



Schüler/innen zum Zeitpunkt der gesetzlichen Verordnung der Bildungsstandards – also vor deren Implementierung im Unterricht – erhoben. Die BIST-BL bilden damit eine wichtige Vergleichsbasis für die ab 2012 bzw. 2013 stattfindenden Standardüberprüfungen. Hierzu wurden Leistungstests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (nur 8. Schulstufe) in einer repräsentativen Stichprobe von 9.500 Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe in 267 Schulen und 10.700 Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe in 204 Schulen durchgeführt (Breit & Schreiner, 2010a, 2010b). Auswertungen auf Basis von PISA 2009 ergänzen die Auswertung um eine Analyse des Übergangs nach der Sekundarstufe I, da die BIST-BL8-Daten keine Angaben zum weiteren Schulbesuch enthalten.

In den Analysen werden die in Übersicht 5.2 angeführten Ungleichheitsmerkmale untersucht:

- der höchste Bildungsabschluss der Eltern,
- die Stellung der Familie in der Sozialstruktur,
- der Migrationshintergrund und die Alltagssprache der Schüler/innen,
- die Erwerbstätigkeit der Mutter,
- das Geschlecht.

Übersicht 5.2: Untersuchte Ungleichheitsmerkmale

Merkmale	Operationalisierung	Wichtige Verteilungskennwerte
Höchste Bildung der Eltern	Verwendet wird eine Hierarchie der Abschlüsse	Etwa 18 % der Eltern in BIST-BL4 und PISA 2009 sowie 21 % in BIST-BL8 kommen aus einem Akademikerhaushalt
Stellung der Familie in der Sozialstruktur	Verwendet wird der Index der höchsten beruflichen Position der Eltern (HISEI) nach Ganzeboom, De Graaf und Treiman (1992)	Die Einteilung in Quintil-Gruppen basiert auf den Quintilsgrenzen der Variable HISEI in der BIST-BL4
Geschlecht		Bei BIST-BL4 sind 48 % der untersuchten Schüler/innen weiblich, bei BIST-BL8 50 % und bei PISA 2009 51 %
Migrationshintergrund	Verwendet wird die OECD-Definition, wonach ein Migrationshintergrund vorliegt, wenn die Eltern im Ausland geboren sind	Je ca. 17 % der Schüler/innen in BIST-BL4 und BIST-BL8 haben einen Migrationshintergrund, bei PISA 2009 15 %
Erwerbstätigkeit der Mutter	Unterschieden wird, ob die Mutter nicht oder zumindest in Teilzeit erwerbstätig ist	Ca. 77 % der Schüler/innen in BIST-BL4 haben eine zumindest in Teilzeit erwerbstätige Mutter, in PISA 2009 sind es 76 %

Anmerkung: HISEI: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (höchster sozio-ökonomischer Status der Eltern, berechnet aus deren Berufs- und Bildungsstatus).

Die Alltagssprache mehrsprachiger Kinder, hauptsächlich jener mit Migrationshintergrund, ist für die Untersuchung von Schulleistungsunterschieden in der Regel ein Indikator dafür, dass die Kinder häufig auch Mängel in der Beherrschung der Unterrichtssprache haben. Nicht die Mehrsprachigkeit, sondern diese Mängel sind als wesentliche Ursache für Benachteiligungen anzunehmen. Für die BIST-BL8 wurden die Schüler/innen zur Beherrschung des Deutschen befragt. Für die 4. Schulstufe konnte dieser Faktor allerdings nicht direkt gemessen werden und daher wurde die Angabe „eine andere Alltagssprache als Deutsch zu sprechen“ als ein Indikator verwendet. Bei der Interpretation des Einflusses der *Alltags-* bzw. *Familiensprache* hingegen ist generell Vorsicht geboten. Es ist zumindest fraglich, ob in Familien, in denen die Eltern über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, die Verwendung von Deutsch als Familiensprache das Risiko der Kompetenzarmut vermindert, wenn dies zulasten der muttersprachlichen Sprachfähigkeit geht (vgl. de Cillia, 2011).

Eine detaillierte Beschreibung der Sozialstruktur der Familien der Schüler/innen der 4. Volksschule findet sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts (NBB), Indikator A2.

Als Merkmale der Klassen und Schulen werden zusätzlich untersucht:

- der Anteil der Mädchen in der Klasse,
- die Klassengröße,
- Gemeindegröße des Schulstandorts,
- der Schulträger (öffentlich versus privat),
- der Status als Sprengelschule,
- die soziale Zusammensetzung der Schulen.

Index der sozialen Benachteiligung zur Messung der sozialen Belastung von Schulen

Die soziale Zusammensetzung der Schule wird durch einen *Index der sozialen Benachteiligung* gemessen. Hierzu werden für jede Schule die folgenden Merkmale der Schüler/innen berechnet: i) Anteil der Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur, ii) Anteil der Kinder von Eltern mit nur Pflichtschulabschluss, iii) Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, und iv) Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache. Der Mittelwert der vier Merkmale bildet die Basis für den Index der sozialen Benachteiligung. Eine Schule mit folgender Zusammensetzung

- 40 % Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur,
- 20 % Kinder aus bildungsfernen Gruppen,
- 60 % Kinder mit Migrationshintergrund,
- 40 % Kinder mit anderer Muttersprache,

In der 4. Schulstufe finden sich 19 % der Schüler/innen in hoch oder sehr hoch belasteten Schulen

hat einen Mittelwert von  $40 = ((40 + 20 + 60 + 40)/4)$ . Zu diesem Mittelwert wird eine Basiszahl von 100 addiert, um den Index zu erhalten. Je höher der Indexwert, desto benachteiligter ist die Schule. Tabelle 5.1 zeigt die Verteilung der Schulen und Schüler/innen nach den Kategorien des Index der sozialen Benachteiligung. Auf dieser Basis sind rund 14 % der Schulen der Sekundarstufe I als hoch (9,3 %) oder sehr hoch (5,1 %) belastet zu bewerten; diese werden von 12 % der Schüler/innen besucht (7,9 % in hoch belasteten, 4,1 % in sehr hoch belasteten Schulen). Für jüngere Schülerjahrgänge steigt der Anteil der Kinder aus sozialen Gruppen mit Bildungsrisiken an, ein Trend zu einer stärkeren Belastung der Schulen ist abzusehen. In der 4. Schulstufe finden sich rund 19 % der Schüler/innen in hoch (10,4 %) oder sehr hoch (8,4 %) belasteten Schulen.

Tab. 5.1: Verteilung der Schulen und Schüler/innen nach sozialer Belastung der Schulen

Belastung (Index der sozialen Benachteiligung)	4. Schulstufe		8. Schulstufe	
	Volksschule	Alle	Allgemeinbildende höhere Schulen	Hauptschule
Schulen (%)				
gering (100–115)	71,7	56,5	92,1	48,4
mittel (115–1259)	17,6	29,1	3,9	34,8
hoch (125–135)	6,0	9,3	4,0	10,6
sehr hoch (>135)	4,7	5,1		6,3
Schüler/innen (%)				
gering (100–115)	59,8	64,9	94,7	53,1
mittel (115–1259)	21,4	23,1	3,1	31,1
hoch (125–135)	10,4	7,9	2,2	10,1
sehr hoch (>135)	8,4	4,1		5,8

Anmerkung: Neue Mittelschulen (NMS) in BIST8 nicht vorhanden, daher kann dieser Schultyp hier nicht ausgewertet werden.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

### 3.1 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb und in der Schulwahl

#### 3.1.1 Auswirkungen der Ungleichheitsmerkmale auf Kompetenzerwerb und die Schulwahl

Der folgende Abschnitt untersucht den Einfluss der individuellen Ungleichheitsmerkmale auf den Kompetenzerwerb in den Fächern Deutsch und Mathematik und die Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.2 und Abbildung 5.1 dargestellt. Deskriptive Statistiken zur Schulwahl finden sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator C1.

Tab. 5.2: Leistungsunterschiede in äquivalenten Schulmonaten in Abhängigkeit der Ungleichheitsdimensionen

	4. Schulstufe		8. Schulstufe	
	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik
<b>Stellung der Familie in der Sozialstruktur</b>				
Unteres Quintil	-14,0 (-8,4)	-14,2 (-8,9)	-11,1 (-6,4)	-10,0 (-5,3)
2. Quintil	-8,6 (-6,3)	-9,2 (-6,5)	-7,5 (-4,9)	-7,3 (-5,4)
3. Quintil	Referenzgruppe			
4. Quintil	3,3 (1,0)	2,1 (0,5)	4,4 (2,7)	3,0 (0,9)
Oberes Quintil	10,7 (4,1)	9,3 (3,4)	10,2 (5,2)	10,2 (5,1)
<b>Höchste Bildung der Eltern</b>				
Maximal Pflichtschule	-21,7 (-14,7)	-20,9 (-14,1)	-16,4 (-10,8)	-16,5 (-11,4)
Lehrabschluss/mittlere Schule	-8,9 (-7,4)	-8,1 (-6,6)	-8,0 (-6,6)	-7,8 (-6,1)
Meisterausbildung	-2,9 (-3,7)	-0,9 (-1,5)	-5,3 (-4,0)	-3,8 (-3,0)
Schule mit Matura	Referenzgruppe			
Universität/FH/PÄDAK	9,1 (5,3)	8,7 (5,0)	5,8 (3,5)	5,3 (3,0)
<b>Migrationshintergrund</b>				
Nein	Referenzgruppe			
Ja	-14,4 (-8,4)	-13,6 (-7,8)	-16,2 (-12,8)	-16,0 (-12,9)
<b>Geschlecht</b>				
Männlich	Referenzgruppe			
Weiblich	7,2 (7,7)	-5,5 (-5,0)	12,2 (11,7)	-1,4 (-1,9)
<b>Mutter erwerbstätig</b>				
Nein	Referenzgruppe			
Ja	2,7 (-0,1)	2,5 (-0,3)	nicht verfügbar	

Anmerkung: Dargestellt sind Differenzen in Schulmonaten. Angenommen wurde, dass ein Schuljahr 10 Schulmonate umfasst. Laut OECD (2011b, S. 27) entspricht ein Schuljahr dem Kompetenzzuwachs von 40 PISA-Punkten bzw. 0,4 Standardeinheiten. Ein Schulmonat entspricht daher ungefähr einer Punktedifferenz von 4 Punkten. Lesebeispiel: In der vierten Schulstufe beträgt der Deutschunterschied zwischen Kindern von Eltern mit Matura und Kindern von Eltern mit einem Lehrabschluss bzw. Abschluss einer mittleren Schule 9 Schulmonate, also rund ein Schuljahr (= 10 Monate). D. h., diese Kinder müssten im Schnitt den Kompetenzzuwachs etwa eines Jahres aufholen, um auf Kinder von Eltern mit Matura aufzuschließen. Werte in Klammer sind Differenzen in Schulmonaten nach Kontrolle aller anderen Ungleichheitsmerkmale.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.



Soziale Herkunft  
als zentrale  
Ungleichheitsdimension

Zusammenfassend zeigt sich folgendes Bild zur Chancengleichheit. Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension. Sie wirkt sich durchgehend in der Bildungslaufbahn auf den Kompetenzerwerb und den Schulbesuch aus. Ihre Wirkung bleibt auch bestehen, wenn der Einfluss anderer Merkmale statistisch kontrolliert wird. Die anderen Merkmale folgen mit deutlichem Abstand in der Bedeutung:

Kinder von Eltern mit  
geringer Bildung sind im  
Lernfortschritt 2 Schuljahre  
zurück

- Kinder von Eltern mit geringer Bildung zeigen in der 4. Schulstufe deutlich schwächere Leistungen. Ihr Rückstand im Lernfortschritt liegt bei mehr als zwei Schuljahren (21,7 Schulmonate) hinter den Kindern von Eltern mit Maturaabschluss. Für die 8. Schulstufe ergeben sich ähnliche Befunde. Auch bei Kontrolle anderer Einflussfaktoren bleiben diese Leistungsunterschiede bestehen. Sie reduzieren sich um rund ein Drittel.
- Während 69 % der Schüler/innen, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss haben, angeben, nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe zu wechseln, erwarten nur 16 % der Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen, die AHS-Unterstufe zu besuchen. Für den Übergang in die maturaführenden Schulen der Sekundarstufe II wird ein Verhältnis von 24 % zu 82 % berechnet.
- Für die Stellung der Familie in der Sozialstruktur fallen die Ergebnisse ähnlich wie bei der Bildung aus.

Migrationshintergrund für  
die Schulwahl erst am  
Ende der Sekundarstufe I  
relevant

Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund sind durch die gesamte Schullaufbahn hindurch beobachtbar. Das empirisch gemessene Ausmaß reduziert sich, wenn die Bildung der Familien und ihre Stellung in der Sozialstruktur statistisch berücksichtigt werden. Bei der Schulwahl wird der Migrationshintergrund erst am Ende der Sekundarstufe I relevant, der Zugang zu maturaführenden Schulen von Kindern von Migranten ist geringer:

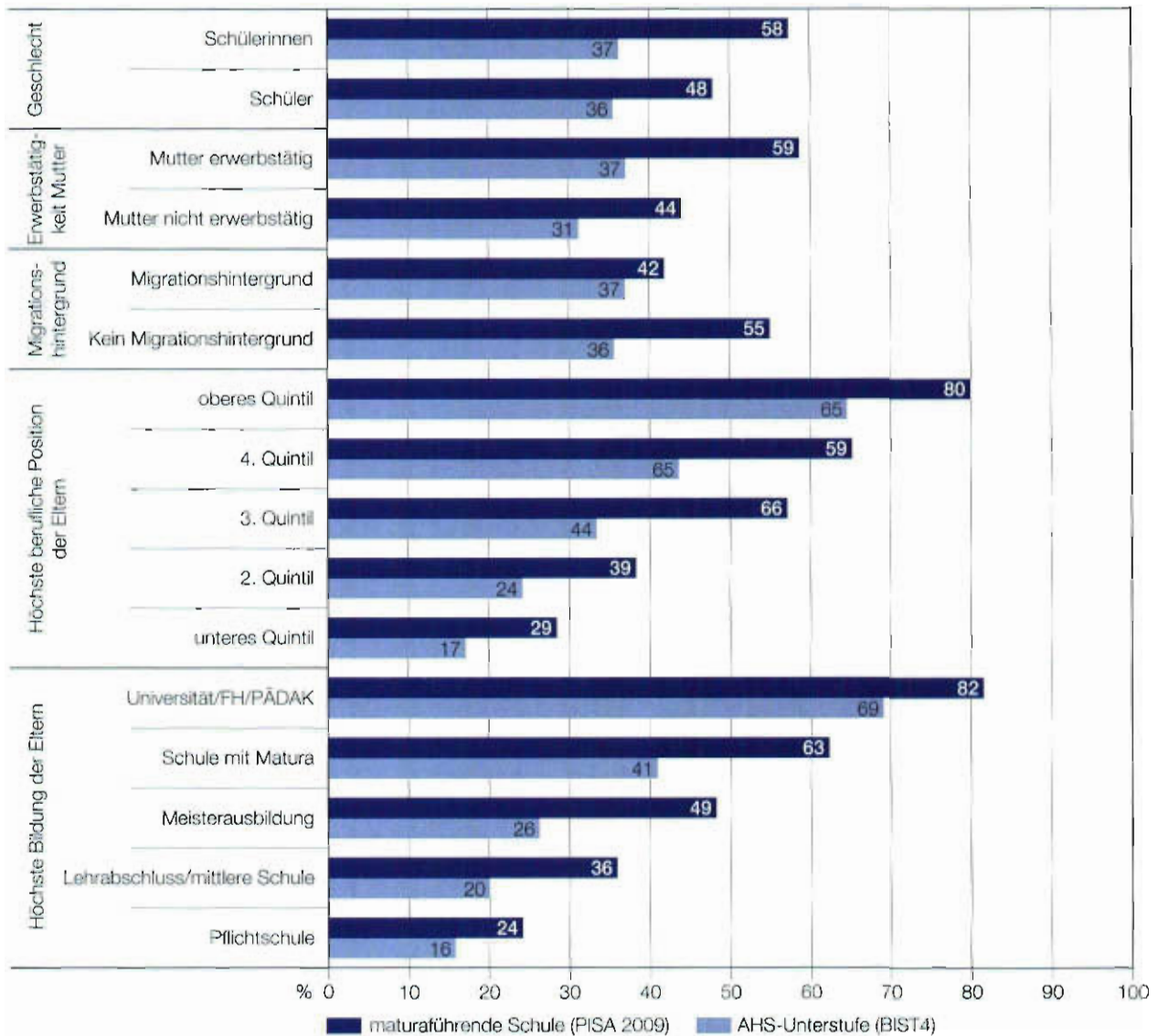
- Der durchschnittliche Lernrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund entspricht etwa 14 Schulmonaten. Diese Unterschiede bleiben in der 8. Schulstufe bestehen. Die Differenzen reduzieren sich in der 4. Schulstufe um rund 40 % und in der 8. Schulstufe um etwa ein Fünftel. Ebenso verringern sich die Leistungsunterschiede, wenn die Alltagsprache der Schüler/innen Deutsch ist bzw. die Schüler/innen ihre Beherrschung der deutschen Sprache als sehr gut einschätzen<sup>5</sup>.
- Der Migrationshintergrund hat keinen Einfluss darauf, ob nach der Volksschule eine AHS besucht wird. Dies ändert sich beim Übergang in die Sekundarstufe II. 55 % der einheimischen Schüler/innen, aber nur 42 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund wechseln in eine maturaführende Schule.

Geschlechterunterschiede in den Leistungen bestehen in unterschiedlicher Richtung je nach Fach schon in der Volksschule. Allerdings verschwindet am Ende der Sekundarstufe I der Vorsprung der Buben in Mathematik nahezu, während sich der Vorsprung der Mädchen in Deutsch in der Sekundarstufe verstärkt. Bei der Schulwahl zeigen sich ab der Sekundarstufe I deutliche Unterschiede. Mädchen besuchen häufiger eine maturaführende Schule (58 % vs. 48 %).

Für die Erwerbstätigkeit der Mutter zeigen sich zwar bivariat Wirkungen für den Besuch einer maturaführenden Schule, diese verschwinden aber bei multivariater Betrachtung.

5 Für BIST-BL 4 ist die gesprochene Alltagssprache bekannt, bei der BIST-BL 8 wurden die Muttersprache und die Selbsteinschätzung der Sprachbeherrschung des Deutschen erfasst und in die Analysen einbezogen.

Abb. 5.1: Besuch einer AHS-Unterstufe bzw. maturaführenden Schule in Abhängigkeit der Ungleichheitsdimensionen



Anmerkung: Auf PISA 2009 musste zurückgegriffen werden, da in BIST-BLB der nach der 8. Schulstufe geplante Schulbesuch nicht erfasst wird.

Quelle: BIST-BL4 (geplanter Schulbesuch), PISA 2009 (realisierter Schulbesuch).

### 3.1.2 Auswirkungen des Schulstandorts und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft

Neben den oben diskutierten Ungleichheitsdimensionen erweist sich die Gemeindegröße als zentrale Determinante eines AHS-Besuchs nach der Volksschule. Während 23 % der Schüler/innen aus Schulstandorten mit 5.000 oder weniger Einwohnerinnen und Einwohnern in eine AHS wechseln, macht der entsprechende Anteil in Großstädten (mehr als 100.000 Einwohner/innen) 57 % aus. Der Zusammenhang bleibt auch nach statistischer Kontrolle anderer Ungleichheitsmerkmale bestehen (siehe Tabelle 5.3) und bildet die unterschiedliche Versorgung mit Gymnasien in städtischen und ländlichen Gebieten ab. Weiters zeigt sich in der 4. Schulstufe ein negativer Einfluss der Gemeindegröße auf die durchschnittliche Mathematikleistung. Unter sonst konstanten Voraussetzungen fällt die Durchschnittsleistung in größeren Gemeinden schlechter aus. Dieser Effekt kann in der 8. Schulstufe in der

Gemeindegröße als zentrale Determinante eines AHS-Besuchs nach der Pflichtschule

Hauptschule (HS) sowohl für Deutsch und Mathematik beobachtet werden. Unter sonst gleichen Voraussetzungen sind die Durchschnittsleistungen in städtischen Hauptschulen schlechter.

Je höher die soziale Benachteiligung einer Schule, desto schlechter die Leistungen

Der Schulindex der sozialen Benachteiligung wirkt sich negativ auf die durchschnittliche Deutsch- und Mathematikleistung aus. Dies gilt sowohl für die 4. Schulstufe als auch für AHS und HS in der 8. Schulstufe. Bei sonst konstanten Bedingungen bedeutet das: Je höher das durchschnittliche Ausmaß der sozialen Benachteiligung einer Schule, desto schlechter sind die durchschnittlichen Leistungen. Als Folge reduziert sich auch die Übergangsquote von der Grundschule in die AHS-Unterstufe. Sozial benachteiligte Kinder in Schulen mit höherem Anteil benachteiligter Kinder sind derzeit doppelt benachteiligt. Zum einen individuell, da ihre schlechteren Startbedingungen in der Schule nicht kompensiert werden, zum anderen, da sie Klassen mit schwierigeren Rahmenbedingungen besuchen, die zusätzlich mit schlechteren Lernerfolgen einbergehen

Tab. 5.3: Einfluss der Kompositionsmerkmale und Schulmerkmale auf die Deutsch- und Mathematikleistung und auf den Besuch einer AHS-Unterstufe

	Mathematik*	Deutsch*	Übergang zur AHS**
<b>Volksschule (4. Schulstufe)</b>			
<b>Schulkontext</b>			
Gemeindegröße	-0,277	-0,193 <sup>f</sup>	0,682
<b>Schulkomposition</b>			
Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,250	-0,238	n. s.
<b>Hauptschule (8. Schulstufe)</b>			
<b>Schulkontext</b>			
Gemeindegröße	-0,472	-0,382	-
<b>Schulkomposition</b>			
Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,260	-0,297	-
<b>AHS (8. Schulstufe)</b>			
<b>Schulkontext</b>			
Gemeindegröße	n. s.	n. s.	-
<b>Schulkomposition</b>			
Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,651	-0,537	-

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet, nicht signifikant (n. s.;  $p > .10$ ), alle anderen Koeffizienten sind signifikant.

\*Auf Individualebene wurden Bildung der Eltern, Position der Eltern in der Sozialstruktur, Nationalität, nichtdeutsche Alltagssprache und Geschlecht der Schüler/innen kontrolliert.

\*\*neben den genannten Merkmalen wurden auch die Deutsch- und Mathematikleistungen kontrolliert. VS = Volksschule; HS = Hauptschule; AHS = Allgemeinbildende höhere Schulen.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8. NMS-Schulen in BIST8 nicht vorhanden, daher kann dieser Schultyp hier nicht ausgewertet werden.

### 3.1.3 Primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen

Wie in Abschnitt 2.1 diskutiert, ist es eine wichtige Frage, inwieweit sich die aufgezeigten Unterschiede in der Schulwahl durch Leistungsunterschiede (primäre Effekte) bzw. durch leistungsunabhängige Unterschiede in den Schulwahlentscheidungen der Herkunftsgruppen (sekundäre Effekte) erklären lassen.

Tab. 5.4: Primäre und sekundäre Effekte

	4. Schulstufe			9. Schulstufe (15- bis 16-Jährige)		
	Gesamt*	Primär**	Sekundär***	Gesamt*	Primär**	Sekundär***
Stellung der Familie in der Sozialstruktur	.202	.059 (29 %)	.143 (71 %)	.244	.154 (63 %)	.090 (37 %)
Höchste Bildung der Eltern	.257	.075 (29 %)	.182 (71 %)	.202	.098 (49 %)	.104 (51 %)
Migrationshintergrund	.017	-.041 (41 %)**	.058 (59 %)**	-.030	-.112 (58 %)**	.082 (42 %)**
Geschlecht (weiblich)	.020	-.009 (24 %)**	.029 (76 %)**	.098	.028 (29 %)	.070 (72 %)
Mutter erwerbstätig	.010	.001 (10 %)	.009 (90 %)	.055	.017 (31 %)	.038 (69 %)

Anmerkung:

\*Gesamteffekte sind die partiellen Effekte unter Kontrolle aller Ungleichheitsmerkmale.

\*\*Der primäre Effekt ergibt sich als Gesamteffekt minus sekundärem Effekt. Er misst den Einfluss der Ungleichheitsmerkmale über die Leistungskomponenten. Als Leistungskomponenten wurden für die 4. Schulstufe die Mathematikkompetenz und die Deutschkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören erfasst, für die 15-/16-Jährigen Mathematikkompetenz und Lesekompetenz erfasst.

\*\*\*Der sekundäre Effekt ergibt sich, wenn zusätzlich die erzielten Testleistungen kontrolliert werden.

\*\*\*\*Strenggenommen ist die Berechnung von relativen Anteilen nicht möglich, da der primäre und sekundäre Effekt ein umgekehrtes Vorzeichen haben. Um dennoch eine Vorstellung von der relativen Stärke der beiden Effekte zu erhalten, wurde mit Absolutbeträgen gerechnet.

Quelle: BIST-BL4, PISA.

Aus Tabelle 5.4 lassen sich folgende Effekte für den Übergang nach der Volksschule erkennen:

- Starke sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Bildung und Stellung in der Sozialstruktur) bei der Wahl der Schulform der Sekundarstufe I. Die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Besuchs der AHS-Unterstufe sind zu 71 % durch die Wahlentscheidung erklärbar und nur zu 29 % durch Leistungsunterschiede. Allerdings sind hier Benotungsunterschiede noch nicht berücksichtigt. Berücksichtigt man diese, so reduziert sich der sekundäre Effekt zwar auf etwa 60 %, ist aber immer noch bedeutsam.
- Geringe Effekte des Migrationshintergrunds, wobei die sekundären Effekte die negativen primären Effekte, d. h. geringere Schulleistungen, ausgleichen.

Soziale Ungleichheiten beim AHS-Besuch nur zu 29 % durch Leistungsunterschiede erklärt

Für den Übergang in die Sekundarstufe II lassen sich folgende Effekte erkennen:

- Im Vergleich zur Schulwahl nach der Volksschule schwächere sekundäre Effekte der sozialen Herkunft. Die Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II im Zusammenhang mit der Stellung der Familie in der Sozialstruktur lassen sich zu 37 % auf Wahlentscheidungen zurückführen. Hinsichtlich der Bildung der Eltern ist die Schulwahl nur zur Hälfte durch die Leistung bedingt. Zu beachten ist hier aber, dass in den primären Effekten die Leistungsunterschiede enthalten sind, die eventuell infolge der ersten Wahlentscheidung nach der Grundschule entstanden sind.
- Ein relativ starker sekundärer Effekt des Migrationshintergrunds. Bei gleichen Leistungen wechseln Kinder im Ausland geborener Eltern häufiger in eine maturaführende Schule, was eine etwas höhere Bildungsaspiration dieser Familien anzeigt. Allerdings wird der sekundäre Effekt, durch die schlechteren Leistungen (primärer Effekt) mehr als ausgeglichen, sodass sich insgesamt ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Besuch maturaführender Schulen ergibt.
- Ein relativ starker Gesamteffekt des Geschlechts. Dies kann zu 72 % durch die Wahlentscheidung (sekundärer Effekt) erklärt werden. Vermutlich ist ein wichtiger Faktor zur

Geschlechterunterschiede in der Schulwahl nach der 8. Klasse zu 72 % aufgrund sekundärer Effekte

Erklärung des starken sekundären Effekts die deutlich höhere Bildungsaspiration der Mädchen am Ende der Pflichtschulzeit. Ein weiterer Grund könnte schließlich sein, dass für Burschen die berufliche Bildung attraktivere Alternativen bietet. Bacher et al. (2008) bestätigen das allerdings nicht. Schließlich könnten auch Benotungsunterschiede eine Rolle spielen, die in PISA nicht berücksichtigt werden können.

Effekte aufgrund der Erwerbstätigkeit der Mutter fallen nach Kontrolle der anderen Ungleichheitsmerkmale bei beiden Bildungsentscheidungen sehr schwach aus und sind zu vernachlässigen.

### 3.1.4 Kompensatorische Wirkung von Neuer Mittelschule und berufsbildenden höheren Schulen?

BHS kommt kompensatorische Wirkung hinsichtlich der Bildung und des Berufs der Eltern zu

Für den Übergang in die Sekundarstufe II wird der seit Mitte der 1970er Jahre verstärkt ausgebauten berufsbildenden höheren Schule (BHS) eine kompensatorische Wirkung zugeordnet. Die BHS soll soziale und regionale Ungleichheiten verringern (Bacher, 2003; Kast, 2010). Während sich Kast (2010) kritisch zur kompensatorischen Wirkung äußert, stützen die Ergebnisse von Bacher et al. (2012) die angesprochenen Funktionen der BHS. Im Detail zeigt sich, dass der BHS eine kompensatorische Wirkung hinsichtlich der Bildung und des Berufs der Eltern zukommt. Bei einer multivariaten Betrachtung ist nur mehr die Bildung der Eltern signifikant. Bacher (2003) weist zusätzlich eine kompensatorische Wirkung hinsichtlich des Wohnorts nach. Die BHS reduziert somit soziale und regionale Ungleichheiten. Hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund und Familienstruktur kommt der BHS aber derzeit keine kompensatorische Funktion zu.

Analog zur BHS könnte gefragt werden, ob die Neue Mittelschule (NMS) kompensatorisch wirkt. Mit den verfügbaren Daten kann diese Frage nicht beantwortet werden, da noch nicht bekannt ist, ob durch die NMS mehr Schüler/innen aus unteren Bildungs- und Berufsschichten der Übertritt in eine maturaführende Schule gelingt. Aufschluss darüber wird die geplante Evaluierung bringen. Untersucht werden kann die soziale Zusammensetzung der NMS während der Umstellung. Hier zeigt sich (siehe Web-Dokument 5.1), dass die NMS im Wesentlichen eine ähnliche soziale Zusammensetzung wie die HS aufweist. Geringe Abweichungen gibt es bei der beruflichen Position der Eltern, die darauf hindeuten, dass es der NMS weniger gut gelingt, untere berufliche Positionen anzusprechen. Besonders deutlich wird dieser Sachverhalt, wenn nur Schüler/innen betrachtet werden, die eine AHS in der Nähe haben. Die starke AHS-Präferenz der Kinder von Eltern mit hoher Bildung hat sich durch die Einführung der NMS in der Anfangsphase nicht geändert, was einer sozialen Durchmischung der Schülerschaft entgegensteht.

