schüler/-innen
		Kurse	Team	gesamt	
Oberösterreich	42	675	156	831	4.106
Österreich	316	3.505,5	2.352,5	5.858	27.189

Quelle: bm:uk, Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen. Nr. 5/2007. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2006/07. 9. aktualisierte Auflage. S. 6

Der aktuelle wissenschaftliche Forschungsstand belegt eindeutig, dass Kinder umso leichter eine Zweitsprache erlernen, je besser sie ihre Muttersprache beherrschen. Ebenso wurde belegt (z. B. Bacher 2005³⁰), dass nicht die zu Hause gesprochene Sprache, sondern das Niveau der zu Hause gesprochenen Sprache für den Bildungs- und Schulerfolg von Bedeutung ist.

Angesichts der dargelegten Zahlen ist der Handlungsbedarf für mehr muttersprachlichen Unterricht offensichtlich.

4.3. Ressourcenverknappung im Schulbereich

*Ressourcen-
verknappung
trotz steigender
Heraus-
forderungen*

Die Bildungs-(und Finanz-)politik der Bundesregierungen Schüssel I + II hat im Zusammenwirken mit den Finanzreferent/-innen der Länder im Finanzausgleich eine massive Kürzung der Ressourcen für die Schulen, eine enorme Streichung von Lehrer/-innendienstposten und Stunden durchgezogen. Dabei

hat man sich an den sinkenden Zahlen der Gesamtschüler/-innen orientiert; andere zentrale Größen für den Lehrer/-innenbedarf,³¹ die Zahl der Klassen und der Schüler/-innen mit besonderen Bedürfnissen (u. a. der sonderpädagogische Förderbedarf, Sprachförderungsbedarf von Kindern mit Migrationshintergrund) wurden außer Acht gelassen. Die Zahl der Klassen ist zwischen 2000/01 und 2005/06 jedoch deutlich weniger zurückgegangen als die Zahl der Schüler/-innen: in OÖ bei minus 10,8 % Volksschüler/-innen nur 7,1 % weniger Klassen!

Dass im selben Zeitraum der Bedarf für die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund gestiegen ist, wurde jedoch nicht berücksichtigt - der Mehrbedarf an Ressourcen wurde schlichtweg ignoriert.

In der Konsequenz bedeutete diese Kürzung der finanziellen (= personellen) Ressourcen der Volksschulen³² eine deutliche Verschlechterung der schulischen Bedingungen für alle Kinder gegenüber dem Status vor 2000/01 (z. B. weniger Fördermöglichkeiten, weniger freiwillige Übungen). Für die Kinder nicht deutscher Muttersprache wurden die für sie vorgesehenen Ressourcen zur Sprachförderung an manchen Standorten nochmals reduziert, nämlich dann, wenn sich Direktor/-innen nicht mehr anders helfen konnten und auf diese Ressourcen zugriffen, um den Lehrplan des Regelunterrichts abdecken zu können.

*eklatante
Verschlechterung
der schulischen
Bedingungen
für alle*

Die 2006/07 zusätzlich eingebrachten 74 neuen Dienstposten für Oberösterreich hatten gegenüber den Vorjahren sicherlich einen positiven Effekt, waren aber bei Weitem nicht ausreichend: Rein rechnerisch konnten damit die neuen Sprachförderkurse mit 11 Unterrichtsstunden nicht einmal für die Hälfte der 3.800 a. o. Schüler/-innen tatsächlich angeboten werden!

4.4. Sprachtickets

Ob ein Kind den Status „a. o. Schüler/-in“ bekommt, wird bei der Schuleinschreibung festgelegt. Je nach Schule gibt es Tests oder auch nur ein Gespräch. Ein einheitliches Verfahren, einheitliche Sprachstandards gibt es nicht. Dass es hier zu großen Unterschieden in der Einschätzung kommt, ist evident.

Bei einer zeitlich vorgezogenen Schuleinschreibung wird seit 2006/07 bei der Sprachstandsfeststellung für die zukünftigen Schüler/-innen auch entschieden, ob ein „Sprachticket“ zum Sprachlernen im Kindergarten vergeben wird. Ein solches Ticket repräsentiert einen „Wert von 80 •“, der dem/der Kindergartenerhalter/-in zugutekommt, und ist im Kindergarten abzugeben, der die Sprachförderung durchführen soll. Für das Schuljahr 2006/07 wurden in Oberösterreich 1.543 Sprachtickets vergeben, für 2007/08 1.645.

Die Tabelle 15 zeigt erstaunliche Zusammenhänge zwischen den ausgegebenen Sprachtickets und a. o. Schüler/-innen in Oberösterreich:

F. Bauer/G. Kainz Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

Tabelle 15: Verteilung der Sprachtickets und der „a. o.– Schüler/-innen“ auf Bezirke Oberösterreichs

Bezirk	Verteilte Tickets je Bezirk	„a. o. Schüler/-innen“ ndMS 2007/08	„Hälfte“ der „a. o. Schüler/-innen“ ndMS 2007/08
BR	85	175	87,5
EF	30	53	26,5
FR	24	40	20
GM	54	80	40
GR	44	106	53
KI	45	78	39
LL	269	617	308,5
L	355	1.062	531
PE	76	226	113
RI	50	91	45,5
RO	14	43	21,5
SD	36	82	41
SE	26	30	15
SR	79	211	105,5
UU	16	30	15
VB	141	364	182
WL	84	196	98
WE	217	527	263,5
Ges.	1.645	4.011	2.005,50

Quellen:

I) LSR für Oberösterreich

II) Anfragebeantwortung LH Pühringer an Klubobmann Dr. Steinkellner 19.6.2007

III) Die zur Verfügung stehenden Zahlen beziehen sich auf alle a. o. Schüler/-innen in der Volksschule. Da Schüler/-innen maximal 2 Jahre den Status a. o. haben können, ist der „Hälftewert“ aller a. o. Volksschulschüler/-innen eine Annäherung an die Jahrgangswerte, um den Vergleich mit den verteilten Sprachtickets zu ermöglichen.

Sprachtickets führen zu mehr a. o. Schüler/-innen Von den Schulen eines Bezirks werden im Folgejahr nach dem Sprachticket deutlich mehr Kinder als a. o. Schüler/-innen eingestuft, als sie vorher Sprachtickets vergeben hatten! Auch bei Betrachtung des „Hälftewertes“ zeigt sich, dass in einigen Bezirken sogar die Zahl der Hälfte der a. o. Schüler/-innen höher ist als die Zahl der ausgegebenen Sprachtickets! Im Hinblick auf das angestrebte Ziel, dem Unterricht sprachlich folgen zu können, zeigen offensichtlich die Sprachtickets bzw. die in den Kindergärten durchgeführten (?) Sprachförderungen von 120 Stunden kaum Wirkung.

