

Oliver Gruber*

Diversität und Integration im Schulsystem. Empirische Befunde zur Ungleichheit und ihre bildungspolitischen Konsequenzen

* oliver.gruber@akwien.at, Abt. Bildungspolitik, Arbeiterkammer Wien

eingereicht am: 06.06.2018, akzeptiert am: 18.07.2018

Österreich ist ein Einwanderungsland und die Diversität seiner Gesellschaft spiegelt sich auch im Schulsystem wider. Ein Viertel der gesamten Schüler/innenpopulation spricht eine andere Familiensprache als Deutsch, in den Ballungszentren ist dieser Anteil noch höher. Gleichzeitig weisen internationale Vergleichstestungen Österreich seit längerem unterdurchschnittliche Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach – und stellen der Integrationsfähigkeit des österreichischen Schulsystems damit ein schlechtes Zeugnis aus. Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag mit Bildungsbenachteiligung aus Sicht einer von Diversität gekennzeichneten Schüler/innenschaft auseinander. Neben einem Überblick über derzeitige wissenschaftliche Erklärungsansätze, veranschaulicht der Beitrag zunächst empirisch die Heterogenität innerhalb der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ und plädiert folglich für eine differenziertere Betrachtungsweise. Aufbauend darauf wird anhand von Daten der Bildungsstandardsüberprüfung 2012/2013 der Einfluss sozioökonomischer Herkunftsmerkmale sowie schulsystemischer Selektionsprozesse auf fachliche Testleistungen von Schülerinnen und Schülern in Mathematik und Englisch demonstriert. Angesichts dieser Befunde diskutiert der Beitrag abschließend bildungspolitische Maßnahmenvorschläge zur nachhaltigeren Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, deren sozioökonomische Ausgangslage ein erhöhtes Risiko für Bildungsbenachteiligung birgt.

Keywords: Bildungsungleichheit, Migration, Integration, Schule

Immigrant integration in Austrian schools. Empirical evidence for educational inequality and its policy consequences

Austria is a country of immigration with an increasingly diverse population. Naturally, this is echoed in growing diversity of Austrian pupils, a quarter of whom are speaking a language other than German at home (even more so in the country's urban centers). Yet, for quite some time international comparative tests have documented below average performances of Austrian pupils with a migrant background, indicating the school system's deficit in integrating them. Against this background, the paper discusses academic approaches in explaining educational inequality with a focus on migrant background. Empirically, it demonstrates the heterogeneity of pupils with a „migrant background“, thus challenging the nonreflective use of this analytical category. Pledging for stronger differentiation, the paper uses data from the national standardized tests (Bildungsstandardsüberprüfung) 2012/2013 to demonstrate the role of socioeconomic background and the stratification of pupils through various selection processes for their performances in Mathematics and English. Considering this connexion, the paper concludes with policy recommendations that could contribute to a deeper integration of those pupils with a migrant background that feature higher risk of educational disadvantages.

Keywords: Educational inequality, migration, integration, school

1 Einleitung

Es ist inzwischen ein Gemeinplatz: Integrationspolitik als Querschnittsmaterie reicht in eine Vielzahl von

Politikfeldern hinein. In kaum einem dieser integrationspolitisch relevanten Politikfelder werden jedoch derart emotionale Debatten über Integration geführt wie in der Bildungspolitik. Nicht von ungefähr, denn

zum einen ist das Wohlergehen von Kindern (zumal das der eigenen) stets mit noch höherer Sensibilität versehen als dies bei anderen politischen Materien der Fall ist. Zum anderen fungiert das Schulsystem als eine der zentralen gesellschaftlichen Integrationsinstanzen, da es für alle schulpflichtigen Gesellschaftsmitglieder verbindlich ist und gemeinschaftliche Grundnormen sowie Kernkompetenzen vermittelt. Gerade deshalb handelt es sich traditionell um ein ideologisch stark umkämpftes Gesellschaftssystem (vgl. Bruneforth et al. 2012; Hadjar & Rothmüller 2016), das durch die Verbindung mit Integrations- und Diversitätsfragen noch zusätzliche emotionale Aufladung erfährt.

Auch in Österreich wurde mit dem Weichen stellenden Beschluss des Nationalen Aktionsplans für Integration der Bundesregierung (vgl. BMI 2010) die Bildungspolitik zu einem zentralen integrationspolitischen Handlungs- wie Konfliktfeld. Dies ist neben den genannten Gründen auch darauf zurückzuführen, dass internationale Vergleichstestungen wie PISA, PIRLS oder TIMSS Österreich seit geraumer Zeit ein schlechtes Zeugnis hinsichtlich der durchschnittlichen schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausstellen. Die Diversität des Einwanderungslandes Österreich ist zwar längst auch in den Schulen angekommen, die schulpolitischen Antworten hinken jedoch zum Teil noch hinterher. Zwar sind eine Reihe integrationspezifischer Schulmaßnahmen implementiert und etabliert (etwa das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen, der begleitende muttersprachliche Unterricht, Maßnahmen zur – frühen – sprachlichen Förderung der Unterrichtssprache Deutsch, etc.). Dennoch zeigen die genannten Studien nur sehr selektive Fortschritte und weisen damit auf die Kontinuität bestimmter benachteiligender Faktoren hin.

Aus diesem Anlass beschäftigt sich der folgende Beitrag theoretisch und empirisch mit Gründen wie Belegen für Bildungsbenachteiligung aus Sicht einer von Diversität gekennzeichneten Schüler/innenschaft. Einleitend gibt er dafür einen Überblick über wissenschaftliche Erklärungsansätze zur Bildungsbenachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Im Anschluss daran stellt der Beitrag empirische Befunde zur steigenden ethnischen wie sprachlichen Diversität der österreichischen Gesellschaft sowie seiner Schüler/innenpopulation dar. Aufbauend darauf analysiert er anhand von Daten der im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums jährlich durchgeführten Bildungsstandardsüberprüfung den Zusammenhang sozioökonomischer Herkunftsmerkmale, schulsystemischer Selektionsprozesse sowie fachlicher Testleistungen der Schüler/innen in Mathematik und Englisch. Die präsentierten Befunde liefern schließlich die Basis für

bildungspolitische Maßnahmenvorschläge im Sinne einer nachhaltigeren Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund, deren sozioökonomische Ausgangslage ein erhöhtes Risiko für Bildungsbenachteiligung birgt.

2 Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit aus Diversitäts- und Integrationsperspektive

Die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheiten in Gesellschaften zählt zu den Kernthemen der modernen Bildungsforschung. Während ungleiche Bildungsniveaus in vormodernen Gesellschaften eine kaum hinterfragte Folge stratifizierter Gesellschaftsordnung darstellten, rückte mit der Entwicklung des Territorialstaates, dem Aufbau eines staatlichen Schulwesens sowie der daran geknüpften Einführung allgemeiner Schulpflicht zunehmend die Frage in den Fokus, inwieweit damit gesellschaftliche Ausgangsunterschiede ausgeglichen werden können (vgl. Pechar 2011). Seitdem durchläuft die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der ungleichen Teilhabe an und der Wirkmächtigkeit von Bildungssystemen ‚Konjunkturen und Schwankungen‘. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den Effekten von Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, regionalen Binnenunterschieden und Konfessionalität während der 1960er- und 1970er-Jahre, hat in den letzten 20 Jahren auch die Berücksichtigung von Faktoren wie Migrationshintergrund, ethnischer Zugehörigkeit und Sprache zugenommen (vgl. Krüger et al. 2011). Dies hat neben der gestiegenen Zuwanderung und Diversität in Deutschland und Österreich nicht zuletzt auch mit der zunehmenden Verfügbarkeit international vergleichbarer Bildungsüberprüfungen (wie PISA, TIMSS, PIRLS, etc.) zu tun. Diese dokumentieren seit längerem eine negativere schulische Leistungsbilanz von Schüler/innen mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne. Verschiedene Erklärungsansätze haben sich für diese Unterschiede herausgebildet und nicht zuletzt dazu geführt, dass die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ selbst (unabhängig von ihrer Definition) zunehmend kritischer eingeschätzt wird.¹ Gerade in der