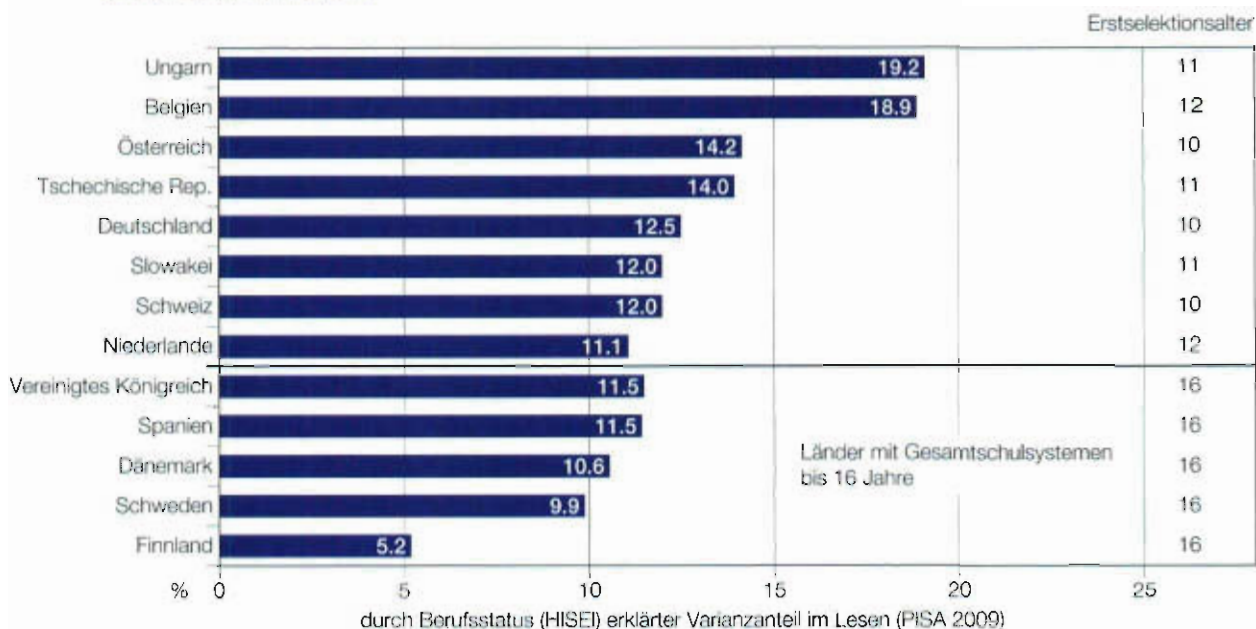
### 3.1.5 Die Bedeutung von Systemfaktoren

Erstselektionsalter empirisch bedeutsam

In den Analysen zu den PISA-Erhebungen (Literatur siehe Abschnitt 2.1) hat sich das Erstselektionsalter als empirisch besonders bedeutsam für die Chancengleichheit erwiesen. Abbildung 5.2 verdeutlicht dieses Ergebnis und zeigt den Zusammenhang zwischen Chancengleichheit und Erstselektionsalter. In der oberen Hälfte der Abbildung sind die Länder mit früher Erstselektion aufgetragen, in der unteren Hälfte jene mit späterer Erstselektion. Gezeigt wird, wie stark die Leseleistung vom sozioökonomischen Verhältnis der Familie abhängt. Die Abhängigkeit ist in Ländern mit früher Erstselektion stärker als in Ländern mit späterer Erstselektion.



Abb. 5.2: Abhängigkeit der Leseleistungen vom sozioökonomischen Status der Eltern in unterschiedlichen Ländern



Quelle: PISA 2009, eigene Berechnungen.

Kein Einfluss auf die Chancengleichheit konnte dagegen für die schulische Autonomie und die Akademisierung des Lehrerberufs ermittelt werden (Bacher & Leitgöb, 2009). Auf das Leistungsniveau hat das Erstselektionsalter – abhängig von den in die Analyse einbezogenen Ländern – keinen (Bacher, 2007) bzw. in einzelnen Teilbereichen einen schwach negativen Einfluss (Bacher & Leitgöb, 2009). Als entscheidender Einflussfaktor auf das Leistungsniveau aller Schüler/innen inklusive der Risiko- und Spitzenschüler/innen erwies sich die schulische Autonomie: Mit der schulischen Autonomie steigt das durchschnittliche Leistungsniveau, der Anteil der Spitzenschüler/innen nimmt zu und jener der Risikoschüler/innen nimmt ab. Dabei ist nach Wößmann (2005) wichtig, dass die Schulen sowohl über curriculare und personelle Autonomie verfügen als auch die schulische Autonomie mit der externen Standardüberprüfung gekoppelt wird.

Tab. 5.5: Leistungsunterschiede von Volksschülerinnen und -schülern der 4. Schulstufe, die den Kindergarten besucht haben, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Kindergartenbesuch, nach Dauer des Kindergartenbesuchs und sozialer Herkunft

	Alle Schüler/innen		Einheimisch		Mit Migrationshintergrund	
	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr
Mathematik	27	41	31	48	18/	20
Deutsch	26	38	29	42	21	27
Davon: die unteren beiden Quintile der Sozialstruktur						
Mathematik	32	32	35	40	26	17/
Deutsch	30	30	28	33	32	25

Anmerkungen. Dargestellt sind Punktergebnisse, wobei 100 Punkte der Standardabweichung der Bevölkerung entsprechen. Auf Individualenebene werden die soziale Herkunft, Migration, Geschlecht und Alltagssprache kontrolliert. Auf Schulebene die Kontextfaktoren. Mit dem Symbol / sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet. Alle anderen Koeffizienten sind signifikant.

Quelle: BIST-BL4.

Positiver Effekt des Kindergartenbesuchs für alle Bevölkerungsgruppen, für benachteiligte Gruppen allerdings nicht größer

Die Forderung nach Ausbau der frühkindlichen Bildung wird auch mit der Erwartung verknüpft, dass frühkindliche Bildung die negativen Effekte der sozialen Herkunft teilweise ausgleichen kann und damit in ihrer Entwicklung gefährdeten Kindern einen chancengerechten Einstieg in die Schule bietet (Stanzel-Tischler & Breit, 2009). Tabelle 5.5 zeigt das Ausmaß des Leistungsvorsprungs von Kindern, die den Kindergarten besucht haben. Die Ergebnisse bestätigen im Unterschied zu früheren Befunden bei PISA 2009 (zusammenfassend Bacher & Leitgöb 2009) den erwarteten positiven Effekt des Kindergartenbesuchs für alle untersuchten Bevölkerungsgruppen. Den Kindergärten ist es somit in jüngster Zeit gelungen, Kinder zu fördern. Allerdings bestätigt sich nicht, dass die positiven Effekte für sozial benachteiligte Gruppen größer sind als für den Rest der Bevölkerung. Ein Kindergartenbesuch durch benachteiligte Gruppen verbessert also die Schulleistungen, reduziert jedoch nicht den Rückstand zu anderen Gruppen, wenn diese auch den Kindergarten besuchen.

### 3.1.6 Zwischenfazit

Die mit den BIST-BL-Daten durchgeführten Analysen bestätigen die bisherigen Befunde zur sozialen Selektivität des österreichischen Schulsystems und erweitern diese. Das österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Ausmaß an Chancengleichheit gekennzeichnet und der sozialen Herkunft kommt bei der Entstehung dieser Ungleichheiten eine zentrale Rolle zu. Auf die Schulwahl wirkt sie primär über Leistungsdefizite und sekundär über die Wahl-situation ein. Hinzu kommen Kompositionseffekte der sozialen Zusammensetzung der Schulen, die mit den BIST-Daten erstmals für Österreich empirisch nachgewiesen werden konnten. Schüler/innen erbringen in Schulen, die durch ein hohes Ausmaß an sozialer Benachteiligung gekennzeichnet sind, schlechtere Leistungen, unabhängig von individuellen Benachteiligungsmerkmalen.

## 3.2 Nichterreicherung des Bildungsminimums – Bildungsarmut

Der folgende Abschnitt betrachtet Gerechtigkeit im Schulsystem empirisch in Hinblick auf das Ziel des Bildungsminimums und beschreibt somit die Bildungsarmut in Österreich. Dazu wird quantifiziert, inwieweit Schüler/innen und Schulabgänger/innen gewisse Bildungsminima verfehlen. Ferner wird aufgezeigt, wie das Risiko, ein Bildungsminimum zu verfehlen, von den oben diskutierten Ungleichheitsdimensionen abhängt.

Bildungsarmut kann absolut oder relativ definiert werden

Analog zur Armutsmessung (Volkert et al., 2003, S. 29–30; Stelzer-Orthofer, 1997) kann auch die Bildungsarmut absolut oder relativ definiert werden (Allmendinger & Leifried, 2003; Schlögl 2009, S. 158). Absolut bedeutet, dass vorab aus theoretischen Überlegungen Schwellenwerte (Mindeststandards) bestimmt werden, bei deren Nichterreicherung das Risiko der gesellschaftlichen Ausgrenzung erheblich ansteigt. Bei einer relativen Definition wird von der empirischen Verteilung ausgegangen; von Bildungsarmut wird dann gesprochen, wenn ein bestimmter Verteilungskennwert unterschritten ist. Denkbar sind und praktisch angewendet werden Mischformen.

Zusätzlich wird Bildungsarmut komplementär in Bezug auf Abschlüsse (Zertifikatsarmut) oder Kompetenzen (Kompetenzarmut) definiert.

Festlegung eines Bildungsminimums nur als Konvention in Hinblick auf die Erwartungen der Gesellschaft möglich

Die Festlegung eines Bildungsminimums kann selbstverständlich nur als Konvention mit Blick auf die Erwartungen der jeweiligen Kultur festgelegt werden (Tenorth, 2010). In Österreich existiert eine solche Festlegung noch nicht. Durch internationale Erhebungen wie PISA oder durch die Definition von EU-Bildungszielen werden diese aber implizit in die österreichische Diskussion eingeführt. Übersicht 5.3 fasst die vier Konzepte der Bildungsarmut zusammen und gibt Beispiele, wie sie gemessen werden können.

Übersicht 5.3: Konzepte zur Messung der Bildungsarmut

	Absolut: Schwellenwerte relevant	Relativ: empirische Verteilung relevant
Zertifikatsarmut	Der Bildungsstand einer Person ist unterhalb eines festgelegten Abschlusses, z. B. mindestens Lehre/BMS (ISCED 3B), oder die Schulbildung wird nach einer bestimmten Schulstufe abgebrochen.	Bestimmter Anteil an durchschnittlicher Bildung (z. B. an Schuljahren) wird nicht erreicht.
Kompetenzarmut	Ein bestimmtes, festgelegtes Kompetenzniveau wird nicht erreicht, z. B. PISA: Kompetenzniveau 2 in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft nicht erreicht.	Die Leistung fällt unter bestimmte Vergleichswerte der Grundgesamtheit: z. B. die 20 % schlechtesten Schüler/innen oder Schüler/innen, die eine vorgegebene Punktezah unter dem Median liegen.

### 3.2.1 Zertifikatsarmut

In Hinblick auf Zertifikatsarmut haben sich in Österreich zwei Indikatoren durchgesetzt: Zum einen der Anteil der 15-Jährigen, die am Ende der Schulpflicht die Ausbildung abbrechen, d. h., keine weitere Ausbildung nach der Pflichtschule antreten, und zum anderen der Anteil der frühen Schulabgänger/innen (*Early School Leavers*) in der jungen Bevölkerung. Nach EU-Definition sind frühe Schulabgänger/innen Personen zwischen 18 und 24 Jahren, nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen konnten, d. h. die maximal ISCED 3C (z. B. einjährige Haushaltungsschule) erreicht haben. Da in Österreich die Schulpflicht schon nach dem 9. Schulbesuchsjahr, d. h. in der Regel mit 15 Jahren endet, passen manche Autoren die Definition des Indikators national an und schließen Jugendliche ab 16 Jahren ein (Bacher & Tamesberger, 2011).

Hinsichtlich des Indikators zum Schulabbruch am Ende der Schulpflicht (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl D2.1) ergibt sich folgendes Bild:

- Knapp 7000 14-jährige Schüler/innen des Schuljahrs 2009/10 haben im Folgejahr nach Beendigung der Schulpflicht keine weitere Schule besucht. Dies entspricht 6,6 % der Mädchen und 7,8 % der Buben. Etwa ein Fünftel davon schloss die Hauptschule nicht ab.
- Das Risiko des Schulabbruchs ist für Kinder mit anderer Umgangssprache als Deutsch je nach Geschlecht und Sprache zwei- bis dreimal höher als für Kinder deutscher Alltagssprache. 17,8 % der Buben und 17,3 % der Mädchen mit türkischer Umgangssprache brachen 2010 nach Ende der Schulpflicht die Schule ab. Das Risiko, die Schule ohne Hauptschulabschluss zu verlassen, ist ca. viermal erhöht.

Bezüglich der frühen Schulabgänger/innen (siehe Kennzahl D2.2) lassen sich die Befunde wie folgt zusammenfassen:<sup>6</sup>

- Seit dem Jahr 2000 hat sich der Anteil der frühen Schulabgänger/innen in Österreich nach einem deutlichen Rückgang in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (Kritikos & Ching, 2005) stabil entwickelt. Nach dem Jahr 2008 hat sich der Anteil leicht verringert und liegt seither unter 9 %. Österreich hatte somit das sich im Rahmen der EU-Strategie gesetzte Ziel einer Quote von unter 10 %, bereits zum Zeitpunkt der Zielsetzung erreicht.

Im EU-Durchschnitt konnte der Anteil frühzeitiger Schulabgänger/innen zwischen 2000 und 2010 von knapp 18 % auf 14 % reduziert werden. In den Vergleichsländern ist aktuell

<sup>6</sup> Die Ergebnisse werden hier nur kurz angeführt, da im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 den frühen Schulabgängerinnen und -abgängern ein eigenes Kapitel gewidmet ist (Steiner, 2009). Eine detaillierte Diskussion findet sich auch bei Steiner (2009a, 2009b, 2011).

lediglich in der Schweiz der Anteil niedriger als in Österreich. Schweden, die Niederlande und Finnland liegen im Bereich von 10 %, Frankreich bei 12,6 %.

Geringe Quote des Schulabbruchs, aber ausgeprägte Differenzen nach Geschlecht und Umgangssprache

Bei einer insgesamt geringen Quote des Schulabbruchs und der frühen Schulabgänger/innen bestehen somit ausgeprägte Differenzen nach Geschlecht und Umgangssprache. Höhere Anteile für Jugendliche sozialschwacher Herkunft und in den Städten sind bei Steiner (2009b) belegt. Die Unterschiede bei Berücksichtigung des Migrationshintergrunds bzw. Alltagssprache verweisen auf Probleme bei der Integration in die berufliche Bildung. Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder anderer Umgangssprache sind in der BHS und insbesondere in der Berufsschule unterrepräsentiert (Band 1, Indikator B2).

Die gute Position Österreichs im europäischen Vergleich lässt sich unter anderem durch die gute Wirtschaftslage erklären. Das Berufsbildungssystem hat zudem einen entscheidenden Einfluss auf das Ausmaß des *Early School Leavings* in den einzelnen europäischen Staaten. Je stärker dieses ausgeprägt ist, desto geringer ist der Anteil an vorzeitigen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern (Steiner, 2011). Positiv wirken sich wahrscheinlich die vielfältigen Optionen zum Erwerb eines Sekundarabschlusses II in Österreich sowie arbeitsmarktpolitische Maßnahmen aus. So z. B. kann ein Sekundarabschluss II in einer AHS, BHS, BMS oder in einer dualen Lehre erworben werden, wobei beim Scheitern in einer Schulform ein Wechsel in eine andere, zumeist formal niedrigere Form möglich ist. Als Beispiel für eine präventive bildungs- und arbeitsmarktpolitische Maßnahme sei die Einführung des *Jugend-coachings* genannt, das gemeinsam vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) und dem BMUKK getragen wird (Bundessozialamt, 2011).

### 3.2.2 Kompetenzarmut

Messung von Kompetenzarmut durch Daten zu Risikoschülerinnen und -schülern

Allmendinger, Ebner und Nikolai (2010) sowie Tenorth (2010) schlagen zur Messung der absoluten Kompetenzarmut die Verwendung der Risikoschülergruppen in PISA vor. Zur Erfassung der Kompetenzarmut in der Volksschule stehen zudem die Ergebnisse der Vergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zur Verfügung. Hier kann die Bildungsberichterstattung auf Kompetenzmodelle zurückgreifen, deren niedrigste Stufen Kompetenzarmut inhaltlich definieren und international vergleichbar machen (OECD, International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]). Im Kontext internationaler Studien findet die Diskussion von Kompetenzarmut unter dem Schlagwort der Risikoschüler/innen (*students at risk*) statt. Risikoschüler/innen sind Schüler/innen, deren Ergebnisse sich im untersten Bereich der Leistungsskala der jeweiligen Testung befinden (auf Kompetenzstufe 1 bzw. darunter; vgl. NBB Band 1, Indikator D5.3). Baumert und Maaz (2010) gelang es, die auf PISA-Kompetenzstufen basierende Definition für Kompetenzarmut durch einen Abgleich zwischen PISA und den von den Industrie- und Handelskammern bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen benutzten Mathematiktests als arbeitsmarktrelevant zu validieren. Deutsche Schulabsolventinnen und -absolventen, die in Mathematik das Kompetenzniveau 1 nicht überschritten, hatten praktisch keine Chance, die Aufgaben der Einstellungstests zu bewältigen.

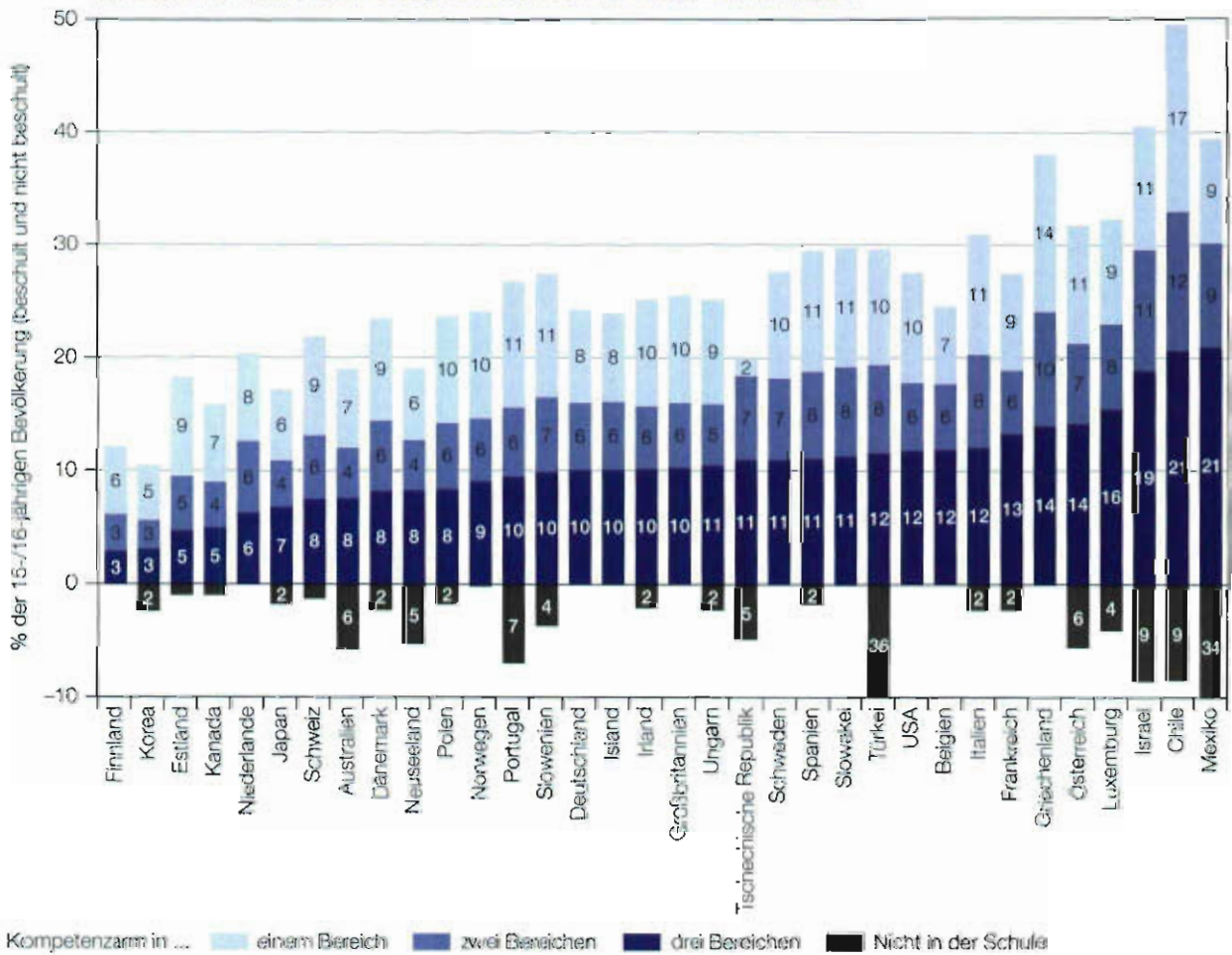
Während die Anzahl der Risikoschüler/innen im Lesen in Österreich am Ende der Grundschulzeit laut PIRLS 2006 im internationalen Vergleich mit 16 % (Suchaň, 2009, S. 28) im Mittelfeld liegt, zeigen die Ergebnisse für die 15-Jährigen eine im internationalen Vergleich besorgniserregend hohe Anzahl von Risikoschülerinnen und -schülern. Je nach Testbereich ist danach zwischen einem Viertel und einem Fünftel der Schüler/innen „von absoluter Kompetenzarmut bedroht“ (Suchaň, 2009, S. 28). Im Lesen verfügen 28 % der Schüler/innen über nicht elementare Fähigkeiten, in Mathematik 23 % und in den Naturwissenschaften 21 % (Schwantner & Schreiner, 2010; siehe auch NBB Band 1, Indikatoren D5). Wird zudem in Betracht gezogen, dass mit 5,6 % der 15-Jährigen ein vergleichsweise hoher Anteil die Schule schon verlassen hat und diese Gruppe vermutlich nur geringe Kompetenzen besitzt,

ist der Anteil der Kompetenzarmen unter der gesamten Gruppe der 15-jährigen Jugendlichen vermutlich noch höher.

Die PISA-Daten erlauben für die drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften eine simultane Betrachtung der Kompetenzarmut: Je nach Definition von Kompetenzarmut (als kompetenzarm in mindestens einer oder drei Domänen) liegt der Anteil der kompetenzarmen Jugendlichen in Österreich bei 32 % bzw. 14,2 %, wobei die 5,6 % der Schule fernbleibenden 15-Jährigen zusätzlich berücksichtigt werden sollten (Abbildung 5.3). Das bedeutet, von den 99.000 befragten 15-Jährigen im Jahr 2009 sind mehr als 37.000, also jede/r Dritte entweder teilweise kompetenzarm oder haben gar schon die Schule verlassen bzw. die Ausbildung abgebrochen. Starke Defizite zeigen die 14.000 Jugendlichen (nahezu jede/r Sechste), die in allen drei Domänen kompetenzarm sind. Dabei weisen die Ergebnisse von Finnland und Korea darauf hin, dass die absolut gemessene Bildungsarmut nahezu vermeidbar ist, da hier 87 % der Jugendlichen keine substantziellen Kompetenzmängel aufweisen. Aber auch die guten Werte von Estland, den Niederlanden oder der Schweiz sind zu erwähnen.

Jeder dritte 15-/16-Jährige teilweise kompetenzarm oder nicht in Ausbildung

Abb. 5.3: Anteil der 15-jährigen Jugendlichen mit mehrfacher oder partieller Kompetenzarmut in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften in den OECD-Staaten



Anmerkung: Prozentangaben der Kompetenzarmen, d. h. der Risikoschüler/innen, können von anderen Quellen abweichen, da die Berechnungsgrundlage die Bevölkerung inklusive Jugendlicher außerhalb der Schule/Ausbildung ist und nicht die Gesamtheit der Schüler/innen. Länder sind nach Anteil der Jugendlichen mit dreifacher Kompetenzarmut sortiert.

Quelle: PISA 2009; eigene Berechnungen.



Aufgrund des selektiven Schulsystems in der Sekundarstufe II finden sich bis zu 90 % der kompetenzarmen Schüler/innen verstärkt in wenigen Schulformen (Polytechnische Schule [PTS], Lehre, BMS, HS, BHS) wieder.

Mit der Überprüfung der Bildungsstandards ab 2012 werden regelmäßig Kompetenzmessungen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt und entsprechende Daten verfügbar. Für die BIST-BL4 und BIST-BL8 sind keine Kompetenzstufen definiert. Auswertungen zur Bildungsarmut können daher nur mittels einer Definition von relativer Bildungsarmut durchgeführt werden. Als kompetenzarm in den jeweiligen Fächern werden hier die 20 % schwächsten Schüler/innen klassifiziert – eine vorsichtige Einteilung, bedenkt man, dass PIRLS, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA absolute Kompetenzarmut mit über 20 % angeben. Die Analysen der Daten zur relativen Bildungsarmut werden hier verwendet, um zu untersuchen, inwieweit sich das Risiko der Kompetenzarmut für Kinder unterschiedlicher Herkunft systematisch unterscheidet.

Tab. 5.6: Relatives Risiko der Kompetenzarmut in Abhängigkeit von Sozialstruktur, Bildungsniveau der Eltern und Herkunft der Familie, Alltagssprache und Geschlecht (Chancenquotienten)

Armutdefinition Kompetenzarm in ...	Stellung der Familie in der Sozialstruktur (Referenzgruppe: 3. Quintil)		Höchster Bildungsabschluss der Eltern (Referenzgruppe: Matura)		Migration: Herkunft der Familie (Referenzgruppe: Einheimisch)			Alltagssprache	Geschlecht	McFadden R <sup>2</sup>
	im unteren Quintil	im 2. Quintil	Pflicht- schule	Lehre	Ex-Jugos- lawisch	Türkisch	Andere	(auch) andere als Deutsch	Weiblich	
<b>4. Schulstufe</b>										
Deutsch	2,12	1,82	2,61	1,89	0,93	1,73	0,84	1,75	0,53	0,128
Mathematik	2,16	1,89	2,95	1,82	1,03	1,32	0,85	1,58	1,45	0,108
beiden Kompetenzen	2,41	2,10	2,74	1,93	0,95	1,45 <sup>f</sup>	0,85	1,74	0,89	0,116
<b>8. Schulstufe</b>										
Deutsch	1,60	1,47	1,31	0,99	1,67	2,58	1,61	2,31	0,33	0,167
Mathematik	1,68	1,45	1,37	1,16	2,13	2,23	1,30	1,48	1,31	0,137
Englisch	2,07	2,01	1,60	1,34	1,11	1,56	0,97	1,99	0,53	0,155
drei Kompetenzen	1,84	1,91	1,32 <sup>f</sup>	1,10	1,51 <sup>f</sup>	3,02	1,46	2,19	0,73	0,146

Anmerkung: Gerechnet wurden logistische Regressionen als Mehrebenenmodelle mit MPlus. Koeffizienten, die sich nicht signifikant (.9) von null unterscheiden sind unterdrückt. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet. Alle anderen Koeffizienten sind signifikant. Für die 4. Schulstufe wurden Plausible Values mit multipler imputation für fehlende Werte verwendet. Für die 8. Schulstufe hingegen einfache WLE-Scores ohne Einsetzung fehlender Werte. Für die 4. Schulstufe wurde die Alltagssprache berücksichtigt, für die 8. Schulstufe wurden die Angaben der Kinder über ihre Muttersprache und Deutschkenntnisse verwendet. In die Kategorie „andere Alltagssprache als Deutsch“ fallen nur Kinder, die angeben, Deutsch nicht sehr gut zu sprechen.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

Die Berechnungen für die 4. Schulstufe berücksichtigen die soziale Komposition der Schülerschaft der Schulen. Ergebnisse dazu finden sich in Tabelle 5.7. Aufgrund von fast vollständiger Multikollinearität der Schulform mit dem Index der sozialen Benachteiligung kann letzterer für die Sekundarstufe I (HS und AHS-Unterstufe kombiniert) nicht berücksichtigt werden. Tabelle 5.6 zeigt den Effekt des Schulbenachteiligungsindex für ein getrenntes Modell zur HS.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.6 in Form von Chancenquotienten dargestellt. Das Risiko der Kompetenzarmut in der 4. Schulstufe steigt massiv, je geringer die Bildung der Eltern und ihre Stellung in der Sozialstruktur sind. Eine erhöhte Gefährdung durch Kompetenzarmut besteht auch für Kinder mit mangelnden Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch. Im Vergleich zu anderen Migrantengruppen besteht für Kinder mit türkischen Wurzeln ein erhöhtes Risiko der Kompetenzarmut, unabhängig von der Sprache.

Risiko der Kompetenzarmut steigt massiv mit geringer Bildungsherkunft oder niedrigem Sozialstatus

Abbildung 5.4 illustriert für ausgewählte soziale Gruppen die durch dieses Modell vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten der Kompetenzarmut in Deutsch und Mathematik. Es zeigt sich, dass sich die Risiken in der Kombination von Individualmerkmalen verstärken. Dies ist wichtig, da viele sozial benachteiligte Kinder mehreren Risiken ausgesetzt sind. Für Buben einheimischer Eltern mit Matura in der Mitte der Sozialstruktur beträgt die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut in Deutsch knapp unter 10 %, d. h., sie ist nur halb so hoch wie im Bevölkerungsmittel (20 %), allerdings nahezu doppelt so hoch wie für Mädchen aus vergleichbaren Familien. Haben die Eltern allerdings nur Pflichtschulabschluss und fallen ins untere Quintil der Sozialstruktur, ist die Wahrscheinlichkeit mehr als dreifach erhöht. Für Buben türkischer Herkunft in der Volksschule, die eine andere Alltagssprache als Deutsch sprechen, deren Eltern nur Pflichtschulabschluss haben und deren Status in das untere Quintil der Sozialstruktur fällt, ist die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut in Deutsch über 60 %, d. h. sechsmal höher als für Buben wohlhabender, einheimischer Familien mit höherer Bildung. Im Fach Mathematik zeigen sich ähnliche Muster, allerdings sind die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen geringer. Für Mädchen fallen die Gruppenunterschiede in diesem Modell identisch aus.

Buben sind erheblich stärker von Kompetenzarmut in Deutsch bedroht als Mädchen – ein Muster, das sich im Fach Mathematik umkehrt, wobei der Geschlechterunterschied hier wesentlich schwächer ist.

Für die 8. Schulstufe haben die in Tabelle 5.6 gezeigten Modelle größere Erklärungskraft, d. h. der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsarmut ist stärker. Der Einfluss der elterlichen Bildung tritt hinter dem Einfluss des Berufsstatus zurück. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzarmut und Migration ist stärker als für die Volksschule beobachtet (Abbildung 5.4). Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die nach eigenen Angaben nicht sehr gut Deutsch sprechen, haben ein erheblich größeres Risiko, kompetenzarm zu sein. Da sich die Konzepte der Messung der Alltagssprache für die 4. und 8. Schulstufe unterscheiden, ist ein direkter Vergleich allerdings nicht möglich.

In der Sekundarstufe I nimmt Einfluss von Sozialstatus und Migrationshintergrund zu

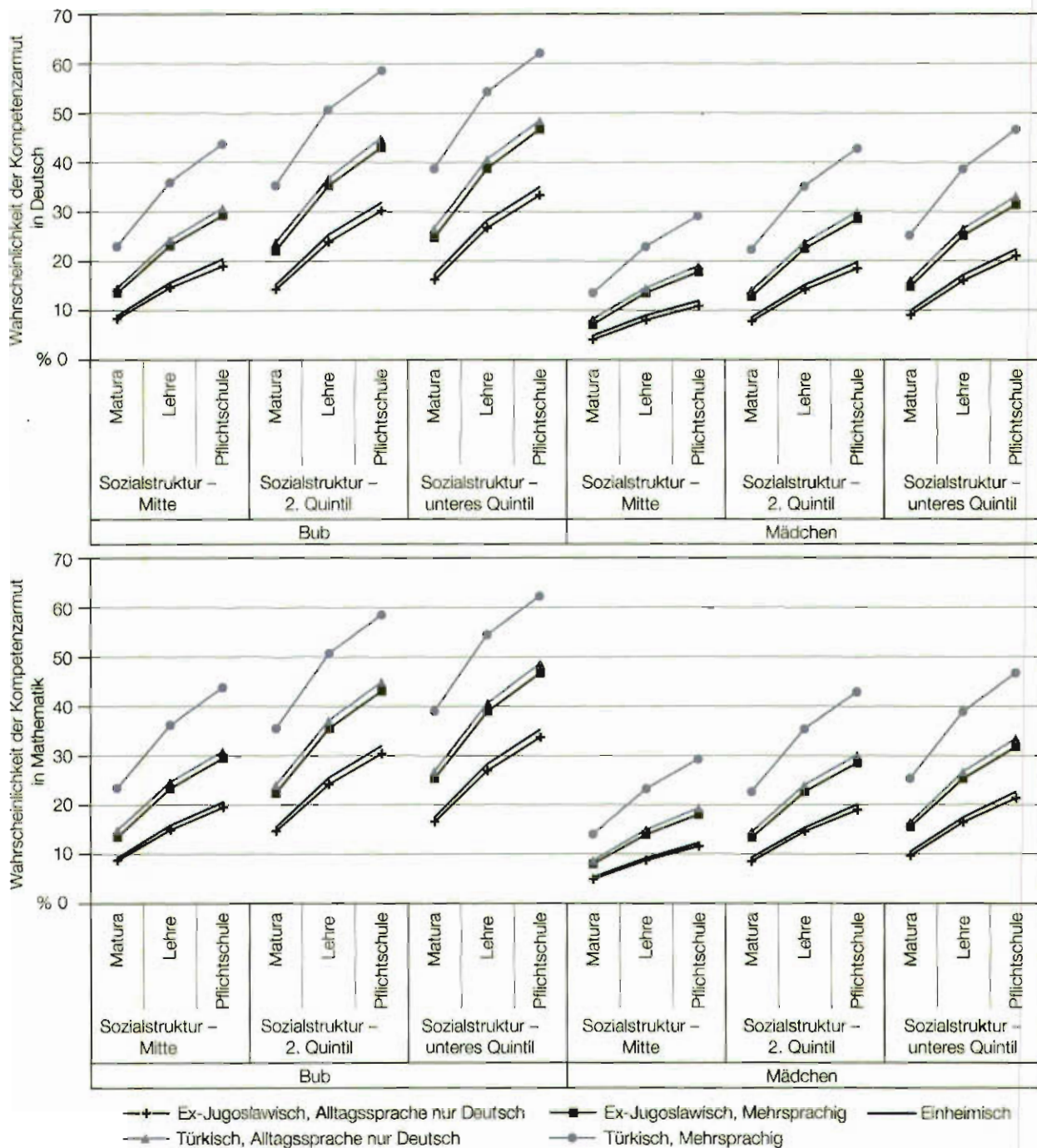
Wie auch für die Schulleistungen insgesamt, beeinflusst die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft das Risiko der Kompetenzarmut. In Schulen mit starker sozialer Belastung erhöht sich das Risiko der einzelnen Schüler/innen, Bildungsminima nicht zu erreichen, substantiell, ungeachtet der individuellen Merkmale der Kinder. Abbildung 5.5 vergleicht die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Kinder verschiedener Herkunft je nach Höhe des Index der sozialen Benachteiligung der besuchten Schule. Die der Berechnung von Abbildung 5.5 zugrunde liegenden Chancenquotienten für Belastungsindizes sind in Tabelle 5.7 dargestellt.