Dieses Ergebnis kann durch die nicht vorhandenen Standards, die nicht geregelten Verfahren und möglicherweise auch nicht vorhandenen Kompetenzen der Schuldirektor/-innen zur Sprachstandsfeststellung sowie deren Interesse, möglichst viel Ressourcen für die Schulen via Sprachförderungskurse zu bekommen, mitbeeinflusst sein. Unübersehbar ist aber, dass die Einführung der Sprachtickets ganz offensichtlich keine erfolgreiche Maßnahme für eine frühe Sprachförderung im Kindergarten war!

Mangel an Konzepten und Qualifikationen

Dies wäre wohl auch verwunderlich gewesen, war doch die Vorbereitung der voneinander unabhängigen Systeme Kindergarten und Schule eine mehr als ungewöhnliche: Onlineinformationen und Onlinegrundkurse für Kindergärtner/-innen und Direktor/-innen zur Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung konnten nicht darüber hinweghelfen, dass es keinerlei elementarpädagogische Konzepte, keine ausreichenden Qualifizierungsmaßnahmen für Kindergartenpädagog/-innen und keine ausreichenden Ressourcen für diese zusätzliche Aufgabe gab. Dort, wo bisher schon positiv gearbeitet wurde, ist dies wohl weiter geschehen. Systemische Effekte an neuen Standorten waren durch dieses Instrument nicht erzielbar. Das Sprachticket musste auch an den Kompetenzgrenzen zwischen Bund, Ländern und Erhalter/-innen scheitern und bleibt in dieser Form „Voodoo-Pädagogik“.

4.5. Elementarpädagogik im Kindergarten

Es ist unstrittig, dass eine möglichst früh einsetzende Sprachförderung eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass Kinder am Unterricht erfolgreich teilnehmen und sich in soziale Strukturen integrieren können. Inzwischen weiß man auch, dass die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz den Zweitspracherwerb erleichtert. Allen relevanten Forschungsergebnissen³³ zufolge ist mit großer Sicherheit anzunehmen, dass im Bereich der Elementarpädagogik die größten positiven Effekte erzielt werden können, wenn Spracherwerb anstelle des Lernens einer Fremdsprache tritt. Dem Kindergartenbesuch von Kindern mit Migrationshintergrund kommt also strategische Bedeutung zu.

*Spracherwerb
statt Sprache
lernen*

Für die Stichprobe des Geburtsjahrgangs 1987 bringt PISA 2003 eine Analyse des Kindergartenbesuchs in den Jahren 1990–1993.

Tabelle 16 : Kindergartenbesuch des Jahrgangs 1987 in den Jahren 1990 bis 1993

	Es besuchten den Kindergarten		
	länger als 1 Jahr	1 Jahr	nicht
Einheimische	83 %	14 %	3 %
M2	75 %	20 %	5 %
M1	54 %	30 %	16 %
M1(-5)	63 %	26 %	12 %

Quelle: Breit/Schreiner, S. 174

Der Kindergartenbesuch von Kindern mit Migrationshintergrund hat sich zu diesem Zeitpunkt signifikant von dem der einheimischer Kinder unterschieden. Kinder der 2. Generation besuchten den Kindergarten deutlich häufiger als Kinder der 1. Generation.

Ein Blick auf die Daten der Kindertagesheimstatistik 2006/07 (Tabelle 17) zeigt, dass sich hier einiges geändert hat und dass die These „Kindergartenbesuch bringt positive Effekte“ nicht unbedingt zutreffen muss.

Tabelle 17
Kinder in Kindergärten 2006/07 nach Staatsbürgerschaft & Muttersprache

Bundesland	Insgesamt	Staatsbürgerschaft				Muttersprache			
		Österreich		Nicht Österreich		Deutsch		Nicht-Deutsch	
		absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Osterreich ohne Stmk*	169.093	151.391	89,5%	17.702	10,5%	132.473	78,3%	36.620	21,7%
Burgenland	7.382	6.927	93,8%	455	6,2%	6.511	88,2%	871	11,8%
Kärnten	11.050	10.191	92,2%	859	7,8%	9.996	90,5%	1.054	9,5%
Niederösterreich	39.321	35.960	91,5%	3.361	8,5%	33.668	85,6%	5.653	14,4%
Oberösterreich	37.031	33.254	89,8%	3.777	10,2%	30.671	82,8%	6.360	17,2%
Salzburg	13.013	11.237	86,4%	1.776	13,6%	10.522	80,9%	2.491	19,1%
Tirol	17.600	15.747	89,5%	1.853	10,5%	14.717	83,6%	2.883	16,4%
Vorarlberg	8.674	7.662	88,3%	1.012	11,7%	6.545	75,5%	2.129	24,5%
Wien	35.022	30413	86,8%	4.609	13,2%	19.843	56,7%	15.179	43,3%

*) diese Angaben sind für die Stmk nicht verfügbar !

Quelle: Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik 2006/07, Tabelle 13; eigene Darstellung & Berechnung

Anteil der ausländischen Kindergartenkinder entspricht annähernd dem der österr. Heute entspricht in Oberösterreich der Anteil der Kinder nicht österreichischer Staatsbürger/-innen in den Kindergärten in etwa dem Anteil der Gleichaltrigen in der Wohnbevölkerung, nämlich 10,5 %! Für die Anteile der Kinder mit nicht deutscher Muttersprache gilt Gleiches.³⁴

Oberösterreich hat also keine systematischen Abweichungen in der Kindergartenpopulation nach Staatsbürger/-innenschaft oder Muttersprache. Sicherlich wird man sinnvollerweise noch genauer auf diesen Befund eingehen müssen (Verteilung nach Altersgruppen, Ganztagskindergarten etc.).

Wie die aktuellen Zahlen der a. o. Schüler/-innen (6 % in Oberösterreichs Volksschulen) und die nicht feststellbaren Effekte des Sprachtickets zeigen, ist der Besuch des Kinder-

gartens per se noch keine Problemlösung! Es stellt sich daher die Frage, was im Kindergarten mit Kindern mit Migrationshintergrund geschieht und auf welche elementarpädagogischen Konzepte zurückgegriffen wird. Dabei geht es um den Bildungsauftrag des Kindergartens generell, die pädagogische Vorbereitung der Kindergartenpädagog/-innen auf die Herausforderung, mit Kindern ohne Deutschkenntnisse und aus anderen Kulturen zu arbeiten, ebenso wie um die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen (insbesondere Gruppengrößen), die Möglichkeiten der muttersprachlichen Sprachförderung und mit Sicherheit um die Dauer der pädagogischen Einwirkung (Ganztagskindergarten statt Halbtagskindergarten) im Besonderen. Hier ist ein weites Feld für Verbesserungen gegeben.