¹ Diese Kritik gilt insbesondere für die international gebräuchliche Definition nach dem Geburtsland beider Eltern oder des Kindes (sofern dieses im Ausland liegt, wird von Migrationshintergrund gesprochen), aus der sich eine Reihe von Problemen ergeben: So wird darin ausschließlich der Umstand einer Wanderung der Eltern zum gemeinsamen Merkmal gemacht, obwohl diese aus höchst unterschiedlichen Herkunftsländern erfolgen, unterschiedlich lange zurückliegen und unterschiedlich starken Einfluss auf die Lebensrealität der Kinder haben kann. Zudem werden durch die Kategorie weder die unterschiedlichen Motive für die Wanderung (wie Arbeit, Flucht, Familiennachzug, Aus-

Bildungsforschung und -politik werden deshalb auch andere Identifizierungsmerkmale herangezogen, etwa wenn genauer nach spezifischen Herkunftsländern unterschieden wird (was eine stärkere Differenzierung einzelner Gruppen von Migrantinnen und Migranten ermöglicht), oder aber wenn sprachliche Kriterien wie die Erstsprache der Eltern, die im Familienkontext dominante Umgangssprache oder die Kompetenzen in der jeweiligen nationalen Bildungssprache als Identifizierungsmerkmale herangezogen werden. Im vorliegenden Beitrag werden für die empirische Analyse neben der breiten Kategorie Migrationshintergrund daher gezielt auch spezifische herkunftslandbezogene sowie sprachbezogene Differenzierungen der Eltern herangezogen, um eine höchstmögliche Ausschöpfung der in der Bildungsstandardsüberprüfung vorhandenen Daten zu erzielen.

Sozioökonomische Erklärungsansätze für Bildungsungleichheit konzentrieren sich auf die sozialen und ökonomischen Hintergründe von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern, aus denen sich die Benachteiligung einzelner Gruppen ergibt. Dabei werden mit Boudon (1974) primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterschieden: Erstere beeinflussen die unterschiedliche schulische Leistung (z. B. geringerer Bildungsstand der Eltern, geringere Fördermöglichkeiten zu Hause, geringere Ressourcen für außerschulische Förderung). Zweitere beeinflussen die Entscheidungsprozesse an den Bildungsübergängen (z. B. teilweise geringerer Informationsgrad, geringere Vernetzung mit informierten Eltern oder Beratungspersonen, geringere Berufsperspektiven oder Eigenzutrauen). Diese bildungssoziologische Forschung versteht daher die Schlechterstellung von Migrantinnen und Migranten als Spezialfall der herkunftsbedingten Ungleichheit, die sich aus Benachteiligungen entlang der Bourdieu'schen Kapitalsorten (sozial, ökonomisch, kulturell, symbolisch; vgl. Bourdieu 1983) mit letzlicher Bildungsarmut herleitet (vgl. Oleschko & Lewandowska 2017) und die sich bei Migrantinnen und Migranten durch die Aufgabe alter Netzwerke im Herkunftsland bei gleichzeitiger Notwendigkeit eines erschwerten Aufbaus neuer, äquivalenter Netzwerke im Zielland verschärfen

bildung, etc.) noch die unterschiedlichen Herkunftshintergründe (wie soziale, finanzielle, pädagogische, etc. Ressourcen im Herkunftsland) differenziert. Das kann zu einer enormen Heterogenität der Personengruppe mit Migrationshintergrund innerhalb eines Landes führen. Damit verliert die Kategorie Migrationshintergrund jedoch auch ihren Wert für die internationale Vergleichbarkeit, da sie je nach Zuwanderungsgeschichte eines Landes sehr gegensätzliche (mit Ausnahme der Wanderungseigenschaft der Eltern) Gruppenprofile beinhalten kann – sich also z. B. das Profil von Personen mit Migrationshintergrund in Kanada deutlich von jenen in Österreich unterscheidet (vgl. Perchinig & Troger 2010; Gresch & Kristen 2011; Böckler & Schmitz-Veltin 2013).

kann (vgl. Haug 2007). Bildungsbenachteiligung für Schüler/innen mit Migrationshintergrund entsteht diesem Ansatz zu Folge dann, wenn ihre Familien von niedrigeren sozioökonomischen Voraussetzungen der Eltern sowie schwach ausgeprägten Kontakten zu sozioökonomisch höherstehenden Netzwerken geprägt sind. Da diese Voraussetzungen jedoch auch innerhalb der heterogenen Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund unterschiedlich ausgeprägt sind, wird dieser Zusammenhang nur dann augenscheinlich, wenn bestimmte Zuwanderungsgruppen überdurchschnittlich stark von sozioökonomischer Benachteiligung betroffen sind (sich niedriger sozioökonomischer Status und herkunftsbezogene Differenzierungen also überlagern und so die vermeintliche Ethnisierung² von ursächlich sozialen Problemlagen befördern).

Linguistische Erklärungsansätze fokussieren in ihrer Analyse von Bildungsunterschieden auf die Rolle der sprachlichen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern für ihre Bildungserwerbslaufbahn. Dabei stehen vor allem Lernende mit anderen Erstsprachen als der dominierenden Bildungssprache des Landes (bzw. der Region) im Fokus. Verwiesen wird auf die potentiell exkludierende Funktion der Bildungssprache (in Österreich ‚Deutsch‘), die als Eintritts- und Visitenkarte eine hohe Bedeutung für den Bildungs(miss)erfolg bekommt. Zwar hängt die Aneignung der Bildungssprache ‚Deutsch‘ wiederum stark mit sozialen Faktoren zusammen (vgl. Tschernig & Vo Thi 2017). Aus linguistischer Sicht wird sie aber insbesondere dort relevant, wo Kinder mit gering entwickelten Erstsprachkompetenzen Deutsch als Zweitsprache erlernen. Ohne entsprechende Förderung erhöht sich für diese Kinder das Risiko, in beiden Sprachen keine hohe bildungssprachliche Kompetenz zu erreichen (vgl. Apeltauer 2001). Dabei zeigt die Mehrsprachigkeitsforschung sehr deutlich, dass bei frühzeitiger Förderung der mehrsprachigen Anlagen von Kindern kognitive Fähigkeiten (wie Konzentration, Flexibilität, Lesefähigkeit) steigen und so langfristige Lernvorteile – nicht nur in sprachlicher Hinsicht – gegenüber einsprachigen Kindern entstehen (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell 2012). Seit

² Unter Ethnisierung können aus soziologischer Sicht seit Max Weber soziale Konstruktionsprozesse verstanden werden, in denen die Vorstellung einer gemeinsamen Abstammung, Geschichte und Kultur für eine soziale Gruppe etabliert werden. Diese Konstruktionsprozesse können sowohl in Form von Selbst- wie Fremde ethnisierung erfolgen und im konflikttheoretischen Sinne auch als Platzhalter für andere Merkmale herangezogen und mit positiver bzw. negativer Bedeutung aufgeladen werden (vgl. Hormel & Scherr 2003). Bei der Fremde ethnisierung sozialer Probleme etwa werden die Folgen sozioökonomischer Deprivation als genuine Eigenschaften bestimmter Ethnien gedeutet und so als ‚ethnisches Problem‘ verurteilbar.

einigen Jahren wird daher von Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern im deutschsprachigen Raum auch stark für ein Konzept der ‚durchgängigen Sprachbildung‘ plädiert. Damit ist eine Sprachbildung gemeint, die Erstsprachen- mit Zweitsprachenförderung verschränkt, Sprachbildung sowohl im Sprach- als auch im Fachunterricht vorsieht, kontinuierlich über Bildungseinrichtungen hinweg angelegt ist und auf einer starken Zusammenarbeit von Schule, außerschulischen Partnern und Eltern basiert (vgl. Gogolin 2011; siehe Kap. 4 dieses Beitrags).

