

Migration, Mehrsprachigkeit und Chancen(un)- gleichheit im Bildungsbereich

1. Einleitung	118
2. SchülerInnenströme und Selektionsprozesse in der Sekundarstufe 2	120
3. Erklärungsansätze	128
4. Mehrsprachigkeit in der einsprachigen Schule	136
5. Resümee und Ausblick	138

*Barbara
Herzog-
Punzenberger*

*Leiterin des For-
schungsprogramms
Mehrsprachigkeit,
Interkulturalität und
Mobilität (MIM) am
Bundesinstitut für
Bildungsforschung,
Innovation und
Entwicklung des
österreichischen
Schulwesens (BIFIE)
in Salzburg*

Auszug aus WISO 2/2013

ISW

Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Volksgartenstraße 40

A-4020 Linz, Austria

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

E-Mail: wiso@isw-linz.at

Internet: www.isw-linz.at

1. Einleitung

*ethno-national-
sprachliche Un-
gleichheitsachse
in Gesellschaft
und Bildung*

Während zu Beginn der Arbeitskräfteanwerbung in den 1960er Jahren das Phänomen der Ungleichheit hauptsächlich die Verhältnisse am Arbeitsmarkt und andere ökonomische, aber auch sozialräumliche und politische Belange betraf, kam durch die dauerhafte Niederlassung der Arbeitskräfte und die damit einhergehende Familiengründung bzw. den Familiennachzug die Schule als Ort der (Re-)Produktion von Ungleichheit hinzu (Schlicksbier 1976, Matuschek 1982, Gröpel 1999). Im Kontext der Arbeitskräfteanwerbung und späteren Einwanderungsbewegungen kann also von einer ethno-national-sprachlichen Ungleichheitsachse in Gesellschaft und Bildung gesprochen werden. Sie ist in der sozialwissenschaftlichen Bearbeitung von Ungleichheit zu den „alten“ Differenzachsen der sozioökonomischen Lage und des sozialen Geschlechts als „neue“ erst in den 1980er Jahren, im österreichischen Kontext zögerlich, hinzugetreten.

In zahlreichen Untersuchungen wurde das Verhältnis der beiden Ungleichheitsachsen der sozioökonomischen und der ethno-national-sprachlichen Lage auch für Österreich im Bildungsbereich in den letzten Jahren analysiert, fallweise unter Berücksichtigung des Geschlechts¹. Besonders intensiv wurde die Bearbeitung durch die Bereitstellung repräsentativer und international vergleichbarer Daten im Schulbereich wie PISA, PIRLS, TIMSS, aber auch des European Household Panel EUHP oder EU-SILC² (Bacher 2003, 2005, 2010, Breit 2009, Breit & Wanka 2010, Unterwurzacher 2009, Weiss 2007, Wroblewski 2006, 2012, u.v.m.). In diesem Artikel soll ausgehend von den besonders auffälligen Ungleichheiten in der Sekundarstufe 2 die (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bildungssystem aufgerollt und anschließend entlang der analytischen Zweiteilung der primären und sekundären Herkunftseffekte diskutiert werden.

1.1 Betrachtungsweisen von Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung

Wie kann Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung zwischen Herkunftsgruppen dargestellt werden? Um einen ersten Überblick zu bekommen, werden Prozentanteile verglichen. Dies kann auf zweierlei Art geschehen. Entweder werden die jeweiligen

Alterskohorten der in Frage stehenden Herkunftsgruppen in ihrer Verteilung auf die betrachteten Schultypen ausgewiesen (Ungleichheitsquoten H auf S) oder es werden die Anteile einer bestimmten Herkunftsgruppe in den Schultypen (Ungleichheitsquoten H in S) verglichen.³

Einfach anzuwenden ist das erste Verfahren (H auf S) etwa in der Sekundarstufe 1 (5. bis 8. Schulstufe), in der es in Österreich drei Schultypen nach vermuteter Leistungsfähigkeit gibt, nämlich die Hauptschule (oder NMS), die AHS-Unterstufe und die Sonderschule⁴. In der untenstehenden Darstellung wurden die SchülerInnen, die angaben, zu Hause nur Deutsch zu sprechen, und jene, die angaben, zu Hause (auch) Bosnisch-Kroatisch-Serbisch oder Türkisch zu sprechen, verglichen. Von insgesamt 277.936 nur deutschsprachigen SchülerInnen besuchten im Schuljahr 2010/11 34% die AHS-Unterstufe, während 64% eine Hauptschule oder NMS besuchten und 2% eine Sonderschule. Im Vergleich dazu besuchten von den 23.227 bosnisch-kroatisch-serbischsprachigen SchülerInnen 26% die AHS, 70% die Hauptschule/NMS und 3% die Sonderschule. Von den 18.700 türkischsprachigen SchülerInnen besuchten 14% die AHS, 81% die Hauptschule/NMS und 5% die Sonderschule.⁵

Tabelle 1: Verteilung von Sprachgruppen auf unterschiedliche Schulformen der Sekundarstufe I (Ungleichheitsquoten „H auf S“)

Schuljahr	Hauptschule inkl. NMS	Sonderschule	AHS-Unterstufe	Summe
Einsprachig deutschsprachige SchülerInnen				
2010/11	176.826	6.437	94.673	277.936
	64 %	2 %	34 %	100 %
Mehrsprachig bosnisch-/kroatisch-/serbischsprachige SchülerInnen				
2010/11	16.366	804	6.157	23.227
	70 %	3 %	27 %	100 %
Mehrsprachig türkischsprachige SchülerInnen				
2010/11	15.123	939	2.638	18.700
	81 %	5 %	14 %	100 %

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation. Eigene Berechnungen. NMS = Neue Mittelschule.

Als Beispiel für die zweite Herangehensweise können die Anteile bestimmter Sprachgruppen in den Schultypen dargestellt werden (Ungleichheitsquoten Sek 1 „H in S“). Während im Schuljahr 2010/11 in der AHS-Unterstufe 16% mehrsprachige SchülerInnen vorzufinden waren, steigt der Anteil auf 21%, wenn man die Hauptschule betrachtet, und auf 28,5% in der Sonderschule (BMUKK 2012, 24).⁶

2. SchülerInnenströme und Selektionsprozesse in der Sekundarstufe 2

Aus vielerlei Gründen wurde in der Diskussion um Schule und Migration in den vergangenen Jahrzehnten in Österreich der Schulbesuch jenseits der Pflichtschule von SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder anderer Erstsprache als Deutsch nicht ins Zentrum der Betrachtungen gerückt. Lange Zeit standen diese ethno-national-sprachlichen Kategorien stellvertretend für die Kinder der sogenannten „GastarbeiterInnen“ aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Diese wiederum wurden in weiterführenden Schulen nur als Ausnahmeerscheinung wahrgenommen⁷. Während sich über die Jahrzehnte sowohl die Zusammensetzung der Herkunftsländer der SchülerInnen als auch die Bildungsbeteiligung der Kinder mit Eltern aus den traditionellen Herkunftsländern änderte, blieb der Fokus auf die Mängel des Schulwesens im Pflichtschulbereich erhalten – alles andere war ja nicht Pflicht, sondern doch nur die Kür.

86% der mehrsprachigen SchülerInnen setzen Bildungslaufbahn über Pflichtschule hinaus fort

Obwohl mittlerweile 86% der mehrsprachigen SchülerInnen ihre Bildungslaufbahn nach der Pflichtschule fortsetzen, konzentrieren sich sowohl die Medienmitteilungen von PolitikerInnen⁸ als auch viele Maßnahmen auf den vergleichsweise kleinen Anteil der 13,8%, die das Schulsystem nach Ende der Pflichtschule nicht fortsetzen (Statistik Austria 2012, 49). Unter den Jugendlichen, die nur Deutsch sprechen, ist der Anteil mit 5,9% weniger als halb so groß (ebd.). Diese Gruppen zu verkleinern, ist zweifelsohne eine prioritäre Aufgabe, sollte aber nicht dazu führen, Mechanismen der Selektion, Segregation und Konzentration an anderer Stelle zu ignorieren. Bevor auf die Lage in der Sekundarstufe 2 eingegangen wird, noch eine kurze Klarstellung zu den Jugendlichen, die nach Beendigung der Pflichtschule das Bildungssystem verlassen.

2.1 Wer verlässt nach der Pflichtschule das Bildungssystem?

Zirka 7% der Jugendlichen eines Altersjahrgangs verlassen nach dem Ende der Pflichtschule das Bildungssystem. Beispielsweise nahmen von insgesamt 96.125 SchulabgängerInnen (14-Jährige) des Schuljahres 2008/09 insgesamt 6.926 Jugendliche im darauffolgenden Schuljahr an keiner weiteren Ausbildung mehr teil (ebd.). Davon waren mit 4.716 Jugendlichen mehr als zwei Drittel nur deutschsprachig und mit 2.210 Jugendlichen ein Drittel mehrsprachig (ebd.). Das Phänomen des sogenannten „frühen Schulabgangs“, das durch die EU-Benchmarks der *early school-leavers* in den letzten Jahren Wichtigkeit erlangte, wird also in Österreich nicht durch noch höheren Druck auf die mehrsprachigen SchülerInnen zu lösen sein und hat, entgegen dem oft bemühten Bild der bildungsfernen ausländischen Jugendlichen, häufiger mit inländischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund als mit Migration oder Mehrsprachigkeit zu tun. Aus dem internationalen Vergleich wird klar, dass Österreich ein bei Weitem größeres Problem mit der „inneren oder stillen Ausselektion“ der Jugendlichen hat, die nicht über die Grundkompetenzen verfügen und so zu den Risikogruppen zählen, als mit der „äußeren oder offenen Selektion“ der frühen SchulabgängerInnen (vgl. Lassnigg 2012, 330)⁹.