*fehlende
Frühförderung
und
pädagogische
Konzepte*

5. Zwischenbilanz

Das österreichische Bildungssystem reagiert in mehrerlei Hinsicht dysfunktional auf die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund.

Zum einen reagiert das System nicht adäquat auf den steigenden Ressourcenbedarf bzw. die steigenden Anteile der Kinder mit Migrationshintergrund in den Klassen und reduziert damit die Möglichkeiten des Bildungssystems. Zum anderen greifen die bisherigen Fördermaßnahmen und Unterstützungen auch aus konzeptiven und systemischen Gründen zu wenig. Die Sprachförderkurse Deutsch sind auf höchstens ein Jahr beschränkt und a. o. Schüler/-innen vorbehalten, der besondere Förderunterricht „konkurriert“ mit anderen unverbindlichen Übungen und Freigegegenständen um Ressourcen. Es ist zudem unsicher, ob tatsächlich alle Ressourcen widmungsgemäß eingesetzt werden. Es gibt zu wenig wissenschaftsbasierte Konzepte, zu wenig ausgebildete Lehrer/ -innen, sehr ungleiche Belastungssituationen der Lehrer/ -innen und keine Unterstützungsstrukturen oder Anreize mit den Belastungen zurechtzukommen. Die Lehrer/-innenbildung leistet keine angemessenen Beiträge. Die Eltern werden zu wenig einbezogen. Die

Sprachtickets haben keinen messbaren Erfolg; paradoxerweise sind die a. o. Schüler/-innen seit ihrer Einführung mehr geworden.

Die speziellen Bedürfnisse, aber auch die besonderen Ressourcen der Kinder mit Migrationshintergrund werden vielfach ignoriert. Muttersprachlichen Unterricht gibt es kaum in relevantem Maße und in kontrollierter Qualität. Mehrsprachigkeit und die (zwangsläufig) erworbene interkulturelle Kompetenz bringen keine Anerkennung.

Dies alles hat Auswirkungen auf die Bildungsverläufe der Kinder mit Migrationshintergrund: Die Verweildauer im Bildungssystem ist eine kürzere, der Leistungserfolg ein geringerer und der Zugang zu höherer Bildung eher die Ausnahme als die Regel. Obwohl Kinder der 2. Generation ihre gesamte Schulzeit in Österreich absolviert haben, unterscheiden sich ihre Ergebnisse von denen der 1. Generation kaum. Die Ursache dafür ist sicherlich nicht ethnisch, sondern multikausal, wobei die Struktur des österreichischen Bildungssystems besonders zu beachten ist, wie auch eine WIFO-Studie zeigt: „Das österreichische Bildungssystem zeichnet sich durch eine ausgeprägte Differenzierung des Schulbesuchs nach sozialer Herkunft und regionaler Bildungsstruktur aus. (...) Die soziale Selektion beim Bildungszugang trifft besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten und Kinder mit Migrationshintergrund.“ Gleichzeitig „fehlen heute bereits hoch qualifizierte Fachkräfte“. ³⁵

Die Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund ist trotz alledem nicht der Schule alleine anzulasten. Die Ängste vor einer sinnvollen Integrationspolitik setzen sich im Fehlen einer adäquaten Bildungspolitik fort. Länder, die sich als Einwanderungsländer verstehen oder die Herausforderungen pragmatisch angehen, forcieren seit Jahren inklusive Bildungskonzepte mit dem Ergebnis, dass Leistungsunterschiede zwischen einheimischen Schüler/-innen und Schüler/-innen mit Migrationshintergrund deutlich geringer sind und Integration gelingt. ³⁶

Wenn die österreichische Gesellschaft auf die bestehenden Herausforderungen nicht rasch reagiert, nimmt sie nicht nur vielen jungen Menschen ihr Recht auf Bildung und freie Entfaltung unwiederbringlich weg, sondern dann gehen auch der Wirtschaft wertvolle Ressourcen verloren, wird Frustration, Arbeitslosigkeit und Aggression produziert. Es besteht die Gefahr, dass jedes fünfte Kind aus Gründen seiner Herkunft ohne Chance bleibt. Wenn es nicht gelingt, alle Schüler/-innen zumindest zur Lehrstellenreife zu bringen, wird das enorme Auswirkungen auf Qualität und Quantität des zukünftigen Fachkräftepotenzials der österreichischen Wirtschaft haben.

6. Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Verbesserung

6.1. Bildungspolitischer Paradigmenwechsel gefordert

Österreich ist derzeit nicht in der Lage, das Menschenrecht auf Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund durchgängig zu realisieren. Eine nachhaltige Verbesserung im Bildungszugang und -erfolg ist unerlässlich. Wenn sich in Kindergarten und Volksschule die „Förderung“ von Kindern mit Migrationshintergrund auf eine drei- bis fünfstündige deutschsprachige Beschallung reduziert, wird bei jenen Kindern, die keine anderen Ressourcen zur Verfügung haben, die doppelte Halbsprachigkeit und das Verfehlen der Bildungsziele das logische Lernergebnis sein. Damit dies ausgeschlossen wird und alle Kinder faire Chancen bekommen, aber auch weil es volkswirtschaftlich unverantwortlich ist, ein Fünftel der nachwachsenden Generation vorsätzlich schlecht zu qualifizieren, ist ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik zwingend erforderlich.

Dies ist nur dann zu realisieren, wenn Integration durch Bildung zu einer klaren politischen Vorgabe für die staatlichen Bildungsinstitutionen wird. Länder wie Schweden, Norwegen und Eng-

*Integration
durch Bildung*

land haben die Förderung dieser Kinder und Jugendlichen zu einem ausdrücklichen Staatsziel gemacht. Und der Erfolg gibt ihnen recht.³⁷

Kindergarten und Schule brauchen daher einen klaren Auftrag, Integration durch Bildung pädagogisch zu begleiten. Ihre Aufgaben dürfen sich nicht alleine auf die Sprachförderung beschränken, sie müssen ebenfalls bei der Erfüllung dieser Aufgabe erfolgreicher werden. Auch bei Kindern mit Migrationshintergrund geht es um die Entwicklung aller Begabungen, und im Besonderen um die Grundlegung und Förderung sprachlicher, sozialer und kultureller Integration. Integration darf dabei nicht auf Kindergarten und Schule abgeschoben werden. Beide brauchen zur Erfüllung ihrer Aufgaben die breite Kooperation in gesellschaftlichen Netzwerken und der Aufgabe entsprechende Rahmenbedingungen.