Bleiben trotz statistischer Kontrolle von sozioökonomischer Herkunft oder bildungssprachlichen Nachteilen weitere Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen, so werden zum Teil *psychologische Erklärungsansätze* herangezogen. Dabei geht es einerseits um stereotype Urteilmuster von Lehrpersonen und Schulleitungen, die in mehr oder weniger bewusster Form den Umgang mit Lernenden bestimmter Herkunftsgruppen sowie die Erwartungen an diese unabhängig von deren Kompetenzen beeinflussen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011). Andererseits betrifft dies aber auch das Selbstbild und die Eigenmotivation betroffener Gruppen. Bei ihnen kann infolge wiederholt erlebter negativer Stereotype gegenüber der eigenen Gruppe ein Leistungsabfall aufgrund von Verunsicherung, fehlendem Zutrauen, Selbstschutz, etc. das Ergebnis sein. Sind sich Kinder einer solchen Form der dauerhaften Stigmatisierung bewusst, kann dies zur Verringerung ihres Engagements und Interesses in diesem Bereich und zur Manifestation – bewusster wie unbewusster – Strategien zur Vermeidung dieser Domäne führen (vgl. Schofield & Alexander 2011). Insbesondere bei Leistungstests in Prüfungssituationen kann sich dieser Effekt verstärkt zeigen, was auch als Miterklärung für deren schlechteres Abschneiden bei Vergleichsstudien wie PISA angeführt wird. Als sogenannter *Stereotype Threat* wird dabei bezeichnet, wenn Schüler/innen aufgrund des Wissens um ihre Stigmatisierung in einer Prüfungssituation kurzfristig nur schlechtere Leistungen abrufen können, als dies aufgrund ihrer sonstigen Leistungen während des Unterrichts zu erwarten wäre (vgl. Schmader & Beilock 2012).

Nicht zuletzt werden Bildungsunterschiede aber auch durch *bildungsinstitutionelle Erklärungsansätze* begründet. Bildungssysteme können unterschiedlich inklusiv oder exklusiv gestaltet sein, wobei hier eine Reihe von Mechanismen zum Tragen kommen (vgl. Gomolla & Radtke 2009). Der Zeitpunkt und das Ausmaß der schulischen Differenzierung werden hier traditionell als einer der stärksten Faktoren für Bildungsungleichheit diskutiert. Je früher eine äußere Differenzierung von Schülerinnen und Schülern in unterschiedliche Schulformen einsetzt,

desto stärker reproduziert das Schulsystem die sozialen und sprachlichen Ausgangsungleichheiten der Kinder weiter (vgl. Bellenberg 2012). Besteht zudem nur geringe faktische Durchlässigkeit zwischen den Schultypen, so verstärkt dies eine soziale Homogenisierung innerhalb der Schultypen bei zugleich weitgehender Trennung zwischen ihnen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Lern- und Entwicklungsumwelten für Schüler/innen, die sich über die Jahre kumulativ auf deren Leistung auswirken (vgl. Gröhlich et al. 2009). Bildungsarmut und soziale Exklusion verstärken sich damit gegenseitig durch und infolge schulischer Segregation. Ähnliches gilt für Formen der Klassenwiederholung, die langfristig mit einem höheren Risiko für Bildungsabbruch verbunden sind (vgl. Eder & Dämon 2010). Diese ‚Kompositionseffekte‘ (d. h. Effekte aufgrund der Art der Zusammensetzung von Schulen/Schulklassen) können einen beträchtlichen Anteil am unterschiedlichen Schulerfolg von Lernenden mit unterschiedlichen Ausgangsbenachteiligungen erklären. Daneben werden in Studien zu bildungsinstitutionellen Einflüssen jedoch auch schulorganisatorische und unterrichtsbezogene Faktoren als mitausschlaggebend genannt: So kann eine durch die Schulleitung sowie Pädagoginnen und Pädagogen vermittelte positive Schulkultur signifikante Unterschiede in den Leistungen der Schüler/innen erzielen, selbst bei statistischer Kontrolle der Schulzusammensetzung (vgl. Agirdag et al. 2012). Und gerade in sozioökonomisch benachteiligten Schulen zeigt sich ein noch größerer Einfluss des Handelns von Lehrpersonen auf Lernzuwächse als in Schulen mit überwiegend aus der Mittel- und Oberschicht stammenden Schülerinnen und Schülern (vgl. Palardy 2008).

3 Empirische Befunde der Bildungsungleichheit in Österreich

3.1 Wachsende Diversität der ethnischen Herkunftsprofile

Österreich ist heute zweifellos ein Einwanderungsland und seine Gesellschaft wird zunehmend diverser. Während das offizielle Österreich lange den Status als Einwanderungsland von sich wies (vgl. Faßmann & Münz 1996), zeigen die Zahlen schon seit Jahrzehnten ein anderes Bild: So stieg der Bevölkerungsanteil von Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft seit 1960 von unter 2 % auf über 15 % im Jahre 2016 an. Berücksichtigt man zudem bereits eingebürgerte Personen ausländischer Herkunft sowie Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, so ergibt der Mikrozensus eine noch größere Gruppe mit ‚Mig-

Tab. 1: Inländische/ausländische Staatsbürger/innen und Bevölkerung mit/ohne Migrationshintergrund in Österreich, 2016

GESAMTBEVÖLKERUNG (1.1.2017)	8772865	100%
Österreichische StaatsbürgerInnen	7 430 935	84,7%
in Österreich geboren	6 922 702	78,9%
im Ausland geboren	508 233	5,8%
Ausländische StaatsbürgerInnen	1 341 930	15,3%
im Ausland geboren	1 148 033	13,1%
in Österreich geboren	193 897	2,2%
„in Österreich“ ≥ 10 Jahre	521 396	5,9%
10 Jahre < „in Österreich“ ≥ 5 Jahre	234 744	2,7%
„in Österreich“ < 5 Jahre	585 790	6,7%

BEVÖLKERUNG IN PRIVATHAUSHALTEN (ø 2016)	8 599 158	100%
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	6 701 181	78%
Bevölkerung mit Migrationshintergrund	1 897 977	22%
1. Generation (selbst im Ausland geboren)	1 414 908	17%
2. Generation (selbst in Österreich geboren)	483 069	6%

Anmerkungen: Gesamtbevölkerung auf Basis des Meldewesens, Stichtag 1.1.2017. Bevölkerung in Privathaushalten auf Basis des Mikrozensus, Jahresdurchschnitt 2016. Migrationshintergrund definiert als selbst oder beide Eltern teile im Ausland geboren. (Statistik Austria 2017)

rationshintergrund³ (siehe Tab. 1): Sie lag 2016 etwa bei 22 % (16,5 % aus der 1. Generation, d. h. selbst im Ausland geborene Personen; 5,6 % aus der 2. Generation, d. h. im Inland geborene Kinder von im Ausland geborenen Eltern). Migrationshintergrund ist dabei insbesondere ein Merkmal der jüngeren Altersgruppen: So weist etwa jede vierte Person unter 29 Jahren und sogar fast jede dritte Person zwischen 30 und 44 Jahren Migrationshintergrund auf, während nicht einmal jede vierte Person zwischen 45 und 59 Jahren und nur noch jede/r achte über 60-Jährige Migrationshintergrund hat.

Allerdings ist die grobe Verwendung der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ auch für Österreichs Bevölkerung irreführend. Nicht nur verdeckt sie die durchaus unterschiedlichen Bedingungen zwischen selbst zugewanderten Personen im Gegensatz zu ihren bereits in Österreich geborenen Kindern. Auch vermischt sie neben Generationenunterschieden die sehr unterschiedlichen Ausgangslagen, die zugewanderte Personen aus verschiedenen Herkunftsländern mit sich bringen. Dies zeigt allein der Blick auf die drei größten Zuwanderungsgruppen in Österreich. Sie stehen prototypisch für drei der historisch wesentlichsten Zuwanderungsquellen nach Österreich: EU-Binnenzuwanderung, Flüchtlingszuzug sowie Arbeitsmig-

³ Die von der Statistik Austria für österreichische Bundesstatistiken verwendete Definition des ‚Migrationshintergrundes‘ versteht darunter selbst im Ausland geborene Personen (1. Generation) sowie Kinder, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden (2. Generation).

ration und daran anschließender Familiennachzug aus Drittstaaten (vgl. Abb. 1). So weist die größte Gruppe – in Deutschland geborene Personen – sowohl sprachlich als auch sozioökonomisch günstige Charakteristika für eine Bildungsintegration auf und genießt zudem die Privilegien weitgehender rechtlicher Gleichstellung von EU-Bürgerinnen und -Bürgern. Demgegenüber fehlen der zweitgrößten Gruppe, jener aus Bosnien-Herzegowina als einem europäischen Drittstaat, diese rechtlichen Vorzüge und viele von ihnen kamen als Bürgerkriegsflüchtlinge in den 1990er-Jahre unter sehr schwierigen Bedingungen nach Österreich. Die drittgrößte Gruppe, jene der türkischen Zuwanderer, steht hingegen nach wie vor in der Tradition der Gastarbeiteranwerbung der 1960er- und 1970er-Jahre. Sie genießen aufgrund völkerrechtlicher Verträge zwischen der Türkei

und Österreich privilegierte Rechte, unterscheiden sich aber im sozioökonomischen Profil teils markant von den anderen beiden Gruppen. Diese Gegensätze schlagen sich auch in Bildungsungleichheiten nieder.