Soziale Zusammensetzung der Schule beeinflusst Risiko der Kompetenzarmut

Während Mädchen aus einheimischen Familien mit niedrigem Sozialstatus und geringer Bildung in wenig belasteten Volksschulen mit einer Wahrscheinlichkeit von 22 % kompetenzarm in Deutsch sind, steigt die Wahrscheinlichkeit für Mädchen mit gleicher Herkunft auf 39 % in hoch belasteten Schulen und liegt über 60 % (also dreifach erhöht) in hoch belasteten Schulen. Für Kinder mit türkischen Wurzeln steigt die Wahrscheinlichkeit von 47 % in wenig belasteten Schulen auf 84 % in hoch belasteten Schulen. Die Unterschiede der Gefährdung zwischen verschiedenen Schulen aufgrund der Komposition der Schülerschaft haben somit ein ähnliches Ausmaß wie Unterschiede zwischen Schüler/innen deutscher bzw. nichtdeutscher Alltagssprache.

C

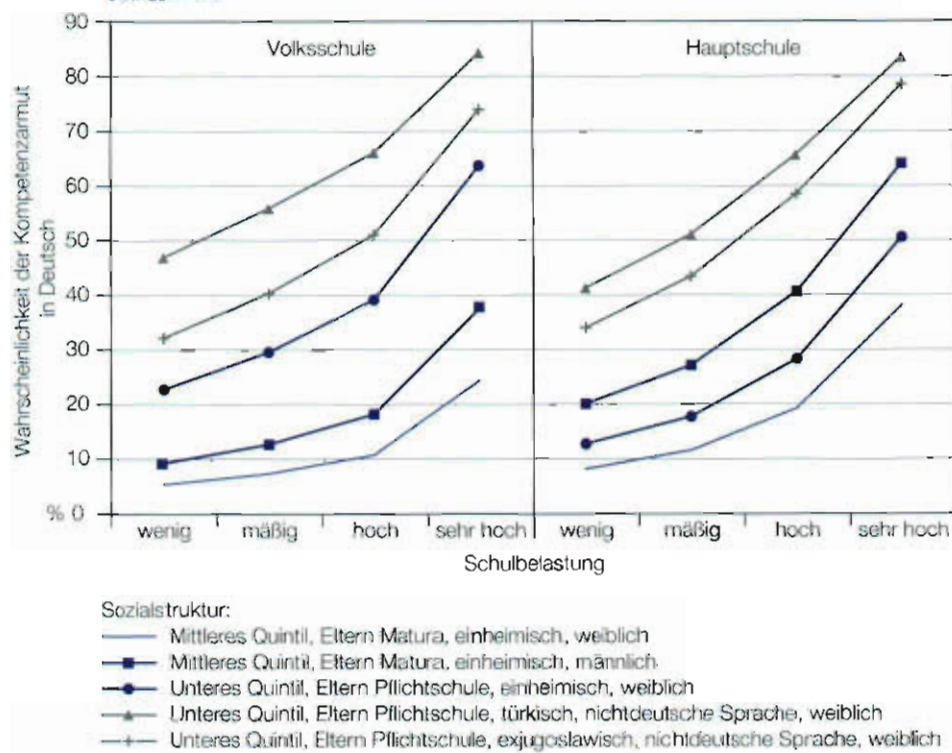
Abb. 5.4: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in der 4. Volksschulstufe



Anmerkung: Berechnung aus Tabelle 5.6. Wiedergegeben sind die aufgrund der Modellgleichung prognostizierten Wahrscheinlichkeiten. Andere Schulfaktoren, wie die Klassen- oder Gemeindegröße haben keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzarmut. Der Einfluss von Systemfaktoren wurde bereits oben in Zusammenhang mit der Chancengleichheit erörtert.



Abb. 5.5: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in Schulen unterschiedlicher Belastungskategorien in der 4. Schulstufe Volksschule



Anmerkung: Berechnung aus Tabelle 5.7. Wiedergegeben sind die aufgrund der Modelgleichung prognostizierten Wahrscheinlichkeiten.

Tab. 5.7: Relatives Risiko der Kompetenzarmut für Schüler/innen in Schulen mit unterschiedlicher sozialer Komposition (Chancenquotienten)

Armutsdefinition Kompetenzarm in ...	Schulbelastung		
	mäßig	hoch	sehr hoch
<b>4. Schulstufe</b>			
Deutsch	1,43	1,54	2,74
Mathematik	1,50	1,60	2,39
beiden Kompetenzen	1,48	1,67	2,61
<b>8. Schulstufe Hauptschule</b>			
Deutsch	1,49	1,85	2,62
Mathematik	2,14	3,18	2,83
Englisch	1,47	1,91	2,05
drei Kompetenzen	1,94	2,85	2,95

Anmerkung: Siehe Tabelle 5.6. Das hier gezeigte Modell für die Hauptschulen entspricht dem in Tabelle 5.6 mit der Erweiterung um den Schulindex der sozialen Benachteiligung.

Der Index der sozialen Benachteiligung ist auf Schulebene berechnet als Summe der Anteile der Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur, Familien nur mit Pflichtschulabschlüssen, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache und/oder Muttersprache.

Quelle: BIST-BL4 und BIST-BL8.



Absolut gesehen  
haben zwei Drittel  
der kompetenzarmen  
Kinder keinen  
Migrationshintergrund

Bis hierher wurde das Kompetenzarmutsrisiko verschiedener Gruppen verglichen. Eine Betrachtung der Risiken kann die Bildungsplanung in die Irre führen, wenn Gruppen zwar ein hohes Risiko zeigen, aber ihr Anteil an der Bevölkerung klein ist. Zwar sind diese Gruppen dann unter den Kompetenzarmen relativ zu ihrem Anteil an der Bevölkerung stark überrepräsentiert, aber für kleine Gruppen ist die absolute Anzahl der Kompetenzarmen aus dieser Gruppe trotzdem relativ klein. Die Konzeption von Maßnahmen zum Abbau der Bildungsarmut lediglich auf Basis der Betrachtung von überproportional hohen Anteilen für einzelne Gruppen, d. h. erhöhten Chancenquotienten, kann daher zur Überschätzung der Bedeutung für einzelne soziale Gruppen führen. Es würde zwar auf ein hohes relatives Risiko reagiert, aber nur eine Minderheit der insgesamt von Bildungsarmut bedrohten Schüler/innen erfasst. Um Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut zielgerichtet zu planen ist es daher wichtig, neben den Risiken für gesellschaftliche Gruppen auch die Zusammensetzung der Gruppe der kompetenzarmen Schüler/innen in absoluten Anteilen zu kennen. Das Kapitel „Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung“ in diesem Band (siehe Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012) zeigt für die Lesekompetenz die Verteilung der leseschwachen Schüler/innen nach ihren Herkunftsmerkmalen. Von den leseschwachen Schülerinnen und Schülern am Ende der Volksschule, d. h. den Kompetenzarmen, haben 36,6 % einen Migrationshintergrund. Zwar ist diese Gruppe damit unter den Leseschwachen nahezu zweifach überrepräsentiert, denn nur 16,9 % der Schülerschaft fallen in diese Gruppe, absolut gesehen macht die Gruppe jedoch nur ein Drittel der kompetenzarmen Kinder in der 4. Volksschulklasse aus, die Mehrheit (64 %) hat keinen Migrationshintergrund. Jede/r fünfte Kompetenzarme im Lesen kommt aus einem einheimischen Haushalt mit Eltern, die mindestens Matura haben.

### 3.2.3 Zwischenfazit

Ein wesentlich höherer Anteil der Jugendlichen in Österreich ist von Kompetenzarmut bedroht, als es die Zahl der Zerrifikarsarmen andeutet. Bei bis zu einem Drittel der Schulabgänger/innen, die in mindestens einem Kompetenzbereich international anerkannte Mindeststandards verfehlen, besteht Handlungsbedarf, das Zehntel der frühen Schulabbrecher/innen wäre nur eine konservative Schätzung wirklich Bildungsarmer. Die Beobachtung von Allmendinger und Leibfried (2003), dass beide Maße empirisch auseinanderfallen, bestätigt sich auch für Österreich: Von den 20 % der schwächsten Leser/innen der 4. Schulstufe hat jede/r Fünfte von den Lehrkräften im vorherigen Semesterzeugnis die Note „Sehr gut“ oder „Gut“ bekommen und weitere 42 % die Note „Befriedigend“. Auch im darauffolgenden Bildungsvorlauf finden sich Kompetenzarme unter jenen, die einen Sekundarstufen-II-Abschluss machen.

Das Risiko der Kompetenzarmut ist für Kinder aus unteren sozialen Schichten und Migrantenfamilien stark erhöht. Durch die Segregation sozial schwacher Schüler/innen in wenigen Schulen wird die Kompetenzarmut verstärkt. Diese Schulen sind daher besonders förderungswürdig.

## 4 Forschungsbedarf

Zur Dokumentation und Beschreibung von Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut stehen mit den BIST- Erhebungen, den internationalen Bildungsstudien und weiteren repräsentativen Erhebungen, wie EU-SILC u. a., ausreichend Daten zur Verfügung. Wichtig wäre eine regelmäßige Auswertung dieser Daten.

Große Lücke hinsichtlich  
von Längsschnittdaten

Eine große Lücke besteht allerdings hinsichtlich von Längsschnittdaten, die die Entwicklung von sozial induzierten Ungleichheiten innerhalb sowie zwischen Schulen und Schultypen erlauben würden.



Forschungsdesiderate bestehen auch hinsichtlich der intervenierenden Variablen, die den Einfluss der sozialen Ungleichheitsmerkmale auf die Schullaufbahn erklären können. Dies sind zum einen außerschulische Prozessmerkmale, die die Aktivitäten in der Familie und im Freundeskreis sowie den Medienkonsum betreffen, und zum anderen schulische Kontextmerkmale. Letztere umfassen die in einer Schule und ihren Klassen vorhandenen materiellen Ressourcen, Unterrichtsmerkmale, Interaktionen und (Lern-)Prozesse. Die Erfassung dieser schulischen Kontextmerkmale wäre außerordentlich wichtig, um empirisch begründete Anhaltspunkte über erfolgreiche schulische Strategien zur Reduktion von Bildungsarmut und Chancengleichheit zu gewinnen. Eine ideale Möglichkeit der Gewinnung dieser Daten wären die BIST-Erhebungen, eventuell im Rahmen von Teilstichproben mit erweiterten Fragebögen. Derzeit wird diese Möglichkeit leider nicht genutzt; Übersicht 5.4 zeigt die derzeit existierenden Analysemöglichkeiten. Mit der BIST-Erhebung werden aktuell sehr umfangreich soziale Herkunftsmerkmale der Schüler/innen erfasst, aber nur sehr wenige Schulkontextmerkmale. Wir empfehlen daher, die Schülerfragebögen um weitere Schulkontextmerkmale zu erweitern und zusätzlich – zumindest in einer Teilstichprobe – die Schulleitung und die Lehrkräfte zu befragen. Erstrebenswert wäre zudem, unter Einhaltung des Datenschutzes, eine Verknüpfung der Kompetenzmessung der Schüler/innen mit Informationen zur Schulkarriere.

Forschungsdesiderate  
hinsichtlich intervenierender  
Variablen

**Übersicht 5.4: Für Daten der Überprüfung der Bildungsstandards bestehende Analysemöglichkeiten**

Beschreibung von Chancengleichheit	Ja (auch für BIST8 möglich, da im Unterschied zur Baseline-Testung in BIST8 auch der geplante Schultyp gefragt wird).
Kompetenzarmut	Ein bestimmtes festgelegtes Kompetenzniveau wird nicht erreicht, z. B. PISA: Kompetenzniveau 2 in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft nicht erreicht.
Beschreibung von Bildungsarmut	Ja, in Zukunft auch absolut, da entsprechende Standard-Settings vorgenommen werden.
Zerlegung in primäre und sekundäre Effekte	Ja.
Analyse von schulischen Kontextmerkmalen	Nur wenige Variablen, wie Träger, Nähe zur AHS usw. sind vorhanden, Verknüpfung mit der Bildungsevidenz auf Schulebene wäre zur Erweiterung der Datenbasis möglich.
Analyse von Kompositionsmerkmalen	Ja.
Analyse des Einflusses von außerschulischen Strukturmerkmalen	Ja, sehr detailliert erhoben.
Analyse von außerschulischen Prozessmerkmalen (Aktivitäten in Familie und Freizeit)	Nein, werden nicht erhoben.
Längsschnittliche Analysen	4. Schulstufe: nein. 8. Schulstufe: nein, aber möglich, wenn die Daten mit Erhebungen der 4. Schulstufe verknüpft werden können.

Während Bildungsungleichheiten und die Zerlegung ihrer Effekte heute zum Standard der bildungssoziologischen Forschung gehören, trifft dies auf die Bildungsarmut nicht zu. Arbeiten, die sich mit Fragen der Operationalisierung von Bildungsarmut auseinandersetzen und die Analyse der Folgen von Bildungsarmut miteinschließen, sind daher zu fördern.

Zusätzlicher Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Fragen zur Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen. Insbesondere sollten die Auswirkungen eines segregierten Unterrichts in Sonderschulen auf die Chancengerechtigkeit in Hinblick auf Kompetenzerwerb und Zugang zu höherer Bildung untersucht werden. Starke Bundeslandunterschiede in Hinblick auf die Anteile von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen deuten auf potenzielle Ungleichheiten in der Ausgestaltung der Bildung für Menschen mit Behinderungen.

gen hin (siehe NBB Band 1, Indikator C3). Auch die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und das damit verbundene Ziel der Inklusion (United Nations, 2006) sollte forschend begleitet werden. Verwiesen sei hier auf die durch Feyerer (2009) aufgezeigten Forschungsdesiderate.

## 5 Handlungsoptionen

Die durchgeführten Analysen machen deutlich, dass das österreichische Schulsystem durch ein hohes Ausmaß an Chancengleichheit und Kompetenzarmut der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet ist. Für die Zertifikatsarmut ergibt sich ein deutlich besseres Bild und Österreich nimmt hier im europäischen Vergleich einen guten Platz ein.

Empfehlung, den Fokus auf die Bekämpfung der Kompetenzarmut zu richten

Wir empfehlen, aufgrund des extrem hohen Anteils an Risikoschülerinnen und -schülern am Ende der Pflichtschulzeit, in Zukunft den Fokus auf die Bekämpfung der Kompetenzarmut zu richten. Nicht zuletzt deshalb, da entsprechende Maßnahmen „zukunftsgerichtet“ sind. Ihr Ziel ist es, der nachwachsenden Generation ausreichend Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, unabhängig von der sozialen Herkunft. Dies verlangt präventive Maßnahmen vor Eintritt in die Schule oder in den frühen Schuljahren. Da die von Bildungsungleichheit betroffenen Herkunftsgruppen auch überproportional von Kompetenzarmut betroffen sind, würden auf die Risikoschüler/innen abzielende Interventionen diese Gruppen besonders erreichen und damit auch die Chancengleichheit insgesamt erhöhen. Eine Bildungspolitik, die besonders auf die Leistungsschwächsten abzielt, erlaubt eine Förderung der Chancengleichheit ohne Stigmatisierung von sozialen Gruppen oder eine schlecht zu begründende positive Diskriminierung, da die Identifizierung der zu fördernden Schüler/innen über objektive, leistungsbezogene Kriterien läuft, sich aber im Sinne des sozialen Ausgleichs selber adjustiert. Durch den Fokus auf die Kompetenzarmut würde zudem der Kritik am Chancengleichheitsprinzip Rechnung getragen, ohne dieses aufzugeben. Es wäre eine Art Nebenprodukt einer auf Kompetenzarmutsbekämpfung orientierten Schul- und Bildungspolitik.

Definition eines absoluten Bildungsminimums benötigt

Voraussetzung für Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut ist die Definition eines absoluten Bildungsminimums. Daher sollten für die Bildungsstandard-Erhebungen in Ergänzung zur vorgeschlagenen Kompetenzstufe „Standards erfüllt“ entsprechende Schwellenwerte zur Bestimmung von Kompetenzarmut festgelegt werden. Die gleichzeitige Beschreibung von Regel- und Mindeststandards in einem Kompetenzmodell ist in Deutschland implementiert (Pant, Böhme & Köller, 2012) und erlaubt, ein nationales Bildungsminimum zu definieren, ohne die durch Regelstandards gegebenen Leistungsanforderungen nach unten abzuschwächen. Dies ist – soweit wir informiert sind – auch für die österreichischen Bildungsstandards geplant. Zu überlegen wäre langfristig, ob in die Definition und Messung von Kompetenzarmut nicht weitere Kompetenzen, wie z. B. überfachliche (siehe dazu den Beitrag von Eder und Hofmann, 2012, in diesem Band), eingeschlossen werden.

Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut setzen Verbesserung der Leistungsdiagnostik voraus

Bedeutend für gezielte Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut ist eine Verbesserung der Leistungsdiagnostik, die zu einem verpflichtenden und integralen Bestandteil der Lehrerbildung werden sollte. Diese Notwendigkeit wird einsichtig, wenn man die starken Diskrepanzen zwischen der Lehrereinschätzung, wie viele Schüler/innen ihrer Klasse Förderunterricht benötigen, und dem tatsächlichen Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern betrachtet/bedenkt (Suchan & Breitfuß-Muhr, 2009). Den Schulen sollten daher mehr normierte Diagnoseinstrumente zur Identifizierung Leistungsschwacher zur Verfügung gestellt werden, deren Einsatz erwiesenermaßen die akkurate diagnostische Beurteilung hebt (vgl. Bergmüller & Steger, 2009). Dies schließt die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) zur Verfügung gestellten Diagnoseinstrumente zur informellen Kompetenzmessung (BIFIE, 2012; Friedl-Lucyshyn, 2011) zu den Bildungsstandards für die 3. und 7. Schulstufe ein, die eine

formative Evaluation der Gruppe und Individuen und darauf aufbauend individuelle Förderung ermöglichen.

Es wird auch mehr Wissen über einen Unterricht benötigt, der Risikoschüler/innen besonders fördert, soziale Ungleichheiten reduziert und gleichzeitig das Leistungsniveau hält oder gar steigert. Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung gelten hier als nützlich. Es gibt Hinweise, dass eine allgemeine Steigerung der Unterrichtsqualität, guter Fachunterricht sowie strukturierter und disziplinierter Unterricht die Anzahl der Risikoschüler/innen und die sozialen Ungleichheiten noch stärker reduzieren (Pfeifer, 2011).

Wissen über Unterricht benötigt, der Risikoschüler/innen besonders fördert

Wichtig ist zudem die individuelle Förderung jener Schüler/innen, die das Bildungsminimum nicht erreichen bzw. bei denen die Gefahr besteht, dass dieses unterschritten wird. Dies sollte Bestandteil des Unterrichts sein, kann aber auch durch externe Maßnahmen, wie z. B. beim Wiener Lesetest und der damit verbundenen Förderung (Stadtschulrat für Wien, 2012), unterstützt werden. Bei der Nachtestung zum Wiener Lesetest 2011 beispielsweise ein Jahr später schnitten 47 % der geförderten Schüler/innen zumindest eine Kompetenzstufe besser ab (Haider, 2012). Voraussetzung für individuelle Förderung sind vorhandenes, wissenschaftlich abgesichertes Wissen über erfolgreiche Förderprogramme, entsprechende Kompetenzen und Kenntnisse aufseiten der Lehrkräfte und Schulleiter/innen und die Verfügbarkeit der dafür erforderlichen Ressourcen zur Durchführung der notwendigen Fördermaßnahmen. Wichtig wäre aus unserer Sicht, erfolgreiche Schulen zu identifizieren und ihr Erfahrungswissen zu sammeln, zu bündeln und anderen zur Verfügung zu stellen. Bezüglich des Lesens könnte dabei für das Erstlesen auf empirisch gut abgesicherte Erkenntnisse zurückgegriffen werden (siehe dazu in diesem Band: Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). Auch für diese Maßnahmen gilt, dass zusätzlich von einer allgemeinen Anhebung des Leistungsniveaus, strukturierter und disziplinierter Fachunterricht leistungsschwache, und damit sozial benachteiligte Schüler/innen besonders profitieren (siehe Pfeifer, 2011).

Neben individuellen Maßnahmen sollten auch Schritte zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen gesetzt werden. Bei diesen Maßnahmen sind zwei Stoßrichtungen zu unterscheiden: Zum einen kann versucht werden, die Ausgangsbedingungen zu ändern. Zum anderen können die Ausgangsbedingungen als gegeben betrachtet und die Arbeitsbedingungen der Schule verbessert werden.

Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen

Maßnahmen zur Verbesserung der Ausgangsbedingungen an Schulen, wie eine Zusammenlegung von Schulen oder eine entsprechende Wohnbaupolitik, sind wichtig und es lohnt sich, sich mit ihnen intensiver auseinanderzusetzen. Es wäre aber falsch, nur auf diese Strategien zu setzen, da Segregation schwer zu vermeiden ist. Daher empfehlen wir Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen. Eine wichtige Voraussetzung, dass diese Schulen die an sie gestellten Herausforderungen bewältigen können, ist, dass sie mehr finanzielle Mittel erhalten als Schulen mit günstigen Ausgangsbedingungen. Wir schlagen dafür eine indexbasierte Finanzierung der Schulen vor (Bacher et al., 2010). Dazu könnte der in Abschnitt 3 berechnete Index eingesetzt werden. Abhängig vom Index würde eine Schule  $100+x$  Ressourcen bekommen; 100 wäre die Standardfinanzierung und  $x$  der Zusatzbedarf, den die Gesellschaft bereit ist, für den Ausgleich sozialer Benachteiligungen zur Verfügung zu stellen. Indexbasierte Finanzierungsmodelle werden in Teilen der Schweiz, in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen (Bacher et al., 2010) sowie auf Länderebene z. B. in den Niederlanden (Levacic, 2006) praktiziert und von der OECD (2012) zur Reduktion der sozialen Benachteiligung von Schulen empfohlen. Neben der Festlegung der Höhe der Zusatzmittel muss auch deren Verwendung festgelegt werden. Sinnvoll ist, die Mittelverwendung dabei nicht zu sehr einzugrenzen, um schrittweise schulische Autonomie einzuführen, da diese, nach Bacher und Leitgöb (2009) oder Wößmann (2005), zu einer Erhöhung des Leistungsniveaus und damit zu einer Reduktion der Anzahl leistungsschwacher Schüler/innen beiträgt.

C

Der Ausbau der Tagesbetreuung erscheint ebenfalls als eine Maßnahme zur Reduktion der Ungleichheiten. Um zu gewährleisten, dass auch förderbedürftige Schüler/innen diese nützen, sollte es finanzielle Unterstützungen für die Familien geben. Empfohlen werden soziale Staffellungen der Entgelte, die auch das Mittagessen miteinschließen (siehe dazu auch das Kapitel „Ganztägige Schulformen“ in diesem Band: Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Der hier vorgeschlagene Schulindex der sozialen Benachteiligung könnte auch bei der Förderung des Ausbaus der schulischen Tagesbetreuung zum Einsatz kommen. Schulen mit schwierigeren Ausgangsbedingungen sollten mehr Fördermittel erhalten als Schulen mit günstigen Ausgangsbedingungen.

Besondere Aufmerksamkeit sollte den sekundären Effekten geschenkt werden

Die Schwerpunktsetzung auf Reduktion von Kompetenzarmut darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass Chancengleichheit als bildungspolitisches Ziel aufgegeben werden soll. Auf der Grundlage der Ergebnisse besteht ein dringender Handlungsbedarf insbesondere hinsichtlich der Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht, Region und Migrationshintergrund sind in der Relation von untergeordneter Bedeutung, aber nicht zu vernachlässigen. Eine Verringerung der primären Effekte, d. h. der Leistungsunterschiede wird durch ähnliche Maßnahmen erreicht, wie oben zur Reduktion der Kompetenzarmut vorgeschlagen. Besondere Aufmerksamkeit sollte den sekundären Effekten geschenkt werden, also den Wahlentscheidungen. Die mit der frühen Selektion in Österreich einhergehende große Bedeutung der Schulwahl nach der Volksschule, aber auch nach der Sekundarstufe I ist stark schichtabhängig, wobei vor allem sekundäre Ungleichheitseffekte zum Tragen kommen. Ein späteres Erstselektionsalter und eine Verlängerung der Sekundarstufe I (z. B. auf 16 Jahre) wären daher wünschenswert. Neben diesen strukturellen Maßnahmen könnte eine bessere Objektivierung der Schulwahl sekundäre Effekte reduzieren. Eine bessere Beratung sozial schwacher Familien in der Schulwahl und Unterstützung ihrer Kinder nach dem Schulwechsel ist daher erstrebenswert. Eine größere Durchlässigkeit des Schulsystems erlaubt die Korrektur der Schulwahl zu einem späteren Zeitpunkt und reduziert die Folgen der sekundären Ungleichheit. Letztere werden dadurch aber nicht aufgehoben, wie die Analysen zur BHS zeigen.

Notwendigkeit von Maßnahmen, die bei Schul- und Ausbildungsabbruch ansetzen

Das politische Ziel der Reduktion von Zertifikatsarmut erfordert aber auch Maßnahmen, die am Ende der Pflichtschule bzw. bei Schul- und Ausbildungsabbruch ansetzen. Diese wirken auf eine Korrektur von Bildungskarrieren hin oder unterstützen vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche. Maßnahmen zur Reduktion der Zertifikatsarmut setzen somit in der Regel zu spät an, um Kompetenzarmut zu vermeiden, sind aber von großer Bedeutung, um die Folgen derselben für die Betroffenen und die Gesellschaft abzumildern. Sie gewähren Jugendlichen die oft erforderliche zweite oder dritte Chance jenseits der Schule. Problematisch ist, dass der Schwerpunkt in Österreich lange auf Maßnahmen nach dem Schulaustritt lag bzw. auf Interventionen für Jugendliche, die keine Lehrstelle finden. Präventive Ansätze waren in Regelschulen kaum zu finden (Steiner & Wagner, 2007). Laut Steiner (2011) bedarf es eines stärkeren (und ergebnisoffenen) Engagements in der ressourcenbasierten Orientierung der gefährdeten Jugendlichen, da oft Orientierungslosigkeit eine Ursache für einen vorzeitigen Bildungsabbruch darstellt. Zielführend wäre es, individuelle Entwicklungspläne zu erarbeiten, diese durch Personal-Coaches zu begleiten und umzusetzen. Dies wird bereits im Projekt „Jugendcoaching“ umgesetzt (vgl. Bundessozialamt, 2011), das aber schon zu einem früheren Zeitpunkt in der Schullaufbahn einsetzen sollte.

## Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 5.1: *Zusatzmaterialien*. Verfügbar unter <https://www.bife.at/buch/1915/5/1>

## Literatur

Allmendinger, J., Ebner, C. & Nikolai, R. (2010). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 47–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B21–22, 12–18.

Allmendinger, J., Giesecke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (3), 3–32.

Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45 (1), 37–62.

Bacher, J. (2007). Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. *WISO*, 30 (2), 15–34.

Bacher, J. (2008). Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7–8), 529–542.

Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenzen am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* (S. 79–102). Graz: Leykam.

Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (2008). *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, J., Hirtenlehner, H. & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 475–496). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, J. & Leitgöb, H. (2009). Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 195–206). Graz: Leykam.

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–457). Münster: Waxmann.

Bacher, J. & Tamesberger, D. (2011). Junge Menschen ohne (Berufs-)Ausbildung. Ausmaß und Problemskizze anhand unterschiedlicher Sozialindikatoren. *WISO*, 34 (4), 95–112.

Bacher, J. & Tamesberger, D. (in Druck). *Desintegrationsrisiken für Jugendliche: Dauerhafte oder vorübergehende Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt für unterschiedliche Risikogruppen. Erscheint im Konferenzband zur Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung 2012*. Innsbruck: StudienVerlag.

Bacher, J. & Stelzer-Orthofer, Ch. (2008). Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund In B. Leibetseder & J. Weiden-

- holzer (Hrsg.), *Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitiken in Städten und Regionen* (S. 65–92). Wien: Braunmüller.
- Bauer, A. (Statistik Austria Hrsg.). (2005). Volkszählung 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. *Statistische Nachrichten*, 2/2005, 108–120. Zugriff am 10. 10. 2012 unter [www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97462/Bauer\\_VZ-2001Bildung\\_ger.pdf](http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97462/Bauer_VZ-2001Bildung_ger.pdf)
- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 160–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–71.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3., aktualisierte Aufl., S. 11–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmüller, S. (2010). Leistungsschwache Schüler/innen: Kompetenzen und Charakteristika. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule* (S. 64–81). Graz: Leykam.
- Bergmüller, S. & Steger, E. (2009). Gerechte Beurteilung? Leistungs- und Eignungsdiagnostik durch die Lehrkräfte. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 202–218). Graz: Leykam.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality – changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. K. Brown (Hrsg.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (S. 71–112). London: Tavistok.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010a). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (8. Schulstufe). Technischer Bericht*. BIFIE. Zugriff am 10. 10. 2012 unter [www.bifie.at/buch/1116](http://www.bifie.at/buch/1116)
- Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010b). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (4. Schulstufe). Technischer Bericht*. BIFIE. Zugriff am 10. 10. 2012 unter [www.bifie.at/buch/1332](http://www.bifie.at/buch/1332)
- Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.



Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2012). *Diagnoseinstrumente zur Informellen Kompetenzmessung (IKM)*. Zugriff am 12. 10. 2012 unter [www.bifie.at/ikm](http://www.bifie.at/ikm)

Bundessozialamt. (2011). *Jugendcoaching: Umsetzungsregelungen inklusive Erläuterungskommentar und Beilagen*. Zugriff am 18. 10. 2012 unter [http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/6/1/8/CH0013/CMS1342425557575/jugendcoaching\\_umsetzungsregelungen\\_24012012.pdf](http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/6/1/8/CH0013/CMS1342425557575/jugendcoaching_umsetzungsregelungen_24012012.pdf)

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and Institutions), 95–120.