6.2. Vorschulpädagogische Konzeption

Unterschiede und Individualität sind für Kindergärten immer schon zentrale Elemente ihrer pädagogischen Arbeit gewesen. Da die frühe Sprachförderung eine zentrale Maßnahme der individuellen Förderung aller Kinder ist – unabhängig davon, ob Deutsch ihre Muttersprache ist oder nicht – hat die Elementarpädagogik große Chancen, massiv zu Verbesserungen im Bildungszugang und zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund beizutragen. Alle Kinder, im Besonderen aber jene mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sollen bis zum Eintritt in die Grundschule die Unterrichtssprache ausreichend gut sprechen und verstehen und solidarisch miteinander umgehen können.

Das soll durch einen entsprechenden Bildungsauftrag und die Entwicklung adäquater pädagogischer Gesamtkonzeptionen im Rahmen eines breiten Diversity-Ansatzes³⁸ umgesetzt werden. Ein gutes Beispiel dafür ist das Sprachförderkonzept Recklinghausen,³⁹ das die Sprachförderung aller Kinder anstrebt,

Mütter von Kindern mit nicht deutscher Muttersprache stärker einbezieht und eine neue Qualität durch die Qualifizierung der Pädagog/-innen, durch breite Vernetzung und Qualitätskontrolle erreicht. Eine Zusammenarbeit mit den Eltern in der basalen Frühförderung kann eine sinnvolle Ergänzung sein.

Die Erfüllung eines neu formulierten, umfassenden Bildungsauftrags an die österreichischen Kindergärten, eine entsprechende tertiäre Qualifizierung der Kindergartenpädagog/-innen und ausreichende Ressourcen sind unseres Erachtens auch essenziell für nachhaltige Fortschritte im Bildungszugang und -erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Die ganztägige Form, die bedeutend bessere Einwirkungsmöglichkeiten und somit auch bessere Erfolgchancen als der Halbtagskindergarten hat, darf dabei nicht an finanziellen Hürden scheitern und sollte die Regelform sein. Die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz erleichtert den Zweitspracherwerb und sollte daher in der Elementarpädagogik genauso einen angemessenen Platz finden wie die Zweitsprachentwicklung deutschsprachiger Kinder.⁴⁰

Öffentliche Investitionen in die frühe Förderung haben für die Entwicklung aller Kinder einen hohen „Return on Investment“ (ROI). Besonders hoch ist er bei soziokulturell benachteiligten Kindern, wie internationale Untersuchungen zeigen.⁴¹ Nicht zuletzt unter diesen Aspekten ist eine Kindergartenpflicht für alle Kinder durchaus sinnvoll. Die Schweiz hat erst kürzlich eine solche ab vier Jahren eingeführt und erwartet sich davon deutliche Verbesserungen im Spracherwerb.

6.3. Schulpädagogische Konzeption

Auch die österreichische Schule braucht für die Kinder mit Migrationshintergrund eine neue pädagogische Konzeption, die über die reine Sprachförderung hinausgeht, die Entwicklung der Sprachkompetenz aber jedenfalls sichert. Die Schule muss ein zentraler Anker für die soziale und kulturelle Integra-

tion der Kinder sein und deshalb die Zusammenarbeit mit allen einschlägigen gesellschaftlichen Einrichtungen suchen und mitgestalten.

Zunächst geht es um eine offensive Kooperation an der Schnittstelle Kindergarten/Volksschule/(Vorschule). Kurzfristig geht es dabei um die Ausrichtung an gemeinsamen Zielen und die Optimierung der praktischen Zusammenarbeit. Perspektivisch könnte eine weitergehende Kooperation bis hin zu integrativen pädagogischen Konzepten und zur gemeinsamen Leitung angedacht werden.

Neue Strategien der Sprachförderung müssen entwickelt und erprobt werden, die auch die Eltern als primäre Sozialisationsinstanz miteinbeziehen. Sprachförderung soll in intelligenter Verschränkung im Rahmen der Tagesschule stattfinden. Solange sie noch erforderlich sind, sollten Sprachförderkurse – im Ausmaß bis zu elf Stunden – nicht mehr gleichzeitig zum Regelunterricht stattfinden, weil dabei zu viel Unterrichtszeit entfällt. Die Tagesschule bietet grundsätzlich mehr Möglichkeiten zur soziokulturellen Integration und sollte daher forciert und ohne Kosten zugänglich werden.

Für die Entwicklung der deutschsprachigen Kompetenz der Kinder mit einer anderen Erstsprache bedarf es operationalisierbarer Standards (eine Orientierung am EQF wäre naheliegend⁴²) und verbindlicher Ziele, wann und mit welchen Mitteln diese zu erreichen und wie sie zu dokumentieren sind. Deutsch als Zweitsprache muss zum Kerncurriculum gehören, solange die Sprachkompetenz nicht den definierten Standards entspricht. Der Erwerb der Verkehrssprache (Deutsch) muss einen Level erreichen, der nicht nur die alltägliche Kommunikation ohne Probleme ermöglicht, sondern auch den Gebrauch von Fachsprache, die für den beruflichen Erfolg erforderlich ist.⁴³ In Analogie zur Praxis anderer europäischer Länder ist es überlegenswert, „Deutsch als Zweitsprache“ als Maturafach zuzulassen. Das könnte Motivation und Begabungen freisetzen.

Der muttersprachliche Unterricht muss einen anderen Stellenwert bekommen. Die Muttersprache der Kinder soll als Zukunftsressource weiterentwickelt werden. Dazu ist auch eine Aufwertung der Rolle der Muttersprachenlehrer/-innen erforderlich. Dies umfasst die Anerkennung und Sicherstellung ihrer pädagogischen Ausbildungen ebenso wie ihren vertraglichen Status und ihre Entlohnung.

An Schulstandorten, die eine besondere Konzentration von Kindern einer bestimmten Muttersprache aufweisen, könnten Schulversuche zweisprachiger Pflichtschulen nach dem Vorbild der zweisprachigen Schulen in Kärnten und Burgenland entstehen. Dies könnte das Selbstwertgefühl beim Gebrauch der Erstsprache und deren Entwicklung zu einer beruflichen Ressource fördern. Es spricht auch nichts gegen einen (wechselseitigen) europäischen Lehrer/-innenaustausch mit den Herkunftsländern der Schüler/-innen. Damit ließe sich nicht nur die Erstsprachenkompetenz, sondern auch die Entwicklung interkultureller Kompetenzen an den betroffenen Schulen fördern. Auch deutschsprachige Schüler/-innen könnten aus diesen Angeboten Nutzen ziehen.