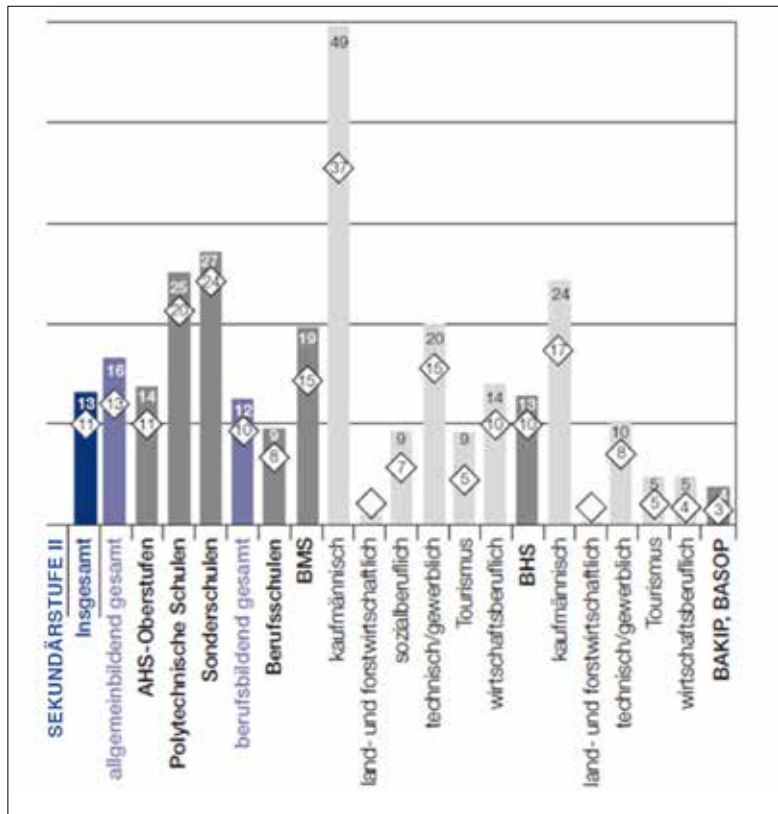
zirka 7% verlassen nach der Pflichtschule das Bildungssystem

2.2 Verteilung auf Schularten

Um der Frage der Chancen(un)gleichheit in der Sekundarstufe 2 nachzugehen, wird hier die Betrachtungsweise „H in S“ gewählt¹⁰, also der Frage nachgegangen, wie hoch die Anteile der mehrsprachigen SchülerInnen in den unterschiedlichen Schultypen und Fachrichtungen sind. Betrachtet man den Durchschnittswert der Anteile mehrsprachiger SchülerInnen über alle Schultypen der Sekundarstufe 2, so wären 13% als Richtwert zu betrachten.

Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen in Sekundarstufe 2 beträgt 13%

Abbildung 1: Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen in der Sekundarstufe 2 nach Schultypen



Quelle: Statistik Austria. Darstellung: NBB 2012 Band 1, Indikator B2b, Seite 37.
 Anmerkung: Zahlen in den Balken beziehen sich auf das Schuljahr 2010/11, die Zahlen in dem Viereck auf das Schuljahr 2007/08

*zwei Schultypen
 nahe dem Durch-
 schnittswert*

Wie aus der Abbildung klar wird, gibt es lediglich zwei Schultypen bzw. Fachrichtungen mit einem Anteil, der nahe dem Durchschnittswert liegt, nämlich die AHS-Oberstufe und die wirtschaftsberuflichen mittleren Schulen. Es gibt einige Schultypen, die eine sehr ausgeprägte Überrepräsentation aufweisen, und andere, die eine ebenso ausgeprägte Unterrepräsentation aufweisen.

2.3 Karriere mit Lehre – für wen?

Die duale Ausbildung ist in Österreich ein bedeutender Weg in den Beruf sowie mit dem begleitend stattfindenden Berufsschul-

besuch auch ein Teil des Bildungssystems. Rund ein Drittel der Jugendlichen wählen diesen Weg (NBB 2012, Band 1, Indikator C1a, Seite 63). Eine Karriere als FacharbeiterIn wäre gerade für Kinder von Eltern, die selbst in ungelernten und angelernten Jobs tätig sind, eine naheliegende, weil sozial und erfahrungsmäßig nächstliegende, Option. Sozialer Aufstieg richtet sich meist auf die unmittelbar benachbarten Prestigestufen und Berufsgruppen (vgl. Haller 2008). Aufgrund des hohen Anteils von Erwachsenen mit Migrationshintergrund unter den Hilfsarbeitskräften wäre also zu erwarten, dass besonders hohe Anteile an SchülerInnen mit Migrationshintergrund im dualen Ausbildungssystem zu finden sind. Das ist nicht der Fall. Weder entspricht der Anteil von 9% in der Berufsschule dem Anteil in vergleichbaren Schultypen wie den berufsbildenden mittleren Schulen mit 19%, noch sind vergleichbare Zuwachsraten zu beobachten. Im Durchschnitt aller Schultypen ist der Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen zwischen 2006/07 und 2010/11 um 4% gestiegen, in den Berufsschulen lediglich um 1%. Es stehen weniger Plätze in der Lehre als in höheren Schulen zur Verfügung. Im Schuljahr 2010/2011 besuchten rund 240.000 Jugendliche eine maturaführende Schule, wohingegen nur 140.000 an der dualen Ausbildung teilnahmen (Quelle Bildungsdokumentation 2010/11, eigene Berechnungen).

es ist schwieriger, einen Lehrplatz zu finden, als in einer höheren Schule aufgenommen zu werden

2.3.1 Große Unterschiede zwischen den Lehrberufen

Zwischen den Lehrberufen bestehen sehr große Unterschiede, sowohl die Anforderungen und Arbeitsbedingungen als auch den Lohn, schlussendlich das gesellschaftliche Prestige betreffend. Bereits vor mehr als dreißig Jahren untersuchte die Soziologin Helga Matuschek die ab 1976 einsetzende staatliche Kontrolle des Ausbildungsverhaltens der Nachkommen der angeworbenen Arbeitskräfte und konnte für die zweite Hälfte der 1970er Jahre eine Umlenkung dieser Jugendlichen in Lehrberufe mit niedrigerem Prestige und geringen sowie schwankenden Ausbildungsplätzen sowie für ausländische Jugendliche gänzlich gesperrte Lehrberufe feststellen (Matuschek 1982, 92–93). Ähnlich detaillierte Untersuchungen scheint es für die vergangenen zwei Jahrzehnte in Österreich nicht zu geben.

Lediglich kann auf Basis der Bildungsdokumentation festgestellt werden, dass ein Viertel der existierenden Lehrberufe keine mehrsprachigen SchülerInnen aufweist, ein weiteres Viertel der

ein Viertel der existierenden Lehrberufe ohne mehrsprachige SchülerInnen

insgesamt 273 unterschiedlichen Berufsschultypen weniger als 1%, d.h. die Hälfte hat einen verschwindend kleinen Anteil. In vielen dieser Lehrberufe finden sich ohnehin eine geringe Anzahl von Lehrlingen, in einigen jedoch trotz stattlicher Anzahl nur wenige, die zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen. So waren von 1.798 Tischlerlehrlingen im Schuljahr 2010/11 nur fünf mehrsprachig. Der Lehrberuf „Kraftfahrzeugtechnik“ (Hauptmodul Motorradtechnik & Systemelektronik) zeigt den Spitzenwert von 36% (in einem der Lehrberufe mit über 100 Lehrlingen). Mit insgesamt 158 Lehrlingen ist diese Spezialisierung mengenmäßig aber nicht an vorderer Stelle. In der allgemeinen Kraftfahrzeugmechanik mit über 5.500 Lehrlingen sind hingegen nur 6,25% mehrsprachige zu finden (Bildungsdocumentation 2010/11, eigene Berechnungen).

*stärkere Nutzung
des Potentials
an SchülerInnen
mit Migrations-
hintergrund*

Von seiten der Berufsbildungsforschung wird darauf hingewiesen, dass die demografischen Entwicklungen der folgenden Jahrzehnte aus Sicht des Arbeitsmarkts und der Wirtschaft eine stärkere Nutzung der Potentiale der SchülerInnen mit Migrationshintergrund (und damit auch der mehrsprachigen SchülerInnen) notwendig machen (Lassnigg 2012, 328–330) – nicht zuletzt, weil es sich auch in Zukunft um stetig wachsende Anteile der erwerbstätigen Bevölkerung handeln wird.