Contini, D., Scagni, A. & Riehl, A. (2008). *Primary and secondary effects in educational attainment in Italy* (EqualSOC Working Paper 2008/4). Zugriff am 18. 11. 2012 unter [http://www.equalsoc.org/uploaded\\_files/publications/continiscagniriehlprimaryandsecondaryeffectsintaly.pdf](http://www.equalsoc.org/uploaded_files/publications/continiscagniriehlprimaryandsecondaryeffectsintaly.pdf)

Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, 37 (4), 965–986.

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, 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.

Dahrendorf, R. (1994): *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*. München: DTV.

de Cillia, 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](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf)]

Dohmann, D. (2010). Die ökonomischen Folgen der Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 441–462). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eder, F. & Dämon, K. (2012). Sozialkapital und Bewältigung der Schule. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 399–431). Münster: Waxmann.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Erikson, R. & Rudolph, F. (2009). Change in social selection to upper secondary school – primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26 (2), 291–305.

Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 37–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem

Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Graz: Leykam.

Friedl-Lucyshyn, G. (2011). IKM (Instrumente der Informellen Kompetenzmessung) – präzise Diagnosen des Lernstandes als Voraussetzung für individualisierte Lernbegleitung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.) *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 63–81). Wien: LIT.

Ganzeboom, H., de Graaf, P. M., Treiman, D. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, 1–56.

Geißler, R. (1990). Schichten in der postindustriellen Gesellschaft. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen – Lebensläufe – Lebensstile* (Soziale Welt, Sonderband 7, S. 81–102). Göttingen: Schwartz.

Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.

Gomolla, M. (2008). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 20–29). Zugriff am 12. 10. 2012 unter [www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier\\_Schule\\_mit\\_Migrationshintergrund.pdf](http://www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf)

Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Haider, G. (2012, September). *Der Wiener Lesetest 2012*. Vortrag im Rahmen des Symposiums des Stadtschulrates am 27. September 2012, Wien.

Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2005). *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*. National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper Series, 11124). Zugriff am 17. 10. 2012 unter <http://www.nber.org/papers/w11124>

Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.

Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmeyer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883–899). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Jackson, M., Erikson, R., Golthorpe, J. H. & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociologica*, 50 (3), 211–229.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (5), 375–397.

Kast, F. (2006). „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben ...“ – bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 236–263.

Kast, F. (2010). Bildungschancen: Der Einfluss der Bildung der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder in der Sekundarstufe II – Die Hypothese der kompensatorischen Chancengalisierung. In I. Benischek, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (S. 195–234). Wien: LIT.

Kloosterman, R., Ruiter, S., de Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: Trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965–99). *The British Journal of Sociology*, 60 (2), 377–398.

Krebs, A. (2000). Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In A. Krebs (Hrsg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit* (S. 7–37). Frankfurt: Suhrkamp.

Kritikos, E. & Ching, C. (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers*. DG EAC 38/04. London: GHK.

Lassnigg L. & Vogtenhuber S. (2009). Governance-Faktoren, SchülerInnenleistungen und Selektivität der Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 376–386). Graz: Leykam.

Lee, J. & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193–218.

Leitgöb, H., Paseka, A., Bacher, J. & Altrichter, H. (2012). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 308–336). Münster: Waxmann.

Levacic, R. (2006, September). *Funding schools by formula*. Paper prepared for the International Conference on Educational Systems and the Challenge of Improving Results, September 15 and 16, 2006, University of Lausanne, Switzerland. Zugriff am 01. 07. 2012 unter [www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/\\$FILE/TXT+Levacic.pdf](http://www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/$FILE/TXT+Levacic.pdf)

Liebau, E. & Zirfas, J. (2008). *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (1. Aufl., S. 69–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, K., Hausen, C., Köller, O. & Trautwein, U. (2006). Schullaufbahnen, soziokulturelle Merkmale und kognitive Grundfähigkeiten. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Der Leistungsstand Hamburger Abiturienten: Vertiefende Analysen und ein*



*Benchmark-Vergleich auf Grundlage der Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 1.3“* (S. 47–76). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Meyer, T. & Vorholt, U. (2011). *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Bochum: Projekt.

Neureiter, H. & Schreiner, C. (2009). Risikoschüler/innen im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 100–105). Graz: Leykam.

Niederberger, K. (2011). Bildungsferne Jugendliche. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 119–132). Wien: Herausgeber.

Oelkers, N., Otto, H. & Ziegler, H. (2010). Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007a). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007b). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I)*. [Originaltitel: PISA 2009 Results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I)]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011a). *Bildung auf einen Blick*. [Originaltitel: Education at a Glance]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011b). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*. [Originaltitel: PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: Autor.

Otto, H. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pant, H., Böhme, K. & Köller, O. (2012). Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 49–55). Münster: Waxmann.

Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und das Potenzial von Schule und Unterricht. Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Radinger, R. (Statistik Austria Hrsg.). (2005). Soziales Kapital und PISA-Leistungen. Eine Mehrebenenanalyse. *Statistische Nachrichten*, 4|2005, 316–327.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard: University.

Republik Österreich (Hrsg.). (2005a). Schulreform: Qualitätsverbesserung – aber wie? *Parlamentskorrespondenz Nr. 272 vom 20. 04. 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter [http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2005/PK0272/](http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0272/)

Republik Österreich (Hrsg.). (2005b). Kompromiss über Fall der Zweidrittelmehrheit bei Schulgesetzen. *Parlamentskorrespondenz Nr. 352 vom 04. 05. 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter [http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2005/PK0352/index.shtml](http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0352/index.shtml)

Republik Österreich (Hrsg.). (2005c). Schule: Reformblockade Zwei-Drittel-Mehrheit gefal-  
len. *Parlamentskorrespondenz Nr. 376 vom 12. 05. 2005*. Zugriff am 10. 04. 2012 unter [http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2005/PK0376/index.shtml](http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0376/index.shtml)

Republik Österreich (Hrsg.). (2005d). *Stenographisches Protokoll. 110. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XXII. Gesetzgebungsperiode. 12. Mai 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter [http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ\\_00110/fname\\_047040.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ_00110/fname_047040.pdf)

Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge: Harvard University.

Republik Österreich. (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. L.L.L.:2020*. Zugriff am 10. 09. 2012. unter [www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll/lll-arbeitspapier\\_ebook\\_gross.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf)

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Schlögl, P. (2009). Bildungsarmut und -benachteiligung. Befunde und Herausforderungen für Österreich. In N. Dimmel, K., Heitzmann & M. Schenk (Hrsg.), *Handbuch Armut in Österreich* (S. 157–171). Innsbruck: StudienVerlag.

Schmich, J. (2009). Eine Charakterisierung der Risikoschüler/innen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 106–116). Graz: Leykam.

Schmied, C. (2009). Bildungsreform für Österreich. Zu den Anliegen und Sichtweisen einer zukunftsorientierten Bildungspolitik. In J. Broukal & E. Niederwieser (Hrsg.), *Bildung in der Krise. Warum wir uns Nichtstun nicht leisten können* (S. 13–26). Wien: Kremayr & Scheriau.

Schreiner, C. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2009) *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam.

Schütz, G. & Wößmann, L. (2005). *Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren* (Ifo Working Paper Nr. 17). Zugriff am

18. 11. 2012 unter [http://www.cesifo-economic-studies.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20\(seit%202005\)/IfoWorkingPaper-17.pdf](http://www.cesifo-economic-studies.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20(seit%202005)/IfoWorkingPaper-17.pdf)

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.

Spielauer, M., Schwarz, F. & Schmid, K. (2002). *Education and the importance of the first educational choice in the context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria* (ÖIF Working Paper Nr. 19). Wien: ÖIF.

Stadtschulrat für Wien. (2012). *Wiener Lesetest 2012*. Zugriff am 10. 04. 2012 unter [www.stadtschulrat.at/aktuell/detid168/oeff0](http://www.stadtschulrat.at/aktuell/detid168/oeff0)

Sranzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–32). Graz: Leykam.

Steiner, M. (2009a). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S.141–160). Graz: Leykam.

Steiner, M. (2009b) *Early School Leaving in Österreich 2008 Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung*. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Wien: IHS.

Steiner, M. (2011). Zusammenhänge zwischen Bildungsarmut und Beschäftigungschancen. Eine empirische Analyse. *WISO*, 34 (2), 66–76.

Steiner, M. & Wagner, E. (2007). *Dropoutstrategie: Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*. Wien: IHS.

Stelzer-Orrhofer, C. (1997). *Armut und Zeit. Eine sozialwissenschaftliche Analyse zur Sozialhilfe*. Opladen: Leske + Budrich.

Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 516–531.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Suchań, B. (2009). Risikoschüler/innen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 28–36). Graz: Leykam.

Suchań, B. & Breitfuß-Muhr, G. (2009). Differenzierende Maßnahmen und Förderung im Leseunterricht. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 193–201). Graz: Leykam.

Tenorth, H. (2010). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 155–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 20. 11. 2012 unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Van de Werfhorst, H. & Hofstede, S. (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *The British Journal of Sociology*, 58, 391–415.

Volkert, J., Klee, G., Kleimann, R., Scheurle U. & Schneider, F. (2003). *Operationalisierung der Armut- und Reichtumsmessung*. Tübingen: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung. Zugriff am 10. 10. 2012 unter [www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a322-operationalisierung-der-armut-725.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a322-operationalisierung-der-armut-725.pdf?__blob=publicationFile)

Walker, M. (2010). The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 116–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wößmann, L. (2005). Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. *Ifo-Schnelldienst* 58 (19), 18–27.

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. 337–367). Münster: Waxmann.

Zirfas, J. (2008). Bildung und Ungerechtigkeit. Eine Einleitung in die pädagogische Problematik von Gleichheit und Ungleichheit. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 7–44). Opladen: Budrich.



C



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

Barbara Herzog-Punzenberger & Philipp Schnell

### Einleitung<sup>1</sup>

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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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.

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 2007<sup>4</sup> (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).

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.

## 1 Problemanalyse – bildungspolitische Bedeutung des Themas

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, Bitlingmayer & 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.<sup>5</sup> 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, 2011<sup>6</sup>) 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 Unterschichtphänomen

<sup>5</sup> 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 SrV St. Germain dar, der gemäß Art. 149 Abs. 1 BV-G Verfassungsrang hat.

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

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.<sup>7</sup> 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 sollen (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 [BMWFF], 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 BMWFF 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 Medienkoosum 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 Forschung<sup>8</sup>

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 beforscht 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.<sup>9</sup> 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

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

<sup>9</sup> 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/dai/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 Bildungssprache<sup>10</sup> (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.<sup>11</sup>

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

<sup>10</sup> 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).

<sup>11</sup> 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 Textur<sup>12</sup> 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.<sup>13</sup>

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 Sozilinguistik 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 2006/07<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup> 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

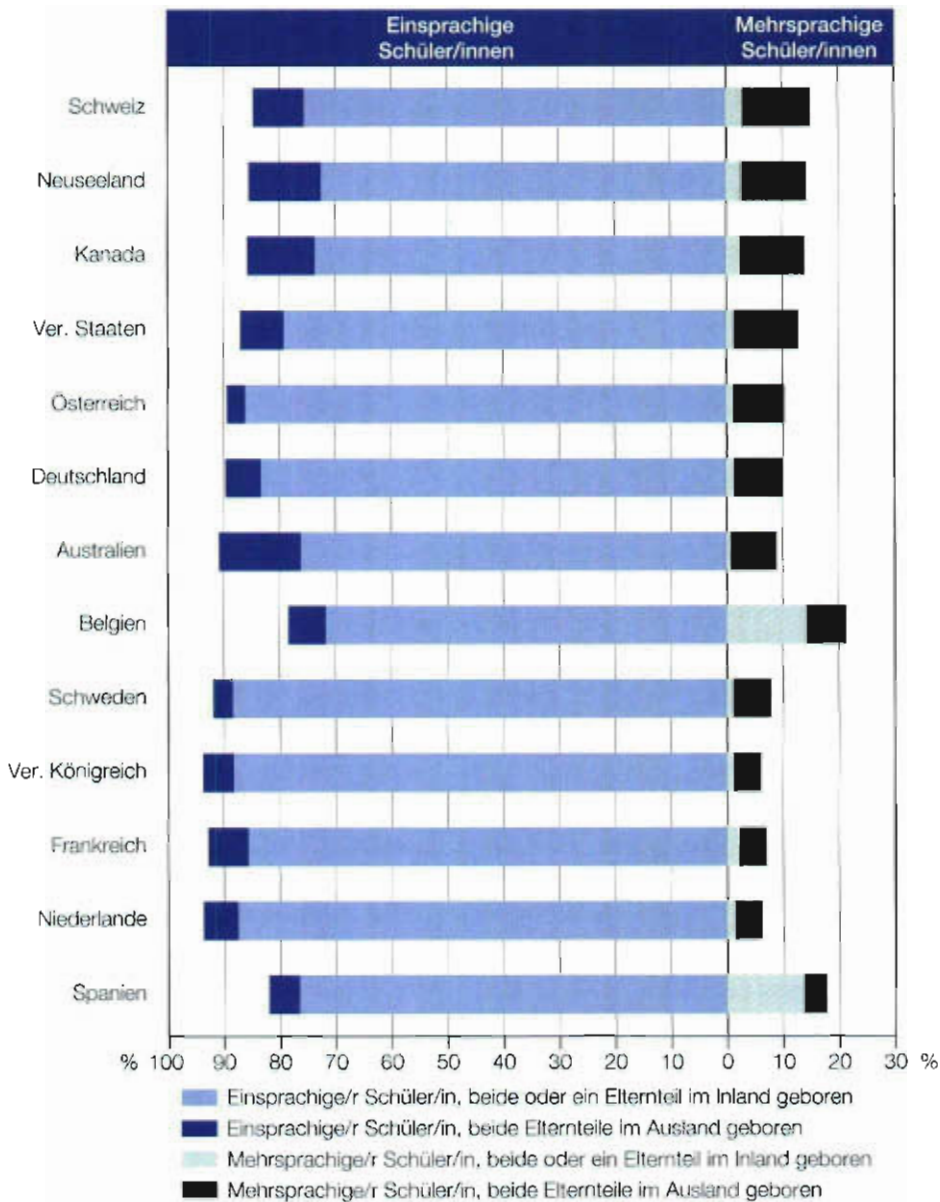
Seit Beginn der 1990er Jahre wurde mit vier grundlegenden Maßnahmen der wachsenden Anzahl der mehrsprachigen Schüler/innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben, begegnet: Deutschförderung (Deutsch als Zweitsprache), Förderung der Erstsprache (muttersprachlicher Unterricht), Status der „außerordentlichen Schüler/innen“ sowie das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.<sup>16</sup> 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.

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

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> 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 Muttersprachenunterricht<sup>17</sup> 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

<sup>17</sup> 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, bräuhete es breit angelegte Längsschnitstudien mit kontrollierten Vergleichsgruppen.

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Lehrerinnen und Lehrern (z. B. Kompetenzstelle Mehrsprachigkeit und Migration an der Pädagogischen Hochschule Wien;<sup>18</sup> Zentrum für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt<sup>19</sup>), 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](http://www.oesz.at)), um bundesweit die Vernetzung von methodisch-didaktischen Innovationen voranzutreiben und die Handelnden zu unterstützen.<sup>20</sup> 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](http://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 Zusatzerhebung 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

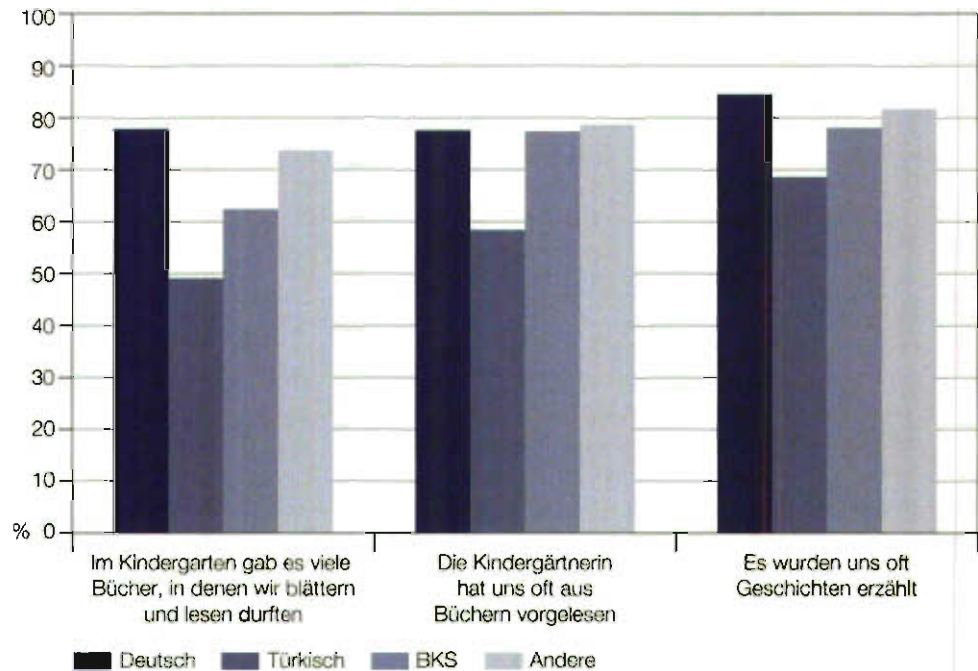
Während die Analyse der Qualität im Bereich Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität (kurz: MLM) mit den vorliegenden Daten nicht möglich ist, scheint es geboten, der MLM-Qualitätssicherung zusammen mit diversen Ansätzen der Sprach(en)förderung in den Kindergärten und Kinderkrippen größere Aufmerksamkeit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

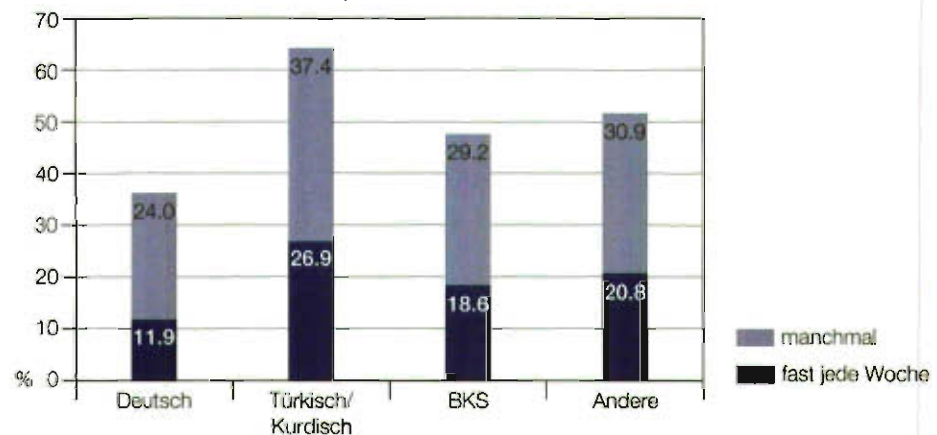
C

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-BL4<sup>21</sup>, 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-Förderstunde<sup>22</sup> 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).

Mangelnde  
Standardisierung,  
Dokumentation  
und Evaluation der  
Sprachförderkurse

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).<sup>23</sup> Wien teilte als einziges Bundesland mit, dass es für alle Maßnahmen sowohl Controlling als auch Evaluation 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.

Evaluation der  
Durchführung der  
Sprachförderkurse  
dringend notwendig

### 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 Schulaufänger/innen

<sup>23</sup> Es übernacht, dass Landeschulinspektorinnen 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).

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,<sup>24</sup> 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

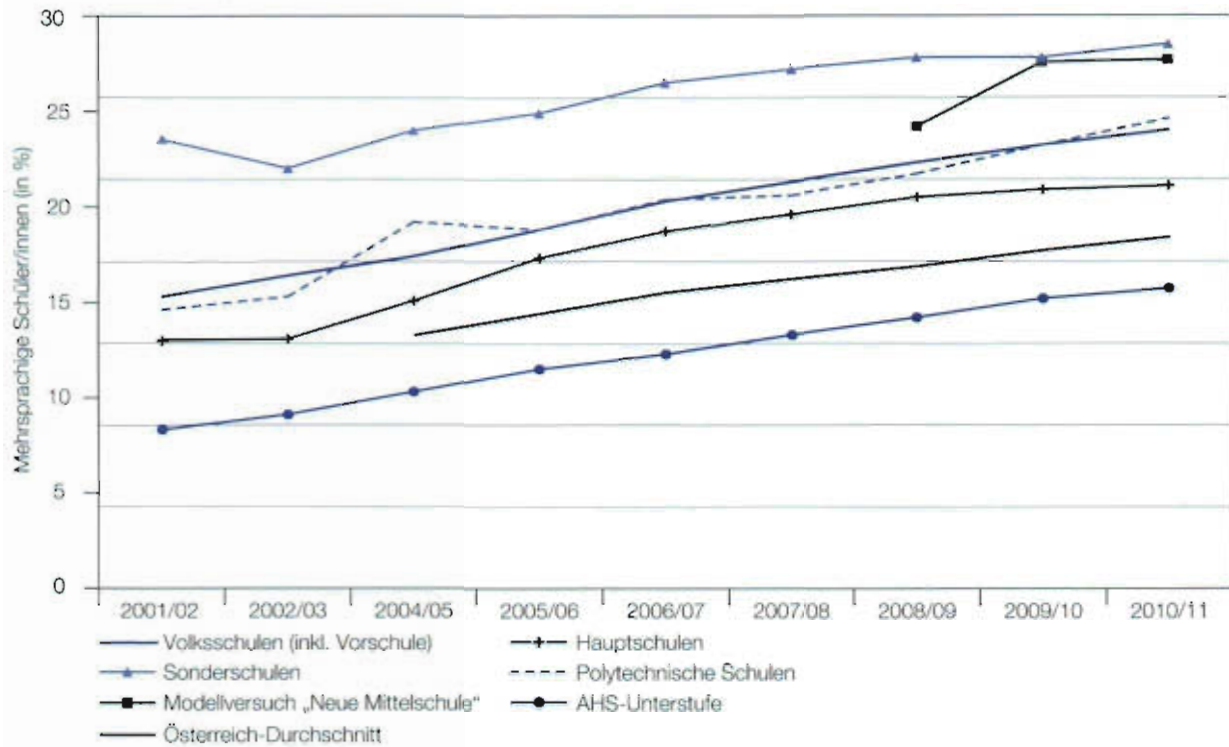
Anteile mehrsprachiger  
Schüler/innen in  
Hauptschulen nach wie  
vor bedeutend höher als  
in AHS

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

<sup>24</sup> Es soll hier unmittelbar darauf hingewiesen werden, dass die Prozentangaben oft zu Fehlannahmen führen. So beträgt der Anteil der Schüler/innen in Sonderschulen in 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).

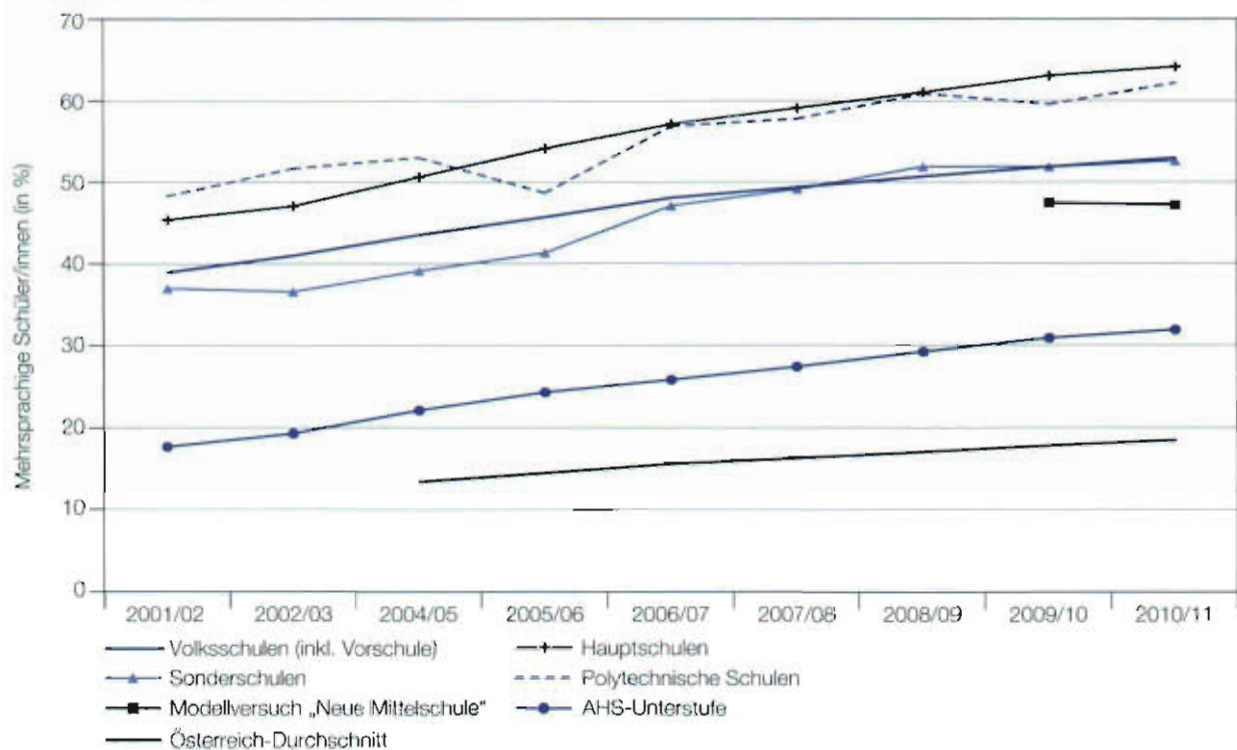


Abb. 6.4: Mehrsprachige Schüler/innen in Österreich



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
<b>Einsprachig deutschsprachige Schüler/innen</b>				
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 %
<b>Mehrsprachig bosnisch-/kroatisch-/serbisch-sprachige Schüler/innen</b>				
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 %
<b>Mehrsprachig türkischsprachige Schüler/innen</b>				
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.

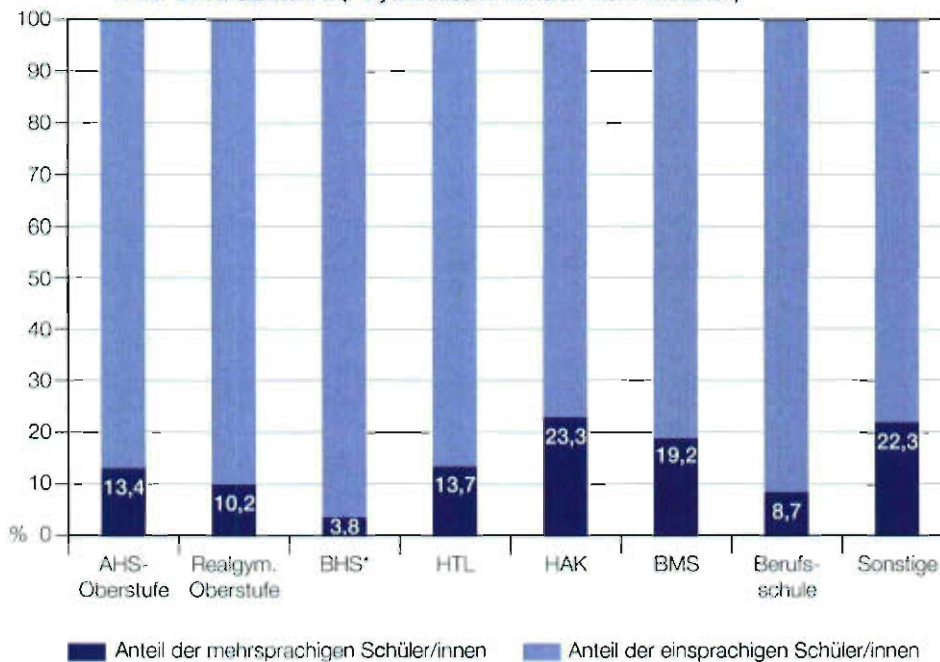
#### Sekundarstufe II

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 I, 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.<sup>25</sup> 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.

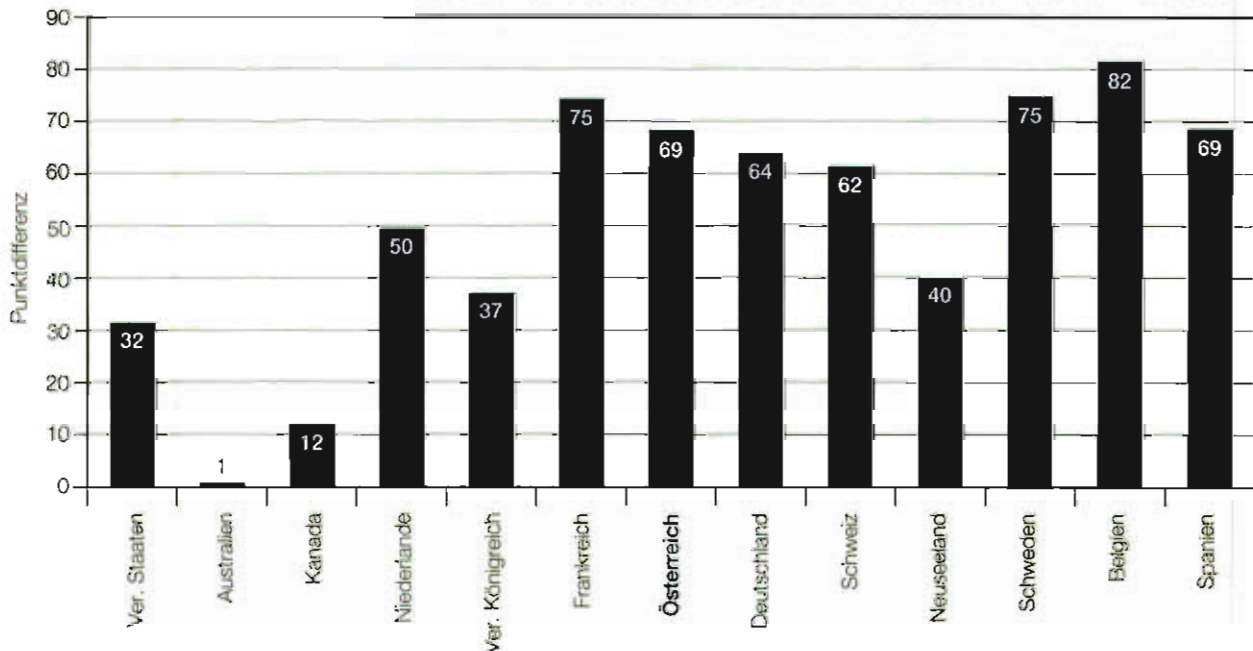
<sup>25</sup> PISA 2006 (Breit, 2009; Schmid, Breit & Schreiner, 2009), PISA 2009 (Wroblewski, 2012), PIRLS 2006 (Unterwurzacher, 2009), TIMSS 2007 (Breit & Wanka, 2010), PIRLS 2011 (Bergmüller & Herzog-Punzenberger, 2012a), TIMSS 2011 (Bergmüller & Herzog-Punzenberger, 2012b).

## 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.<sup>26</sup> Auch in Kanada war der Unterschied mit 12 Punkten klein. Erwas 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.