Eltern müssen verstärkt in die Schulpartner/-innenschaft und in die Verantwortung für die Integration durch Bildung einbezogen werden. Schulen müssen vermehrt in die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund investieren. Die Zusammenarbeit im Unterricht, in der Schulpartner/-innenschaft, die Beratung über muttersprachlichen Unterricht, die Information über das Bildungssystem und die Bedeutung von Bildung im Gastland kann in vielen Fällen vermutlich nur in einer Fremdsprache erfolgen. In anderen EU-Ländern ist es üblich, dass Schulen für Elternabende und Sprechtag daher Dolmetscher zur Verfügung stellen. Hier kann in Österreich noch viel verbessert werden.

Es macht Sinn, vereinbartes außerschulisches Engagement von Lehrer/-innen für die Integration ihrer Schüler/-innen (z. B.

Informationsveranstaltungen mit Eltern, ergänzende Sprachangebote für Eltern und Kinder, Mitarbeit in integrativen Vereinen und Jugendzentren) in die Lehrverpflichtung einzurechnen und im Gegenzug die Mitarbeit von Sozialarbeiter/-innen in der Schule zu ermöglichen. Schulen sollen befähigt werden, aktiver Teil eines Netzwerks für Integration zu sein, und dabei einen entsprechenden Spielraum haben.

Die Schulverwaltung muss die Herausforderung, Kinder mit Migrationshintergrund durch Bildung zu integrieren, zu einem Hauptpunkt ihrer Agenda machen. Zur Feststellung des tatsächlichen Bedarfs an Fördermaßnahmen braucht es eine Infrastruktur und professionelle Kompetenz im Diagnosebereich (Sprachstandsfeststellung) sowohl vor der Einschulung als auch während der Schulzeit.⁴⁴ Dabei sind bundeseinheitliche Standards vorzusehen, um dem Gleichheitsgrundsatz gerecht zu werden.

Die Ressourcen müssen den Standorten direkt und bedarfsorientiert zugewiesen werden. Die Verteilung mit der Gießkanne über alle Bezirke führt zu schwerwiegenden Nachteilen für die Bezirke mit der größten Konzentration an Kindern mit Migrationshintergrund. Soziale Brennpunktschulen brauchen auch von den Ressourcen her eine besondere Zuwendung sowie Konzepte, um zu „Leuchtturmschulen“ zu werden. Dies gilt auch für die Anreizpolitik der Lehrer/-innen. Die Einbindung der Eltern in die Lernprozesse, auch am Wochenende und Abend, gegebenenfalls in Verbindung mit der Erwachsenenbildung, steigert die systemische Wirkung der schulischen Lernprozesse der Kinder.

Neben der Sicherung der Lehrer/-innenqualität durch Aus- und insbesondere Weiterbildung bedarf es zunächst der Etablierung einer qualifizierten und ausreichend dotierten Beratungs- und Coachingstruktur für Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen.

Es ist unschwer nachzuvollziehen, dass in einem Schulsystem, in dem die leistungsmäßige Selektion schon im Alter von neunehalb Jahren vor allem über die Noten im Unterrichtsfach Deutsch erfolgt, die Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund auf höhere Bildung sehr gering sind. Eine gemeinsame Schule würde wesentlich zu einer fairen Chance auf Entfaltung der Begabungen auch dieser Kinder beitragen.

6.4. Lehrer/-innenkompetenzen entfalten, Bildungsforschung forcieren

Von entscheidender Bedeutung für die Verbesserung des Bildungserfolgs der Kinder mit Migrationshintergrund ist die Entwicklung der Kompetenzen der Lehrer/-innen und Erzieher/-innen.

Es geht dabei, neben der Fähigkeit zur Differenzierung und individuellen Förderung, um interkulturelle Kompetenzen und um die Fähigkeit, Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln. Die Pädagogischen Akademien haben diese Herausforderungen, alle Studierenden darauf vorzubereiten, Schüler/-innen mit Migrationshintergrund erfolgreich zu unterrichten, in der Vergangenheit einfach verschlafen. Maximal gab es unverbindliche Angebote im Wahlfächerbereich. Die neuen Pädagogischen Hochschulen haben diese schlechte Tradition fortgesetzt und sehen auch in ihren Studienplänen keine Pflichtfächer dafür vor.

Für die Unterrichtsführung in Klassen mit Schüler/-innen mit Migrationshintergrund sollte an österreichischen Pflichtschulen jedoch eine vorherige verpflichtende Aus- oder Weiterbildung Voraussetzung sein. An die Pädagogischen Hochschulen ist daher die Forderung zu richten, endlich auf die Veränderungen im Praxisbereich zu reagieren und im Rahmen von Pflichtfächern die Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen in der Lehrer/-innenausbildung zu gewährleisten. Es braucht eine Qualifizierungsoffensive im Bereich interkultureller Kompetenz: Lehrer/-innen müssen in der Lage sein, mit „Diversity“,

mit sprachlicher und kultureller Heterogenität, positiv und intelligent umzugehen. Dies muss eine Grundkompetenz für das gesamte pädagogische Personal sein. Dazu kommt die Kompetenz für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“. Insgesamt sollte es wohl auch hier um das Angebot zum Erwerb spezieller Lehrberechtigungen sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung gehen. Lehrer/-innen, die sich diese zusätzliche Kompetenz erworben haben, sollten dies auch in der Gehaltsstruktur anerkannt bekommen. Lehrer/-innen, die diese Kompetenzen nicht erworben haben oder erwerben wollen, sind für den Unterricht in solchen Klassen nicht qualifiziert und wären anders einzusetzen.

Es würde der Praxis der interkulturellen Pädagogik auch guttun, wenn sich die Pädagogischen Hochschulen aktiv um Studierende mit Migrationshintergrund bemühten.

Die Realisierung der Aus- und Weiterbildung der Kindergartenpädagog/-innen auf Hochschulniveau, im europäischen Vergleich längst überfällig (ausschließlich in Österreich und Deutschland noch nicht realisiert), wäre ein guter Ansatz zu einer stufenübergreifenden, aufeinander abgestimmten Qualifizierung des pädagogischen Personals.

Die Pädagogischen Hochschulen und die Universitäten sind aufgerufen, sich intensiv mit allen Fragen zu befassen, die sich im Kontext von Integration durch Bildung stellen. Hier tut sich ein weites Feld auf, dessen Bearbeitung auch durch den zielgerichteten Einsatz von zusätzlichen Forschungsmitteln angereizt werden muss.