2.3.2 Organisationale Diskriminierung bei der Lehrstellenbesetzung

Die starken Selektions- und letztendlich auch Diskriminierungsprozesse bei der Lehrstellensuche sind für Klein- und Mittelbetriebe in der Schweiz detailliert untersucht worden (Imdorf 2010). Die auffällige Unterrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in diesem Bereich wird als Effekt organisationaler¹¹ Diskriminierung erklärt. Sie entsteht, wenn BewerberInnen für Lehrstellen jenseits der meritokratischen Leistungsideologie bewertet und abgelehnt werden. Dabei stehen Befürchtungen der Lehrherren, dass die betriebliche Produktion durch ethno-national-sprachlich markierte Lehrlinge gestört werden könnte, im Vordergrund. Imdorf rekonstruiert in den Argumentationsmustern den Versuch der Lehrherren, die häuslichen, markt- oder projektförmigen Welten von Klein- und Mittelbetrieben möglichst ungestört zu halten, er diagnostiziert eine Schwäche staatsbürgerlicher Werte darin und macht Vor-

schläge, diesen Prozessen mit unterschiedlichen Aufnahmeverfahren zu begegnen (ebd.). Wenngleich es für Österreich keine aktuellen detaillierten Untersuchungen zu diesem Thema gibt, kann von einer starken Parallelität zu den Schweizer Ergebnissen ausgegangen werden.

2.4 Ausweichroute berufsbildende mittlere Schule?

Im selben Alterssegment und mit ähnlichen Leistungsanforderungen wie die Berufsschulen befinden sich die berufsbildenden mittleren Schulen. Im Unterschied zur dualen Ausbildung ist aber kein Betrieb involviert, der den Jugendlichen in seine Abläufe integrieren muss und nach Produktions- bzw. Marktgesichtspunkten auswählt. Dieser Unterschied führt auch dazu, dass die BMS-Standorte vieler jener Jugendlichen aufnehmen, die einen Lehrplatz gesucht, aber keinen gefunden haben, bzw. jene, die befürchten, keinen zu finden. Gleichwohl sind auch hier große Unterschiede zwischen den Fachrichtungen zu finden, ohne dass es bisher profunde Erklärungsansätze geben würde. Welche Rolle die Bildungs- und Berufsberatung, die Interessenlage der SchülerInnen und die Vorstellungen der Eltern, die Haltung der Schulerhalter oder die Werbung einzelner Schulstandorte spielen, ist unbekannt. So liegt der Anteil an mehrsprachigen SchülerInnen in den sozialberuflichen und auf Tourismus orientierten Formen bei 9%, in den wirtschaftsberuflichen bei 14% und in den technisch-gewerblichen bei 20%. Die hohe Konzentration auf einige wenige Wunschberufe, an vorderster Stelle Einzelhandelskauffrau/-mann und Bürokauffrau/-mann (Statistik Austria 2012, 41), kann als einer der Gründe für den Spitzenwert von 49% in den Handelsschulen gesehen werden (NBB 2012, Band 1, Indikator B2b, Vogtenhuber et al. 2012b, 37).

große Unterschiede zwischen den Fachrichtungen

Die Zuwachsraten der letzten Jahre waren in dieser Schulform enorm. Ein Sprung von 12% innerhalb von vier Jahren – 2006/07 waren es noch 37% – zeigt, dass sich die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft sehr schnell verändern kann. Derzeit liegen keine Erklärungen vor, warum es in anderen Fachrichtungen im selben Zeitraum nur zum geringfügigen Anstieg von 1 bis 5 Prozentpunkten gekommen ist. Möglicherweise liegt ein Teil der Erklärung des hohen Anstiegs in den kaufmännisch orientierten Schulen in der Hoffnung, mit dem Besuch einer solchen Schule die eigenen Chancen auf dem Lehrstellenmarkt zu erhöhen.

enorme Zuwachsraten

Das letzte Pflichtschuljahr wird also zunehmend in einer weiterführenden und nicht in der polytechnischen Schule absolviert. Mehr als die Hälfte der BeginnerInnen schließen die BMS nicht ab, zwei Drittel der Verlustrate kommen durch den Abgang nach dem ersten Jahr zustande (Lassnigg 2012, 335). Es kommt zu einer Verschiebung in den Bildungslaufbahnen generell, wobei sich die Problematik des zweifachen Übergangs in die Lehre, nach der achten und nach der neunten Schulstufe besonders pointiert zeigt.

2.5 Berufsbildende höhere Schulen

Ähnlich stellen sich die Unterschiede in den Anteilen der mehrsprachigen SchülerInnen an den unterschiedlichen Fachrichtungen der berufsbildenden höheren Schulen dar, wenn auch nicht ganz so radikal wie im Bereich der mittleren Schulen. Während am einen Ende die Handelsakademien mit 23% den höchsten Anteil aufweisen, zeigen am anderen Ende die humanberuflichen maturaführenden Schulen mit unter vier Prozent einen unerwartet niedrigen Anteil. Dazwischen liegen die höheren technischen Lehranstalten mit 14%. Im Unterschied zu den land- und forstwirtschaftlichen Schulen, bei denen man davon ausgehen kann, dass sich deren SchülerInnen wesentlich aus Familien rekrutieren, die über den notwendigen Grundbesitz bzw. die geeignete Wirtschaftsbasis verfügen, liegt bei den Ausbildungsstätten für Kindergarten- oder Sozialpädagogik kein solcher Hinderungsgrund (wie etwa mangelnder Grundbesitz) vor. Gerade umgekehrt könnte angenommen werden, dass die höheren Fertilitätsraten in manchen Einwanderungsgruppen Jugendliche aus diesen Gruppen zu größerem Interesse an der Kindergartenpädagogik führen würden. Wie bei den Unterschieden zwischen den berufsbildenden mittleren Schulen ist auch bei den berufsbildenden höheren Schulen unbekannt, ob die mehrsprachigen SchülerInnen nicht ausreichend über die unterschiedlichen Schulformen informiert sind, geringes Interesse an bestimmten Berufsfeldern besteht, intendierte sowie unintendierte Selektionsmechanismen der Schulerhalter zum Tragen kommen oder andere Wahlmotive eine Rolle spielen.

2.6 Verbleibequoten

Betrachtet man die Retentionsraten in den einzelnen Schularten zusammen mit den Beteiligungsquoten, so scheint ein Teil der

*humanberufliche
Schulen haben
einen unerwartet
niedrigen Anteil*

Erklärung für die unterschiedlichen Anteile an mehrsprachigen SchülerInnen zu sein, dass unterschiedlich hohe Anteile wieder ausgeschieden werden bzw. diese Schulen verlassen. Es fangen also in manchen Schultypen nicht nur viel höhere Anteile an, sondern es hören auch viel höhere Anteile vor dem Erreichen des Abschlusses wieder auf. Es gibt allerdings keinen Zusammenhang zwischen den Beginnraten an mehrsprachigen SchülerInnen und den zugeschriebenen Schwierigkeitsgraden der Fachrichtungen, selbiges gilt auch für die Verlustraten. So wird gemeinhin davon ausgegangen, dass die kognitiven Anforderungen zum Erreichen eines Abschlusses in der BHS für Kindergartenpädagogik deutlich unter denen der höheren technischen Lehranstalten oder der Handelsakademien liegen. Die Beginnrate an mehrsprachigen SchülerInnen beträgt allerdings in der BAKIP ein Drittel der Beginnrate der HTL und ein Sechstel jener der HAK (NBB Band 1, Indikator C5b, 103, Vogtenhuber et al. 2012c, 103).

2.7 Wachsende Bildungsbeteiligung und Zertifikatszuwächse

Eines steht jedenfalls außer Streit, nämlich dass die Anteile der mehrsprachigen SchülerInnen mit höheren Schulabschlüssen steigen und sich dieser Trend auf alle Herkunftsgruppen erstreckt. Dies beginnt schon in der Sekundarstufe 1, wo der Anteil türkischsprachiger SchülerInnen, die eine AHS-Unterstufe besuchen, zwischen 2006/07 und 2010/11 von 11% auf 14% gestiegen ist (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, 246). Allerdings bleibt weiterhin eine große Differenz zu den einsprachig deutschsprachigen, die zu 34% eine AHS-Unterstufe besuchen. Außerdem stieg auch in dieser Gruppe der Anteil, nämlich von 32% auf 34% (ebd.), d.h. es ist zum großen Teil eine parallele Bewegung zu beobachten – in allen Gruppen erreichen mehr Mitglieder höhere Abschlüsse. Es ist gerade in den beiden Gruppen der angeworbenen Arbeitskräfte zu einer beeindruckenden intergenerationalen Bildungsmobilität gekommen, wenn man die höchsten Schulabschlüsse der Eltern und Kinder vergleicht (Gächter 2010). Die Frage, ob sich im Zuge der generellen Höherqualifizierung die Distanz zwischen den Gruppen wesentlich verringert und ob die Höherqualifizierung tatsächlich mit einem Kompetenzzuwachs einhergeht, sollte mit differenzierteren Analysen weiter bearbeitet werden.

*beeindruckende
intergeneratio-
nale Mobilität*

3. Erklärungsansätze

Erklärungen der Bildungsungleichheit in Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit orientieren sich besonders in der Soziologie sehr wesentlich an der Schichtzusammensetzung der Einwanderungsgruppen und den oftmals höheren Anteilen an niedrig qualifizierten oder ungelerten ArbeiterInnen, mithin Eltern, die selbst keine oder wenig Schulbildung in Anspruch nehmen konnten. Für diese wiederum ist es weitaus schwieriger, ihre Kinder im geforderten Ausmaß zu unterstützen, insbesondere in einem Halbtagschulsystem (Schnell 2012). Ebenso stellt sich die Frage, ob die Größe der Mittelschicht in einer Einwanderungsgruppe einen Einfluss auf die intergenerationale Bildungsmobilität hat. So könnte bei der Unterschreitung einer kritischen Größe der Aufstieg von Kindern aus der Arbeiterschicht etwa durch das Fehlen von Vorbildern und Unterstützungsstrukturen erschwert sein.