Vergleicht man etwa den Bildungsstand von Personen der drei wichtigsten Herkunftsregionen, EU (mit Deutschland als größter Gruppe), Ex-Jugoslawien (mit Bosnien-Herzegowina und Serbien als größten Gruppen) sowie Türkei, zeigt sich bereits bei dieser groben Gegenüberstellung ein deutlicher Unterschied in den vorhandenen Ressourcen (Abb. 2). So

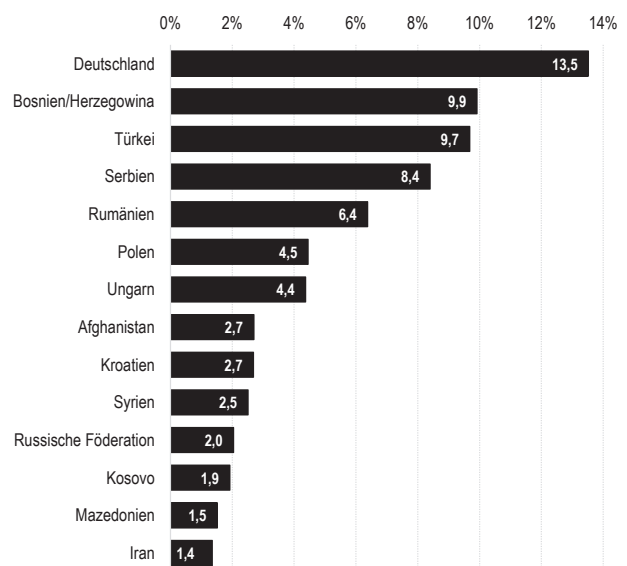


Abb. 1: Bevölkerung Österreichs zu Jahresbeginn 2017, nach Geburtsland (Statistik Austria 2017)

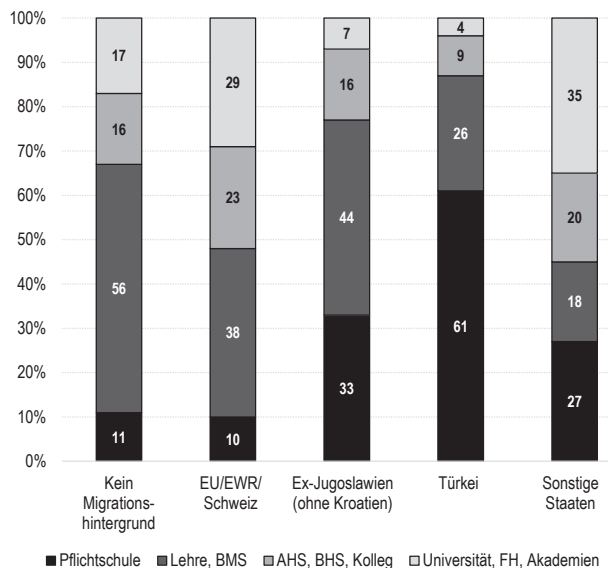


Abb. 2: Bildungsstand der 25–64-jährigen Bevölkerung Österreichs, 2016

Anmerkung: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung, Jahresdurchschnitt über alle Wochen. Bevölkerung in Privathaushalten. (Statistik Austria 2017)

haben aus Ex-Jugoslawien (32%) und in doppelt so hohem Ausmaß aus der Türkei stammende Personen zwischen 25–64 Jahren (61%) maximal die Pflichtschule abgeschlossen, während dies nur für 10% der EU-Migrantinnen und -Migranten bzw. der Perso-

nen ohne Migrationshintergrund gilt. Umgekehrt liegen türkischstämmige Personen in Österreich in allen übrigen Ausbildungsgruppen (Lehre/BMS – AHS/BHS/Kolleg – Hochschulabschlüsse) deutlich unterhalb der anderen Gruppen, während ex-jugoslawisch-stämmige Personen zumindest zu einem hohen Anteil mittlere Abschlüsse (Lehre/BMS; mehr als EU/EWR-Zuwanderergruppen) bzw. ähnliche Anteile an höheren Schulabschlüssen (AHS/BHS/Kolleg) wie Personen ohne Migrationshintergrund aufweisen. Lediglich im Hochschulbereich schneiden diese ähnlich schlecht ab wie die türkischstämmige Vergleichsgruppe. Stellt man dem die Gruppe der EU/EWR-Zuwanderer gegenüber, so weist diese durchschnittlich sogar bessere Abschlüsse als die einheimische Gruppe auf. Sie liegt nämlich sowohl im Bereich höherer Schulabschlüsse als auch im Bereich der Hochschulabschlüsse deutlich über den Personen ohne Migrationshintergrund.

Mit niedrigerem Bildungshintergrund einer Person gehen tendenziell schlechtere Berufs- und Einkommenschancen einher, was sich nicht zuletzt auf die Lebensqualität auswirkt. Allerdings sind diese Bildungsmuster nicht nur als Momentaufnahme der berufstätigen Bevölkerung und ihrer Berufschancen wichtig. Denn greift ein Bildungssystem nicht syste-

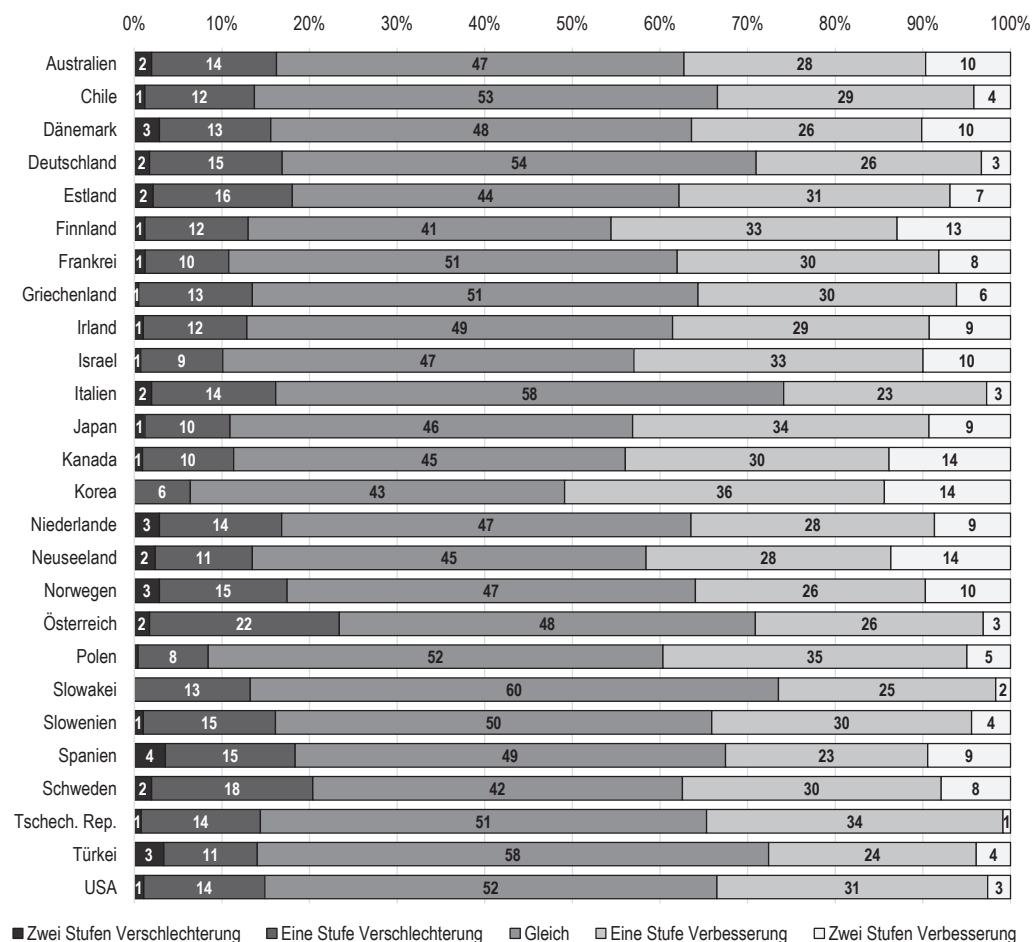


Abb. 3: Bildungsmobilität im OECD-Vergleich. Höchster Bildungsabschluss der 25–64-Jährigen im Vergleich zu ihren Eltern, 2015