Anmerkungen:

- 1 Als Ausnahme. PISA1 und PISA2 bzw. Weiss, H. (Hrsg.), *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation.* Wiesbaden 2007.
- 2 Anmerkungen zur Begriffsverwendung:

Als „ausländische Schüler/-innen“ werden in der Schulstatistik alle Schüler/-innen bezeichnet, die die österreichische Staatsbürger/-innenschaft nicht besitzen. Dieser Status sagt jedoch weder etwas über die Dauer des Aufenthaltes noch über die Deutschkenntnisse aus und ist schulorganisatorisch und pädagogisch wenig ergiebig.

Als „Schüler/-in mit nicht deutscher Muttersprache“ werden in der Schulstatistik jene Schüler/-innen bezeichnet, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Damit ist aber ebenfalls weder etwas über das Niveau der Deutschkenntnisse noch über die Staatsbürger/-innenschaft, noch über die Dauer des Aufenthaltes ausgesagt. Nach den Kriterien der Schulstatistik sollen Schüler/-innen nur für 6 Jahre als „Schüler/-in mit nicht deutscher Muttersprache“ geführt werden. Innerhalb dieser Gruppe „Schüler/-in mit nicht deutscher Muttersprache“ wird von der Schulverwaltung intern noch unterschieden zwischen ordentlichen und außerordentlichen Schüler/-innen. Außerordentliche Schüler/-innen sind jene, deren Sprachkenntnisse so sind, dass sie dem Unterricht nicht folgen können. Sie werden daher für (maximal) zwei Schuljahre in ihren schulischen Leistungen nicht beurteilt. Für diese Schüler/-innengruppe gibt es zwar ein am Sprachverstehen orientiertes Beschreibungsniveau, wie dies jedoch festgestellt wird (Verfahren), ist genauso unklar wie die Frage, welches Sprachniveau nach Ablauf dieses Status erreicht werden soll bzw. tatsächlich erreicht wird.

Ganz ähnlich verhält es sich mit der seit 2 Jahren vorgesehenen „Sprachstandsfeststellung“ bei vorgezogenen Schuleinschreibung: Die Schulleitung stellt Muttersprache und den Sprachstand fest, entscheidet darüber hinaus über die Vergabe eines „Sprachtickets“, das eine besondere Sprachförderung vor Eintritt in die Schule ermöglichen soll.

Generell ist die Kategorie „Schüler/-in mit nicht deutscher Muttersprache“ pädagogisch wenig wertvoll, weil damit keine für den Unterricht relevanten Sprachniveaus beschrieben werden: Die altersgemäß perfekte Beherrschung der Unterrichtssprache von einem Kind mit Migrationshintergrund wird genauso behandelt wie das Fehlen der notwendigen Kenntnisse.

Die OECD definiert unsere Zielgruppe als Kinder mit Migrationshintergrund in Abgrenzung zu den „einheimischen Kindern“ als jene Kinder,

 - (1) deren Eltern und sie selbst im Ausland geboren wurden (Migrant/-innen der ersten Generation), bzw.
 - (2) Kinder, die selbst in Österreich, deren Eltern aber im Ausland geboren wurden (Migrant/-innen der zweiten Generation). Sie verbringen die ganze Schulpflicht im Inland.
 - (3) Dieser Gliederung wäre ggf. eine Generation 1½ beizufügen: Das sind jene Kinder, die so wie ihre Eltern im Ausland geboren wurden, während der Schulpflicht nach Österreich zugezogen sind und einen Teil der Schulpflicht in Österreich absolvieren.

Diese Begriffssystematik, mit der auch die PISA-Studie gearbeitet hat, ist u. E. zur besseren Erfassung des Gesamtphänomens noch zu erweitern um

(4) jene Kinder, deren Eltern Migrant/-innen der zweiten Generation sind (Migrant/-innen der dritten Generation).

Der Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund“ (Generation 1 bis 3) sagt nichts über die Staatszugehörigkeit (österreichisch oder ausländisch) und die Deutschkenntnisse der Kinder aus. Er verweist jedoch sehr wohl auf die Herausforderung, diese Gruppe von Kindern mit unseren gesellschaftlichen Regeln und unserer Sprache vertraut zu machen, ihnen ein Integrationsangebot zu machen. Seitens der Schule muss es nicht zuletzt in einer bestmöglichen schulischen Ausbildung und Förderung bestehen.

Für den weiteren Gang der Untersuchung macht es aufgrund der Sozialisation und der von der Staatsbürger/-innenschaft unabhängigen „Vererbbarkeit“ des sozialen Status „Ausländer“ grundsätzlich Sinn, den Begriff „Kinder mit Migrationshintergrund“ im weitesten Sinne zu verwenden und dabei alle genannten Unterbegriffe zunächst einzuschließen. Für die konkrete quantitative Erfassung müssen wir uns mit jenen Sub-Begriffen zufriedengeben, die in verfügbaren Statistiken und Untersuchungen erfasst werden.

- 3 vgl. Breit, S./Schreiner, C., Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G./Schreiner, C., Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar 2006. S. 169ff
- 4 Statistik Austria, VZ 1981 bzw. MZ 2003
- 5 vgl. Biffl, G./Bock-Schappelwein, J., Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In: Fassmann, H./Stacher, I. (Hrsg.), Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Klagenfurt. 2003, S. 120ff
- 6 vgl. Stat. Taschenbuch 2006
- 7 Ausnahme AHS-Unterstufe, diese weist in OÖ mit 3,9 % einen deutlich geringeren Anteil auf.
- 8 vgl. Hinweise zur Begriffsverwendung in Anmerkung 2
- 9 vgl. ebenda
- 10 Ausgenommen die Sonderschule, die aber in OÖ mit 8,3 % (2006/07) quantitativ eine relativ geringe Bedeutung hat.
- 11 Einschließlich der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen und jener, bei denen der Migrationsstatus (2. oder 3. Generation) über die Muttersprache nicht mehr erfassbar, aber gegeben ist.
- 12 vgl. Bauer, A., Soziodemografische Determinanten der Bildungsbeteiligung, in: Statistische Nachrichten, 2/1995, S. 108–120;
- 13 vgl. Breit, S./Schreiner, C., Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G./Schreiner, C., Die PISA-Studie. Österreichs Schulssystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar 2006. S. 169ff
- 14 vgl. Bauer, A., Soziodemografische Determinanten der Bildungsbeteiligung, in: Statistische Nachrichten, 2/1995, S. 108–120
- 15 vgl. z. B. Djojoatmodjo-Zwahlen, A., Migration und Schulerfolg – Erklärungsansätze für Schulschwierigkeiten vor einem Migrationshintergrund. Hagen 2003 bzw. Unterwurzacher, A., „Ohne Schule bist du niemand!“, Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, H. (Hrsg.), Leben in zwei Welten. Wiesbaden 2007, S. 71ff
- 16 vgl. Herzog-Punzenberger, B., Die zweite Generation an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich. Wien 2003. Internetquelle: http://www.interface.or.at/Studie_2Generation.doc