*Diskriminierung
zum Großteil in
den formalen
Rahmenbedin-
gungen angelegt*

Als zweiter Strang dienen unterschiedliche Ansätze aus der Diskriminierungsforschung (Hormel & Scherr 2010). Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung (Gomolla 2010) weist darauf hin, dass „Diskriminierung im Schulalltag mitnichten allein aus individuellen Einstellungsmustern und sozialen Interaktionen resultiert, sondern zu einem Großteil in den formalen Rahmenbedingungen des professionellen Handelns angelegt ist.“ (ebd. 81)

Ein dritter Strang, der sich teilweise mit den Diskriminierungsansätzen überschneidet, aber auch über sie hinausgeht, betrachtet die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch jenseits von Schulorganisation¹², wie die Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur (Fassmann & Münz 1999), Wohlfahrtsstaatstypus (Bacher & Stelzer-Orthofer 2008) oder das nationale Selbstverständnis (Mecheril 2010) und das Rechtssystem (Matuschek 1982, Herzog-Punzenberger 2007, Söhn 2011). In dem ländervergleichenden Grundlagenforschungsprojekt „The Integration of the European Second Generation“ konnten die Auswirkungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen anhand empirischer Daten für die erwachsenen Nachkommen türkischer, ex-jugoslawischer und marokkanischer Einwanderinnen und Einwanderer gezeigt werden (Crul, Schneider & Lelie 2012). Es sollten wenigstens fünf wesentliche Rahmungen zur Erklärung der Bildungsungleichheit von Einwanderungsgruppen beachtet werden: das Recht, das nationale

Selbstverständnis, der Wohlfahrtsstaatstypus, das Wirtschaftssystem und das Schulsystem (vgl. Herzog-Punzenberger 2009).

3.1 Die ethno-national-sprachliche Differenzachse

Im Unterschied zur Schichtherkunft spielt aber, wie Befunde aus dem englischsprachigen Raum seit Jahrzehnten zeigen, die ethno-national-sprachliche Herkunft keine eindeutig benachteiligende Rolle. So gibt es Herkunftsgruppen, die regelmäßig bessere Leistungen erbringen als die „einheimischen“ SchülerInnen, auch nach Kontrolle des sozio-ökonomischen Hintergrunds (Fix, McHugh, Terrazas, Laglagaron 2010). Die Erklärungsansätze, die lediglich auf die Normalitätsvorstellungen und das Sanktionieren des Abweichens davon fokussieren, greifen also zu kurz. Nicht zuletzt, weil es oftmals weniger um reale Abweichungen geht, als vielmehr um die Vorstellungen davon, die mit Gruppenstereotypen verbunden sind.

es geht weniger um reale Abweichungen als um Gruppenstereotype

Diskriminierung ist gruppenspezifisch und kann daher nur nachgewiesen werden, wenn die Daten gruppenspezifische Auswertungen erlauben. Die ethno-national-sprachliche Differenzachse spielt in der Frage der Bildungsungleichheit eine durchaus widersprüchliche und sehr komplexe Rolle.

- Die Differenzachsen der Schicht, Ethnizität, Staatsbürgerschaft und Sprache wirken nicht getrennt voneinander, sondern sind verwoben.
- Die ethnonationalen Gruppen sind in jedem Einwanderungsland sozial unterschiedlich zusammengesetzt.
- Die jeweilige Zusammensetzung prägt die Gruppenbeziehungen und die gesellschaftliche Rangordnung ethnonationaler Gruppen.
- Globale Dynamiken beeinflussen ebenfalls lokale und regionale Stereotype (z.B.: gegenüber Muslima in Zeiten global orientierten islamistischen Terrors).
- Lokale Effekte wie Siedlungsmuster, die den Zugang zu einer Schulform begünstigen (höhere Migrationsanteile in Wien mit leichterem Zugang zur AHS im Vergleich zu ländlichen Gebieten)
- Sprache ist nicht nur Instrument für Bildungserfolg, sondern auch eng mit Emotionalität und familiären, aber auch kollektiven Zugehörigkeitsgefühlen verknüpft.
- Bildungssprache ist eng mit Schriftlichkeit verknüpft, die wiederum in den Familien sehr unterschiedlich verankert ist.
- Mehrsprachigkeit und Multiliteralität sind wenig erforscht, ins-

besondere die notwendigen und förderlichen Bedingungen für nachhaltige Sprachbildung in diesem Kontext.

Die ethno-national-sprachliche Differenzachse erhöht daher den Komplexitätsgrad bei Fragen der Chancen(un)gleichheit in der Bildung ganz wesentlich. Sie tritt, wie in der Einleitung angesprochen, zu den etablierten Differenzlinien der sozialen Schicht und des sozialen Geschlechts hinzu. Mithilfe des Konzepts der primären und sekundären Herkunftseffekte sollen im folgenden Abschnitt einige Aspekte und Mechanismen bei der Hervorbringung von Bildungsungleichheit an den Schnittpunkten der Differenzlinien angesprochen werden.

3.2 Primäre und sekundäre Schicht- bzw. Herkunftseffekte

Wie bei der Reproduktion der sozialen Schicht im Bildungsverlauf kann auch die (Re-)Produktion von ethno-national-sprachlicher Ungleichheit entlang der Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten analysiert werden, wie sie Boudon (1974) bereits vor 40 Jahren zeigte. Der primäre Schichteffekt besagt, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten mit größerer Wahrscheinlichkeit niedrigere schulrelevante Kompetenzen ausbilden als solche aus höheren sozialen Schichten. Damit sind Kompetenzen gemeint, die zu einem gegebenen Zeitpunkt in der Schullaufbahn bewertet und erworben werden. Der sekundäre Schichteffekt hingegen tritt losgelöst von tatsächlichen Leistungsunterschieden auf. Es kommt also bei gleicher Leistung zu unterschiedlichem Wahlverhalten der Eltern und ihrer Kinder je nach Schicht hintergrund. Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen wählen bei gleicher Leistung ihrer Kinder eher niedrigere Bildungsgänge als Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen. Dies wird mit den Ressourcen und Haltungen der Eltern in Zusammenhang gebracht.¹³ Die analytische Trennung zwischen primären und sekundären Effekten soll hier auch für ethnonationale Gruppen angewandt werden.¹⁴ Es wird in der Folge von primären und sekundären Herkunftseffekten gesprochen, die zu den Schichteffekten hinzutreten. Begonnen wird mit den sekundären, um dann die primären Herkunftseffekte, deren Entstehung mit der Geburt beginnt, bei mehrsprachigen SchülerInnen, genauer zu betrachten.

3.2.1 Das Verständnis unterschiedlicher Effekte durch Leistungsmessung

Leistungstests von SchülerInnen haben im österreichischen

*trotz gleicher
Leistung un-
terschiedliches
Wahlverhalten*

Schulwesen sowie international im letzten Jahrzehnt stark zugenommen, da insgesamt eine Trendwende von der sogenannten Input- zur Outputsteuerung eingetreten ist. Leitgedanken waren dabei Transparenz und Rechenschaftspflicht. Die erwünschte Transparenz richtet sich ganz wesentlich auf die Bevölkerung, insbesondere die Eltern von SchülerInnen, aber auch die unterschiedlichen politischen Akteure; die Rechenschaftspflicht wiederum an alle EntscheidungsträgerInnen im Schulwesen, von der ministeriellen Steuerungsebene abwärts bis hin zu den Schulstandorten und Lehrkräften. Nicht zuletzt geht es dabei auch um Gerechtigkeitsvorstellungen. Je nach Konzeption des gesamten Testdesigns kann durch die begleitende Erfassung von differenzierten Kontextmerkmalen der Familien aufgezeigt werden, ob herkunftsbedingte Ungleichheiten auftreten, womit sie in Zusammenhang stehen könnten und wie gut es dem Bildungssystem gelingt, diese auszugleichen.

3.2.2 Sekundäre Effekte nach Schichthintergrund immer negativ

Für Österreich konnte erstmals durch die Baseline-Testung 2010¹⁵ am Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe 1 für Familien unterschiedlicher Bildungsherkunft gezeigt werden, dass nur 29% der Wahlentscheidungen zwischen Hauptschule/NMS und AHS-Unterstufe/AHS-Langform durch Leistungsunterschiede erklärt werden können (Bruneforth, Bacher & Weber 2012, 203). Hinzu kommen noch Unterschiede in der Benotung (weitere 11%), was dazu führt, dass bei strenger Benotung Kinder trotz erbrachter gleicher Leistung den Weg in die höhere Schule nicht antreten können. Bildungsabschluss und berufliche Position der Eltern bestimmten damit unabhängig von der tatsächlichen Leistung zu 60% die eingeschlagene Bildungslaufbahn der Kinder nach der Volksschule. Beim Übergang von der Sekundarstufe 1 zur Sekundarstufe 2 reduzierte sich der starke Schichteffekt des ersten Übergangs auf 37%, blieb aber weiterhin bestehen (ebd.). Da die Familien mehrsprachiger SchülerInnen in Österreich häufiger in schwächeren sozioökonomischen Schichten verortet sind, wirken sich die gezeigten Zusammenhänge gerade auf diese Gruppen stark aus. Als größte benachteiligte Herkunftsgruppe seien Kinder genannt, deren Eltern in der Türkei geboren wurden. Sie haben wesentlich häufiger Eltern, die als un- oder angelernte ArbeiterInnen beschäftigt sind (39%), als Kinder, deren Eltern

Bildungsabschluss und berufliche Position der Eltern bestimmten Bildungslaufbahn

in Österreich geboren wurden (10%) (vgl. NBB 2012, Band 1, Indikator A2a,b, Seite 23, Vogtenhuber 2012a).