Anmerkung: Kumulierte Prozentangaben auf Basis der Mobilität zwischen Bildungsabschlüssen in 3 Stufen (ISCED-2011-Klassifikation): Abschlüsse bis maximal Pflichtschulabschluss (ISCED 0–2); Mittlere Abschlüsse unterhalb Hochschullevel (ISCED 3–4); Höhere Abschlüsse und Hochschulabschlüsse (ISCED 5–8). (OECD 2016)

matisch und nachhaltig in die Bildungskarrieren von Menschen ein, so ist geringe Bildungsmobilität auch der Nachkommen die häufige Folge. Das österreichische Bildungssystem liegt hierbei im internationalen Vergleich seit langem im hinteren Feld. Ihm gelingt es nur schlecht, die ungleichen Ausgangsbedingungen der in Österreich lebenden Familien auszugleichen, wie Abb. 3 verdeutlicht. Lediglich 29 % der 25–64-Jährigen hatten 2015 einen höheren Bildungsabschluss als die eigenen Eltern erreicht – nur in der Türkei, Slowakei und Italien galt dies für noch weniger Personen. Für eine hinsichtlich Sprach- und Migrationshintergrund heterogene Schüler/innenschaft sind diese schichtkonservierenden Bildungsstrukturen in Österreich besonders bedeutsam. Denn aufgrund ihrer sozioökonomischen Stellung sind bestimmte Zuwanderungsgruppen in überdurchschnittlich hohem Maße von dieser fehlenden Bildungsmobilität betroffen.

3.2 Diversität der Schüler/innen und Leistungsunterschiede

Die Diversität der Gesellschaft hat natürlich auch an Österreichs Schulen Einzug gehalten. Sie sind Spiegel der Migrationsbewegungen der vergangenen Jahrzehnte und angesichts steigender Vielfalt auch vor neue schulische Strategien im Umgang damit gestellt. Allein zwischen 2006 und 2015 ist die Zahl der Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von 16 % auf 25 % der gesamten Schüler/innenpopulation angestiegen. In den Ballungszentren ist der Anteil dabei besonders hoch, in Wien spricht etwa bereits mehr als die Hälfte aller Schüler/innen zu Hause eine andere Familiensprache als Deutsch.

Betrachtet man diese Schüler/innen und ihre Eltern genauer nach einzelnen Sprachgruppen, so erhält man ein differenzierteres Bild begünstigender und benachteiligender Faktoren für Bildungsverläufe. Eine 2017 erschienene Analyse der Österreichischen Bildungsstandardsüberprüfung (BIST) unter dem Titel „Migration und Mehrsprachigkeit“ (Herzog-Punzenberger 2017) liefert erstmals Daten, mit denen die BIST-Leistungsergebnisse einzelner Sprachgruppen mit familiären und schulischen Hintergründen der getesteten Schüler/innen verknüpft werden können. Daraus ergibt sich ein umfassendes Bild, wie unterschiedliche Ausgangsbedingungen in den Ressourcen einzelner Sprachgruppen (definiert als jene Sprache, in der die Kinder zu Hause – neben oder statt Deutsch – sprechen gelernt haben) sich systematisch durch das weitere Bildungssystem und letztlich die schulischen Leistungen der Kinder ziehen. Analysiert wurden dabei die BIST-Ergebnisse der Überprüfungen für Mathematik (2012) sowie für Englisch (2013), jeweils in der 8. Schulstufe. Sie wurden von

allen ordentlichen Schülerinnen und Schülern der betreffenden Schulstufe im betreffenden Schuljahr abgelegt, außerordentliche Schüler/innen (d. h. auch solche aufgrund fehlender unterrichtssprachlicher Kompetenzen in Deutsch) sind von dieser Analyse ausgenommen, was eine geringfügige Entschärfung der Ergebnisse im unteren Leistungsbereich zur Folge hat (allerdings machen außerordentliche Schüler/innen in den 8. Schulstufen nur mehr einen geringen Anteil an der Gesamtschüler/innenpopulation aus).⁴ Infolge der Flüchtlingsbewegungen der vergangenen Jahre haben sich die hier präsentierten Befunde für bestimmte Gruppen (etwa Arabisch oder Dari/Farsi sprechende Schüler/innen) freilich verändert, dennoch erlauben die Daten nach wie vor gültige Rückschlüsse auf die übrigen Lernenden.

Vergleicht man zunächst die Testleistungen der Schüler/innen in Mathematik und Englisch, so zeigen sich im Wesentlichen drei Cluster (siehe Abb. 4): Im oberen Testleistungsbereich beider Testebenen rangiert ein *Cluster* aus deutsch-, polnisch-, slowakisch-, tschechisch-, ungarisch- und englischsprachigen Schülerinnen und Schülern. Ihre Ergebnisse bewegen sich grundsätzlich innerhalb eines gemeinsamen Lernjahres und entsprechen einem Niveau, bei dem die für die 8. Schulstufe definierten Mathematik-Bildungsstandards als erreicht gelten. Innerhalb dieses Clusters erreichen die übrigen Sprachgruppen im Vergleich zur deutschsprachigen Referenzgruppe annähernd gleich gute Ergebnisse in Mathematik, in Englisch erreichen die meisten sogar bessere Ergebnisse. Dies kann als eindrucklicher Beleg für die bereits andernorts (z. B. Zaunbauer & Möller 2007) nachgewiesene Beobachtung gelesen werden, dass Mehrsprachigkeit eine wesentliche Bildungsressource sein kann, wenn sie frühzeitig entsprechend gefördert und genutzt wird.

Im mittleren *Cluster* befinden sich russisch-, slowenisch-, kroatisch-, rumänisch-, arabisch- und bosnisch-, mit einigem Abstand serbischsprachige Schüler/innen. Sie liegen in etwa ein Lernjahr hinter dem erstgenannten *Cluster*, haben aber entsprechend der BIST-Klassifikation für Mathematik die Bildungsziele zumindest teilweise erreicht.

⁴ Bei den BIST-Testungen handelt es sich um Vollerhebungen aller österreichischen Schulen des jeweiligen Testjahrganges (entweder 4. oder 8. Schulstufe). Getestet werden ausschließlich ordentliche Schüler/innen des jeweiligen Testjahrganges. Nicht berücksichtigt werden a) außerordentliche Schüler/innen, b) Schüler/innen, die im Testfach nach dem Lehrplan der Sonderschule oder einer niedrigeren Schulstufe unterrichtet werden sowie c) Schüler/innen mit Körper- und Sinnesbehinderung, sofern sie selbst mit Unterrichts- und Hilfsmitteln unter den Testbedingungen die gestellten Aufgaben nicht lösen können. Sie entsprachen in den BIST-Testungen 3,1 % (2012) bzw. 4,2 % (2013) der Gesamtschüler/innenpopulation (vgl. Schreiner & Breit 2012, 2013).