- 17 Dem oftmals unterstellten mangelnden Bildungsbewusstsein sind die Ergebnisse aktueller Studien entgegenzuhalten. Weiss (2007) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass die Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationshintergrund für ihre Kinder sehr hoch ist. Zu demselben Ergebnis kamen bereits 1986 Achatz et al. und für Deutschland Wilpert (1980) und Juhasz & Mey (2003). Ebenfalls konnte Weiss die Studien von Schulze & Soja (2003) und Attia & Marburger (2000) bestätigen. Diese besagen, dass selbst bei ausgeprägter Bildungsmotiviertheit der zweiten Generation die Schwierigkeiten nur bei sehr starker Motiviertheit seitens der Eltern und der Kinder überwunden werden können. Außerdem belegt dies die systemimmanenten Ausschlusskriterien im österreichischen Schulsystem und zeigt deutlich, dass es sich um strukturelle Benachteiligungen handelt und nicht um individuelle (ethnisierte) mangelnde Bildungsbereitschaft. Vgl. Weiss, H. (Hrsg.), *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden 2007
- 18 vgl. Gogolin, I., Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.), *Privatisierung im Bildungsbereich*. Berlin 2001
- 19 vgl. Weiss, H., Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In: Weiss, H. (Hrsg.), *Leben in zwei Welten*. S. 33ff
- 20 vgl. Bacher, J., Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit, in: *WISO* Vol. 30, Nummer 2, 2007. S. 16-34
- 21 vgl. Haider, G./Schreiner, C. (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb*. Böhlau Verlag, Wien/Köln/Weimar 2006
- 22 <http://www.ilo.org/public/english/protection/migrant/projects/discrim/index.htm>
- 23 Erlass vom 1.3.2006, „Durchführungsbestimmungen zum 2. Schulrechtspaket 2005“
- 24 Das Stundenkontingent für den besonderen Förderunterricht Deutsch berechnet sich mit dem Faktor 0,86, solange ein Schüler noch außerordentlicher Schüler ist, und anschließend mit dem Faktor 0,33. Dieser Faktor ist länderweise unterschiedlich und gilt nur für Oberösterreich.
- 25 Fragwürdig ist auch, warum der besondere Förderunterricht Deutsch nur Schüler/-innen mit bis zu sechs Schulbesuchsjahren in Österreich angeboten wird. Lt. den Informationsblättern des Referates für interkulturelles Lernen ist dies offensichtlich immer noch der Fall. Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, *Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen*. Nr. 1/2007. *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch*. Gesetze und Verordnungen. 11. aktualisierte Auflage. Wien 2007
- 26 Lt. § 12 Abs. 1 SchUG muss die Anmeldung zum muttersprachlichen Unterricht anlässlich der Aufnahme in die Schule oder innerhalb einer von dem/der Schulleiter/-in zu Beginn des 2. Semesters der vorangegangenen Schulstufe vorzusehenden Frist von mindestens drei Tagen und längstens einer Woche (!) erfolgen. Nach dieser Frist ist eine Anmeldung zulässig, wenn sie keine Teilung der Unterrichtsveranstaltung zur Folge hat.
- 27 Der muttersprachliche Unterricht kann an Volksschulen und Sonderschulen (Unterstufe) als unverbindliche Übung (ohne Benotung), an Hauptschulen und an Sonderschulen (Oberstufe) entweder als Freigegegenstand (mit Benotung) oder als unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden angeboten werden. An Polytechnischen Schulen beträgt das Wochenstunden-

- ausmaß für den Freigegegenstand bzw. die unverbindliche Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ drei Wochenstunden, an der AHS-Unterstufe acht bis einundzwanzig Wochenstunden im Lauf von vier Jahren und an der AHS-Oberstufe zwei bis acht Wochenstunden im Lauf von vier Jahren. Für berufsbildende mittlere und höhere Schulen wurde kein entsprechender Lehrplan verordnet, es ist jedoch möglich, muttersprachlichen Unterricht schulautonomen anzubieten.
- 28 (Lt. Lehrplan sind 2 bis 6 Wochenstunden vorgesehen)
- 29 bm:uk, Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen. Nr. 5/2007. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2006/07. 9. aktualisierte Auflage. S. 31
- 30 vgl. Bacher, J., Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund, entnommen aus KONTRASTE, 10/Dezember 2005, S. 25–28 (http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e3325/MigrationKontraste.pdf)
- 31 bei einer gleichbleibenden Klassenschülerhöchstzahl
- 32 Das gilt natürlich auch für die anderen Schulformen.
- 33 vgl. z. B. Mitrovic, M. G., Bilinguale Erziehung im Vorschulalter. In: Wehrmann, I. (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim/Basel/Berlin 2004, S. 193ff; und Holste, U., Spracherziehung im Kindergarten, ebd., S. 205ff.
- 34 vgl. die Tabellen 4 und 6
- 35 Aiginger, K. et al., WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Zusammenfassung. 2. revidierte Auflage. Wien 2006.
- 36 vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin 2004. S. 9f
- 37 vgl. Ratzki, A., Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. Wie andere europäische Länder Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder fördern – ein provokanter Vergleich. 5/2002 (<http://www.gew-koeln.de/02/intern/archiv/Herkunft.shtml>)
- 38 Eder, B., „Ist Verschiedenheit wirklich so normal?“, Diversity im Kindergarten, in: Unsere Kinder, 5/2007, S. 2f
- 39 vgl. Holzknicht, A., Jedes Kind bedarfsgerecht fördern – Wo bitte liegt Recklinghausen? in: Unsere Kinder, 5/2007, S. 9–14
- 40 Erkennen und festigen Kinder die grammatikalischen und lexikalischen Grundstrukturen in der eigenen Muttersprache nicht, ergeben sich oftmals Schwierigkeiten beim Erwerb einer Zweitsprache.
- 41 Wößmann, L./Schütz G., Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, Analytical Report for the European Commission.
- 42 vgl. Brandsteidl, S., Integration: eine Herausforderung für die multi-kulturelle Gesellschaft, in: Schul-NEWS, Newsletter des Schulkompetenzzentrums der Kinderfreunde, Nr. 05, S. 1ff
- 43 vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin 2004, S. 26.
- 44 vgl. ebenda

Literaturliste:

- Achatz, T. et al., Ausländische Arbeitskräfte in Österreich – Sozialwissenschaftlicher Teil. S. 31–227. In: Bundesministerium für soziale Verwaltung (Hrsg.) Ausländische Arbeitnehmer in Österreich. Forschungsberichte aus Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Nr. 9. 1985.
- Aiginger, K. et al., WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Zusammenfassung. 2. revidierte Auflage. Wien 2006.
- Bacher, J., Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund, entnommen aus KONTRASTE, 10/Dezember 2005, S. 25–28. (http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e3325/MigrationKontraste.pdf)
- Bacher, J., Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit, in: WISO Vol. 30, Nummer 2, 2007. S. 16–34
- Bauer, A., Soziodemografische Determinanten der Bildungsbeteiligung, in: Statistische Nachrichten, 2/1995, S. 108–120
- Biffi, G./Bock-Schappelwein, J., Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In: Fassmann, H./Stacher, I. (Hrsg.), Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Klagenfurt 2003. S. 120ff
- Brandsteidl, S., Integration: eine Herausforderung für die multi-kulturelle Gesellschaft, in: Schul-NEWS, Newsletter des Schulkompetenzzentrums der Kinderfreunde, Nr. 05, 2005, S. 1ff
- Breit, S./Schreiner, C., Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G./Schreiner, C., Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar 2006. S. 169ff
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Statistisches Taschenbuch 2005, Wien 2005
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Statistisches Taschenbuch 2006, Wien 2006
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), Österreichische Schulstatistik 2000/01, Wien 2001
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), Österreichische Schulstatistik 2001/02, Wien 2002
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.), Österreichische Schulstatistik 2002/03, Wien 2003
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen. Nr. 1/2007. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 11. aktualisierte Auflage. Wien 2007
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Informationsblätter des Referates für interkulturelles Lernen. Nr. 5/2007. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2006/07. 9. aktualisierte Auflage. Wien 2007
- Djojoatmodjo-Zwahlen, A., Migration und Schulerfolg – Erklärungsansätze für Schulschwierigkeiten vor einem Migrationshintergrund. Magisterarbeit, FernUniversität Hagen 2003
- Gogolin, I., Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.), Privatisierung im Bildungsbereich. Berlin 2001

- Haider, G./Schreiner C. (Hrsg.), Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Böhlau Verlag, Wien/Köln/Weimar 2006
- Heinrich-Böll-Stiftung, Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin 2004.
- Hergüvenc, S., Integrations- und Fördermaßnahmen für Schüler, Jugendliche und deren Mütter in nichtdeutscher Muttersprache, Jahresbericht 2004/05. Linz 2005
- Herzog-Punzenberger, B., Die 2. Generation an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich. Wien 2003. Internetquelle: http://www.interface.or.at/Studie_2Generation.doc
- Holste, U., Spracherziehung im Kindergarten. In: Wehrmann, I. (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim/Basel/Berlin 2004, S. 205ff
- Holznecht, A., Jedes Kind bedarfsgerecht fördern – Wo bitte liegt Recklinghausen? in: Unsere Kinder, 5/2007, S. 9–14
- Informationen der Abteilung Statistik des Amt der Oö. Landeregierung, Folge 11/2006, Einbürgerungen in OÖ und den Bundesländern.
- Mitrovic, M. G., Biliguale Erziehung im Vorschulalter. In: Wehrmann, I (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim/Basel/Berlin 2004, S. 193ff;
- OECD (Hrsg.), EDUCATION AT A GLANCE 2007: OECD INDICATORS, Summary, ISBN 92-64-032886 © OECD 2007
- Ratzki, A., Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. Wie andere europäische Länder Kinder aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder fördern – ein provokanter Vergleich. 5/2002 (<http://www.gew-koeln.de/02/intern/archiv/Herkunft.shtml>)
- Schreiner C./Breit S., Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, G./Schreiner, C., Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Weimar 2006. S. 179ff
- Statistik Austria (Hrsg.), Kindertagesheimstatistik 2006/07, Wien 2007
- Unterwurzacher, A., „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, H. (Hrsg.), Leben in zwei Welten. Wiesbaden 2007, S. 71ff
- Wehrmann, I. (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft, Weinheim/Basel/Berlin 2004.
- Weiss, H., Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation, in: Weiss, H. (Hrsg.), Leben in zwei Welten. S. 33ff
- Weiss, H. (Hrsg.), Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden 2007.
- Wößmann, L./Schütz, G., Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, Analytical Report for the European Commission, prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission

Internetquelle:

<http://www.ilo.org/public/english/protection/migrant/projects/discrim/index.htm>

INSTITUT FÜR SOZIAL- UND WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

WISO

WIRTSCHAFTS-UND SOZIALPOLITISCHE ZEITSCHRIFT

Die Zeitschrift WISO wird vom Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW) herausgegeben. Sie dient der Veröffentlichung neuer sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der Behandlung wichtiger gesellschaftspolitischer Fragen aus Arbeitnehmersicht.

Lohnpolitik, soziale Sicherheit, Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit, Arbeit und Bildung, Frauenpolitik, Mitbestimmung, EU-Integration - das sind einige der Themen, mit denen sich WISO bereits intensiv auseinander gesetzt hat.

WISO richtet sich an BetriebsrätInnen, GewerkschafterInnen, WissenschaftlerInnen, StudentInnen, Aktive in Verbänden, Kammern, Parteien und Institutionen sowie an alle, die Interesse an Arbeitnehmerfragen haben.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Preise:* Jahresabonnement EUR 22,00 (Ausland EUR 28,00)
Studenten mit Inskriptionsnachweis EUR 13,00
Einzelausgabe EUR 7,00 (Ausland EUR 12,00)

(* Stand 2005 - Die aktuellen Preise finden Sie auf unserer Homepage unter www.isw-linz.at)

Wir laden Sie ein, kostenlos und ohne weitere Verpflichtungen ein WISO-Probeexemplar zu bestellen. Natürlich können Sie auch gerne das WISO-Jahresabonnement anfordern.

Informationen zum ISW und zu unseren Publikationen - inklusive Bestellmöglichkeit - finden Sie unter www.isw-linz.at.



Oberösterreich

BESTELLSCHEIN*

Bitte senden Sie mir kostenlos und ohne weitere Verpflichtungen

- 1 Probeexemplar der Zeitschrift WISO
- 1 ISW Publikationsverzeichnis

Ich bestelle _____ Exemplare des WISO-Jahresabonnements (Normalpreis)

Ich bestelle _____ Exemplare des WISO-Jahresabonnements für StudentInnen mit Inskriptionsnachweis

* Schneller und einfacher bestellen Sie über das Internet: www.isw-linz.at

Name _____

Institution/Firma _____

Straße _____

Plz/Ort _____

E-Mail _____

BESTELLADRESSE:

ISW
Gruberstraße 40-42, A-4020 Linz
Tel. ++43/732/66 92 73
Fax ++43/732/66 92 73-28 89
E-Mail: wiso@akooe.at
Internet: www.isw-linz.at