<sup>26</sup> 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

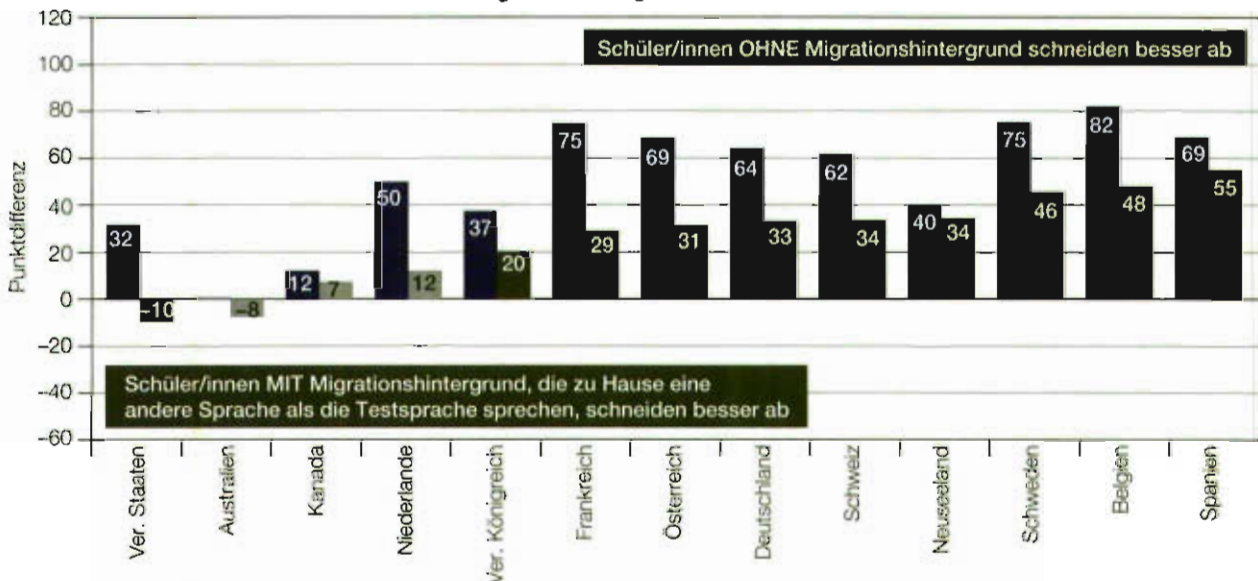
Multifaktorielle Erklärungen für gruppenspezifische Schulleistungsunterschiede

C

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 Leistungsunterschiede 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 Leistungsunterschied 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.

C

Sozioökonomischer Unterschied erklärt einen Teil der gruppenbezogenen Differenzen



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.<sup>27</sup> 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),<sup>28</sup> 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 Integrations-  
kontexttheorie

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

<sup>28</sup> Eine Diskussion der Theorie der Segmentierten Assimilation für Österreich findet sich in Herzog-Punzemberger (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 Selbstvertrauen<sup>29</sup> als der entscheidende sozialpsychologische Faktor in der Vorhersage von zweitsprachlichem Erfolg hervorgetreten ist und den Faktor Motivation deutlich übertrifft (vgl. Brizic, 2007, S. 54).

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 & Verrovec, 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

<sup>29</sup> Schulsprachliches Selbstvertrauen wird dabei nach Kettmann 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 erleben, 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

C

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.<sup>30</sup> 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 gezielteren Wertschätzung individueller Mehrsprachigkeit,<sup>31</sup> soll aber auch an die Volksschullehrer/innen weitergegeben werden, sodass zielführende Fördermaßnahmen unmittelbar bei Schulbeginn einsetzen können (vgl. Nusche et al., 2009, S. 46).

Institutionenübergreifende  
Zusammenarbeit

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.

Rechtsanspruch auf  
Sprachförderung

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 Prioritätshereich 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

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.oetsz.at](http://www.oetsz.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.bifie.at/buch/1915/6/1/1>
- Web-Dok. 6.2: *Die erwachsene türkische zweite Generation im Ländervergleich*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/6/2/1>

## Literatur

Ahrens, J., Beer, R., Bittlingmayer, U. H. & Gerdes, J. (Hrsg.). (2008). *Beschreiben und/oder Bewerten 1. 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: BIFIF.

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. Suchaś, 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. Suchaś, 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/dc/aktuell/news/medienmitteilungen/2012/167\\_bildungsrat\\_quims.html](http://www.zh.ch/internet/dc/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.

Bréit, 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.

C

Breit, S., & Wanka, R. (2010). Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Ein Portrait ihrer Kompetenzen im Licht ihrer familiären und schulischen Sozialisation. In B. Suchan, 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.oceaw.ac.at/dinamlex/BEST\\_ELTERN-INFO.html](http://www.oceaw.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/medienpool/6417/nr2\\_2002.doc](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/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/medienpool/6416/nr\\_1\\_11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/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/medienpool/3720/nr5\\_12.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/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/medienpool/8953/nr2\\_12.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf)].



Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) & Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BWF; 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., Slootman, 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](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](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](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](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](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](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 [Vorwort]. *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: Studien-Verlag.

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. Wintersreiner, G. Gombos & D. Gronold (Hrsg.), *Grenzverkehren. 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-Palczyk & 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.bific.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. Fürstnau & 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\\_Evaluati-on\\_Schlussbericht.pdf](http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/QUIMS_Evaluati-on_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. Fürstnau & 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. Fürstnau & 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*, 3:1 (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). *Auftaktveranstaltung 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](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](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/SZL.

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 Immigrantenkindern 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](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](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](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.
- Unerwurzacher, A. (2009). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Einfluss des familiären Hintergrundes. In B. Suchan, C. Wallner-Pasehon & 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. *Wirkendes 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.

C

C



## 7 Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft

Gabriele Hörl, Konrad Dämon, Ulrike Popp, Johann Bacher & Norbert Lachmayr

### 1 Zur bildungspolitischen Relevanz von ganztägigen Schulformen

#### 1.1 Problemaufriss: Entwicklung der Diskussion um ganztägige Schulformen

Schlechte Ergebnisse bei den internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS haben in vielen Ländern dazu geführt, dass bildungspolitisch der Ausbau von ganztägigen Schulformen diskutiert und gefördert wird. Ganztagschulen sollen zum einen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern, zum anderen eine bessere Förderung aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen und sinnvolle Freizeitangebote bereitstellen. Zusätzlich sollen sie soziale Ungleichheiten reduzieren. Mithilfe von Ganztagsangeboten sollen also *Bildungs-* und *Betreuungsziele* erreicht werden (Coelen, 2004, S. 31). Insbesondere erhofft man sich bessere Möglichkeiten zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten und solchen mit besonderen Begabungen (vgl. Kuhlmann & Tillmann, 2009).

Ausbau von  
Ganztagsangeboten als  
Konsequenz aus PISA

Auch in Österreich waren die internationalen Bildungsstudien Anlass für einen Regierungsbeschluss für den Ausbau von Ganztagschulangeboten<sup>1</sup>, um den zutage getretenen Schwächen des österreichischen Schulsystems – z. B. mittelmäßige Leseleistungen, hoher Risikoschüler-Anteil und starke soziale Selektivität (Schreiner, 2007; Schwantner & Schreiner, 2010) – entgegenzuwirken.

Die gesetzlichen Bestimmungen zur Führung von ganztägigen Schulformen in Österreich ermöglichen die getrennte und die verschränkte Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil (siehe Infobox): (1) Die offene Organisationsform der *schulischen Tagesbetreuung (TABE)* bzw. *Nachmittagsbetreuung (NABE)* sieht eine getrennte Abfolge vor. An den für alle Schüler/innen verpflichtenden Unterricht am Vormittag (in höheren Schulstufen auch an einzelnen Nachmittagen) schließt das Betreuungsangebot mit Mittagessen, Lernzeiten und Freizeitaktivitäten an. Schüler/innen verschiedener Klassen können zu Gruppen zusammengefasst werden. Die Teilnahme ist auch an einzelnen Tagen der Woche möglich und grundsätzlich freiwillig. (2) In der *verschränkten Form* („echte“ Ganztagschule) wechseln sich Unterrichts-, Lern- und Freizeiten mehrmals über den Tag verteilt ab. Diese sogenannte Rhythmisierung bedingt die verpflichtende Teilnahme aller Schüler/innen einer Klasse. Das gemeinsame Mittagessen ist fester Bestandteil im Tagesablauf (zu Organisationsformen, Ausbau und Nutzung siehe Abschnitt 2.1).

Gesetzliche  
Bestimmungen zu offenen  
und verschränkten  
Ganztagsangeboten

Wenn nachfolgend von ganztägigen schulischen Angeboten gesprochen wird, sind damit alle Formen schulischer Tagesbetreuung (verschränkt und getrennt) gemeint.

1974/75 wurden in Österreich Schulversuche mit ganztägigen Organisationsformen – „Tagesheimschule“ mit getrennter Abfolge von Unterrichts- und Betreuungsteil und „Ganztagschule“ mit verschränkter Abfolge von Unterrichts-, Lern- und Freizeit – gestartet. Aus den Evaluationsergebnissen Anfang der 1980er Jahre (Dobart, Koepfner, Weissmann &

Schulversuche  
mit ganztägigen  
Organisationsformen

<sup>1</sup> Siehe <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2011/20110518.xml> [zuletzt geprüft am 13. 11. 2012]: „Im Rahmen der Regierungsklausur in Loipersdorf im Oktober 2010 und des Schulgipfels der Bundesregierung im November 2011 wurden die Eckpfeiler des Ausbaus der ganztägigen Schulformen beschlossen.“

Zwölfer, 1984<sup>2</sup>) geht hervor, dass die Zahl der Klassenwiederholungen eingedämmt werden konnte, Schüler/innen einen besseren Gemeinschaftssinn und ein positiveres Sozialverhalten entwickelten, Lehrkräfte eine höhere Einsatzbereitschaft zeigten und Eltern die guten Lern- und Erziehungserfolge der Schule schätzten (Bucher & Schnider, 2004, S. 31 f.; vgl. Scheipl, 1974; Dorner & Witzel, 1976; Bolius, 1976; Weidinger, 1983; Dobart et al., 1984).

Mit der gesetzlichen Verankerung und der zweiten Tranche der „Kindergartenmilliarde“ Mitte der 1990er Jahre begann der Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (Fuchs & Kränzl-Nagl, 2010, S. 535) in den öffentlichen Pflichtschulen und Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht.

2003 empfiehlt die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eingesetzte Zukunftskommission die Einrichtung von Gesamt- und Ganztagschulen (Zukunftskommission, 2003).

Änderung des SchOG im  
Schuljahr 2006/07

Mit Beginn des Schuljahres 2006/07 wurde durch eine Änderung des Schulorganisationsgesetzes (§ 8d Abs. 2 und 3 SchOG) die Einrichtung von ganztägigen Schulformen im Regelschulwesen gesetzlich neu geregelt (siehe Infobox): Allgemeinbildende Pflichtschulen (APS) und die Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) sind seither gesetzlich verpflichtet, die Eltern über schulische Tagesbetreuung zu informieren und ein entsprechendes Angebot einzurichten, sobald mindestens 15 Erziehungsberechtigte dies wünschen. Die Einrichtung einer verschränkten Form erfordert eine Zweidrittelmehrheit der betroffenen Eltern und Lehrkräfte.

Infobox: Gesetzliche Bestimmungen zur Führung ganztägiger Schulformen

### Führung ganztägiger Schulformen

§ 8d. (1) Ganztägige Schulformen sind in einen Unterrichtsteil und einen Betreuungsteil gegliedert. Diese können in getrennter oder verschränkter Abfolge geführt werden. Für die Führung einer Klasse mit verschränkter Abfolge des Unterrichts- und des Betreuungsteiles ist erforderlich, dass alle Schüler einer Klasse am Betreuungsteil während der ganzen Woche angemeldet sind sowie dass die Erziehungsberechtigten von mindestens zwei Dritteln der betroffenen Schüler und mindestens zwei Drittel der betroffenen Lehrer zustimmen; in allen übrigen Fällen sind der Unterrichts- und Betreuungsteil getrennt zu führen. Bei getrennter Abfolge dürfen die Schüler für den Betreuungsteil in klassenübergreifenden Gruppen zusammengefasst werden; der Betreuungsteil darf auch an einzelnen Nachmittagen der Woche in Anspruch genommen werden.

(2) Der Festlegung der Standorte öffentlicher ganztägiger Schulformen hat eine Information der Erziehungsberechtigten voranzugehen. Auf der Grundlage der für die Bildung einer Schülergruppe (getrennte Abfolge von Unterricht und Tagesbetreuung) bzw. einer Klasse (verschränkte Form von Unterricht und Tagesbetreuung) erforderlichen Zahl an Anmeldungen von Schülern für die Tagesbetreuung ist die Schule als solche mit Tagesbetreuung zu führen.

(3) (Grundsatzbestimmung) Öffentliche allgemein bildende Pflichtschulen, die keine Praxisschulen gemäß § 33a Abs. 1 sind, können als ganztägige Schulformen (Schulen mit Tagesbetreuung) geführt werden. Die Festlegung der Standorte solcher ganztägiger Schulformen hat auf Grund der Vorschriften über die Schulerhaltung zu erfolgen, wobei auf die Zahl der Anmeldungen von Schülern zur Tagesbetreuung abzustellen ist, die Schulerhalter zu befassen sind und – unbeschadet des § 8a Abs. 3 sowie unter Be-

2 Untersucht wurden 43 öffentliche Ganztagschulen, 73 öffentliche Tagesheimschulen, eine private Ganztagschule und 22 private Tagesheimschulen.

dachnahme auf die räumlichen Voraussetzungen und auf andere regionale Betreuungsangebote – eine klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifende Tagesbetreuung jedenfalls ab 15, bei sonstigem Nichtzustandekommen einer schulischen Tagesbetreuung auch bei schulartenübergreifender Führung jedenfalls ab 12 angemeldeten Schülern zu führen ist.

§ 8d Abs. 1 bis 3 SchOG

Die österreichische Bundesregierung will bis 2015 jährlich 80 Millionen Euro in den Ausbau der schulischen Tagesbetreuung (Gesamtvolumen: 320 Millionen Euro) investieren.<sup>3</sup> Die derzeit bestehenden 105.000 Plätze sollen auf 160.000 für die schulische Tagesbetreuung ausgeweitet werden. Inklusive Hortplätze sollen damit ab 2015 210.000 Plätze zur Verfügung stehen. Die Angebotsdichte soll von 25 % auf 50 % der Standorte steigen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2011b, S. 5).

Politische Unterstützung in diesem Bestreben kommt u. a. von den österreichischen Sozialpartnern und den Initiatorinnen/Initiatoren des Bildungsvolksbegehrens:

Die österreichischen Sozialpartner erarbeiteten 2011 gemeinsam mit der Industriellenvereinigung ein Konzept für einen Bildungsdialog. Darin stimmen sie überein, dass der Ausbau von ganztägigen Schulen – bedarfsgerecht und schrittweise – erfolgen soll (Wirtschaftskammer Österreich [WKÖ], 2011).

Erwartungen der  
Interessenvertretungen

Im Volksbegehren der Bildungsinitiative „Österreich darf nicht sitzen bleiben“ im selben Jahr ist die Forderung nach einem flächendeckenden Angebot an Ganztagsschulen bis zum Jahr 2020 zentral. Plädiert wird für die Einführung einer achtstündigen verschränkten Ganztagsschule als Regelschule (Volksbegehren Bildungsinitiative [VBBI], 2011).

Bildungsvolksbegehren

Die Diskussion um die Ganztagsschule, die auch in anderen Ländern geführt wird (siehe Abschnitt 4.1), ist, wenn auch nicht neu, eine hochaktuelle und gesellschafts- wie bildungspolitisch brisante. Der folgende Abschnitt befasst sich mit den zentralen Argumenten für den Ausbau von ganztägigen Schulformen. Daran anschließend wird die derzeitige Betreuungssituation in Österreich dargestellt und der daraus resultierende Bedarf an Ganztagsbetreuung diskutiert.

## 1.2 Erwartungen an ganztägige Schulformen: Theoretisch begründete Argumente und Ziele

Mit der Forderung nach einem Ausbau ganztägiger Betreuungs- und Bildungsangebote für Schüler/innen sind vielfältige Erwartungen verknüpft. Nachfolgend werden unter Rückgriff auf vor allem jüngere Quellen die Hauptargumentationsstränge nachgezeichnet. Inhaltlich werden sozialpolitische, bildungspolitische und pädagogische Argumente unterschieden<sup>4</sup> (Übersicht 7.1). Aus sozialpolitischer Sicht steht der *Betreuungsaspekt* im Vordergrund, weshalb selten zwischen außerschulischen und (verschiedenen) schulischen Angeboten differenziert wird. Die bildungspolitische Argumentation zielt auf eine nachhaltige gesellschaftsrelevante *Bildungswirkung* und nimmt deshalb hauptsächlich schulische Angebote in den Blick. Pädagogisch wird für die Etablierung von günstigen schulischen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Schüler/innen argumentiert, dabei wird häufig explizit für verschränkte Formen plädiert.

<sup>3</sup> Aktuell verhandeln die Regierungsparteien über eine beträchtliche Aufstockung dieses Budgets.

<sup>4</sup> Eine trennscharfe Unterscheidung ist nicht immer möglich, manche Erwartungen an ganztägige Angebote werden aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen.

Übersicht 7.1: Argumente für ganztägige Betreuungs- und Bildungsangebote für Schüler/innen

Sozialpolitische Argumente: Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Erhöhung der Erwerbstätigkeit insbesondere von Frauen (Arbeitskräftepotenzial, Geschlechtergerechtigkeit)</li> <li>■ Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familiengründungen</li> <li>■ Sicherung der Betreuung der Kinder (Kompensation)</li> <li>■ Zeitliche, emotionale, finanzielle Entlastung von Familien</li> </ul>
Bildungspolitische Argumente: Leistungsfähigkeit des Systems steigern	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Reduktion von Bildungsbenachteiligung aufgrund sozialer Herkunft (Abbau von Selektionshürden)</li> <li>■ Ausschöpfung der Begabungsreserven</li> <li>■ Reduktion der Klassenwiederholungen</li> <li>■ Anhebung des Bildungsniveaus</li> <li>■ Vorbereitung auf gesellschaftliche Herausforderungen</li> </ul>
Pädagogische Argumente: Neue Lernkultur – Lern- und Lebenswelt verknüpfen	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen</li> <li>■ Interessens- und Begabungsförderung</li> <li>■ Individualisierte Lernzugänge</li> <li>■ Verbesserung schulischer Leistungen (Fördern und Fordern)</li> <li>■ Förderung der physischen, psychosozialen und emotionalen Entwicklung</li> <li>■ Zeit zum Spielen, Aufbau von Gemeinschaft, Verantwortung etc. (Gleichaltrigengruppe)</li> <li>■ Kooperationen / Öffnung nach außen</li> </ul>

## D

## 1.2.1 Sozialpolitische Argumente

Vereinbarkeit von Familie  
und Beruf

Sozialpolitisch wird durch den Ausbau von Ganztagsbetreuungsangeboten eine bessere *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* erwartet. Dahinter stehen sozialpolitische Ziele: Die Erwerbsquote insbesondere von Frauen bzw. Müttern soll erhöht, gleichzeitig die Geburtenrate durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für Familien gesteigert werden. Dahinter stehen volkswirtschaftliche Überlegungen zur Erhöhung und Aktivierung des Arbeitskräftepotenzials und zur demografischen Entwicklung einerseits und Fragen der Geschlechtergerechtigkeit andererseits. Für Frauen stellt die Geburt eines Kindes nach wie vor einen nachhaltigen und nachteiligen Einschnitt<sup>5</sup> in der Erwerbskarriere dar (Karriereunterbrechung, Verzicht auf Einkommen, schwieriger Wiedereinstieg, Teilzeitbeschäftigung, Mehrfachbelastung etc.), vor allem wenn entsprechende Betreuungsangebote und Unterstützungsstrukturen fehlen (vgl. Bundeskanzleramt [BKA], 2010; Kapella & Rille-Pfeiffer, 2007; Kränzl-Nagl & Lange, 2011; Steiber & Haas, 2011). Die Forderung nach ganztägigen Angeboten wird häufig mit Verweis auf andere europäische Länder, die über eine gut ausgebaute öffentliche Kinderbetreuung und ganztägige schulische Angebote verfügen und eine explizite Politik der Geschlechtergleichheit betreiben (z. B. Frankreich und Schweden), begründet. Dort ist nicht nur die Quote der weiblichen Erwerbstätigen höher als in Österreich, sondern auch die Geburtenrate (Bertram, 2006, S. 9 ff.).

Fehlendes familiales/  
privates Betreuungsnetz

Die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Sicherstellung der Betreuung wird ebenso mit Verweis auf demografische und soziale Entwicklungen argumentiert. Eltern können immer weniger oft und selbstverständlich auf Großeltern, Verwandte und andere Erwachsene zur Betreuung ihrer Kinder zurückgreifen. Zu diesem Rückgang der „Gratiskontakte“ in Familie und Nachbarschaft (Holtappels, 2003b, S. 181) kommt die angespannte Arbeitsmarktsituation, die immer mehr Personen eine längere Erwerbsarbeit abverlangt (vgl. bspw. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend [BMWFJ], 2011).

Zeitliche und emotionale  
Entlastung von Familien

Deshalb sollen – so die Argumentation (z. B. VBBI, 2011) – Familien zeitlich und emotional in Bildungs- und Erziehungsfragen entlastet werden, wofür insbesondere schulische Ganztagsangebote geeignet erscheinen (Holtappels, 2003a; Züchner, 2011); auch weil eine

5 Im Vergleich zu Vätern und Männern und Frauen ohne Kind/er.

kompetenzstärkende Erziehungsbegleitung durch Rückmeldung breiterer lerndiagnostischer Erkenntnisse geboten werden kann (Bechtold, Krause, Scholz & Schütz, 2009). Nicht alle Eltern sind – aus unterschiedlichen Gründen – in der Lage, ihren Kindern Hilfestellungen bei Hausaufgaben und der Vorbereitung auf Lernzielkontrollen zu geben. Zudem birgt das Erledigen von Aufgaben für die Schule ein hohes Konfliktpotenzial in der Eltern-Kind-Beziehung und stellt eine emotionale Belastung für die Familien dar (Beham-Rabanser, Weber & Bacher, 2010).

Die Tatsache, dass in Österreich jede/r fünfte Schüler/in im Pflichtschulbereich Nachhilfeunterricht in Anspruch nimmt (Institut für empirische Sozialforschung [IFES], 2012) und die hohen Kosten für Lern- und Nachhilfeinstitute die Familienbudgets belasten, stützt das Argument, Familien könnten durch ganztägige Angebote auch finanziell entlastet werden, weil diese bessere Möglichkeiten bieten, Kinder und Jugendliche so zu fördern, dass auf Nachhilfe verzichtet werden kann (vgl. VBBI, 2011). Umgekehrt entstehen durch die Inanspruchnahme auch Kosten (siehe Abschnitt 2.1.3).

Finanzielle Entlastung der Eltern (Nachhilfe)

### 1.2.2 Bildungspolitische Argumente

Bildungspolitische Argumente zielen auf Chancenausgleich in der Bildungsbeteiligung (Abbau sozialer Selektionshürden), auf die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die Anhebung des Bildungsniveaus in der Bevölkerung insgesamt. Das Bildungssystem soll leistungsfähiger werden, um die nachwachsende Generation besser auf künftige gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten und international wettbewerbsfähig zu sein.

Die Bildungspolitik verbindet mit schulischer Tagesberreuung den generellen Anspruch, eine Steigerung fachlicher und sozialer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu erwirken. Vor allem die sozialen Benachteiligungen von Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status sollen ausgeglichen werden, indem die Reproduktion von Chancengleichheit durch das bisherige Bildungssystem durchbrochen werden soll (vgl. BMUKK, 2007; OECD, 2009). Ganztägige Schulen könnten Kindern aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status die notwendigen Unterstützungsleistungen anbieten (OECD, 2009) und zur intensivierten sozialen Integration beitragen.

Abbau sozialer Selektionshürden

Argumentiert wird mit den erweiterten Zeit-, Raum- und Personalressourcen in ganztägigen schulischen Angeboten, die die Etablierung einer Lehr- und Lernkultur begünstigen, in der die spezifischen Potenziale und Lernzugänge aller Kinder besser erkannt, berücksichtigt und entwickelt werden können (Ausschöpfen der Begabungsreserven) und so ganztägige Schulformen gegenüber der Halbtagsschule leistungsfähiger machen. Durch die erweiterten Fördermöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Bildungsdefiziten und von Risikoschülerinnen/-schülern sollen soziale Herkunftseffekte abgeschwächt werden. Es wird betont, dass Angebote im Rahmen von ganztägigen schulischen Betreuungsformen einen besonderen Mehrwert für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen (vgl. Röseler, 2012). Neben interkulturellem Lernen und der Vermittlung von interkulturellen Fähigkeiten soll ein entsprechendes Angebot zur Sprachförderung einen positiven Beitrag zur Entwicklung des Kindes und der Sprachentwicklung leisten<sup>6</sup> (BMUKK, 2007). Im Ausbau des Angebots wird die Chance gesehen, fehlendes Anregungspotenzial bildungsferner Milieus oder Erziehungsdefizite kompensieren zu können (Toppe, 2010, S. 70 f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 73; 2012, S. 65 und S. 78). Gleichzeitig sollen leistungsstarke Kinder und Jugendliche ihren Begabungen entsprechend gefordert werden. Insgesamt werden bessere durchschnittliche Leistungen (Quellenberg, 2008, S. 25; Kuhlmann & Tillmann, 2009), weniger Schulversagen und weniger Klassenwiederholungen (Steiner, 2011, S. 205) erwartet. Mit einer optimalen Bildungswirkung wird dann gerechnet, wenn alle

Ausschöpfen von Begabungsreserven

Mehrwert für Kinder mit Migrationshintergrund

Anhebung des Bildungsniveaus

<sup>6</sup> In Österreich wurde bereits Mitte der 1990er Jahre das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ als allgemeiner didaktischer Grundsatz im Unterricht verankert. Inwiefern dieses Unterrichtsprinzip tatsächlich gelebte Praxis im Unterrichtsaltag darstellt, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden.

Schüler/innen vom Ganztagsangebot und seinen Förderangeboten profitieren können (Prüß, 2007, S. 47).

Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen und Öffnung nach außen

In der bildungspolitischen Argumentation wird darauf verwiesen, dass sich schulbezogener Bildungsauftrag und Qualifikationsanforderungen im Wandel befinden. Neben dem Erwerb von Fach-, Berufs- und Sachwissen erfordert das Leben in der Wissens- und Konsumgesellschaft die Entwicklung von Kritikfähigkeit, vernetztem Denken, sozialer Verantwortung und die Auseinandersetzung mit Differenzen, Heterogenität und gesellschaftlichen Schlüsselproblemen (vgl. Braun & Wetzel, 2008). Gefordert wird deshalb eine Schule, in der Soziales Lernen, geschlechtersensible Pädagogik, interkulturelle Bildung, Friedenserziehung und das Lernen von und mit verschiedenen Generationen einen entsprechenden Stellenwert erhält. Die Ganztagschule, insbesondere in verschränkter Form, biete durch das intensivere soziale Miteinander hierfür geeignete Rahmenbedingungen, erweiterte Möglichkeiten des Lernens und ein Übungsfeld (Messner & Hörl, 2011, S. 86 ff.), zumal sich ganztägige Schulformen einfacher außerschulischen Einrichtungen und berufspraktischen Erfahrungsräumen öffnen können (Bechtold et al., 2009).

### 1.2.3 Pädagogische Argumente

Das bildungspolitische Argument der notwendigen Vorbereitung der nachfolgenden Generation auf zukünftige gesellschaftliche Anforderungen wird auch aus pädagogischer Sicht aufgegriffen: Durch den in – insbesondere verschränkten – Ganztagschulen einfacher zu realisierenden Einsatz von offenem Lernen, fächerübergreifendem und vernetztem Unterricht, Projektlernen, kooperativem Lernen etc. können Kinder besser auf gesellschaftliche Herausforderungen vorbereitet werden (Schlaßke, 2004, S. 95), indem sie in ihren Leistungen und Begabungen gefördert und in ihrer persönlichen Entwicklung, insbesondere durch Aneignung von bildungsrelevanten Rahmenkompetenzen wie selbstständigem Lernen, unterstützt werden (Kuhlmann & Tillmann, 2009; Popp 2012a; 2012b).

Erweitertes Verständnis von Bildung und Lernen

Günstige Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen schaffen

Pädagogisch wird primär mit einem erweiterten Verständnis von Bildung und Lernen und den Bedürfnissen der Kinder argumentiert. Argumente, die nur auf den Entlastungs- und Betreuungsaspekt der Ganztagschule bzw. nur den Leistungsaspekt setzen, greifen aus dieser Sicht zu kurz. Ziel ist das Schaffen von günstigen Rahmenbedingungen für die persönliche Entwicklung und das Lernen der Schüler/innen. Bewerksichtigt werden könne dies mit einer gezielten Interessens- und Begabungsförderung, individualisierten Lernzugängen, einer Unterstützung der psychosozialen und emotionalen Entwicklung und einer Öffnung nach außen zur Lebenswelt der Schüler/innen. Dafür wird in der Fachdiskussion den verschränkten Formen aufgrund der besseren Möglichkeiten, einen altersgemäßen Ablauf von Lern-, Ruhe-, Spiel-, Förder- und Essenszeiten, die Stärkung von Interessen und Begabungen, die Reduktion von Schulangst und Leistungsdruck, die Förderung von Lernkompetenz und -motivation, soziales Lernen etc. in den Schulalltag zu integrieren, eindeutig der Vorzug gegeben. Alle Kinder – die leistungsschwächeren ebenso wie die leistungsstarken – benötigen unterstützende und motivierende Lerngelegenheiten. Die didaktische Umsetzung (z. B. handlungs- und projektorientierte Unterrichtsformen), eine die Individualität der Schüler/innen berücksichtigende Diagnose und die individuelle Lernbegleitung durch die Lehrkräfte brauchen – gemessen an der Halbtagsschule – mehr Zeit und intensivere Kontakte zu den Heranwachsenden (vgl. Popp, 2006; Popp & Tischler, 2007).

Gesundheitsfördernde Interventionen

Eine weitere Argumentationslinie, die sich auf offene wie verschränkte Formen bezieht, greift die besorgniserregende Entwicklung zunehmend psychisch beeinträchtigter sowie motorisch schwacher und übergewichtiger Kinder mit entsprechenden gesundheitlichen Folgeproblemen auf (Ravens-Sieberer & Erhart, 2008; Bilz & Melzer, 2008). Diesem Problem könne an ganztägigen Schulen besser als an Halbtagsschulen begegnet werden – etwa durch eine ausgewogene Ernährung im Rahmen des Mittagessens, verbindliche Sportangebote in der Freizeit und Raum für kreatives Gestalten.

Auch Ergebnisse der Kinder- und Jugendforschung sprechen für ganztägige Betreuungsangebote: Seit den 1980er Jahren wird verstärkt auf die Bedeutung von *peer groups* und Altersgleichen für Sozialisationsprozesse der Heranwachsenden verwiesen (vgl. Deckert-Peaceman, 2009). Die durch Medienkonsum und virtuelle Welten geprägten Erfahrungen von Kindern sowie vielfach fehlende Spielmöglichkeiten mit Gleichaltrigen im Wohnumfeld würden Ganztagschulen zunehmend notwendig machen (Holtappels, 1994, S. 33 ff.; Appel & Rutz, 2009). Eher als an Halbtagsschulen bieten sich dort Gelegenheiten zum Erlernen von Regeln, sozialem Verhalten und Lernprozessen in Gruppen sowie für das Pflegen von Freundschaften. Die Schule wird ein zunehmend wichtiger Ort für familienähnliche, verlässliche Bindungen und soziale Geschwisterverhältnisse.

Zeit und Raum für  
soziales Lernen und  
Freundschaftspflege

Als Argument gegen geäußerte Befürchtungen der „Verschulung“ der Freizeit wird eine verstärkte Öffnung von ganztägigen Schulen hin zum Ortsteil, zu den Familien, zu Kinder- und Jugendeinrichtungen in der Gemeinde, Religionsgemeinschaften, Vereinen und Musikschulen etc. im Sinne eines pädagogisch gestalteten Lern-, Lebens- und Erfahrungsraums (Holtappels, 2003b, S. 184 ff.; Popp, 2010) ins Treffen geführt. Außerdem würden die Rahmenbedingungen an ganztägigen Schulen in besonderem Maße den Aufbau einer systematischen Verbindung zwischen Schule und sozialer Arbeit begünstigen: Mitarbeiter/innen außerschulischer Partnerorganisationen können sich in der Ganztagschule engagieren und das pädagogische Angebot unterstützen und erweitern (z. B. in der Gewalt- und Drogenprävention, geschlechtersensiblen Bewegungsbildung, jugendbezogenen Berufsbildung etc.), sozialpädagogische Einzelfallhilfe kann als integraler Bestandteil der Schulsozialarbeit geboten werden (Braun & Wetzels, 2008; Deinet, 2011).