3.2.3 Sekundäre Effekte nach Migrationshintergrund positiv

Entgegen einschlägiger Erwartungen, die sich vor allem aus den historischen Erfahrungen von Benachteiligung speisen, wurden für das Merkmal Migrationshintergrund in den Baseline-Testungen 2009 und 2010 keine negativen sekundären Effekte festgestellt. Es ist sogar umgekehrt. Sowohl für den Übergang von Volksschule zu AHS-Unterstufe als auch für den Übergang von der Hauptschule/NMS bzw. AHS-Unterstufe zu matura-führenden Schulen wurden für SchülerInnen mit eingewanderten Eltern positive sekundäre Herkunftseffekte errechnet (Bruneforth, Bacher & Weber 199–206). Das bedeutet, dass Kinder von eingewanderten Eltern bei gleichen Leistungen und gleichem sozialem Hintergrund eher eine matura-führende Schule besuchen als solche ohne Migrationshintergrund.

bei Baseline-Testungen hatte Migrationshintergrund keine negativen sekundären Effekte ...

... aber eventuell bestehen große Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen

Es konnte also bei dieser Messung kein zusätzlicher negativer Effekt für die Globalkategorie „Migrationshintergrund“ bei der Schulwahl beobachtet werden. Das bedeutet allerdings nicht, dass dieser Befund für alle Herkunftsgruppen in gleicher Weise gilt. Es könnte sogar sein, dass ein besonders starker positiver sekundärer Effekt der einen Herkunftsgruppe den negativen einer anderen verdeckt. Um das herauszufinden, müssten die Analysen getrennt nach Herkunftsgruppen durchgeführt werden.

Die beobachteten positiven sekundären Effekte können mit unterschiedlichen Ursachen bzw. mit einer Kombination derselben zusammenhängen:

- die Segregation in den Klassen und zwischen den Schulstandorten, die zu Unterschieden in den Leistungsniveaus führen, von denen aus LehrerInnen benoten (müssen),¹⁶ aber auch
- höhere Bildungsaspirationen der zugewanderten Eltern und
- die Hoffnung der LehrerInnen, Eltern und mehrsprachigen SchülerInnen, dass mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs der bildungssprachliche Aufholprozess in der Zweitsprache weitergeführt und abgeschlossen werden kann.

Welche Erklärungen für die positiven sekundären Herkunftseffekte auch gefunden werden, die weiterhin starken Leistungs-

differenzen zwischen den Herkunftsgruppen legen nahe, dass eine intensivere Erforschung der Ursachen für die primären Effekte an der Zeit wäre. Denn solange die Kinder zugewanderter Eltern ihre Talente und Fähigkeiten zumindest nach Kontrolle des Schicht Hintergrunds nicht in etwa gleich ausbilden können wie die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, kann davon ausgegangen werden, dass das hiesige Bildungswesen nicht adäquat für die Herausforderungen der Gegenwart gerüstet ist.

3.3 Primäre Herkunftseffekte

Sowohl für die Lese- und Mathematikkompetenzen am Ende der Sekundarstufe 1 und 2 als auch für die 15-/16-jährigen SchülerInnen liegen für Österreich Befunde vor, die große Differenzen nach Migrationshintergrund bzw. Geburtsland der Eltern und nach Familiensprache zeigen¹⁷ – die sogenannten primären Herkunftseffekte. So betrug die Differenz bei der Lesekompetenz am Ende der Volksschule 36 Punkte, bei der Mathematikkompetenz 37 Punkte (Bergmüller & Herzog-Punzenberger 2012, 50-53). Bei den 15-/16-jährigen SchülerInnen betrug die Differenz der Durchschnittswerte nach Migrationshintergrund¹⁸ 98 Punkte für im Ausland geborene Kinder und 55 Punkte für die im Inland geborenen Kinder von Eltern, die im Ausland geboren waren (Schwantner & Schreiner 2010, 42-43). Damit gehörte Österreich hinsichtlich der migrationsspezifischen Differenzwerte im Ländervergleich in beiden Testungen zu den Ländern mit den größten Unterschieden zwischen den SchülerInnengruppen mit und ohne Migrationshintergrund.

*in Österreich
große migrationsspezifische
Differenzwerte*

Während die ersten Kurzberichte der internationalen Testungen Globalkategorisierungen wie „Migrationshintergrund“ verwenden und den Vergleich mit anderen Ländern etwa hinsichtlich der Differenzwerte erlauben, bieten sie keinen Platz für Erklärungen. Daher folgen analytische Publikationen dazu üblicherweise zwei bis drei Jahre später¹⁹. In diesen werden unterschiedliche Erklärungsmodelle entwickelt und wird der Einfluss verschiedener Faktoren berechnet.

3.3.1 Kumulierte Effekte auf der primären Ebene

Die sogenannten primären Herkunftseffekte sind aber nicht nur schichtspezifische Effekte, sie müssen überdies in ihrer Wirkungsweise erst erklärt werden. Unterwurzacher (2009) zeigte

*auch kulturelle
Ressourcen im
Haushalt wichtig*

*sozialökono-
misch schwache
Stellung wirkt
leistungs-
mindernd*

für die VolksschülerInnen (4. Klasse), dass neben Herkunftsland, Sprachpraxis und der Bildungsabschluss der Eltern das Ausmaß der kulturellen Ressourcen wie etwa im Haushalt vorhandene Bücher und Kinderbücher sowie Lernhilfen eine große Rolle spielten. Breit & Wanka (2010) testeten am Beispiel der Mathematikkompetenzen der VolksschülerInnen (4. Klasse) die Frage, ob ein hoher Migrantenanteil in der Klasse die Leistungen negativ beeinflussen würde. Dieser Zusammenhang konnte nicht bestätigt werden. Hingegen stellte sich ein hoher Anteil von SchülerInnen aus sozioökonomisch schwachen Familien als leistungsmindernd heraus. Wie allerdings anhand der Baseline-Daten 2010 errechnet werden konnte, stellt gerade die Verschränkung der Hintergrundfaktoren schwacher sozioökonomischer Hintergrund, Eltern mit niedrigem Bildungsabschluss und ausländischer Herkunft sowie nicht-deutsche Familiensprache einen Belastungsfaktor dar, wenn dies in hohen Anteilen in einer Klasse der Fall war (Bruneforth et al. 2012, 211-213).

Unabhängig davon, welche Merkmale das Kind selbst mitbringt, sind derzeit die Bedingungen in Klassen und Schulen mit hohen Anteilen von Kindern mit o.g. Belastungsfaktoren sehr viel weniger lernförderlich als in Klassen mit geringeren Anteilen. Das Risiko unter solchen Umständen nicht gut lesen zu lernen, erhöht sich allerdings bei Kindern, die selbst solche Merkmale aufweisen, um bis zu 40%, wohingegen es sich in derselben Klasse bei Kindern aus begünstigtem Umfeld²⁰ „nur“ um 20% erhöht (ebd.).

3.3.2 Primäre Herkunftseffekte und Mehrsprachigkeit

Die primären Schichteffekte entstehen aus vielfältigen Kausalbeziehungen und können auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet werden. Auf die Ebene der Normsetzung, auf der bestimmt wird, welche Formen von Wissen und Sprache hohes und welche niedriges Prestige haben oder gänzlich entwertet werden, kann hier nicht weiter eingegangen werden. Sie bildet aber die Hintergrundfolie, vor der alle weiteren Mechanismen betrachtet werden müssen. In der Folge wird auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit fokussiert. Die tendenziell niedrigeren schulrelevanten Kompetenzen der Kinder von Eltern mit wenig Bildungserfahrung und Jobs mit niedrigem Prestige wurden bereits in den 1970er Jahren mit dem Konzept des „restringierten

Code“ in Verbindung gebracht. Es ging damals auch und zwar unabhängig von Mehrsprachigkeit aufgrund von Einwanderung um unterschiedliche Sprachkompetenzen, die den Bildungserfolg wesentlich beeinflussen. Der restringierte Code unterscheidet sich wesentlich vom elaborierten Code der Mittel- und Oberschicht (Bernstein 1973), der wiederum mit der spezifischen Sprachvariante, die in der Schule gefordert wird, eng verbunden ist. Diese Variante der Sprache wird in der neueren pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Literatur „Bildungssprache“ genannt. Wesentlich in diesem Verständnis ist, dass die Bildungssprache im Unterschied zu anderen Sprachvarianten die Charakteristika der Schriftlichkeit trägt (Gogolin & Lange 2011).