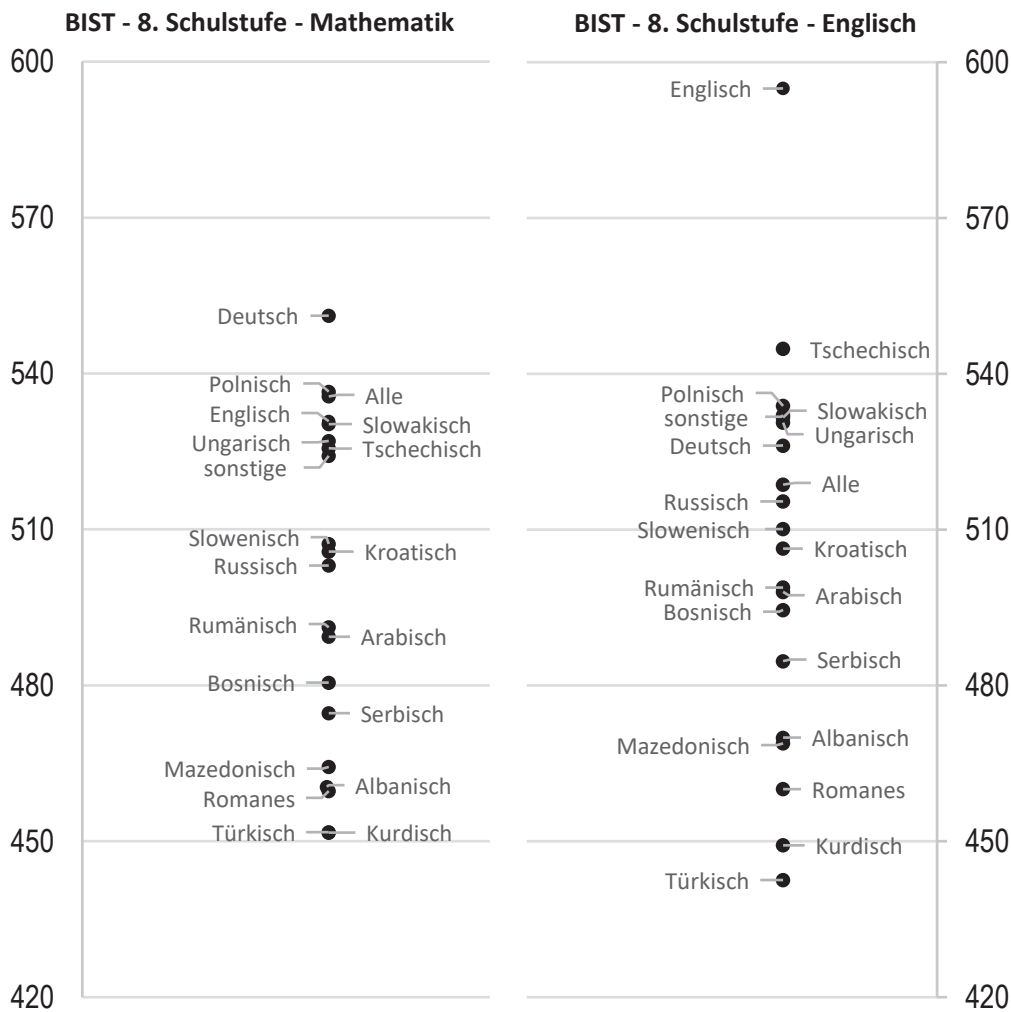


Abb. 4: BIST-Testleistungen der 8. Schulstufe in Mathematik und Englisch – Mittelwerte nach Sprachgruppen

Anmerkung: BIST-Überprüfungen der 8. Schulstufe in Mathematik (2012) sowie Englisch (2013). 30 Lernpunkte Unterschied entsprechen in etwa einem Lernjahr (Herzog-Punzenberger 2017).

Im unteren Testleistungsbereich findet sich schließlich ein Cluster aus albanisch-, mazedonisch-, romanen-, kurdisch- und türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern. Sie liegen über ein Lernjahr hinter den Leistungsstärksten zurück und bewegen sich an bzw. unterhalb jener Grenze der BIST-Klassifikation für Mathematik, bei der die Bildungsstandards als nicht mehr erreicht gelten.

3.3 Soziodemografische Merkmale der Schüler/innenpopulation

Vergleicht man die Sprachgruppen dieser drei Cluster nach ihren unterschiedlichen sozial-, sprach- und schulspezifischen Charakteristika, so zeigen sich insbesondere in der Gegenüberstellung der oberen und unteren Leistungsgruppen deutliche Unterschiede. Entsprechend der soziökonomischen Argumentationslinie wirken sich fehlende Ressourcen in Familien tendenziell benachteiligend für die Schulerfolge von Kindern und Jugendlichen aus. Weisen die Eltern selbst niedrige Bildung auf, bleiben sie tendenziell in niedrigqualifizierten Berufen verhaftet. Statten sie ihre Kinder nur unzureichend mit Förderung bzw. Förder-

materialien aus, so ist die schulische Ausgangslage für die betreffenden Schüler/innen schwieriger als für ihre Mitschüler/innen.

Auch der Blick auf die BIST-Daten 2012 und die Differenzierung nach einzelnen Sprach-/Zuwanderungsgruppen liefert Belege dafür (siehe Abb. 5). Am unteren Ende der Skala weisen Mütter mit türkischem und mazedonischem Migrationshintergrund die mit Abstand niedrigsten formalen *Bildungsabschlüsse* auf: Nur ein Fünftel türkischstämmiger Mütter hat mehr als einen Pflichtschulabschluss erreicht, bei mazedonischstämmigen Müttern ist es lediglich ein Drittel. Der kleine Rest verfügt über mittlere oder höhere Schulabschlüsse, Hochschulabschlüsse weisen diese beiden Gruppen kaum auf. Etwas bessere Ausbildung weisen bosnisch- und serbischstämmige Mütter auf, da sie zu einem etwas größeren Anteil mittlere/höhere Schulabschlüsse besitzen. Albanisch-, slowenisch- und kroatischstämmige Mütter weisen – obwohl immer noch in unterdurchschnittlichem Maße – in zunehmendem Umfang Hochschulabschlüsse auf. Überdurchschnittlicher Bildungsstand ist schließlich bei rumänisch-, ungarisch-, polnisch-, tschechisch-, slowakisch- und russischstämmigen Müttern zu beob-

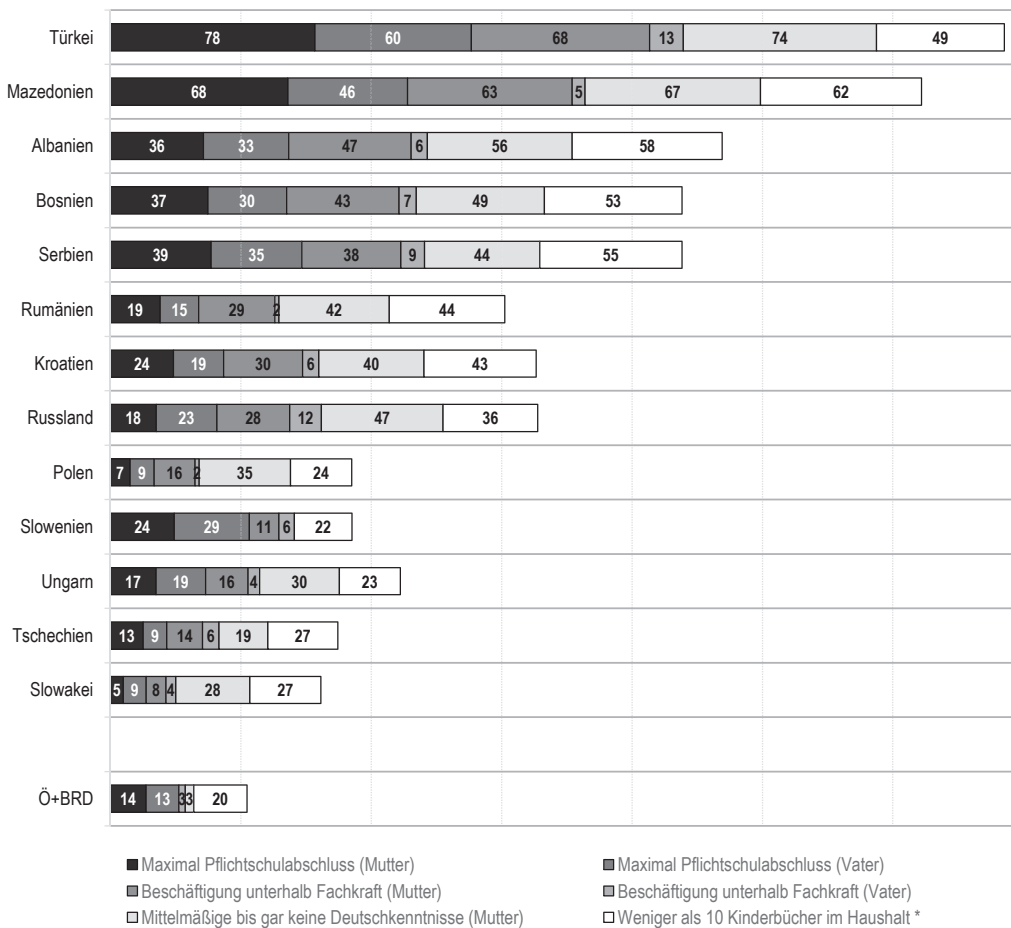


Abb. 5: Sozioökonomisches Profil und Deutschkenntnisse der Eltern – Schüler/innenanteil (%) innerhalb der jeweiligen Herkunftsgruppe