Außerschulische  
Kooperationen

Integration von Schule und  
sozialer Arbeit

Die Erwartungen an die Ganztagschule sind also insgesamt als hoch einzustufen, wobei in der bildungspolitischen und pädagogischen Argumentation vor allem Vorzüge der verschränkten Form (konzeptionelle und inhaltliche Verknüpfung von Bildungs- und Betreuungsteil) genannt werden (vgl. zur Gegenüberstellung der Organisationsmodelle Abschnitt 2.1.1). Der folgende Abschnitt greift den sozialpolitischen Argumentationsstrang auf und fragt zunächst nach dem aktuellen Betreuungsbedarf für schulpflichtige Kinder in Österreich.

### 1.3 Betreuungssituation in Österreich: Betreuungslücken und Bedarfsschätzung

Zur Darstellung der Betreuungssituation wurden umfangreiche Recherchen und Berechnungen durchgeführt, die im Web-Dokument 7.1 (Bacher & Beham, 2012) dokumentiert sind. Nachfolgend werden die aus EU-SILC (Survey of Income and Living Conditions in the European Union)<sup>7</sup> ermittelten Ergebnisse berichtet. Ausgewiesen wird die Betreuung von Kindern in Einrichtungen (*institutionelle Betreuung*) und durch Privatpersonen (*individuelle Betreuung*) einschließlich der unentgeltlichen Betreuung durch Verwandte und Angehörige. Eine Trennung von Hort, schulischer Tagesbetreuung und verschränkter Ganztagschule ist mit den verfügbaren Daten nicht möglich (siehe Abschnitt 3, Forschungsdesiderate).

EU-SILC als Datenbasis

#### 1.3.1 Betreuungssituation

Entsprechend den durchgeführten Berechnungen werden 46 % der Schulkinder im Alter von 6 bis 8 Jahren außerfamilial betreut (Tabelle 7.1). 18,7 % sind in institutioneller Betreuung, 20,8 % werden individuell von Privatpersonen betreut und 6,5 % nützen beide Formen, d. h. das Kind geht z. B. drei Tage in die schulische Nachmittagsbetreuung und verbringt die beiden anderen Tage bei den Großeltern. Bei den älteren Kindern nimmt die außerfamiliale Betreuung deutlich ab. Dieser Rückgang ist zum einen darauf zurückzuführen,

46 % der Schulkinder im  
Alter von 6 bis 8 Jahren  
werden außerfamilial  
betreut

<sup>7</sup> Siehe Statistik Austria: [www.statistik.at](http://www.statistik.at); jährliche Erhebung über die Lebensbedingungen der Privathaushalte in der Europäischen Union (Wohnsituation, Ausstattung der Haushalte, Beschäftigungssituation, Einkommen, Bildung, Gesundheit, Zufriedenheit etc.).

dass älteren Kindern hinreichende Selbständigkeit zugesprochen und eine außerfamiliale Betreuung nicht mehr für wichtig erachtet wird bzw. ältere Kinder diese nicht mehr beanspruchen wollen, zum anderen fehlen vermutlich entsprechende, attraktive Angebote. Im Zeitverlauf zeigt sich eine signifikante Zunahme von institutionell betreuten Kindern. Während 2007 nur 16,6 % der 6- bis 12-Jährigen institutionell betreut wurden, sind es 2010 bereits 24,9 %. Der Anstieg ist primär auf den Ausbau der schulischen Nachmittagsbetreuung zurückzuführen (siehe Abschnitt 2.1.2 und Web-Dokument 7.1), der Anteil an individueller Betreuung nahm weniger stark zu.

Tab. 7.1: Außerfamiliale Betreuung in Abhängigkeit vom Alter des Kindes

	6-8 Jahre (n <sub>eff</sub> = 879)	9-12 Jahre (n <sub>eff</sub> = 1.446)	13-15 Jahre (n <sub>eff</sub> = 1.119)	Gesamt (n <sub>eff</sub> = 3.444)
Keine	54,0	67,4	81,7	68,6
Betreuung*	46,0	32,6	18,3	31,4
institutionell	18,7	13,3	6,9	12,6
individuell	20,8	16,6	10,4**	15,7
beides	6,5	2,7	1,0**	3,1

\*Institutionelle Betreuung = Hort/Nachmittagsbetreuung und Ganztagschule; individuelle Betreuung = Tagesmutter, Privatperson entgeltlich oder unentgeltlich.

\*\*Imputationswerte für individuelle Betreuung für 13-Jährige und Ältere.

Anmerkungen: In %; Jahresdurchschnitt für 2007 bis 2010; n<sub>eff</sub> = effektive Stichprobengröße.

Nach Bundesländern treten deutliche Unterschiede auf: In Wien werden über die Hälfte der 6- bis 12-Jährigen außerfamilial betreut, wobei die institutionelle Betreuung eindeutig dominiert. Alle anderen Bundesländer haben signifikant geringere institutionelle Betreuungsquoten.

### 1.3.2 Betreuungslücken

Signifikante Zunahme institutioneller Betreuung

Zur statistischen Ermittlung einer Betreuungslücke wird auf der Grundlage der Angaben der Eltern in EU-SILC zur Betreuungssituation errechnet/geschätzt, wie viele Kinder für einen bestimmten Zeitraum vermutlich alleine zu Hause bzw. ohne Aufsicht sind. Eine Betreuungslücke wird angenommen, wenn keine außerfamiliale Betreuung in Anspruch genommen wird und wenn beide Elternteile Vollzeit erwerbstätig sind bzw. in Einelternfamilien jener Elternteil, bei dem das Kind lebt, Vollzeit erwerbstätig ist.

Statistische Betreuungslücke bei 6,7 % der 6- bis 8-Jährigen

Für den Zeitraum zwischen 2007 bis 2010 beläuft sich der Anteil der zeitweise unbetreuten Kinder in der Gruppe der 6- bis 8-Jährigen auf 6,7 % (siehe Tabelle 7.2). Dieser Wert erhöht sich auf 14,2 % für die 9- bis 12-Jährigen und steigt in der Gruppe der 13- bis 15-Jährigen auf 21,8 % an. In Absolutzahlen ausgedrückt sind schätzungsweise 13.000 der 6- bis 8-Jährigen zumindest stundenweise ohne Aufsicht. In der Altersgruppe der 9- bis 12-Jährigen sind es 46.000 und in der ältesten Kohorte der 13- bis 15-Jährigen 55.000.

Tab. 7.2: Anteil nicht betreuter Kinder nach Alter des Kindes

	6-8 Jahre (n <sub>eff</sub> = 833)	9-12 Jahre (n <sub>eff</sub> = 1.385)	13-15 Jahre* (n <sub>eff</sub> = 1.041)	Gesamt (n <sub>eff</sub> = 3.259)
betreut	93,3	85,8	78,2	85,2
nicht betreut	6,7	14,2	21,8	14,8
Gesamt	100	100	100	100

Imputationswerte für individuelle Betreuung für 13-Jährige und Ältere gingen in die Berechnung ein.

Anmerkungen: In %; Jahresdurchschnitt für 2007 bis 2010; n<sub>eff</sub> = effektive Stichprobengröße.



Im Zeitverlauf (2007–2010) zeigt sich eine leichte Abnahme, die allerdings die statistische Signifikanz verfehlt. Trotz des Ausbaus der institutionellen Betreuung ist es nur partiell gelungen, die Betreuungslücke zu schließen, da die Erwerbsbeteiligung und das Erwerbsausmaß der Eltern zugenommen haben. Nach Bundesländern lassen sich signifikante Unterschiede feststellen: Betreuungslücken von über 10 % gibt es in Wien, Kärnten, der Steiermark, Niederösterreich und Salzburg.

Leichte, aber nicht signifikante Abnahme der Betreuungslücke

### 1.3.3 Bedarfsschätzung

Zur Ermittlung des Betreuungsbedarfs wird berücksichtigt, dass (1) Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und/oder (2) Bedarf aufgrund bestehender Betreuungslücken bestehen kann.

Für den Bedarf aufgrund von Schwierigkeiten in der *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* wurden die Parameter der Statistik Austria (2011) übernommen. Für die *Betreuungslücken* wurden unterschiedliche Annahmen getroffen, wie viele Stunden pro Woche Kinder maximal unbetreut sein sollten, da gesellschaftlich definierte Schwellenwerte fehlen bzw. sehr stark variieren. Auch wissenschaftlich lässt sich keine einfache Antwort geben. In Tabelle 7.3 sind daher zwei Modellvarianten wiedergegeben.

Erweiterte Bedarfsschätzung

Tab. 7.3: Ergebnisse der Bedarfsschätzung

	Modell 1: 6-jährige Kinder sollen nicht unbetreut sein, ältere Kinder sollen mit jedem Lebensjahr maximal um eine Stunde in der Woche länger unbetreut sein, d. h. 12-Jährige sollen maximal 6 Stunden pro Woche unbetreut sein	Modell 2: 6-jährige Kinder sollen nicht unbetreut sein, ältere Kinder sollen mit jedem Lebensjahr maximal um zwei Stunden in der Woche länger unbetreut sein, d. h. 12-Jährige sollen maximal 12 Stunden pro Woche unbetreut sein
	<b>6- bis 12-Jährige</b>	
Gesamtzahl aller Schulkinder im Alter von 6 bis 12 Jahren	520.000	520.000
Zusätzlicher Bedarf wegen fehlender Vereinbarkeit von Beruf und Familie	61.000	61.000
Zusätzlicher Bedarf wegen vorhandener Betreuungslücke	95.000	70.000
Mittlerer Zusatzbedarf unter der Annahme teilweiser Überschneidungen der beiden Bedarfsgründe	125.500	103.500
	<b>13- und 14-Jährige</b>	
Zusatzbedarf für 13- und 14-Jährige wegen vorhandener Betreuungslücke	30.000	0

Anmerkungen: Absolute Fallzahlen aus der Arbeitserhebung, Modul Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Statistik Austria, 2011), Dokumentation der Berechnung im Web-Dokument 7.1 (Bacher& Beham, 2012).

Im Durchschnitt ergibt sich ein Zusatzbedarf von rund 103.500 bis 125.500 zusätzlichen Betreuungsplätzen. Werden die im Jahr 2010 für 6- bis 12-Jährige verfügbaren 120.000 Betreuungsplätze hinzugerechnet, ergibt dies einen Gesamtbedarf von ca. 224.000 bis 246.000 Plätzen. Das BMUKK liegt mit seiner für 2015 angestrebten Zielgröße von 210.000 Betreuungsplätzen (ohne Alterslimit) unterhalb dieser Bedarfsschätzung. Wird diese Zielgröße erreicht, wäre der hier berechnete Bedarf, der sich nur auf die 6- bis 12-Jährigen bezieht, nicht gänzlich gedeckt. Werden die 13- und 14-Jährigen hinzu genommen, ergibt sich ein Bedarf von ca. 15.000 weiteren zusätzlichen Plätzen (=Mittelwert von 0 und 30.000).

103.500 bis 125.500 zusätzliche Betreuungsplätze erforderlich



Änderungen in der Erwerbs- und Betreuungsstruktur, etwa ein Anstieg der Erwerbstätigkeit (insbesondere der Mütter) oder abnehmende Verfügbarkeit von Großeltern, sind nicht berücksichtigt, sodass der Bedarf für das Jahr 2015 höher liegen könnte. Nicht berücksichtigt wurde auch der angebotsinduzierte Bedarf, der dadurch entsteht, dass ein entsprechendes Angebot zu einer stärkeren Nachfrage seitens der Eltern führt.

Der Bedarf könnte aber auch geringer ausfallen, falls sich die Situation am Arbeitsmarkt verschlechtert. So setzt die durchgeführte Bedarfsschätzung voraus, dass Väter und Mütter die entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten auch in Zukunft vorfinden.

Deutlich höherer Bedarf in den Ferien

Der hier berichtete Zusatzbedarf bezieht sich auf die Schulzeiten. Für die Ferien ist von einem wesentlich höheren Bedarf auszugehen. Während durch eine Teilzeiterwerbstätigkeit eines Elternteils eine nennenswerte Betreuungslücke während der Schulzeit vermutlich vermieden werden kann, kommt es in den Ferien zu Betreuungslücken, wenn erwerbstätige Eltern eine oder mehrere Wochen Urlaub gemeinsam verbringen möchten. Das Betreuungsproblem verschärft sich auch für Einelternfamilien, deren Urlaubsansprüche hinter den Schulferienzeiten zurückbleiben. Unter der sehr optimistischen Annahme, dass die während der Schulzeit genutzten institutionellen Betreuungsangebote auch in den Ferien verfügbar sind bzw. für sie Ersatz gefunden wird, ergibt sich für die 6- bis 12-Jährigen eine Zahl von ca. 320.000, die in den Ferien zeitweise unbetreut sind.

#### 1.4 Einstellungen zu ganztägigen Schulformen aus österreichischen Umfragen

Wichtig für das Gelingen von bildungspolitischen Reformvorhaben ist die Akzeptanz in der Bevölkerung, vor allem in den betroffenen Bevölkerungsgruppen. Seit 2003 führen österreichische Markt- und Meinungsforschungsinstitute regelmäßig Umfragen zu ganztägigen schulischen Angeboten durch. Dabei handelt es sich zumeist um repräsentative Telefonbefragungen in der Wohnbevölkerung oder in ausgewählten Bevölkerungsgruppen. Insgesamt ist die Zustimmung unter jenen am höchsten, die (als Eltern oder Lehrer/innen) Erfahrungen mit Ganztagschulen gemacht haben bzw. sich (als Unternehmer/in oder Politiker/in) einen Nutzen von einem verstärkten Besuch von Ganztagschulen versprechen.<sup>8</sup> Zwischen konkreten (schulischen) Organisationsformen (offene/verschränkte Ganztagschule, Hort etc.) wird in den Erhebungen nur selten differenziert.

Positive Einstellungen in der Bevölkerung

Bereits 2005 steht eine Mehrheit der *Bevölkerung* ganztägigen Betreuungsformen positiv gegenüber. In einer repräsentativen Befragung<sup>9</sup> sprechen sich 56 % für einen Rechtsanspruch auf eine ganztägige Betreuung an Schulen bis zum 14. Lebensjahr aus (IFES, 2005). Im selben Jahr erachten 68 % der befragten erwerbsfähigen Personen<sup>10</sup> Nachmittagsbetreuung an allen österreichischen Schulen als zielführend, um die Leistungen der Schüler/innen zu verbessern (Reichmann & Holzer, 2005). 2008 stimmen bereits jeweils zwei Drittel der befragten Personen im erwerbsfähigen Alter<sup>11</sup> den Aussagen „*Damit Beruf und Familie vereinbar sind, müsste es flächendeckende Nachmittagsbetreuung für Schulkinder geben*“ und „*Die langen Ferienzeiten von Schulkindern stellen ein Problem für berufstätige Eltern dar*“ sehr oder ziemlich zu (SORA Institute for Social Research and Consulting [SORA], 2008). In den Folgejahren erhöht sich die Zustimmung zu ganztägigen schulischen Angeboten<sup>12</sup> auf 73 %

8 Anhaltspunkte dafür liefern insb. auch qualitative Untersuchungen; vgl. bspw. Popp (2009, 2012); Hörl & Messner (2012).

9 IFES, n = 1000, bundesweit repräsentativ ab 16 Jahre, CATI Interviews zum Thema „Zur Schulreformdebatte in Österreich infolge des Abschneidens bei der internationalen PISA-Vergleichsstudie“.

10 SORA, n = 3360, erwerbsfähige Personen zwischen 18 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Bildung und Ausbildung in Österreich: Nachfrage und Nutzung von beruflicher Weiterbildung, sowie Einstellungen zu aktuellen bildungspolitischen Fragen“.

11 SORA, n = 1760, erwerbsfähige Personen zwischen 19 und 60 Jahren, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich“.

12 IFES, n = 500–2000, ab 15 bzw. 16 Jahre, repräsentativ für Österreich: „Der weitere Ausbau der schulischen Nachmittagsbetreuung, also ganztägiger Schulformen ist eine gute Sache“.

(IFES, 2010) und 78 % (IFES, 2011). Überdurchschnittlich hoch ist die Befürwortung bei Personen mit Matura und bei Berufstätigen (IFES, 2009<sup>13</sup>). In der Frage der Zuständigkeit für Nachmittagsbetreuung wird ein West-Ost-Gefälle sichtbar: Unabhängig von der Altersgruppe betrachten Vorarlberger/innen die Kinderbetreuung am häufigsten (26 %) und Wiener/innen am seltensten (4 %) hauptsächlich als Familienangelegenheit (Baierl & Kaindl, 2011<sup>14</sup>).

Der Wunsch nach einem Ausbau korrespondiert mit der Wahrnehmung von Mängeln im derzeit verfügbaren Angebot. 2008 empfindet beispielsweise etwas mehr als ein Drittel der befragten *Eltern*<sup>15</sup> die Qualität des Angebots an Nachmittagsbetreuung für Schulkinder als nicht zufriedenstellend (SORA, 2008). Dabei ist Nachmittagsbetreuung von Schulkindern bereits 2003 für einen beträchtlichen Teil der befragten Eltern mit schulpflichtigen Kindern<sup>16</sup> grundsätzlich wünschenswert. Besonderer Wert wird auf eine gute Lernbetreuung, Förderung bei Lernschwächen, eine gute Freizeitbetreuung und entsprechende Verpflegung gelegt (IFES, 2003).

Eltern für qualitativ hochwertigen Ausbau

*Lehrer/innen* stehen dem Konzept der Ganztagsschule dagegen gespalten gegenüber<sup>17</sup>: 45 % sind dafür, 50 % – tendenziell dienstjüngere Lehrer/innen – dagegen (Hälfte der Lehrer gegen Ganztagsschule, 2011). Die im Rahmen unserer Primärerhebung (siehe Abschnitt 2) befragten *Schulleiter/innen* an Schulen mit Ganztagsangeboten (n = 933) schätzen die Akzeptanz von verschränkten Angeboten bei Schülerinnen/Schülern, Eltern, Lehrerinnen/Lehrern und in der Öffentlichkeit auf einer 7-stufigen Skala allgemein mit Mittelwerten über 5,5 als hoch oder sehr hoch ein.

Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern ambivalent

Ein grundsätzlich positives Bild mit deutlichen Einschränkungen bezüglich der Umsetzung lässt sich bei Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern erkennen. 2005/06 standen 72 % der Bürgermeister/innen von österreichischen Bezirkshauptstädten (n = 86) dem Ausbau ganztägiger schulischer Betreuung an Volksschulen positiv gegenüber. Vorteilhaft werden von den befragten *Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern* ein sinnvolles pädagogisches Konzept, die Entlastung von berufstätigen Eltern und die Reaktion auf gesellschaftliche bzw. familienpolitische Veränderungen bewertet, als erschwerend für eine flächendeckende Umsetzung werden hingegen die Finanzierung (Aus- und Umbau, Personal) und nicht ausreichende gesetzliche Regelungen<sup>18</sup> erlebt (Lachmayr, 2005; 2006). Anzunehmen ist, dass diese Bedenken in allen Gemeinden mit knappem Budget bestehen.

Bürgermeister/innen für Ausbau unter Vorbehalt der Finanzierbarkeit

Zusammenfassend zeigen die Befunde eine hohe Akzeptanz gegenüber ganztägigen schulischen Angeboten in der Bevölkerung und bei Eltern, eine grundsätzliche Akzeptanz mit Vorbehalten hinsichtlich der Umsetzung bei den betroffenen Bürgermeisterinnen/Bürgermeistern und eine ambivalente Haltung bei Lehrkräften. In der Bevölkerung ist Aufklärungsarbeit über die unterschiedlichen Organisationsformen notwendig: Eine repräsentative Befragung<sup>19</sup> zeigt, dass innerhalb der österreichischen Bevölkerung große Informations- und Wissenslücken bestehen. So geben nur 38 % der befragten Personen an, „genau“ zu wissen, was unter dem Begriff „Ganztagsschule“ zu verstehen ist. Bei jungen

13 IFES, n = 500, ab 18 Jahren, repräsentativ für Österreich, zum Thema „Einstellung zu ganztägigen Betreuungsangeboten an Schulen“.

14 n = 5000, 18 bis 45 Jahre.

15 SORA, n = 1760, erwerbsfähige Personen zwischen 19 und 60 Jahre, Österreich exkl. Vorarlberg, zum Thema „Berufliche Weiterbildung und Schulpolitik in Österreich“.

16 IFES, n = 500–570, repräsentativ für Haushalte mit Kind zwischen 6 und 13 Jahren, CATI Interviews zum Thema „Nachmittagsbetreuung von Schulkindern im Alter von 6 bis 13 Jahren“.

17 MARKET, n=499, Telefoninterviews, 2011.

18 Befragung 2005 – *offene Frage zu gesetzlichen Richtlinien*: 23 % „gesetzliche Hindernisse: Dienstrecht muss abgeändert werden“, „gesetzliche Regelungen müssen eingerichtet werden“, „Konzept steht noch nicht, ist diffus“, „konzeptionelle Richtlinien fehlen völlig“ (Lachmayr, 2005, S. 7); *Follow-up 2006 zur neuen gesetzlichen Regelung (Mehrfachantworten, vorgegebene und offene Antworten)*: 42 % „Gesetz eher nicht ausreichend“; Hauptkritikpunkt ist vor allem die „ungelöste Finanzierungsfrage“ bzw. die „untragbare Kostensituation“ (Lachmayr, 2006, S. 4).

19 Spectra Marktforschung, n = 1064, ab 15 Jahre, repräsentativ für Österreich, 2011.

Erwachsenen bis 24 Jahren (50 %) sowie Personen mit mindestens Matura (57 %) liegt der Wert höher (Zellmann & Mayrhofer, 2012).

## 2 Theoretische und empirische Befunde zur Ganztagschule

Die Modelle ganztägiger Angebote sind national und international betrachtet sehr heterogen. Neben konkreten Unterschieden in den Organisationsformen, pädagogischen Konzepten, Trägerschaften etc. bestehen auch begriffliche Unschärfen, die vor allem länderübergreifende Vergleiche schwierig machen; teilweise wird mit den gleichen Begriffen Unterschiedliches bezeichnet (Fischer et al., 2011, S. 14 f.). In diesem Abschnitt soll deshalb zunächst ein Überblick über unterschiedliche Formen und Elemente der Ganztagschule gegeben werden und eine begriffliche Klärung erfolgen. Insgesamt ist dieses Kapitel aktuellen theoretischen und empirischen Forschungsbefunden zur Umsetzung und Wirksamkeit von ganztägigen Schulformen gewidmet, wobei im Rahmen dieses Beitrags nur ein kursorischer Einblick in internationale Befunde gegeben werden kann. Der Schwerpunkt liegt auf den Ergebnissen einer für diesen Bericht durchgeführten Befragung unter Schulleiterinnen/Schulleitern zu Ausbau und Nutzung ganztägiger schulischer Angebote in Österreich.

### 2.1 Formen, Ausbau und Nutzung ganztägiger schulischer Angebote in Österreich

#### 2.1.1 Organisationsformen und Gestaltungselemente schulischer Ganztagsangebote

Gesetzliche  
Rahmenbedingungen

Der österreichische Gesetzgeber sieht für ganztägige Schulformen drei zusätzliche Elemente vor, die von der Schule autonom zu setzen sind (§ 8 lit. j SchOG):

(1) Die *gegenstandsbezogene Lernzeit (GLZ)* muss von Lehrkräften angeboten werden, umfasst im Regelfall drei Wochenstunden, konzentriert sich auf die zentralen Schularbeitenfächer und beinhaltet die Wiederholung und Festigung des bereits vermittelten Lernstoffs.

(2) Die *individuelle Lernzeit (ILZ)* wird von Lehrkräften oder Erzieherinnen/Erziehern gestaltet; die Kinder werden individuell gefördert, erledigen „Hausaufgaben“ und bereiten sich auf Prüfungen und Tests vor.

(3) Die *Freizeit (FZ)* umfasst auch das Mittagessen. In der *gelenkten Freizeit* wählen Schüler/innen aus einem betreuten Angebot, während sie in der *ungelenkten Freizeit* bei frei zu wählenden Beschäftigungen beaufsichtigt werden (Hofmeister & Popp, 2006, S. 8 f.; Hofmeister, 2007).

Das zeitlich über die Halbtagschule hinausgehende Angebot sowie das Mittagessen sind für die Eltern mit Kosten verbunden.

Der Gesetzgeber unterscheidet zwischen getrennter bzw. offener<sup>20</sup> und gebundener bzw. verschränkter<sup>21</sup> Form schulischer Tagesbetreuung (siehe Abschnitt 1.1):

20 In den deutschsprachigen Ländern haben sich für diese Form unterschiedliche Begriffe durchgesetzt: *offene Ganztagschule* (Ö und D), schulische Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung, Tagesheimschule (Ö); *modulare Tagesstruktur* (CH), wobei je nach Kanton und Gemeinde darüber hinaus unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, z. B. *Tagesschulangebot, freiwillige Tagesschule, offene Tagesschule, Schülerclub, freiwilliges Schulhausangebot, Tagesheim* etc. (siehe <http://www.bildung-betreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/modulare-tagesstruktur.html> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012]).

21 In den deutschsprachigen Ländern haben sich für diese Form unterschiedliche Begriffe durchgesetzt: *verschränkte Ganztagschule* (Ö), gebundene Ganztagschule (D); gebundene Tagesschule (CH), wobei auch hier je nach Kanton und Gemeinde unterschiedliche Bezeichnungen verwendet werden, z. B. *Tagesschule, obligatorische Tagesschule, Ganztagschule* (siehe <http://www.bildung-betreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/gebundene-tagesschule.html> [zuletzt geprüft am 14. 11. 2012]).

Bei der *getrennten bzw. offenen Ganztagsschule* handelt es sich um eine ganztägig geführte Schule, in der Unterricht, Betreuung und Freizeit nacheinander und getrennt voneinander stattfinden (Abbildung 7.1). Das Angebot ist grundsätzlich freiwillig, Schüler/innen verschiedener Klassen können zu Gruppen zusammengefasst werden. Nach dem Vormittagsunterricht wird ein Mittagessen angeboten. Am Nachmittag finden in der Regel Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte sowie Freizeitaktivitäten und individuelle Lernzeiten statt. Bei der Anmeldung zur Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung (auch für einzelne Nachmittage möglich) verpflichten sich die Eltern bzw. Schüler/innen zumeist für die Dauer eines Schuljahres; unter bestimmten Bedingungen ist es möglich, das Kind während des laufenden Schuljahres abzumelden (Scharzl, 2005, S. 7 ff.). Die Kontinuität der Teilnahme an den Betreuungs- und Freizeitangeboten ist somit nur partiell gewährleistet.

Offene Ganztagsschulen/  
schulische Tagesbetreuung –  
Unterricht und Betreuung  
getrennt

Abb. 7.1: Grundmodell offene Form (additiv)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Frühbetreuung					
Unterricht Vormittag	A+B	A+B	A+B	A+B	A+B
Mittagstisch					
Unterricht Nachmittag/ Nachmittagsbetreuung	A	B	A		B
Spätbetreuung					

Anmerkung: Hellblau: regulärer Unterricht; A und B stehen für unterschiedliche Klassen; dunkleres blau: optionale Angebote; adaptiertes Modell.<sup>22</sup>

*Verschränkte Ganztagsschulen* verteilen die Unterrichts-, Lern- und Freizeit unter Berücksichtigung des biologischen Rhythmus der Kinder auf den ganzen Tag (Abbildung 7.2). Die gebundene oder verschränkte Ganztagsschule ist ein für alle Schüler/innen einer Klasse integriertes, verpflichtendes Angebot und sichert einen durchgehenden, strukturierten Aufenthalt in der Schule (Prüß, 2009, S. 36). Das obligatorische gemeinsame Mittagessen sowie ausreichend Pausen sind in den Schulalltag ebenso konzeptionell eingebunden, wie die Erledigung der Übungsaufgaben (statt Hausübungen), Fördermaßnahmen in klassen- oder jahrgangsbezogenen Differenzierungsstunden (Radisch, 2009, S. 17) und Freizeitangebote.

Gebundene/verschränkte  
Ganztagsschulen –  
Unterricht und Betreuung  
vernetzt

Abb. 7.2: Grundmodell verschränkte/gebundene Form (integriert)

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Ankommen /Frühbetreuung					
Unterricht, Lern- und Freizeit	alle	alle	alle	alle	alle
Mittagstisch	alle	alle	alle	alle	alle
Unterricht, Lern- und Freizeit	alle	alle	alle	alle	alle
Spätbetreuung					

\*An manchen Schulen wird ein Nachmittag (z. B. mittwochs) für Konferenzen, Teambesprechungen im Lehrkörper, Fortbildung etc. freigehalten von regulärem Unterricht (vgl. Messner & Hörl, 2011, S. 57); adaptiertes Modell.<sup>23</sup>

Anmerkung: Hellblau: reguläre Unterrichtszeit; dunkleres blau: optionale Angebote.

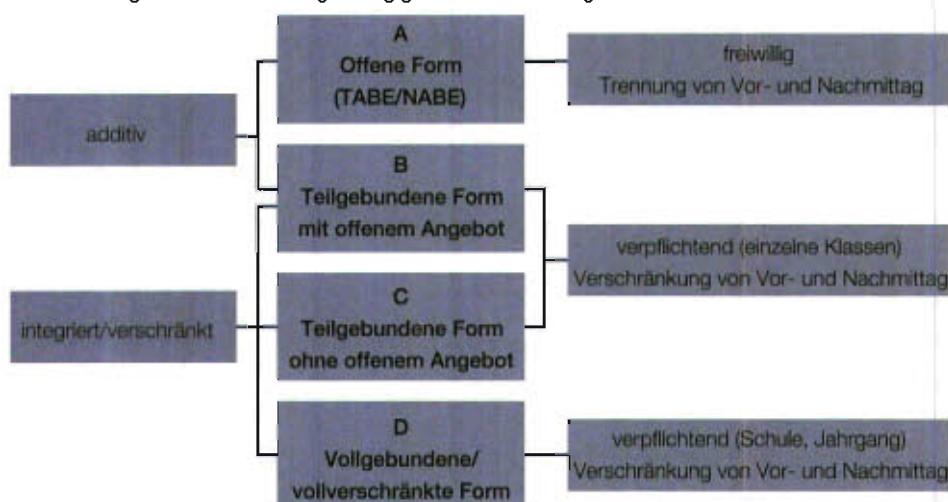
22 Adaptiertes Modell nach: Homepage Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung. Bildung und Betreuung. Verfügbar unter <http://www.bildung-betreuung.ch> [zuletzt geprüft am 10. 07. 2012].

23 Adaptiertes Modell nach: Homepage Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung. Bildung und Betreuung. Verfügbar unter <http://www.bildung-betreuung.ch> [zuletzt geprüft am 10. 07. 2012].

D

In der konkreten Ausgestaltung der Ganztagschule an den einzelnen Standorten kommen diese beiden Formen häufig parallel bzw. in Kombination mit klassischer Halbtagschule vor (Abbildung 7.3). In offenen Ganztagschulen (A) findet der Unterricht für alle Schüler/innen traditionell am Vormittag statt, das additive Betreuungsangebot am Nachmittag ist optional. Vollgebunden/vollverschränkt (D) bedeutet, dass alle Klassen eines Jahrgangs oder der ganzen Schule eine integrierte Form besuchen. Bei der teilgebundenen/teilverschränkten Form mit offenem getrennten Angebot (B) werden einzelne Klassen verschränkt geführt, für die Parallelklassen wird eine Nachmittagsbetreuung angeboten. Schulen in teilgebundener Form ohne offenem getrennten Angebot (C) führen verschränkte Klassen neben klassischen Halbtagschulklassen.<sup>24</sup>

Abb. 7.3: Organisationsformen ganztägiger schulischer Angebote



Anmerkung: Adaptiert nach Prüß, 2009, S. 34.