Konzept des „restringierten Codes“

Die unterschiedliche Distanz zwischen den sprachlichen Fertigkeiten, die Kinder infolge der familiären Sozialisation in die Schule mitbringen, und der angestrebten Kompetenz ist als wesentliche Quelle ungleichen Bildungserfolgs zu verstehen. Die differenzierte Sichtweise der Sprachentwicklung hilft also zu erklären, warum Schichtherkunft einen größeren Teil an Ungleichheit erzeugt als Migration oder Mehrsprachigkeit. SchülerInnen können zu Hause eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, sich aber einer bildungssprachlichen Variante bedienen, die unter Umständen sehr ähnliche Charakteristika wie die bildungssprachliche Variante der Unterrichtssprache hat. Solche SchülerInnen haben sehr wahrscheinlich nicht nur geringere Probleme mit dem Erlernen der deutschen Sprache, sondern auch mit ihrem Schulerfolg. Das bloße Verbannen aller anderer Sprachen, als der Unterrichtssprache aus der Familie kann nicht nur die erwünschte Wirkung verfehlen, sondern sogar kontraproduktiv sein (Brizic 2007). Sie entstammt eher den Homogenisierungsvorstellungen der Organisation Schule als der Analyse der entscheidenden Faktoren für nachhaltige Sprachbildung. Nicht zuletzt sprechen 72% der RisikoschülerInnen (bezogen auf die Lese- und Mathematikkompetenz PISA 2009) zu Hause nur Deutsch (Schwantner & Schreiner 2010, 48).

bildungssprachliche Fertigkeiten sind wesentliche Quelle ungleichen Bildungserfolgs

Bringt man also die quantitativen Ergebnisse der Bildungswissenschaft mit den Erkenntnissen der Sprachwissenschaft in Zusammenhang, so wird offensichtlich, dass es sich beim Spracherwerb und insbesondere im Kontext der Mehrsprachigkeit um ein komplexes Phänomen handelt.

4. Mehrsprachigkeit in der einsprachigen Schule

*Abkehr von Ein-
sprachigkeit ist
größte Heraus-
forderung*

*bei annähernd
der Hälfte deut-
sche Sprache
altersadäquat
entwickelt*

Wenn es um Schule in der Einwanderungsgesellschaft geht, gilt die Abkehr von der Einsprachigkeit als größte Herausforderung. Die in die Schule eintretenden SchülerInnen bringen häufig eine andere Familiensprache als die Unterrichtssprache mit. Diese wird bei der Mehrheit²¹ der Kinder altersadäquat und der sozialen Schicht entsprechend entwickelt, die Unterrichtssprache Deutsch je nach Lebensumständen auf sehr unterschiedlichem Niveau. Bei annähernd der Hälfte der mehrsprachig aufwachsenden Kinder (41% bei der Sprachstandserhebung 2008, vgl. Breit & Schneider 2009, 47) ist auch die deutsche Sprache altersadäquat entwickelt, d.h. bereits mehr als 8.000 SchülerInnen sind bei Schuleintritt vermutlich auf einem angemessen hohen Niveau mehrsprachig, sodass sie sich in zwei Sprachen gut bewegen können und zu Hause fühlen. Weitere 12.000 SchulanfängerInnen brauchen, gemessen an ihrem Sprachstand 15 Monate vor Schulbeginn, zusätzliche Unterstützung, weil sie sich der deutschen Sprache noch nicht ausreichend bemächtigen konnten. Hier setzt eine wesentliche Frage der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit ein.

4.1 Verantwortung für den Erwerb der Unterrichtssprache

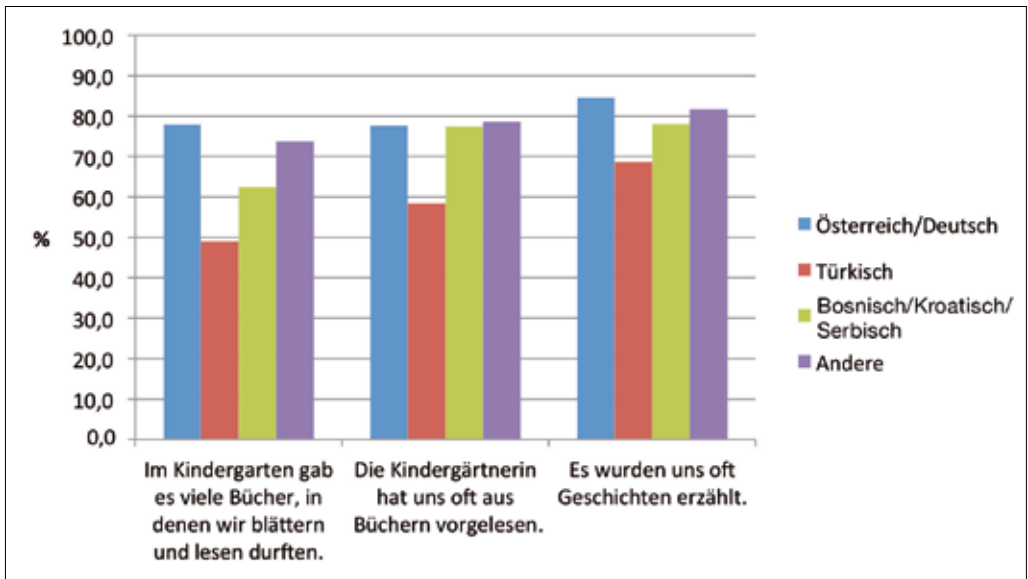
*Verlagerung des
Kompetenz-
erwerbs bei
Sprache von
Schule auf Eltern*

In § 3 Abs. 3 Schulunterrichtsgesetz wird die Verpflichtung der Erziehungsberechtigten postuliert, Sorge dafür zu tragen, dass die Kinder die Unterrichtssprache so weit beherrschen, dass sie dem Unterricht in der Grundschule zu folgen vermögen. Die Verlagerung des Kompetenzerwerbs der Unterrichtssprache von der Schule auf die Familie kann als basale Quelle von Bildungsungleichheit gesehen werden. Eltern beherrschen die deutsche Sprache auf sehr unterschiedlichem Niveau. Selbst einsprachig deutschsprachige Eltern können nicht sicherstellen, dass sich die Sprachkompetenz ihrer Kinder altersadäquat entwickeln wird (bei 10% ist dies nicht der Fall, vgl. BMI/ÖIF 2012, 42). Der Kindergarten per se ist kein Allheilmittel. So gibt es widersprüchliche Befunde zur Wirkung des Kindergartens auf die Lesekompetenz. Unterwurzacher (2009, 76) zeigte anhand der PIRLS-Daten 2006, dass der Kindergartenbesuch keine Wirkung auf die Lesekompetenzen hatte, die positive Beantwortung der Frage, ob das Kind vor Besuch der Schule bereits Deutsch gesprochen hatte, jedoch einen sehr großen Einfluss hatte. Der Kindergartenbesuch muss demnach mit Qualitätssicherungsprozessen im Bereich der Mehrsprachigkeit und Interkultur(-alität)

in Verbindung gebracht werden. Einerseits stellt sich die Frage, mit welchem Alter die Kinder beginnen, eine außerfamiliäre Institution zu besuchen, und andererseits, welche Förderung sie dort erhalten – oder anders formuliert: Welche Qualität die Institution hat.

4.2 Elementarpädagogik als zentrales Entwicklungsfeld

Es liegen Ergebnisse vor, die einigen Handlungsbedarf erkennen lassen. Bei der PISA-Erhebung 2009 wurden die 15-jährigen SchülerInnen nach dem Ausmaß leseförderlicher Aktivitäten im Kindergarten befragt. Unerwarteter Weise ergaben die Werte signifikante Differenzen zwischen unterschiedlichen Herkunftsgruppen (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, 241–242).



Quelle: PISA 2009, Nationale Zusatzerhebung. NBB 2012, Band 2, 242

Unter den SchülerInnen, die nur Deutsch sprechen, gaben 78% an, dass in ihrem Kindergarten viele Bücher vorhanden waren, in denen sie blättern und lesen durften. Unter den SchülerInnen, die auch Türkisch sprechen, traf diese Aussage nur auf 49% zu. Das sind 29 Prozentpunkte und damit beinahe ein Drittel weniger. Dazwischen liegen die SchülerInnen, die auch Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechen mit 63%. Während die geringere Differenz bei den Bosnisch/Kroatisch/Serbisch sprechenden SchülerInnen nach Kontrolle des sozio-ökonomischen Hintergrunds

nicht mehr signifikant war, blieb sie bei den türkischsprachigen Kindern bestehen. Dieses Ergebnis könnte einerseits auf die unterschiedliche Qualität unterschiedlicher Einrichtungen hinweisen (Ausstattung, Betreuungsschlüssel, Professionalität des Personals ...), andererseits auf die unterschiedliche Behandlung von Kindern unterschiedlicher Herkunftsgruppen.