Anmerkung: * Erstsprache der Mutter für Zuordnung zu Herkunftsgruppen verwendet (Herzog-Punzenberger 2017).

achten – damit schneiden sie ähnlich oder sogar besser ab als Mütter aus den deutschsprachigen Ländern (Österreich / Deutschland). Bei den Vätern findet sich eine weitgehend analoge Verteilung der Bildungsprofile im Vergleich nach Herkunftsgruppen – türkisch- und mazedonischstämmige Väter haben auch hier die höchsten Anteile mit maximal Pflichtschulabschluss (an die bzw. über 50%). Bei den aus Albanien, Bosnien, Serbien aber auch Slowenien stammenden Vätern verfügen immer noch etwa ein Drittel der Väter maximal über Pflichtschulabschluss, während dies für russisch-, kroatisch- und ungarischstämmige Väter nur noch zu etwa einem Fünftel gilt. Hingegen weisen polnisch-, tschechisch- sowie slowakischstämmige Väter sogar einen niedrigeren Anteil in dieser Gruppe auf als die Referenzgruppe der Väter aus den deutschsprachigen Ländern (Österreich / Deutschland).

Niedriger Bildungsstand hat in wissensbasierten Gesellschaften zumeist auch eine niedrigere berufliche Stellung zur Folge. Dementsprechend setzt sich ein ähnliches Muster wie beim Bildungsstand fort, untersucht man die *berufliche Stellung der Eltern*. Auch hier weisen türkisch- und mazedonischstämmige Mütter mit Abstand den größten Anteil an Arbeitslosen und Hausfrauen sowie die größten Anteile an Hilfskräften auf – insgesamt sind nur knapp ein Drittel der Mütter

dieser beiden Herkunftsgruppen als Fachkräfte oder höherwertig beschäftigt. Ebenfalls unterdurchschnittlich, aber mit etwas höheren Anteilen an (gehobenen) Fachkräften und akademischen Berufen sind albanisch-, bosnisch-, serbisch- und rumänischstämmige Mütter am Arbeitsmarkt vertreten. Überdurchschnittlich – weil stark bei (gehobenen) Fachkräften und akademischen Berufen vertreten – sind schließlich kroatisch-, russisch-, polnisch-, slowenisch-, ungarisch-, und tschechischstämmige Mütter. Österreichische und aus Deutschland stammende Mütter liegen jedoch gemeinsam mit slowakischstämmigen Müttern an der Spitze der Beschäftigungsgruppen. Bei den Vätern liegt die berufliche Stellung insgesamt auf höherem Durchschnittsniveau als bei den Müttern, sie sind also zu einem höheren Anteil in mittleren bis höheren Tätigkeitsbereichen beschäftigt. Jedoch verteilen sich die Väter nach Herkunftsvergleich geringfügig anders und mit deutlich geringerer Varianz als die Mütter: Den größten Anteil an Personen ohne Beschäftigung bzw. mit höchstens Hilfsarbeitstätigkeit weisen türkisch- und serbisch- aber auch russischstämmige Väter auf (jeweils ca. ein Zehntel), während die übrigen Gruppen sich allesamt deutlich darunter bewegen und z. B. rumänisch- und polnischstämmige Väter die geringsten Anteile aufweisen.

Verfügt man weder über höhere Bildungsprofile noch ist man im Beruf mit bildungsrelevanten Tätigkeiten bzw. Kolleginnen und Kollegen befasst, so wirkt sich dies auch negativ auf den nachträglichen Erwerb bildungsrelevanter Ressourcen bzw. die Unterstützung der Kinder bei deren Bildungsverläufen aus. Dies ist jedoch ein wichtiger Faktor dafür, mit welchen Vorkenntnissen Kinder ihre schulische Laufbahn antreten und in welcher Form sie während dieser Laufbahn zu Hause begleitet werden. Ein verlässlicher Indikator für die frühe Förderung der Kinder zu Hause ist etwa die *Anzahl der Kinderbücher im Haushalt*, die von den Eltern mit den Kindern gelesen wurden. Auch hier reproduziert sich ein ähnliches Bild wie zuvor beim Bildungs- und Berufsstand der Eltern. Während mazedonischsprachige Haushalte die deutlich geringste Anzahl an Kinderbüchern aufweisen, gilt dies in ähnlichem Maße für albanisch-, serbisch-, bosnisch- und türkischsprachige Haushalte. Auch kurdisch-, kroatisch- und rumänischsprachige Haushalte weisen unterdurchschnittlich wenige – wenngleich etwas mehr – Kinderbücher auf. Im Mittelfeld liegen arabischsprachige Haushalte, während russisch-, slowakisch-, tschechisch-, ungarisch-, polnisch-, slowenisch-, deutsch- und englischsprachige Haushalte überdurchschnittlich viele Bücher zu Hause lesen.

Nicht zuletzt sind aber auch sprachliche Faktoren mitausschlaggebend dafür, in welchem Maße Eltern ihre Kinder schulisch unterstützen können. Ist ein Schulsystem – so wie das österreichische – in seiner unterrichtssprachlichen Gestaltung stark von einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2011) geprägt, dann sind Eltern systematisch im Nachteil, je schlechter sie selbst die Unterrichtssprache beherrschen. Zieht man die Einschätzungen der Schüler/innen der 8. Schulstufe 2012 heran, so schätzt lediglich ein Viertel der türkischstämmigen Schüler/innen die *Deutschkenntnisse der Mutter* als sehr / ziemlich gut ein, während beinahe ein Drittel sie als ziemlich schlecht bis gar nicht vorhanden beschreibt. Kosovarisch- und mazedonischstämmige Mütter werden von ihren Kindern etwas besser, aber auch nur zu einem Drittel als der deutschen Sprache sehr oder ziemlich gut mächtig, charakterisiert. Die übrigen Gruppen schreiben ihren Müttern hingegen zu mehr als der Hälfte ausgezeichnete Deutschkenntnisse zu, wobei polnisch-, ungarisch- und slowakischstämmige Mütter hier am kompetentesten eingestuft werden.

3.4 Schulische Selektions- und Differenzierungseffekte im Kontext von Diversität

Seit langem drehen sich die bildungspolitischen Diskussionen und mit ihnen die Bildungsforschung um die Frage nach tragfähigen Definitionen für Bil-

dungsgerechtigkeit sowie deren Erreichung durch eine entsprechende Gestaltung des Bildungssystems. Dabei können unterschiedliche gerechtigkeitstheoretische Ansätze zu Grunde gelegt werden: ‚Verteilungstheoretische‘ (wie z. B. bei John Rawls), denen zufolge Menschen nicht unverschuldet ungleiche Chancen haben dürfen, ihre gesellschaftliche (ökonomische) Position entsprechend ihrer ‚natürlichen Potenziale‘ zu besetzen; ‚teilhabetheoretische‘ (wie z. B. bei Nussbaum 2006 oder Sen 2009), die weniger auf gleiche Güterverteilung abzielen, sondern ein Bildungssystem dann als gerecht bezeichnen, wenn es Personen zur autonomen Lebensführung mit gleicher Teilhabe an der Gesellschaft befähigt; ‚anererkennungstheoretische‘ (wie bei Axel Honneth), die die Qualität der Sozialbeziehungen als Maßstab für Gerechtigkeit ansetzen und Ungerechtigkeit dort festmachen, wo einem diese Anerkennungsformen als gleiche soziale Subjekte verwehrt und damit die individuelle Entfaltung einer Person blockiert wird (vgl. Wigger 2015).