Unterschiedliches  
Potenzial von offener  
und verschränkter  
Ganztagschule

Vor dem Hintergrund dieser definitorischen Unterscheidung sollen im Folgenden die in Abschnitt 1.2 dargelegten Argumente für ganztägige Schulformen noch einmal aufgegriffen und offene und verschränkte Form (als Idealformen gedacht) systematisch gegenübergestellt werden. Die Einschätzung, inwieweit die unterschiedlichen Organisationsformen grundsätzlich das Potenzial besitzen, die Erwartungen zu rechtfertigen, fällt wie folgt aus (siehe dazu auch Holtappels et al., 2008; Stecher, Klieme, Radisch & Fischer, 2009; Stecher, Krüger & Rauschenbach, 2011; Stecher, Radisch, Fischer & Klieme, 2007):

*Sozialpolitische Argumente:* In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die damit verbundenen Hoffnungen, die Erwerbsquote insbesondere von Müttern zu erhöhen und Familien grundsätzlich in Betreuung und Erziehung zu unterstützen und zu entlasten, um so auch die Rahmenbedingungen für Familiengründungen und für größere Geschlechtergerechtigkeit zu verbessern, sind offene und verschränkte Form weitgehend ebenbürtig einzuschätzen. In Bezug auf die finanzielle Entlastung ist eine Einschätzung schwierig: Außerschulische Nachhilfen sollten in beiden Fällen nicht mehr oder seltener notwendig sein. Es zeigt sich jedoch, dass individuelle Förderung, Lernunterstützung und die Vorbereitung auf Schularbeiten und Tests im Modell der schulischen Tagesbetreuung schwieriger zu realisieren sind (siehe Abschnitt 2.1.3). Die für das jeweilige Angebot zu tragenden Kosten betreffen alle Eltern; wie groß die reale Belastung ausfällt, hängt von der Höhe, der sozialen Staffelung, von Unterstützungssystemen und der Breite des Angebots ab.

<sup>24</sup> In der Definition der deutschen Kultusministerkonferenz wird ebenso zwischen voll gebundener, teilweise gebundener und offener Form unterschieden, wobei von einer Ganztagschule in der jeweiligen Form gesprochen wird, wenn das Angebot an mindestens drei Tagen für jeweils sieben Zeitstunden besteht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2011, S. 5).

Zur Erfüllung der *bildungspolitischen Ziele*, größere Chancengerechtigkeit herzustellen, das Bildungsniveau in der Gesamtbevölkerung zu heben, Begabungsreserven auszuschöpfen, Klassenwiederholungen zu reduzieren und Kompetenzen für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen zu vermitteln, scheint die verschränkte Form aufgrund der Partizipation aller Kinder einer Klasse die bessere Variante zu sein. Insbesondere in der Frage der Kompensation von ggf. nicht verfügbarem Lernunterstützungspotenzial in der Familie sind verschränkte Formen höher einzustufen, weil durch den verpflichtenden Charakter alle Schüler/innen vom Angebot profitieren können (Reduktion sozialer Selektion). Das Prozesspotenzial zur diesbezüglichen Zielerreichung birgt auch die offene Form – allerdings nur auf der Ebene jener Kinder, die das freiwillige Angebot in Anspruch nehmen, was bei Kindern aus benachteiligten Familien seltener der Fall ist. Insofern besteht bei offenen Formen die Gefahr, eine zusätzliche soziale Selektionshürde auf der Systemebene einzuführen.

Ähnlich fällt die Einschätzung in Bezug auf den *pädagogischen Anspruch* aus: Die verschränkte Form mit ihrem konzeptionellen Fokus auf eine Rhythmisierung von Lern- und Freizeit, Interessens- und Begabungsförderung, individualisierte Lernzugänge zur Verbesserung der leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Entwicklung, „andere“ Lehr- und Lernformen, peer education und eine generell offenere zeitliche und räumliche Ausgestaltung (inkl. Zeit zum Spielen, den Aufbau von Gemeinschaft und die Pflege von Freundschaften sowie die Öffnung für Kooperationen nach außen) lässt bessere Bedingungen erwarten, weil alle Schüler/innen einer Klasse von den Angeboten profitieren können. Offene Formen können diesen Ansprüchen auch bei entsprechendem pädagogischen Konzept kaum gerecht werden: Sie finden (1) schwierigere Rahmenbedingungen vor (räumlich, zeitlich, personell) und können (2) immer nur einen Teil der Kinder einer Klasse erreichen; das bedeutet auch, dass Vormittagsunterricht und Nachmittagsbetreuung in keinen aufeinander aufbauenden inhaltlich-konzeptionellen Zusammenhang gesetzt werden können.

Grundsätzlich gilt: Die verschränkte Form hat konzeptionelle Vorteile, für sie sprechen vor allem bildungspolitische und pädagogische Überlegungen. Ob und wie sehr Kinder in ihrer Entwicklung davon profitieren, hängt aber letztlich von der Qualität des Konzepts, vor allem aber von der Qualität seiner Umsetzung ab (vgl. Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2008).

Verschränkte Form hat konzeptionelle Vorteile

### 2.1.2 Ausbau des ganztägigen Angebots in Österreich seit 2007/08

Im Rahmen der Arbeiten an diesem Beitrag wurde das aktuelle Angebot an ganztägigen Schulformen in Österreich recherchiert. Tabelle 7.4 zeigt das Ergebnis nach Bundesländern für das Schuljahr 2011/12.

Im Vergleich zu Berechnungen für das Schuljahr 2007/08 (Datenmaterial: BMWFJ, 2011, S. 91) lässt sich über alle Schulmodelle hinweg ein Ausbau ganztägiger Angebote in den letzten Jahren nachweisen, insbesondere für Volksschulen (+10 Prozentpunkte), Hauptschulen und Neue Mittelschulen (+12 Prozentpunkte) und Gymnasien in der Langform (+17 Prozentpunkte). Die Anteile in der Sonderschule und im Polytechnikum sind annähernd stabil geblieben.

Steigerung des Angebots

Die Zielgröße von 50 % für das Jahr 2015 (siehe Abschnitt 1.1) ist insgesamt noch nicht erreicht, der Ausgangswert von 16 % wurde aber deutlich überschritten.

Eine sehr gute Versorgung von 84 % liegt im AHS-Bereich vor. Eine mögliche Ursache hierfür könnte sein, dass der Bund Schulerhalter und damit für die Übernahme der Kosten verantwortlich ist, während bei den allgemeinen Pflichtschulen die Gemeinden die Kosten für die Schulerhaltung tragen. Eine sehr geringe Versorgung liegt für Hauptschulen mit 13 % und die Polytechnischen Schulen mit 4 % vor. Von den Neuen Mittelschulen bietet etwas mehr als die Hälfte ein ganztägiges Angebot.

Sehr gute Versorgung im AHS-, sehr niedrige Versorgung im HS-Bereich

Tab. 7.4: Schulen mit ganztägigen Angeboten nach Schulform und Bundesland (2011/12)

	Volksschulen	Sonder- schulen	Hauptschulen	Neue Mittelschulen	Gymnasien in Langform (AHS)	Schulen ab 9. Schulstufe	GESAMT
Burgenland	99	2	6	28	5		140
Kärnten	74	5	12	23	15	2	131
Niederösterreich	167	26	33	34	36	2	298
Oberösterreich	59	12	45	32	23		171
Salzburg	40	19	6	5	18	6	94
Steiermark	174	5	30	26	31		266
Tirol	36	13	4	7	11		71
Vorarlberg	50	4	4	38	10	1	107
Wien	98	3	17	45	80	1	244
GESAMT	797 (25 %)	89 (26 %)	157 (13 %)	238 (54 %)	229 (84 %)	12 (4 %)	1.522 (26 %)

\*Da es sich mit Ausnahme eines reinen Oberstufengymnasiums um Polytechnische Schulen handelt, wurde der Prozentwert auf Polytechnische Schulen bezogen.

Anmerkung: Eigene Recherche; Prozentwerte in Klammern bedeuten den relativen Anteil an Schulen dieses Typs basierend auf dem BMUKK-Schulverzeichnis unter <http://www.schulen-online.at> [zuletzt geprüft am 01. 07. 2012].

### 2.1.3 Formen und Nutzung ganztägiger Angebote in Österreich

Die verfügbaren Verzeichnisse zu Schulen mit ganztägigem Angebot in Österreich geben ungenügend Auskunft über das zugrunde liegende Ganztagsschulmodell (siehe Abschnitt 2.1.1) sowie über die innere Organisation, Gestaltung und Nutzung des Ganztagsangebots. Um diese Lücke zu schließen, wurde eine Primärerhebung unter den Schulleiterinnen/Schulleitern der rund 1500 ermittelten Schulen mit ganztägigem Angebot durchgeführt. Die Ergebnisse der Online-Befragung geben Antwort auf folgende Fragen zum ganztägigen Angebot an den beteiligten Schulen:

Fragestellungen der  
Primärerhebung

- Welchen grundlegenden Organisationsformen (offen, teilgebunden, verschränkt) sind die ganztägigen Angebote zuzurechnen?
- Wann wurden die Angebote eingerichtet?
- Wie viele Schüler/innen nützen welche Ganztagsangebote?
- Wie hoch sind die Kosten für die Eltern?
- Welche speziellen Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten gibt es an den Schulen?
- Welche inneren Organisationsstrukturen haben sich etabliert und inwieweit werden wesentliche Qualitätskriterien (pädagogisches Konzept, Qualitätssicherungsmaßnahmen etc.) erfüllt?

Methode und  
Stichprobenumfang

An der Online-Erhebung beteiligten sich 933 Schulleiter/innen.<sup>25</sup> Das sind 61 % aller Schulleitungen von Schulen mit ganztägigem Angebot (vgl. Tabelle 7.4). Mit Ausnahme der Schulen in Wien (38 % Beteiligung) sind alle Schulformen (Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Gymnasien) und Bundesländer mit Beteiligungsquoten zwischen 50 % und 83 % gut vertreten.

Für die Auswertung wurden 41 Schulen ausgeschlossen, weil sie im Umfrageverlauf angeben, weder ein verschränktes Ganztagsangebot noch Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung

<sup>25</sup> Die Schulleiter/innen aller rund 1500 Schulen mit ganztägigem Angebot wurden via E-Mail zur Teilnahme eingeladen. Zeitraum der Erhebung: März/April 2012; mittlere Bearbeitungsdauer für den Fragebogen: 15 Minuten.



anzubieten.<sup>26</sup> Es muss daher davon ausgegangen werden, dass etwa 5 % der recherchierten Schulen keine Ganztagsform im oben definierten Sinn führen, wodurch sich der Referenzwert auf etwa 1450 Schulen reduziert.

In der folgenden Ergebnisdarstellung sind alle Angaben nach Bundesland und Schultyp gewichtet, was bedeutet, dass beispielsweise auch die Anzahl der Schüler/innen, die nach Angabe der Schulleiter/innen an ganztägigen Angeboten teilnehmen, auf die Grundgesamtheit aller ganztägigen Schulen in Österreich hochgerechnet sind. Wo dies sinnvoll ist, werden Schulen mit vollständig verschränktem oder teilgebundenem Angebot mit jenen Schulen verglichen, die ausschließlich die offene Form der Tagesbetreuung anbieten.

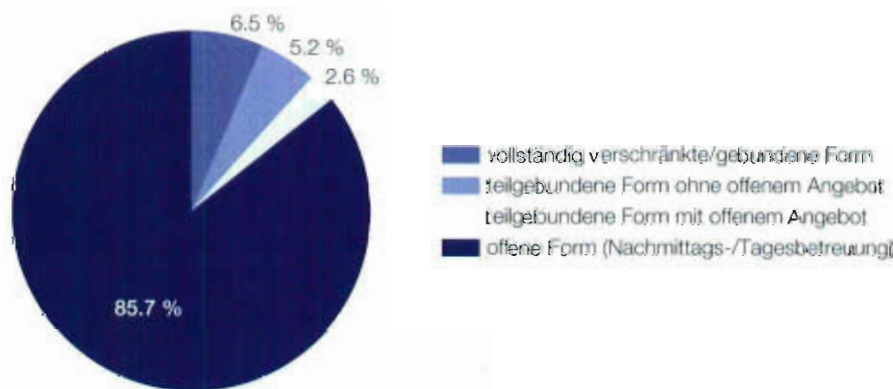
### Zuordnung des ganztägigen Angebots zu grundlegenden Organisationsformen

Die Antworten auf zwei Filterfragen zu Beginn der Umfrage geben Aufschluss darüber, ob an der Schule ein Ganztagsangebot in verschränkter Form wenigstens in einzelnen Klassen und ob eine offene Form der Nachmittagsbetreuung eingerichtet wurde. Die Schulleiter/innen (n = 887) nannten folgende Formen (siehe Abbildung 7.4):

Angebot nach  
Organisationsform

- Die meisten Schulen (85,7 %; 772 Schulen in der Stichprobe) sind – wie erwartet – der offenen Form der NABE/TABE zuzurechnen (Typ A). Besonders hoch ist der Anteil an ganztägigen Schulen ohne Verschränkung in Niederösterreich (95,1 %) und der Steiermark (93,2 %), vergleichsweise niedriger in Wien (70 %), Vorarlberg (74,2 %) und Salzburg (79,1 %).
- 6,5 % der Schulen (49 Schulen in der Stichprobe) haben ein voll verschränktes Ganztagsangebot, das von allen Schülerinnen/Schülern eines Jahrgangs verpflichtend besucht wird (Typ D).
- An 5,2 % der Schulen (45 Schulen in der Stichprobe) werden einzelne Klassen eines Jahrgangs verschränkt geführt, daneben gibt es traditionelle Halbtagsklassen (Typ C).
- 2,6 % der Schulen (21 Schulen in der Stichprobe) führen einzelne verschränkte Klassen, bieten aber zusätzlich eine Nachmittagsbetreuung, die von den Schülerinnen/Schülern der parallelen Halbtagsklassen in Anspruch genommen werden kann (Typ B).

Abb. 7.4: Verteilung der ganztägigen Organisationsformen in der Umfrage



Anmerkung: Angaben bei der Onlineumfrage (n = 887).

Die Schulleiter/innen der Schulen in rein offener Form wurden gefragt, ob die Einführung einer verschränkten Form für die Schule angedacht worden ist, was von den meisten Befragten verneint wurde. An 19 % der Schulen mit Nachmittagsbetreuung wurde über eine Einführung der verschränkten Form nachgedacht. Als Gründe (offene Antworten) gegen die Einführung wurden mangelnde Zustimmung seitens der Eltern (49 Nennungen in der

Gründe für die Nicht-  
Einführung einer  
verschränkten Form

<sup>26</sup> Diese 41 Schulen sind in der weiteren Ergebnisdarstellung nicht berücksichtigt.



Stichprobe, absolut), mangelnde Ressourcen, ungeeignete bauliche Strukturen oder geringe Unterstützung durch den Schulerhalter (41 Nennungen), mangelnder Bedarf oder zu kleine Schule für die Einführung in einzelnen Klassen (30 Nennungen) sowie Widerstände durch Lehrer/innen, insbesondere wegen geringer Bezahlung für den „Freizeitteil“ (13 Nennungen) genannt. Eine auffällige Häufung von Gründen gegen die verschränkte Form in bestimmten Schulformen konnte nicht festgestellt werden.

#### Jahr der Einführung des ganztägigen Angebots

Rund die Hälfte der Schulleiter/innen berichten, dass das Ganztagsangebot an ihrer Schule noch recht neu ist:

Erfahrung mit verschränkter  
Ganztagsform

Erwa ein Viertel der Schulen mit verschränkter Ganztagschule führt diese Form erst seit den letzten beiden Schuljahren, ein weiteres Viertel seit bis zu sechs Jahren, also seit dem Schuljahr 2006/07. Die verbleibende Hälfte praktiziert die verschränkte Form seit mehr als sechs Jahren; darunter sind besonders viele Hauptschulen (verschränkte Form im Medianmittel seit 15 Jahren) und Polytechnische Schulen (verschränkte Form im Mittel seit 25 Jahren) zu finden. Gymnasien mit verschränktem Angebot gibt es im Mittel seit 2 Jahren; demnach haben möglicherweise nur relativ wenige der traditionellen Gymnasien mit Internatsbetrieb ihr Ganztagsangebot davor in verschränkter Form angeboten.

Erfahrung mit offener  
Ganztagsform

Knapp ein Viertel (21,5 %) der Schulen mit einem offenen Angebot bietet dieses seit bis zu drei Schuljahren an, etwas mehr als ein Viertel (28,4 %) seit bis zu sechs Schuljahren. Die andere Hälfte der Schulen hat eine mehr als 6-jährige Erfahrung mit der offenen Form; die meisten davon wurden zwischen 1998 und 2006 (26,3 %) gegründet.

Deutlicher Ausbau  
nach der Novelle des  
Schulorganisations-  
gesetzes 2006/07

Die Ergebnisse weisen somit auf einen deutlichen Anstieg von ganztägigen schulischen Angeboten in den letzten Jahren, nach der Novelle des Schulorganisationsgesetzes mit dem Schuljahr 2006/07 sowie auf den durch die „Kindergartenmilliarde“ initiierten Ausbau seit Mitte der 1990er Jahre hin (vgl. Abschnitt 1.1). Es gibt aber auch eine Gruppe von Schulen mit längerer Tradition.

#### Nutzung des ganztägigen Angebots

15,3 % ganztägig schulisch  
betreute Kinder in der  
Primarstufe

Insgesamt besuchen im Schuljahr 2011/12 in den Schulen der *Primarstufe* hochgerechnet etwa 11.800 Schüler/innen eine verschränkte Ganztagsklasse,<sup>27</sup> das sind 3,6 % aller Schüler/innen der 1.–4. Schulstufe.<sup>28</sup> Hinzu kommen 38.100 Schüler/innen der 1.–4. Schulstufe, die ganztägig in einer offenen Form betreut werden. Das sind 11,7 %, sodass derzeit ca. 15,3 % der Schüler/innen der Primarstufe ganztägig schulisch betreut werden.

12,3 % ganztägig schulisch  
betreute Kinder in der  
Sekundarstufe I

Für die *Sekundarstufe I* ergibt sich hochgerechnet eine Anzahl von 9.200 Schülerinnen/Schülern, die ganztägig verschränkt unterrichtet werden, das sind 2,6 % aller Schüler/innen der 5.–8. Schulstufe. Für die offene schulische Nachmittags- bzw. Tagesbetreuung errechnet sich ein Schätzwert von 34.000 Schülerinnen/Schülern für die Grundgesamtheit, das sind 9,7 % aller Schüler/innen der 5.–8. Schulstufe, was einen geschätzten Anteil von 12,3 % für die schulische Tagesbetreuung in der Sekundarstufe I ergibt.

Die Nutzung ist nach Einschätzung der Schulleiter/innen von der 1. bis zur 4. Schulstufe und von der 5. bis zur 8. Schulstufe hin jeweils abnehmend, wobei auch die Nutzungsintensität sinkt. Während an den Primarschulen das Betreuungsangebot nach mehrheitlicher Auskunft der Schulleiter/innen (66 %) vorwiegend an allen fünf Tagen der Schulwoche

<sup>27</sup> Die Anzahl inkludiert die Schüler/innen der verschränkt geführten Klassen in teilgebundenen Ganztagschulen.

<sup>28</sup> Entsprechend der Scholstatistik der Statistik Austria für das vorangegangene Schuljahr geschätzt.

genutzt wird, sind tageweise Anmeldungen in der Sekundarstufe I die Regel. Diese tageweise Anmeldung wird über alle Schultypen hinweg von ca. 85 % der Schulen angeboten.

### Kosten für die Eltern

Die monatlichen *Kosten für den Besuch einer verschränkten Ganztagsschule* differieren nach Angabe der Schulleiter/innen zwischen 25 und 400 Euro. Diese Spannweite ergibt sich vor allem aus den verschiedenen Verrechnungsformen für das Mittagessen, das häufig nach Konsumation abgerechnet wird. Einen Sockelbetrag für zehn (Schul-)Monate heben etwa 68 % der Schulen mit verschränkten Ganztagsklassen ein. Nur drei Schulleiter/innen gehen an, dass das Entgelt für zwölf Monate zu entrichten ist. An über einem Viertel der Schulen (29 %) – insbesondere den teilgebundenen Organisationsformen – gibt es andere Entgeltregelungen, wie etwa eine tage- oder monatsweise Verrechnung, je nach Nutzung der Angebote. Trotz der großen Streuung stellt ein Betrag zwischen 150 und 200 Euro im Monat pro Kind (inklusive Mittagessen) einen typischen Wert für verschränkte Ganztagschulen dar. Informationen über soziale Staffelungen liegen nicht vor.

150 bis 200 Euro monatlich für die verschränkte Form

Zur Veranschaulichung der finanziellen Belastung durch die Nutzung eines verschränkten Angebots wurde eine Modellrechnung durchgeführt. Angenommen wurden durchschnittliche Kosten von 1.750 Euro pro Jahr (10 x 175 Euro) pro Kind. In unteren Einkommensgruppen ergeben sich daraus bei einem Kind finanzielle Belastungen von 8,2 %, bei drei Kindern bis zu 24,6 % des Netto-Haushaltseinkommens (siehe Tabelle 7.5), wenn alle Kinder die Ganztagschule besuchen würden. Besonders betroffen von hohen finanziellen Belastungen sind Einelternfamilien mit niedrigem Einkommen.

Hohe finanzielle Belastung für niedrige Einkommensgruppen, Alleinerzieher/innen und Mehrkindfamilien

D

Tab. 7.5: Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten nach Ganztagschulform

Netto-Haushaltseinkommen*	Zahl der Kinder zwischen 6 und 14 in verschränkter Ganztagschule			
	1	2	3 oder mehr	Gesamt
	Belastung in % des Netto-Haushaltseinkommens			
unteres Viertel (Ø = € 24.535)	8,2	14,5	24,6	10,6
Mitte (Ø = € 42.621)	4,3	8,1	12,8	5,8
oberes Viertel (Ø = € 79.834)	2,4	4,7	7,8	3,4
Gesamt (Ø = € 47.414)	4,8	8,9	13,2	6,4

\*Berechnungsbasis der Netto-Haushaltseinkommen: EU-SILC 2010, eigene Berechnungen, genauere Informationen zum methodischen Vorgehen siehe Web-Dokument 7.2 (Bacher, 2012).

Anmerkung: Ergebnisse von Modellrechnungen; in % des Netto-Haushaltseinkommens.

Lesehilfe: Die durchschnittliche finanzielle Gesamtbelastung (Betreuung und Mittagessen) des unteren Viertels der Netto-Haushaltseinkommen bei einem Kind zwischen 6 und 14 Jahren beträgt 8,2 %. Bei zwei Kindern erhöht sich die Gesamtbelastung auf 14,5 %, bei drei oder mehr Kindern erreicht sie einen Wert von 24,6 %, wenn angenommen wird, dass es keine Ermäßigungen gibt.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit in der Angebotsstruktur an den Schulen, der wechselnden Nutzungsintensität und der Anmelde- und Teilnahmemodalitäten ist eine *Kostenschätzung für den Bereich der offenen Nachmittags- und Tagesbetreuung* schwieriger als für verschränkte Formen. Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild:

80 bis 100 Euro monatlich für NABE/TABE

- 85 % der Schulen heben nach einer Anmeldung für 10 Schulmonate wenigstens einen Grundbetrag für die Betreuung ein, sehr selten wird ein solcher auch für einen längeren

Zeitraum (11 oder 12 Monate) verlangt. Alternativ gibt es monate- oder tageweise Abrechnungen – je nach Inanspruchnahme des Angebots.

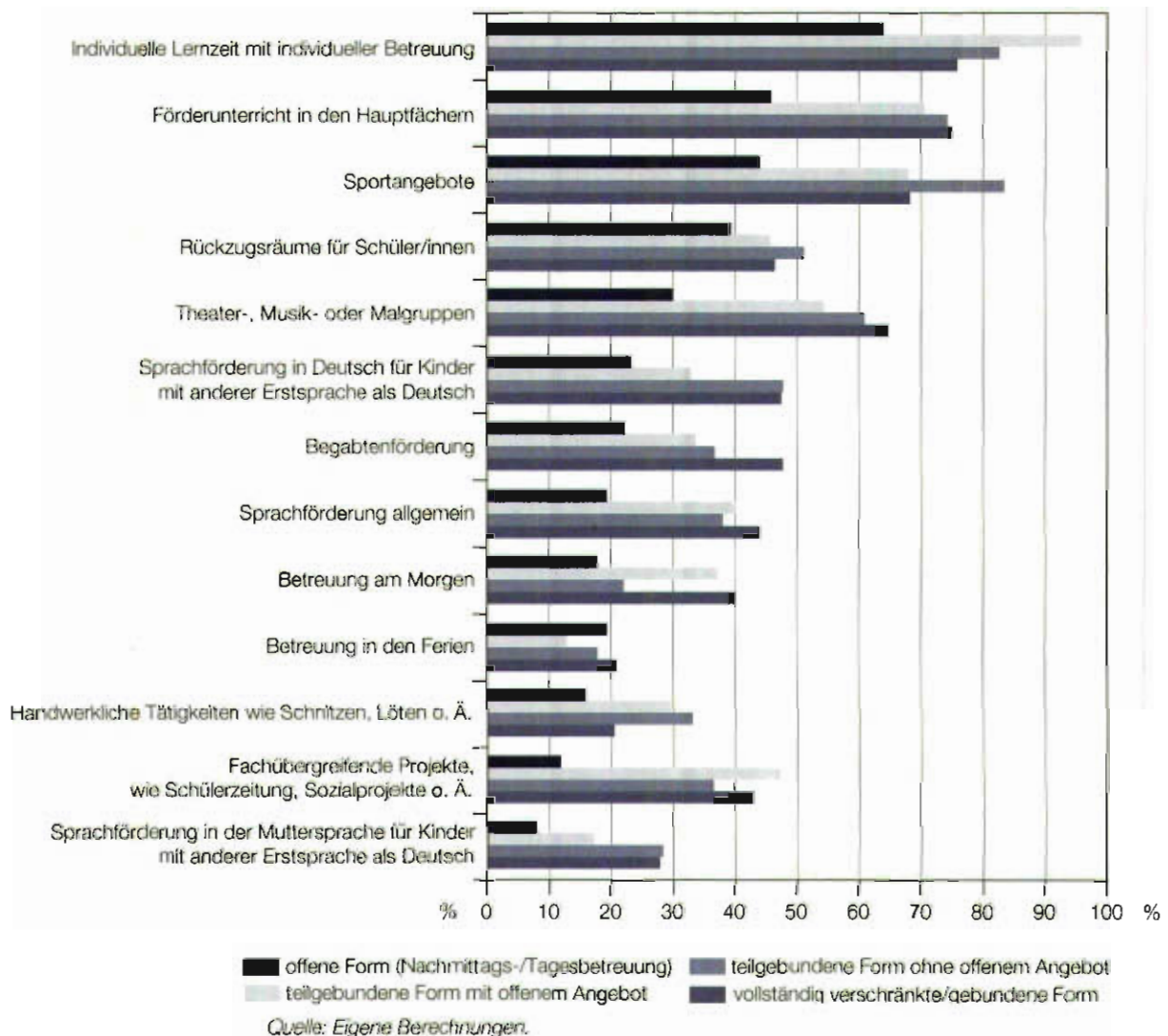
- Etwa die Hälfte der Schulen bietet eine soziale Staffelung der Elternbeiträge an. In den Sonderschulen sind dies mit 58 % (1.–4. Schulstufe) und 70 % (5.–8. Schulstufe) vergleichsweise viele Schulen, während nur 32 % der Hauptschuldirektorinnen/-direktoren angeben, eine soziale Staffelung der Elternbeiträge zu haben.
- Die monatlichen Kosten bei drei Betreuungstagen pro Woche liegen zwischen 20 und 180 Euro, wobei Werte von 80 bis 100 Euro (inkl. Mitragessen) als typisch erachtet werden können.

Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten

(Betreuungs-)Angebote für Lern- und Freizeiten

Die Angaben zu den Angeboten der Schule für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten (alle Formen) zeugen von einer großen Bandbreite. Dennoch überrascht das teilweise geringe Ausmaß der Offerte in den Kategorien Sprachförderung, Begabtenförderung, handwerkliche Tätigkeiten und bei fächerübergreifenden Projekten. Im Durchschnitt bieten die Schulen vier der in Abbildung 7.5 ersichtlichen Angebote an, nur ein gutes Fünftel mehr als sechs.

Abb. 7.5: Angebote für Betreuungs-, Lern- und Freizeiten nach Ganztagschulformen



D

Unterschiede im Bildungs- und Betreuungsangebot der Schulen finden sich erwartungsgemäß entlang der Organisationsformen. Dem Konzept entsprechend gibt es ein vergleichsweise höheres Angebot an Aktivitäten, Unterstützungs- und Fördersystemen in verschränkten Ganztagsschulklassen. Besonders deutlich wird dies im Bereich der Sprachförderung.

Unterschiede im Angebot  
nach Ganztagsschulform

Erstaunlich ist aber, dass nur 76 % der Schulleiter/innen von vollständig verschränkten Ganztagsschulen über individuelle Lernzeit mit individueller Betreuung berichten, während beinahe alle Schulen mit teilgebundener/teilverschränkter Struktur und ergänzender Nachmittagsbetreuung angeben, ein solches Angebot zu besitzen. Betreuung in den Ferien wird über alle Organisationsformen hinweg nur selten angeboten.

Betreuung in den Ferien  
selten geboten

#### Innere Organisation, Struktur- und Qualitätsmerkmale

Während verschränkte Formen durch die Einheit von Unterricht, Lern- und Freizeit *eine* Leitung und *einen* Träger haben, kann sich die Leitung und Trägerschaft des Betreuungsteils in offenen, additiven Formen von jenen der Schule unterscheiden. Dies ist aber nur selten der Fall. Träger der schulischen NABE/TABE ist mehrheitlich (wenigstens 75 % pro Schultyp) der gesetzliche Schulerhalter, also primär die Gemeinden bei Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen und Neuen Mittelschulen und der Bund bei Gymnasien. Andere Träger (Vereine, Diözesen etc.) kommen in einem entscheidenden Ausmaß bei Volksschulen (22 % als alleiniger Träger, + 11 % gemeinsam mit dem Bund) und bei Hauptschulen/Neuen Mittelschulen (24 % als alleiniger Träger, + 6 % gemeinsam mit dem Bund) vor, seltener bei Gymnasien (ca. 16 % als alleiniger Träger, + 2 % gemeinsam mit dem Bund). Im Vergleich zu Schulen insgesamt ist ein Überhang von anderen Trägern zu beobachten.

Zu den wesentlichen Struktur- und Qualitätsmerkmalen des Angebots (siehe Tabelle 7.6, linke Spalte) wurden alle Schulen auf die gleiche Weise befragt. In der mittleren Spalte ist die Verteilung über alle Organisationsformen (offen und verschränkt) hinweg angegeben, in der rechten Spalte wird auf auffällige Abweichungen vom Gesamtergebnis für Schulen mit (teilweise) verschränktem Angebot hingewiesen.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass Ganztagsschule je nach Schulstandort sehr unterschiedlich strukturiert und organisiert sein kann. In Bezug auf die meisten Merkmale zeigen sich Hinweise auf eine bessere Qualität des Angebots in verschränkten und teilgebundenen Formen gegenüber offenen Formen. Dennoch ist auch in verschränkten und teilgebundenen Formen teilweise Nachholbedarf im Bereich der pädagogischen Qualitätsmerkmale (Konzepte, Koordinationsstrukturen, Qualitätssicherungsmaßnahmen, Qualifikationen, Unterstützung der Lehrer/innen durch Schulpsycholog/innen, Kooperationen mit der schulischen Umwelt) induziert.

Nachholbedarf in  
den pädagogischen  
Qualitätsmerkmalen

Zur Untersuchung der konkreten Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, der Qualität dieser Arbeit und der Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenenschlagen wird für Österreich u. a. ein regelmäßiges Monitoring vor (siehe Abschnitt 3). Im folgenden Abschnitt werden internationale Forschungsbefunde zu Erfahrungen und Wirkungen zusammenfassend berichtet.