5. Resümee und Ausblick

In diesem Artikel wurde auf die Bildungsungleichheit von SchülerInnen, deren Eltern im Ausland geboren wurden bzw. die eine andere Sprache sprechen, eingegangen. Die großen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe 2 wurden im Detail besprochen, insbesondere der hochselektive Zugang zu Lehrplätzen und damit zur Berufsschule sowie zu den humanberuflichen höheren Schulen, wie der BHS für KindergartenpädagogInnen, aber auch die starke Überrepräsentanz in der kaufmännischen mittleren Schule. Im zweiten Teil wurde gezeigt, dass zum genaueren Verständnis der Wirkmechanismen die Unterscheidung zwischen primären Herkunftseffekten, die die gemessenen Kompetenzen betreffen, und sekundären Herkunftseffekten, die die Wahlentscheidungen bei gleichen Leistungen betreffen, sinnvoll ist. Während ein schwacher sozio-ökonomischer Hintergrund bei den Wahlentscheidungen (sekundäre Effekte) sowohl beim Übergang in die Sekundarstufe 1 als auch beim Übergang in die Sekundarstufe 2 eine bedeutende negative Rolle spielt, ist das bei einer ethno-national-sprachlichen Markierung (im Unterschied zur unmarkierten Mehrheitsbevölkerung) tendenziell nicht der Fall, sondern das Gegenteil. Eltern, die im Ausland geboren wurden oder eine andere Sprache als Deutsch sprechen, wählen bei gleicher Leistung und gleichem sozio-ökonomischen Hintergrund eher eine Schullaufbahn mit höherem Abschluss für ihre Kinder. Somit bleibt ein im internationalen Vergleich gravierender primärer Effekt, der stärker mit einem schwachen sozio-ökonomischen Hintergrund als mit einer nicht-deutschen Familiensprache in Zusammenhang steht. Der Schlüssel ist das Erlernen der bildungssprachlichen Variante der Unterrichtssprache, die Charakteristika der verschriftlichten Sprache trägt.

Es sind große Zweifel anzumelden, dass mit angemessener Komplexität auf die Veränderungen der SchülerInnenschaft und

der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen reagiert wird, wenn nach wie vor Einsprachigkeit in der Schule eingefordert oder weitergeföhrt wird. Diese Forderungen erwecken den Eindruck, dass sich die maßgeblichen EntscheidungsträgerInnen mit den Einsichten der Bildungs- und Sprachwissenschaft nicht auseinandergesetzt haben. Der Erwerb der deutschen Bildungssprache ist im Kontext der Chancengleichheit an entsprechend professionelle Förderung in den Institutionen vor und in der Schule gebunden. Die Verantwortung dafür liegt sehr wesentlich bei den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der PädagogInnen und beim Qualitätsmanagement der Schulen.

Die PädagogInnenbildung Neu und die Einführung der Schulqualität Allgemeinbildung SQA (aber auch der Qualitätsinitiative Berufsbildung QUIBB) sind in Österreich derzeit eine Chance, um einen entsprechenden Qualitätssprung zu ermöglichen. Die Erfahrungen aus internationalen Modellen wie der indexbasierten Finanzierung in den Niederlanden (Ladd & Fiske 2009) sowie des Züricher Programms „Qualität in multikulturellen Schulen“ QUIMS sollten für die Entwicklung der nächsten Schritte genutzt werden. Die Steuerungsebenen sollten die Langfristigkeit des Themas erkennen und in entsprechende Grundlagen- und angewandte Forschung investieren. Jede Verzögerung ist ein Verlust für die Kinder, die nicht in richtiger Weise und ausreichendem Ausmaß gefördert werden. Sie wirkt sich langfristig aber auch auf den Arbeitsmarkt, die Wirtschaftsentwicklung und schließlich die gesamtgesellschaftliche Kohäsion aus, die uns alle – egal ob mit oder ohne Kinder – betrifft.

Abkürzungen:

EUCHP: European Community Household Panel

EU-SILC: European Union Statistics on Income and Living Conditions

PIRLS: Programm for International Reading Literacy Study

PISA: Programm for International Student Assessment

TIMSS: Third International Mathematics and Science Study

NBB 2012, Band 1: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012.

Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.

NBB 2012, Band 2: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012.

Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.

Literatur

- Bacher, J. (2003), Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs, *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. (2006), Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich, in B. Herzog-Punzenberger (Hg.), *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich KMI-Working paper* Nb. 10, Wien: ÖAW. 7–26.
- Bacher, J. (2010), Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. *Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift WISO* 1/2010: 29–46.
- Bacher, J. & C. Stelzer-Orthofer (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*, Wien: Braumüller. 65–93.
- Bergmüller, S. & B. Herzog-Punzenberger, „Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich“, in Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & C. Schreiner, „PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse“, Graz: Leykam. 50–53.
- Bernstein, B. (1973), Ein sozio-linguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Beiträgen zur Erziehbarkeit, in: *Pädagogische Psychologie*, Band 1: Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt: Fischer Taschenbuch.
- Biffl, G. (2004), Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich, *WISO* 27 (2): 37–56.
- Boudon, R. (1974), *Education, opportunity and social inequality. Changing Perspectives in Western Society*. New York, Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1979), *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Breit, S. (2009), Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in C. Schreiner & U. Schwantner (eds.), *Pisa 2006*, Graz: Leykam. 46–158.
- Breit, S. & P. Schneider (2009) *Qualitätssicherung*. in Breit, S. (Hg.) *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung*. Graz: Leykam. 45-48
- Breit, S. & C. Schreiner (2006), Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, in G. Haider & C. Schreiner (eds.), *Die PISA-Studie*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau. 169–178.
- Breit, S. & C. Schreiner (2007), Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung, in C. Schreiner (ed.), *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*, Graz: Leykam.
- Breit, S. & R. Wanka (2010), Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Ein Portrait ihrer Kompetenzen im Licht ihrer familiären und schulischen Sozialisation, in B. Suchan u.a. (Hg.), *TIMSS 2007, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht*, Graz: Leykam. 96-115.
- Brizic, K. (2007), *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Brunerforth, M.; J. Bacher & C. Weber (2012), Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. in Herzog-Punzenberger, B. (Hg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2*, Graz: Leykam. 189–228.
- Brunerforth, M. & L. Lassnigg (Hg.) (2012), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Bundesministerium für Inneres (2011), *Integration. Zahlen, Daten, Fakten*. Wien: ÖIF/Statistik Austria/BM.I.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Bmukk) (2012), *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11*. Wien: Informationsblätter des Referats für

Migration und Schule.

- Crul, M. & H. Vermeulen (eds.), The Second Generation in Europe, in *International Migration Review*, Winter 2003.
- Crul, M.; P. Schnell; B. Herzog-Punzenberger; M. Wilmes; M. Slootman & R. Aparicio-Gomez (2012a), School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success?, in M. Crul; J. Schneider & F. Lelie (eds.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?*, Amsterdam: Amsterdam University Press. 101–164.
- Crul, M.; M. Zhou; J. Lee; P. Schnell & E. Keskiner (2012b), Success against the odds, in M. Crul & J.H. Mollenkopf (eds.), *The Changing Face of World Cities: Young Adult Children of Immigrants in Europe and the United States*, New York: Russell Sage Foundation. 25–45.
- De Cillia, R. (1994), Höhere Schulen – ausländerfrei? SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache an höheren Schulen, in: *ahs aktuell* 88/1994: 9–13.
- Fassmann, H.; R. Münz & W. Seifert (1999), Die Arbeitsmarktposition ausländischer Arbeitskräfte in Deutschland und Österreich. *Demografie aktuell* Nr. 10. Humboldt Universität Berlin.
- Fischer, G. (1986), Aspekte der Beschulungspolitik der Gastarbeiterkinder in Österreich, in H. Wimmer (ed.), *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich*. Frankfurt: campus Verlag, 307–330.
- Fix, M.; M. McHugh; A.M. Terrazas & L. Laglagaron (2008), *Los Angeles on the Leading Edge: Immigrant integration indicators and their policy implications*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Available: „<http://www.migrationpolicy.org/>“.
- Gächter, A. (2010), Die Integrationsleistung des Arbeitsmarktes, in Langthaler, H.; *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*, Innsbruck: Studienverlag, 143-163
- Gogolin, I & I. Lange (2011), Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung, in Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.
- Gomolla, M. (2010), Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem, in: Hormel, U. & A. Scherr (Hg.), *Diskriminierung, Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden 2010, Wiesbaden. Sozialwissenschaftlicher Verlag. 61–93.
- Gröpel, W. (1999) (ed.), *Migration und Schullaufbahn*. Frankfurt am Main: Lang.
- Haller, M. (2008), *Die österreichische Gesellschaft. Sozialstruktur und sozialer Wandel*. Frankfurt /NY: Campus Verlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003a), Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme, Bericht an den Wiener Integrationsfond und die Magistratsabteilung 7 der Stadt Wien.
- Herzog-Punzenberger, B. (2007), Gibt es einen Staatsbürgerschafts-Bonus? Unterschiede in der Bildung und am Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001 – Ergebnisse für die zweite Generation der Anwerbegruppen in: Fassmann, H. & W. Sievers, *Zweiter Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. 242–245.
- Herzog-Punzenberger, B. (2009), Jenseits individueller Charakteristiken – welche Bedeutung haben gesellschaftliche Strukturen für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund?, in: Schreiner, C. & U. Schwantner (Hg.), „PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt“, Graz: Leykam, 159–166.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hg.) (2012), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B. & A. Unterwurzacher (2009), *Migration-Interkulturalität*

- Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das Österreichische Bildungswesen, in W. Specht (ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam. 161–182.
- Herzog-Punzenberger, B & P. Schnell (2012), Die Situation der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im österreichischen Schulsystem, in B. Herzog-Punzenberger (ed.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Graz: Leykam. 229–268.
 - Herzog-Punzenberger, Barbara & Philipp Schnell (2013, im Erscheinen), Research on Ethnicity and Educational Inequality in Austria, in: Stevens, Peter & Gary Dworkin (eds.), The Palgrave Handbook on Race and Ethnic Inequality in Education. London: Palgrave.
 - Hormel, U & A. Scherr (Hg. 2010), Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Verlag Sozialwissenschaften.
 - Imdorf, C. (2010), Die Diskriminierung „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl, in: Hormel, U & A. Scherr (Hg.).
 - Ladd, H. F. & E. B. Fiske (2009), The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S. Available as a working paper of the Sanford School of Public Policy, Duke University.
 - Lassnigg, L. (2012), Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. in Herzog-Punzenberger, B. (Hg.), 313–354.
 - Matuschek, H. (1982), Die Auswirkungen der „Ausländerpolitik“ auf Schul- und Berufsausbildung der jugoslawischen und türkischen Jugendlichen in Wien und Niederösterreich. Wien: Europ. Zentrum für Ausbildung u. Forschung auf d. Gebiet d. sozialen Wohlfahrt.
 - Mecheril, P. (2010), Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim: Basel.
 - OECD (2005) School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Paris: OECD Publishing.
 - OECD (2006), Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
 - Schmid, G.; S. Breit & C. Schreiner (2009), Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen, in: Schreiner, C. & U. Schwantner (Hrsg.), PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam.
 - Schnell, P. (2012), Educational mobility of second generation Turks in cross-national perspective. Amsterdam: University of Amsterdam. Dissertation Manuscript.
 - Schreiner, C. & S. Breit (2006), Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, in G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), Die PISA-Studie, Wien, Köln, Weimar: Böhlau. 179–192.
 - Schwantner, U. & C. Schreiner (Hrsg.) (2010), Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
 - Söhn, J. (2011), Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: Sozialwissenschaftlicher Verlag.
 - Stanat, P. & G. Christensen (2005), Where Immigrant Students Succeed. Results – from the PISA 2003. Paris: OECD Publishing.
 - Statistik Austria (2012), Bildung in Zahlen 2011/12. Wien.
 - Suchan, B.; C. Wallner-Paschon; E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.) (2007), PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam.
 - Unterwurzacher, A. (2007), Ohne Schule bist Du niemand. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, in H. Weiss (ed.), Leben in Zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, Wiesbaden: VS Verlag.

- Unterwurzacher, A. (2009), Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes, in B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (eds.), PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht Graz: Leykam.
- Vogtenhuber, S., Lorenz, L. & M. Bruneforth (2012), Indikatorengruppe A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. in Bruneforth, M. & Lassnigg, L. NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam, Graz, 16–30.
- Vogtenhuber, S., Lorenz, L., Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B., Auer, C. Gumpoldsberger, H. & J. Schmich (2012), Indikatorengruppe B: Inputs - Personelle und finanzielle Ressourcen. in Bruneforth, M. & Lassnigg, L. NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam, Graz, 31–60
- Vogtenhuber, S., Lorenz, L., Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B., Auer, C. Gumpoldsberger, H. & J. Schmich (2012), Indikatorengruppe B: Inputs - Personelle und finanzielle Ressourcen. in Bruneforth, M. & Lassnigg, L. NATIONALER BILDUNGSBERICHT ÖSTERREICH 2012. Band 1 Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Leykam, Graz, 31–60
- Weiss, H. (2006), Bildungswege der zweiten Generation in Österreich, in B. Herzog-Punzenberger (Hg.), 27–39.
- Wimmer, H. (1986), Zur Ausländerbeschäftigungspolitik in Österreich, in H. Wimmer (ed.), Ausländische Arbeitskräfte in Österreich, Frankfurt/New York: Campus Verlag. 5–32.
- Wroblewski, A. (2006), Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000, in B. Herzog-Punzenberger (Hg.). 40–49.
- Wroblewski, A. (2012), Situation und Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung, in Eder, F. (Hrsg.), PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen, Waxmann, Münster et al., 337–366.

Anmerkungen

1. Zum Wiedererstarren der wissenschaftlichen Bearbeitung der Chancenungleichheit im Bildungsbereich im Zuge der Large Scale Assessments siehe Bacher 2006, zur österreichischen Forschungsgeschichte im Bereich Ethnizität und Bildungsungleichheit siehe Herzog-Punzenberger & Schnell 2013.
2. Sämtliche Abkürzungen finden sich am Ende des Textes erklärt.
3. In der ersten Betrachtungsweise setzen sich 100% aus der Gesamtzahl der jeweiligen Sprachgruppe, in der zweiten Betrachtungsweise aus der Gesamtzahl der SchülerInnen der jeweiligen Schultype zusammen.
4. Eine detailliertere Betrachtung würde aufgrund der integrativen Unterrichtsformen verlangen, die Anzahl der SchülerInnen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen bekommen haben, aber keine Sonderschule besuchen, auch zu berücksichtigen.
5. Die Ungleichheitsquoten Sek 1 „H auf S“ für die genannten Gruppen D-BKS-T betragen daher für die AHS 34-26-14, für die Hauptschule/NMS 64-70-81 und für die Sonderschule 2-3-5.
6. Die Ungleichheitsquoten Sek 1 „H in S“ für die genannten Gruppen betragen daher 16-21-29.
7. Dazu etwa der Artikel von Rudolf DeCillia „Höhere Schulen ausländerfrei?“ (1994).
8. Siehe Integrationsstaatssekretär Kurz, der das Thema der SchulabbrecherInnen und SchulschwänzerInnen an den SchülerInnen mit Migrationshintergrund festmacht und damit den Eindruck erweckt, als würden sie die Mehrheit stellen.
9. Siehe auch die Diskussion zu Chancengleichheit und Bildungsarmut im Nationalen Bildungsbericht 2012, Band 2, Kapitel 5 (Bruneforth, Bacher, Weber 2012, 189–282).

10. Eine Darstellung zur Sekundarstufe 2 „H auf S“ findet sich im Nationalen Bildungsbericht Band 2, Seite 248. Hierbei sind aber die bereits ausgeschiedenen SchülerInnen nicht berücksichtigt. Vergleiche auch NBB 2012, Band 1, Indikator D2a, Seite 117.
11. Im Unterschied zu Großbetrieben sind die Abläufe in Klein- und Mittelbetrieben zumeist nicht formalisiert und daher nicht institutionalisiert, weswegen Imdorf nicht von institutioneller Diskriminierung spricht (Imdorf 2010, 214).
12. Zur ersten ländervergleichenden Ausarbeitung zum Zusammenhang von strukturellen Faktoren des Schulsystems und Bildungserfolgs bestimmter Einwanderungsgruppen auf statistischer Basis siehe Crul & Vermeulen 2003 aber auch in etwas anderer Form Stanat & Christensen 2005.
13. Die wichtigsten Faktoren sind die Kosten des Besuchs einer formal höheren Schule, die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Abschlusses und der Wert, der einem höheren Bildungsabschluss beigemessen wird.
14. Es muss darauf hingewiesen werden, dass es nicht nur methodisch anspruchsvoll, sondern auch epistemologisch fraglich ist, ob man die Effekte der unterschiedlichen Differenzlinien in jener scheinbaren, der Statistik innewohnenden Klarheit trennen kann.
15. Die Baseline-Testungen waren Vorläufertestungen in der Schulstufe 8 (2009) und Schulstufe 4 (2010) mit repräsentativen Stichproben von rund 8.000 SchülerInnen, um Vergleichswerte für die erste Bildungsstandardsüberprüfung zu erhalten.
16. Wenn das Niveau der Klasse niedriger ist, ist die Wahrscheinlichkeit, bei gleicher Leistung eine bessere Note zu bekommen, höher als in einer Klasse, deren Niveau höher ist. LehrerInnen können aus psychologischen und pädagogischen Gründen eine ganze Klasse nicht mit „Genügend“ und „Nicht Genügend“ beurteilen, d.h. sie wenden eine relative Benotung an.
17. Die Ergebnisberichte der Bildungsstandards enthalten immer die Berücksichtigung der sozioökonomischen und migrationspezifischen Komposition der SchülerInnenschaft, beispielsweise der Bundesbericht der Bildungsstandards- testung Schulstufe 8, Mathematik 2012.
18. Ausgangswert ist die durchschnittliche Kompetenz der SchülerInnen mit mindestens einem im Inland geborenen Elternteil.
19. Für migrationspezifische Analysen zu den Lesekompetenzen am Ende der Sekundarstufe 1 siehe Unterwurzacher 2009, am Ende der Sekundarstufe 2 siehe Wroblewski 2012. Für migrationspezifische Analysen der Mathematikkompetenzen am Ende der Sekundarstufe 1 siehe Breit & Wanka 2010. Für migrationspezifische Erklärungsansätze jenseits individueller Charakteristiken bei PISA siehe Herzog-Punzenberger 2009.
20. Begünstigt bedeutet in diesem Fall, dass das Kind ein Mädchen ist und aus einer Familie des mittleren Einkommensquintils stammt, seine Eltern eine maturaführende Schule abgeschlossen haben, in Österreich geboren wurden und zu Hause Deutsch sprechen.
21. Über den Anteil der SchülerInnen, die durch die sprachpolitischen Verwerfungen der elterlichen Heimatländer eine besondere sprachbiografische Belastung der Familie mitbringen, können wir zum jetzigen Zeitpunkt keine verlässlichen Aussagen machen (vgl. Brizic 2007). Einschränkend muss außerdem hinzugefügt werden, dass wir, da die Kompetenzen in der Familiensprache nicht getestet werden, diese zum jetzigen Zeitpunkt nicht beurteilen können.