D

Tab. 7.6: Strukturmerkmale schulischer Ganztagsangebote

Merkmal	Gesamtergebnis	Bei verschränktem Angebot
Unterrichts-/Betreuungsbeginn	Rund um 8 Uhr 12 % vor 7:45 Uhr	keine Abweichung
Unterrichts-/Betreuungsende	10 % bis maximal 15:30 Uhr 17 % bis maximal 16 Uhr 55 % bis maximal 17 Uhr 18 % bis maximal 18 Uhr	Betreuung bis wenigstens 15:40 Uhr
Gleitzeit (Betreuung) am Morgen und am Abend	50 % keine 34 % nur am Abend 16 % nur morgens oder morgens und abends	Keine Gleitzeit in 61 % der Schulen
Pädagogisches Konzept	14 % keines 68 % eingebettet in das pädagogische Gesamtkonzept der Schule 18 % eigenes pädagogisches Konzept für den Ganztagsbereich	85 % mit eingebettetem Konzept, nur 7 % ohne
Koordinationsstrukturen (bspw. regelmäßige Steuerungsgruppentreffen, Koordinationsgespräche, Ganztags-schulentwicklungsgruppe etc.)	49 % ja 51 % nein	65 % ja
Qualitätssicherungsmaßnahmen (bspw. interne Evaluierungen, Gütesiegel etc.)	51 % ja (offene Angaben: vorwiegend Elternbefragungen, Gütesiegel und regelmäßige Teamsitzungen) 49 % nein	63 % ja
Kooperation mit externen Personen oder Einrichtungen	41 % ja (offene Angaben: vor allem Vereine/ Einrichtungen aus dem Bereich Sport und Musik) 59 % nein	54 % ja
Andere Berufsgruppen als Lehrer/innen für Ganztagsbetreuung beschäftigt*	58 % ja (offene Angaben: vor allem Erzieher/innen, Kindergarten- und Hortpädagoginnen/-pädagogen; allerdings nur selten Sozialarbeiter/innen, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen oder Schulpsychologinnen/Schulpsychologen) 42 % nein	keine Abweichung
Spezielle Qualifikationen von Lehrer/innen im GTS-Bereich (hochgerechnet 6.707 Personen)	27 % mit spezieller Qualifikation für die Ganztagsbetreuung	39 % mit spezieller Qualifikation für die Ganztagsbetreuung In vollständig verschränkter Form: 50 %
Organisation des gemeinsamen Mittagessens	20 % eigene Schulküche mit Personal 56 % Catering bzw. Anlieferung durch andere Einrichtungen (Essen in der Schule) [Zusammen: 76 % Essen in der Schule] 22 % Essen außerhalb der Schule (Gasthäuser oder andere Einrichtungen) 2 % Sonstiges	85 % Essen in der Schule 15 % Essen außerhalb der Schule

\*Mit Ausnahme des Starnmpersonals wie Reinigungskräfte, Hausmeister/innen etc.

Anmerkung: Angaben aller 887 Schulen mit ganztägigen Angeboten; alle Angaben beziehen sich speziell auf den Ganztagsbereich der Schule bzw. ganztägige Angebote (Unterrichts- und Betreuungszeiten schließen auch den Halbtagsbereich mit ein). GTS: Ganztagschule.

## 2.2 Erfahrungen und Wirkungen: Internationale Forschungsbefunde zur Ganztagschule

Als zentrale Referenz liegen aus dem deutschsprachigen Raum die Längsschnittergebnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) vor, die für die Situation in Österreich weniger hinsichtlich der Organisations- und Angebotsformen, sehr wohl jedoch in Hinblick auf die Entwicklung von Lernmotivation, sozialem Verhalten und Schulleistung an Ganztagschulen von Bedeutung sind.

Interessanterweise zeigen sich in StEG kaum systematische Unterschiede in der Organisationsform und in der Praxis der Gestaltung des Ganztags zwischen den offenen und gebundenen Modellen (Fischer, 2011, S. 30). Dies könnte mit der ausgeprägten Diversität der Ganztagsschulangehore in den verschiedenen deutschen Bundesländern zusammenhängen sowie der Tatsache geschuldet sein, dass in Deutschland auch viele offene Ganztagsschulen eine rhythmisierte Tagesstruktur besitzen (im Gegensatz zur schulischen Tagesbetreuung in Österreich). Außerdem berichten Holtappels et al. (2008), dass gebundene Ganztagsschulen das Potenzial der Organisationsform noch nicht ausschöpfen, sodass auf empirischer Ebene die Unterschiede zwischen offenen und gebundenen Schulen nicht sehr gravierend ausfallen. Für Österreich liegen keine vergleichbaren Ergebnisse vor, auch weil die Erfassung unterschiedlicher Organisationsformen mit bestehenden Monitoringinstrumenten bislang nicht gelingt (vgl. Abschnitt 2.2.1 und Abschnitt 3).

Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG): schwache Unterschiede nach Organisationsformen

### 2.2.1 Schulleistungen und Kompetenzentwicklung

In Bezug auf die Verbesserung von Schulleistungen gibt es widersprüchliche Ergebnisse (vgl. Radisch, Stecher, Fischer, Klieme, 2008; Kuhn & Klieme, 2009; Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen [StEG-Konsortium], 2010; Fischer et al., 2011). Querschnittliche Analysen von Daten aus IGLU<sup>29</sup> und PISA ergeben für Deutschland keine Leistungsvorsprünge von Schülerinnen/Schülern aus Ganztagsschulen, in längsschnittlichen Untersuchungen finden sich bei jüngeren Schülerinnen/Schülern kleinere Effekte. Die leicht positiven Effekte der Ganztagsbeteiligung auf die Entwicklung der Noten in Deutsch und Mathematik in den ersten Erhebungswellen von StEG wirken sich aber langfristig nicht aus (StEG-Konsortium, 2010). Insgesamt zeigen die bisher vorliegenden Befunde zu StEG, dass die Teilnahme an ganztägigen Angeboten dann mit förderlichen individuellen Wirkungen einhergeht, wenn die pädagogische Qualität der Angebote sowie die Dauer und die Intensität der Inanspruchnahme hoch sind (Fischer, Kuhn & Klieme, 2009; Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Steiner & Fischer, 2011; Fischer & Brümmer, 2011), außerdem reduziert der Besuch einer (verpflichtenden) vollgebundenen Ganztagsschule das Risiko einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I (StEG-Konsortium, 2010). Dieses Ergebnis bestätigt einen bereits älteren allgemeinen Befund von Amann, Süßmuth und von Weizsäcker (2006, S. 260), dass die Schulleistungen mit der kumulierten Anzahl der Unterrichtsstunden pro Kind signifikant steigen. Kuhn und Fischer (2011) belegen außerdem einen indirekten positiven Effekt der Ganztagschulbeteiligung auf die Schulnoten: Die Verbesserung problematischen Sozialverhaltens im Unterricht durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten wirkt sich positiv auf die Entwicklung der Schulnoten aus.

Widersprüchliche Ergebnisse zu Schulleistungen

Widersprüchlich sind auch die Ergebnisse über den deutschen Sprachraum hinaus: Aus internationalen Systemvergleichen lassen sich kaum Zusammenhänge zwischen Unterrichtsvolumina und Lernleistungen berichten (Coelen, 2004, 2008; Otto & Coelen, 2005). Erfahrungen aus den USA hingegen belegen positive Wirkungen auch auf den schulischen Erfolg, die Entwicklung weiterreichender Bildungsaspirationen und bessere Berufschancen (Villarruel, Montero-Sieburth, Dunbar & Outley, 2005; Feldman & Matjasko, 2005).

In vergleichenden deutschen Untersuchungen zur Entwicklung der Sprachkompetenz schneiden ganztägig beschulte Kinder nicht besser ab als solche an Halbtagschulen (Merkens & Schröder-Lenzen, 2010; Reinders et al., 2011).

Für Österreich erhoffen wir uns aus der Analyse der Daten aus der Bildungsstandarderhebung für Deutsch, Englisch und Mathematik (BIST-BL)<sup>30</sup> erste Hinweise auf die Wirksamkeit ganztägiger Schulformen unter Berücksichtigung der Dauer des Schulbesuchs auf

Wirkungsanalyse über die Bildungsstandard-Testung nicht möglich

29 IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

30 Wir danken an dieser Stelle Michael Bruneforth vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIBF) für die Zusammenarbeit in der Aufbereitung und anonymen Auswertung der Daten.



die Schulleistungen. Allerdings konnte aufgrund der im Fragebogen angebotenen, unklaren Definition von Ganztagschule und Nachmittagsbetreuung<sup>31</sup> und der damit verbundenen Fehlerwahrscheinlichkeit kein verlässlicher Indikator gebildet werden, sodass auf den Bericht des Ergebnisses verzichtet wird. Eine andere Datenquelle, die darüber Auskunft geben könnte, liegt für Österreich bisher nicht vor.

## 2.2.2 Lernmotivation, soziale Interaktionen und Schulklima

Positive Effekte auf Sozialverhalten und Bildungsbeteiligung

Gesicherter als die Wirkungen auf Schulleistungen sind die positiven Effekte des Ganztagschulbesuchs auf das Sozialverhalten sowie auf den Abbau von Bildungshenachteiligung aufgrund von Selektionshürden entlang sozialer Merkmale (Kuhn & Fischer, 2011; Fischer et al., 2011; Fischer & Brümmer, 2011; Fischer, Brümmer, Kuhn & Züchner, 2010; Schüpbach, 2010; StEG-Konsortium, 2010; für die USA: Parall, Cooper & Allen, 2010; Little, Wimer & Weiss, 2008; Miller & Truong, 2009; Mahoney, Larson & Eccles, 2005; Mahoney, Parente & Lord, 2007; Scott-Little, Hamann & Jurs, 2002).

Positive Wirkungen bei längerem Ganztagschulbesuch

Die Erfahrungen aus Deutschland zeigen, dass sich ganztägige Schulformen weniger direkt in der Leistungsdimension auswirken, sondern sich vielmehr Effekte im Motivations- und Sozialbereich zeigen. Neben einem positiven Einfluss auf die Lernzielorientierung berichten Fischer und Brümmer (2011) beispielsweise von einer Abnahme des jugendlichen Problemverhaltens, wenn die ganztägige Schulform an mindestens drei Tagen besucht wird. Ganztagschüler/innen entwickeln sich in ihren sozialen Kompetenzen tendenziell positiver als Halbtagschüler/innen, insbesondere gilt dieser Effekt für Kinder aus ressourcenarmen Familien (vgl. auch Züchner & Fischer, 2011).

Diese Ergebnisse stimmen mit Studien in den USA zu After-Day-Schools überein (z. B. Scott-Little et al., 2002; Little et al., 2008). Als direkte Effekte dieser Nachmittagsprogramme werden von Miller und Truong (2009) eine Verbesserung der Beziehungen zu Erwachsenen, ein positiver Umgang mit Gleichaltrigen und ein positiveres Selbstbild genannt. Positive Wirkungen auf den Selbstwert und das Selbstvertrauen berichten auch Little et al. (2008), ebenso wie positive Auswirkungen auf das Gesundheitshandeln der Jugendlichen.

Für Österreich sind derzeit keine quantitativen Daten zu den Auswirkungen von ganztägigen Schulformen auf das Sozialverhalten, soziale Interaktionen und Schulklima verfügbar.

## 2.2.3 Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität und Chancenausgleich

Unterschiedliche Befunde zu Sozialisierungsprozessen

Der empirische Wissens- und Forschungsstand bezüglich Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität (MIM) im Kontext von Ganztagschule bezieht sich für den deutschsprachigen Raum hauptsächlich auf Deutschland<sup>33</sup> und die Schweiz,<sup>34</sup> wobei keine gesicherten Befunde zu den Wirkungen der Ganztagschule auf die *Sozialisierungs- und Integrationsprozesse* von Migrantinnen/Migranten berichtet werden können (vgl. Radisch & Klieme, 2003; Holtappels, 2006; Reinders, Gogolin & van Deth, 2008; Reinders et al., 2011). Positive Befunde liegen dagegen für die USA vor (vgl. z.B. Parall et al., 2010, S. 427).

31 Es wurde weder im Schulleiter-Fragebogen erklärt, was unter „Ganztagschule“ und „Schule mit Nachmittagsbetreuung“ genau zu verstehen ist, noch bezieht sich die Frage nach der Nachmittagsbetreuung im Fragebogen für Schüler/innen dezidiert auf schulische Angebote. Als Beispiele für Nachmittagsbetreuung werden Hort, Tagesbetreuung in der Schule und Tagesmutter angeführt.

32 Für die USA haben Parall et al. (2010) einen systematischen Überblick über Wirkungsstudien zur Verlängerung des Schultages (After-Day-Schools) oder des Schuljahres der letzten 25 Jahre veröffentlicht. Siehe auch Mahoney et al. (2005) oder Miller und Truong (2009).

33 Vgl. Ganztagschule und Integration von Migranten (GIM), Projektlaufzeit: 2008–2011, Universität Würzburg: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG), laufend seit 2005; Radisch & Klieme, 2003; Merkens & Schröder-Lenzen, 2010.

34 Z. B. Schüpbach, 2010.



In Bezug auf die *Schulleistungen* gilt auch für Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten oder mit Migrationshintergrund: Ein kompensatorischer Effekt für bildungsbenachteiligte Schülergruppen konnte bislang nicht nachgewiesen werden (StEG-Konsortium, 2010).

Reinders et al. (2011) weisen allerdings auf theoretische und methodische Schwierigkeiten für die Forschung hin, etwa wenn Halbtags- und Ganztagsschulen miteinander verglichen werden sollen. Der Nachweis von Effekten setzt die Differenzierung von Einflüssen der Schule von solchen der Herkunftsfamilie und der Peer-Group voraus, darüber hinaus muss sichergestellt werden, schulfaire Vergleiche (Zusammensetzung der Schülerschaft nach sozialen Merkmalen wie Migrations- und Bildungshintergrund, Angebote am Standort etc.) vorzunehmen (Reinders et al., 2011, S. 178).

Befunde zur sozialen Selektivität zeigen keine oder eine nur gering variierende *Nutzung von Ganztagsangeboten* zwischen sozial benachteiligten und besser gestellten Familien, was darauf zurückzuführen ist, dass in Deutschland die Teilnahmequoten in Haupt- und Gesamtschulen höher sind, weil diese häufiger verschränkte Formen anbieten. Dies erklärt vermutlich auch, warum Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I häufiger eine Ganztagsschule besuchen (Zürchner, Arnoldt & Vossler, 2007).

Dagegen kann ein Effekt der Angebotsdichte auf das Ausmaß der sozialen Ungleichheit beim Zugang zum Gymnasium nachgewiesen werden: Je stärker der Ausbau der Ganztagschule, desto weniger ist eine gymnasiale Laufbahn von der sozialen Herkunft abhängig (Schlicht, 2011, S. 224).

Für einen flächendeckenden Ausbau sprechen auch die Ergebnisse aus der ländervergleichenden Forschung zu den Bildungsverläufen heute erwachsener Nachkommen von Eltern aus der Türkei (Crul et al., 2012): Die Länder mit den positivsten Bildungsergebnissen – Schweden und Frankreich – sind Länder mit ganztägigen Regelschulen.<sup>35</sup> Das Thema „Mehrsprachigkeit und Schule“ wird in diesem Band im Kapitel zur „Situation mehrsprachiger Schüler/innen“ (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012) ausführlich diskutiert.

Aus der Zuserhebung unter Schulleiterinnen/Schulleitern (vgl. Abschnitt 2.1) können folgende Ergebnisse zu Ganztagsschule und Mehrsprachigkeit berichtet werden:

Auffällig ist die geringe Bedeutung von Sprachförderung in der Muttersprache bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (in etwa 10 % der Schulen angeboten). Volksschulen unterscheiden sich in diesem Befund und im Ausmaß an Sprachförderung insgesamt nicht von den Schulen der Sekundarstufe I. Durch die Befragung konnte nicht geklärt werden, welche Förderwirkung das Ausmaß an individueller Lernzeit mit individueller Betreuung auch für die Entwicklung in der Muttersprache und in der Unterrichtssprache hat.

Sehr unterschiedlich gestalten sich die Einschätzungen der Schulleiter/innen, ob Schüler/innen mit Sprachverständnisproblemen in der Unterrichtssprache das Betreuungsangebot häufiger oder seltener nutzen als Schüler/innen, die dem Unterricht sprachlich problemlos folgen können. Zwei Drittel meinen, die Nutzung erfolge in etwa gleich häufig oder es sei schwer entscheidbar, während 18 % von einer selteneren und 16 % von einer häufigeren Nutzung ganztägiger Angebote durch Schüler/innen mit Sprachverständnisproblemen in der Unterrichtssprache ausgehen.

Auffallend ist die Einschätzung der Schulleiter/innen, dass vor allem in jenen Schulen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund (Allgemeine Sonderschulen und Hauptschulen) jene weniger häufig ein Ganztagsangebot nutzen.

Kaum Unterschiede in der Nutzung nach sozialen Merkmalen in Deutschland

Positiver Effekt auf gymnasiale Laufbahn

Positive Bildungsergebnisse in Ländern mit ganztägigen Regelschulen

Wenig Förderangebote in der Muttersprache

Ungeklärter Zusammenhang zwischen Beherrschung der Unterrichtssprache und Nutzung des Angebots

<sup>35</sup> Herzog-Punzenberger und Schnell in diesem Band (Kapitel 6, Webdokument 6.1) zeigen, dass sich das Ergebnis für die mehrsprachigen Nachkommen von Eltern aus der Türkei replizieren lässt.

## 2.2.4 Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Systematische  
Erleichterung der  
Vereinbarkeit von Beruf und  
Familie

In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf leisten Ganztagsschulen einen systematischen Beitrag zur Verbesserung (Coelen, 2004; Coelen 2008; Börner, 2011). Es zeichnen sich positive Effekte auf die Erwerbstätigkeit von Eltern und von Müttern im Speziellen ab. Die Ganztagsschule scheint die breit nachgefragte Antwort auf die Betreuungslücke ab dem Schuleintrittsalter zu sein, im Sekundarbereich verliert sie in Bezug auf Betreuungsleistungen an Bedeutung (Züchner & Fischer, 2011, S. 14; Börner, 2011; vgl. auch Abschnitt 1.3 zur Betreuungssituation).

Entlastung von Familien

Neben der besseren Vereinbarkeit entlasten Ganztagsschulen Eltern insbesondere bei den Hausaufgaben- und der Lernbetreuung (StEG-Konsortium, 2010, S. 21). Die Teilnahme am ganztägigen Angebot trägt zu einem Mehr an Familienzeit bei, wirkt unterstützend auf das Familienklima und nimmt Erwartungsdruck von den Eltern, wovon insbesondere sozial benachteiligte Familien profitieren (Börner, 2011, S. 227 f.). Ergebnisse aus StEG berichten keine Auswirkung des Ganztagsschulbesuchs auf die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern und tendenziell positive Wirkungen auf das Familienklima, die Befürchtung negativer Effekte ganztägiger außerfamiliärer Betreuung auf das Familienleben wird klar widerlegt (StEG-Konsortium, 2010, S. 21).

## 2.2.5 Zwischenfazit zur Befundlage in Österreich

Qualitative Befunde  
bestätigen Argumente  
für den Ausbau bei hoher  
Umsetzungsqualität,  
quantitative  
Forschungsergebnisse  
fehlen

In der Zusammenschau wird für Österreich eine Forschungslücke vor allem im Bereich der quantitativ-empirischen Forschung zur Umsetzung und zu den Wirkungen von ganztägigen Schulformen sichtbar. Dagegen liegen einige aufschlussreiche *qualitative Untersuchungen* aus schulpädagogischer und sozialpädagogischer Perspektive vor, die sich ausgehend von den Erfahrungen von Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern, Schulleitungen und Vertreterinnen/Vertretern der Schulverwaltung mit der Praxis von Ganztagsschulen in offener und verschränkter Form eingehend befassen.<sup>36</sup> Die Befunde bestätigen im Wesentlichen die in Abschnitt 1.2 dargelegten Argumente für ganztägige Betreuung und Bildung und die Einschätzungen zu deren Rechtfertigung durch die unterschiedlichen Modelle in Abschnitt 2.1.1, insbesondere bescheinigen sie der verschränkten Ganztagsschulform besonderes Zielerreichungspotenzial im Hinblick auf Chancenausgleich, individuelle Interessens- und Begabungsförderung und soziales Lernen. Das Gelingen erweist sich an den untersuchten Standorten insbesondere abhängig von den gegebenen Rahmenbedingungen (Organisationsmodell, finanzielle, räumliche und personelle Ausstattung, Lernangebot, Kooperationen). Kostenpflichtige Angebote wirken dem Chancenausgleich und der individuellen Förderung aller Kinder eindeutig entgegen (Hörl & Messner, 2012; Messner & Hörl, 2011; Obergrießnig & Popp, 2005; Popp, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b).

36 Z. B. Universität Klagenfurt (Popp, 2008, 2009, 2011, 2012a, 2012b): 2003: Problemzentrierte Interviews mit 31 Eltern (27 Müttern und 4 Vätern) im Alter zwischen 30 und 45 Jahren aus Kärnten, die mindestens ein Kind im Pflichtschulbereich haben (Obergrießnig & Popp 2005). 2005: 6 Schulfallstudien, Dokumentenanalysen, teilnehmende Beobachtung, Experteninterviews, Elterninterviews, Lehrerinterviews zur Bestandsaufnahme und Qualität der schulischen Tagesbetreuung (Hofmeister & Popp, 2006). 2008: Lehrerteilstudie (21 Einzelinterviews mit Personen, die in schulischer Tagesbetreuung tätig sind). 2009: Kinderteilstudie (20 Gruppeninterviews mit insg. 92 Schülerinnen/Schülern im Alter zwischen 6 und 14 Jahren in schulischer Tagesbetreuung) // Pädagogische Hochschule Graz und Universität Graz (Messner & Hörl, 2011): 2008–2011: Schule wird Lebensort. Qualitative Studie zur Analyse der Praxis verschränkter Ganztagsschulmodelle unter Beteiligung von 10 verschränkten Ganztagsschulen bzw. -klassen in der Steiermark; Gruppendiskussionen und videografische Studie mit Schülerinnen/Schülern der Primar- und Sekundarstufe I, Lehrer/innen, Eltern, Schulleiterinnen/-leitern, Vertreterinnen/Vertretern der Schulverwaltung und des Bildungsmanagements.

### 3 Forschungsdesiderate und Anregungen für die Bildungsforschung

Abschnitt 3 benennt resümierend die Herausforderungen bei der Erstellung dieses Berichts zur Lage der Ganztagsschule in Österreich und formuliert die offenkundig gewordenen Forschungslücken als Anregungen für die künftige Bildungsforschung.

Die erste Herausforderung des Berichts bestand darin, die Zahl jener Kinder zu erfassen, die außerfamilial in einer Einrichtung und/oder durch eine Privatperson betreut werden. Die verfügbare Datenlage ist unbefriedigend. Statistiken für Horte und Schulen werden getrennt geführt und schließen damit Doppelzählungen nicht aus. Eine gute Schätzung der *Betreuungssituation* war mit Hilfe von EU-SILC möglich, allerdings lässt diese Datenquelle derzeit keine Trennung unterschiedlicher institutioneller Betreuungsformen (Hort, schulische Tagesbetreuung, Ganztagsschule) zu. In Anbetracht des hohen Aufwands für die Dokumentation im Bereich der außerfamilialen Betreuung von Kindern wird dringend angeregt, in Hinkunft verschiedene Quellen systematisch zusammenzuführen und Erhebungen aufeinander abzustimmen, um verlässliche Daten über die Anzahl der Schüler/innen in verschiedenen Ganztagsformen regional differenziert zu erhalten. Sinnvoll erscheint uns eine Erweiterung von EU-SILC, indem die institutionellen Betreuungsformen differenziert nach Hort, schulischer Tagesbetreuung und verschränkter Ganztagsschule und die Betreuung durch Privatpersonen bis zum 15. Lebensalter des Kindes erfasst werden (vgl. Abschnitt 1.3.1).

Die derzeit eingesetzten Erhebungen greifen für eine genaue Schätzung von *Betreuungslücken und Betreuungsbedarf* zu kurz. Jedenfalls ist es unerlässlich, die Berechnungswege von Schätzungen offenzulegen, damit verschiedene Ergebnisse vergleichend diskutiert werden können (vgl. Abschnitte 1.3.2 und 1.3.3). Das betrifft auch die Frage, ob auf Angebotsseite von maximal verfügbaren Plätzen oder von tatsächlicher Nutzung die Rede ist. Die Daten aus den jährlichen Bedarfserhebungen an den einzelnen Schulstandorten sollten vereinheitlicht, gebündelt und zugänglich gemacht werden.

Es gibt für Österreich so gut wie keine gesicherten *quantitativ-empirischen Daten zur Wirkung von ganztägigen Angeboten auf Schüler/innen* im Allgemeinen, weil Qualitäts- und Prozessmerkmale bislang keine systematische bzw. gar keine Berücksichtigung in quantitativen Studien finden. Qualitative Untersuchungen zeigen, dass die Schulen im Rahmen ihrer Möglichkeiten und vor dem Hintergrund einer dominanten Halbtagsstruktur unterschiedliche Praxen und Organisationsmodelle entwickeln (Messner & Hörl, 2011, S. 132 ff.), deren Qualität stark von den jeweils verfügbaren Ressourcen und Bedingungen vor Ort abhängt. Dass die Bandbreite dessen groß ist, was „Ganztagsschule“ der Form nach bedeutet, konnte auch durch die Zusatzerhebung für diesen Bericht gezeigt werden (vgl. Abschnitte 2.1.2 und 2.1.3). Es braucht verstärkt beides: Breit angelegte quantitative Untersuchungen und weitere *vertiefende qualitative* (auch im Sinne von *best practice*) *Studien zu konkreten Umsetzungsformen und Schulentwicklungsprozessen*; es sind vor allem letztere, die die entscheidenden Hinweise für Erhebungen sinnvoller Qualitäts- und Prozessmerkmale liefern können.<sup>37</sup> Für bildungspolitische Empfehlungen ist insbesondere ein evidenzbasiertes, systematisch erhobenes und international vergleichbares Wissen über die nationale Schullandschaft von Nöten. In Bezug auf ganztägige schulische Angebote zählen dazu sowohl *Wissen über grundlegende Rahmenbedingungen* (Personalausstattung, räumliche Ressourcen, Schulhausarchitektur, kommunale Einbindung der Schulen etc.) als auch *Wissen über die aktuelle Qualität und die Wirksamkeit ganztägiger Angebote*. Insbesondere sollten Fragen nach gelingenden Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen/Part-

Erhebungen zur  
Betreuungssituation  
aufeinander abstimmen

Berechnungswege für  
Bedarfsschätzung und  
Betreuungslücke  
offen legen

Systematische  
Berücksichtigung  
von Qualitäts- und  
Prozessmerkmalen

D

<sup>37</sup> Anregungen ließen sich auch in der StEG-Unterrichtsqualitätsforschung finden, die u. a. auch im Deutschen Nationalen Bildungspanel aufgegriffen wurden (Bäumer et al., 2011). Zur Qualitätsdiskussion siehe auch Stecher et al. (2007).

nern einerseits und der in der Ganztagschule tätigen Professionen andererseits Berücksichtigung finden.<sup>38</sup>

Empfehlung für ein Monitoring

Konkret empfehlen wir deshalb ein Monitoring,<sup>39</sup> bei dem über Angebot, Nutzung und Ressourceneinsatz regelmäßig und systematisch berichtet wird. Dafür ist es zunächst notwendig, zu einer gemeinsamen Begrifflichkeit über ganztägige Schulformen zu kommen, die Vergleichbarkeit und Trennschärfe garantiert und für die verschiedenen Arten von Ganztagschule sensibilisiert (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Monitoring mit bestehenden Instrumenten verknüpfen

Ideal und relativ leicht umsetzbar erscheint uns die *Verknüpfung eines Monitorings zu ganztägiger Bildung und Betreuung mit bereits bestehenden Monitoring-Instrumenten*, wie der Bildungsstandardüberprüfung (BIST).<sup>40</sup> Als Erweiterung wird eine Online-Erhebung vorgeschlagen, die eine kosten- und zeitgünstige Möglichkeit darstellt. Mit einer mittleren Bearbeitungszeit von 15 Minuten für die Befragung wäre ein jährlich vertretbarer Aufwand für die Schulleiter/innen gegeben (vgl. Abschnitt 2.1.3). Diese Erhebung müsste hinreichend differenziert sein; sie sollte Auskunft über die innere Organisation (z. B. Personal, Angebotsmodalitäten, Zeitorganisation, Ressourcen etc.), über interne und externe Kooperationen, Schulentwicklung, Angebotsformen und Nutzung geben. In internationalen System-Monitorings ist der Bereich ganztägiger Schulformen bislang weitgehend ausgespart. Im österreichischen Zusatz des Lehrerfragebogens der PIRLS/TIMSS 2011 Erhebung wurde allerdings darauf eingegangen.

Output-orientierte Wirkungsstudien

Zusätzlich zu einem input-orientierten Monitoring sollten *output-orientierte Wirkungsstudien* durchgeführt werden. Diese sollten dem Design nach quasi-experimentellen *Längsschnittstudien mit Messungen vor und nach Einführung eines ganztägigen Angebots* entsprechen. Durch die pre/post-Messungen können Effekte zwischen Schulen (Kontroll- und Treatmentgruppen) mit höherer Sicherheit dem Vorhandensein und der Ausgestaltung einer ganztägigen Form zugeschrieben werden als im einmaligen Querschnitts-Vergleich von verschiedenen Schulen.<sup>41</sup> Dringend empfohlen wird in diesem Zusammenhang eine *zeitnahe wissenschaftliche Begleitung* des aktuell stattfindenden Ausbaus ganztägiger Schulformen. Der Gewinn solcher Studien für die betroffenen Schulen und für die Weiterentwicklung der pädagogischen Konzepte steigt in dem Maß, in dem Prozess- und Qualitätsmerkmale erhoben und rückgemeldet werden.

Förderung von Forschungsvorhaben aus den Bereichen Mehrsprachigkeit-Interkulturalität-Mobilität und Geschlechterforschung

Es gibt in Österreich kaum *Forschungsarbeiten zu den Themenkomplexen Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Mobilität sowie Arbeiten aus der Geschlechterforschung in Zusammenhang mit Ganztagschule*. Empfohlen wird deshalb die Unterstützung von Forschungsvorhaben, die theoretisch und empirisch der Frage nachgehen, wie Ganztagschule auf Integrations- und Sozialisationsprozesse wirkt, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen sie imstande ist, Bildungsbenachteiligung abzuschwächen und Chancengerechtigkeit zu erhöhen und welche Einflüsse ganztägige Betreuung auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Geschlechtergerechtigkeit nimmt (vgl. Abschnitt 2.2.3).

Professionalisierungsforschung ausweiten

Die Diskussion um *Kompetenzen und Voraussetzungen für Lehrer/innen an Ganztagschulen und deren professionelles Selbstverständnis* ist noch jung. Dementsprechend fehlt es an Befun-

38 Zur Relevanz von Kooperationen siehe etwa Darnow und Springfield (2000); Durlak und DuPre (2008); Braun & Wetzel (2008); Popp (2010).

39 Auch hier gibt es in Deutschland aktuelle Bestrebungen, auf deren Erfahrungen zurückgegriffen werden könnte (wir bedanken uns bei dem Gutachter für diese Hinweise): deutschlandweite Schulleiterbefragung durch das StEG-Konsortium: Systemmonitoring-Erhebung in Hessen.

40 Bei der BIST Mathematik 2012 ([www.bifie.at/bildungsstandards](http://www.bifie.at/bildungsstandards)) wurde die Frage nach der ganztägigen Betreuung im Schulleiterfragebogen ([www.bifie.at/node/1824](http://www.bifie.at/node/1824)) im Vergleich zur BIST-Baseline-Erhebung bereits präzisiert, und auch im Schülerfragebogen darauf eingegangen ([www.bifie.at/node/1824](http://www.bifie.at/node/1824)).

41 Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass Selbstselektionseffekte (etwa innovationsfreudige Schulen, welche vermehrt ganztägige Angebote stellen) die positiven (oder negativen) Wirkungen der Einführung eines Ganztagsangebots überlagern.