Wenngleich all diesen Ansätzen jeweils eigene Limitationen innewohnen, ist ihnen der Anspruch an Bildungssysteme, Ausgangungleichheiten der Gesellschaft auszugleichen, gemeinsam. Je weniger z. B. die soziale Lage der Eltern darüber entscheidet, ob ein Kind a) eine erfolgreiche Schullaufbahn mit guten Abschlüssen absolvieren, b) zu einer selbstbestimmten Person mit Kontrollempfinden über seine gesellschaftliche Partizipation reifen, oder c) die zur individuellen Identitätsentwicklung notwendigen Formen der Anerkennung erfahren kann, desto gerechter ist in dieser Lesart das System. Fragen der schulischen Selektion und der Differenzierung gehören dabei traditionell zu den umstrittensten Aspekten, die vor allem unter dem Gesichtspunkt der sozialen Ungleichheit von Gesellschaft und der Verteilungsgerechtigkeit diskutiert werden. In den vergangenen Jahrzehnten hat diese Debatte jedoch infolge der sich verändernden österreichischen Sozialstruktur eine zunehmend migrationsbezogene Wendung genommen und nicht zuletzt dadurch sind auch die Aspekte Teilhabe und Anerkennung nochmals stärker in die Debatte um Bildungsgerechtigkeit eingeflossen. Schulische Selektion trennt nicht nur frühzeitig die Perspektiven individueller Schulleistungen, sie entscheidet auch wesentlich über ungleiche gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten und unterschiedliche Ressourcen zur persönlichen Identitätsentwicklung mit. Umso mehr ist zu hinterfragen, inwieweit die bestehenden Selektionsmechanismen gerade Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund betreffen. Abb. 6 veranschaulicht zu diesem Zweck drei zentrale Selektions- und Differenzierungsmuster des österreichischen Schulsystems und deren Verteilung nach Herkunftsgruppen.

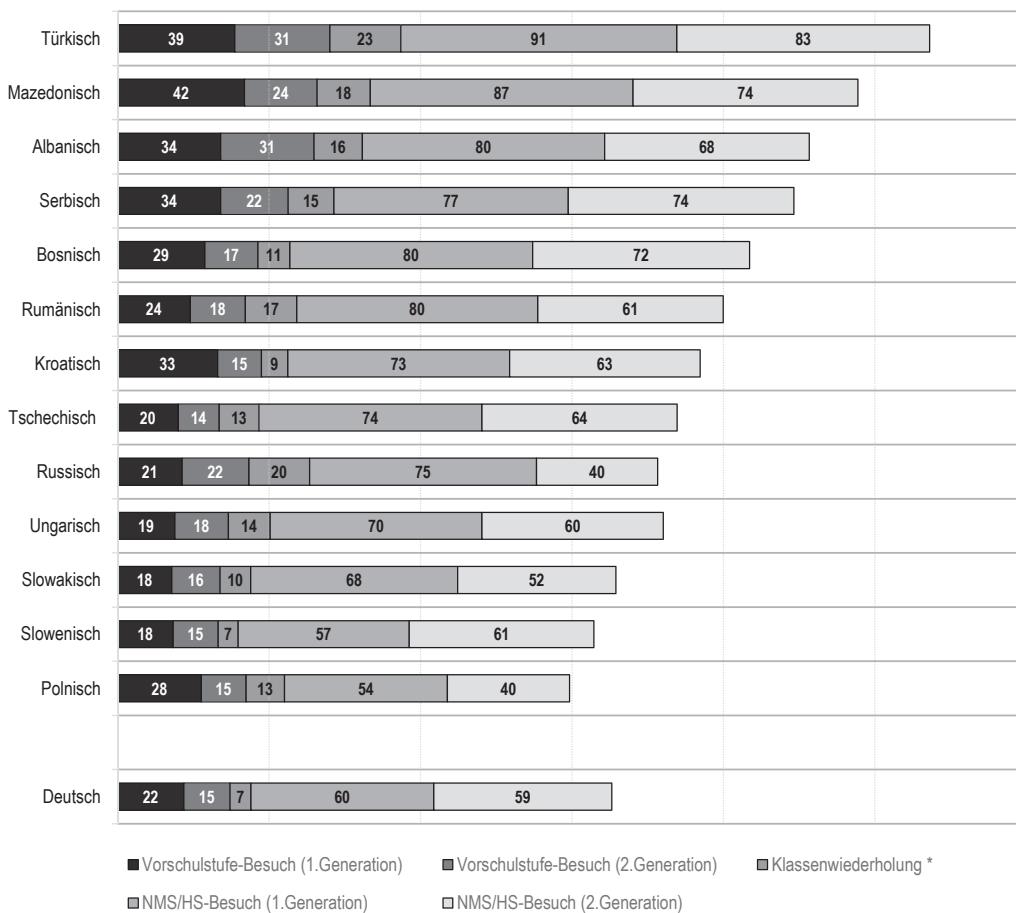


Abb. 6: Selektionsmuster des Schulsystems – Schüler/innenanteil (%) innerhalb der jeweiligen Herkunftsgruppe

Anmerkung: * Herkunftsland der Mutter für Zuordnung zu Sprachgruppen verwendet (Herzog-Punzenberger 2017).

Eine der ersten Stufen der schulischen Auswahl ist das Instrument der *Vorschulstufe*. Sie wird bei Kindern bei Erreichen des schulpflichtigen Alters geführt, wenn trotz allem noch keine Schulreife beobachtet werden kann. Die Vorschulstufe soll die Kinder im Hinblick auf die für die 1. Schulstufe erforderliche Schulreife vorbereiten und fördern (Republik Österreich 2017), unterscheidet sich damit aber wesentlich von den 2018 eingeführten Deutschförderklassen. Bei Letzteren handelt es sich im Unterschied zu den häufig integrativ geführten Vorschulstufen um überwiegend getrennt geführte Klassen (Kontakt mit den übrigen Regelschülerinnen und -schülern besteht primär in Bewegung und Sport, Bildnerischer Erziehung und im Werkunterricht). Zudem haben sie ausschließlich den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht zum Inhalt und können bei Nicht-Bestehen der halbjährlichen Testungen bis zu zwei Jahre dauern, ohne dass der/die Schüler/in in die nächste Schulstufe aufsteigen kann. Dennoch hat auch die bisherige Praxis der Vorschulstufe gezeigt, dass Kinder bestimmter Zuwanderungsgruppen ihr deutlich häufiger zugewiesen wurden als dies für Kinder von in Österreich geborenen Eltern bzw. deutschsprachige Kinder aus dem Ausland (z. B. Deutschland) der Fall war. Dies gilt insbesondere für Kinder türkischer, mazedonischer und albanischer Eltern, die doppelt so häufig in die Vorschulstufe rückgestuft werden

als die Kinder polnischer, slowenischer, slowakischer oder tschechischer Eltern. Mitentscheidend ist aber stets auch das Zuwanderungsalter von Kindern, denn für alle Herkunftsgruppen gilt: Sind die Kinder selbst zugewandert (1. Generation), so werden sie zu einem höheren Prozentsatz einer Vorschulstufe zugewiesen als jene Kinder zugewanderter Eltern, die selbst bereits in Österreich geboren wurden (2. Generation).

Eine im österreichischen Schulsystem noch weitreichendere Form der Selektion stellt das Instrument der *Klassenwiederholung* dar. Obwohl die wissenschaftlichen Befunde die Effektivität dieses Instruments wiederholt kritisch eingeordnet haben (vgl. Eder & Dämon 2010; Ikeda & García 2014), findet sie weiterhin über sämtliche Schulstufen Anwendung. Dabei liegt auch ihr insofern eine migrationsspezifische Schlagseite zugrunde, als mit Ausnahme von Slowenien sämtliche Herkunftsgruppen über der Repetentinnen- und Repetenten-Quote der Kinder von in Österreich oder Deutschland geborenen Eltern rangieren – am extremsten (ca. dreimal so häufig) türkisch- und russischstämmige Schüler/innen, immer noch doppelt so oft auch mazedonisch-, albanisch-, serbisch- und rumänischstämmige Schüler/innen.

Die weitreichendste, weil für alle Schüler/innen maßgebliche Form der Selektion besteht jedoch in der *äußeren Differenzierung ab der 5. Schulstufe* zwi-

schen einem allgemeinbildenden höheren Schulzweig sowie einem Haupt- bzw. Neuen Mittelschul-Zweig. Österreich zählt damit zu den am frühesten selektierenden Schulsystemen im gesamten OECD-Raum und nimmt bereits im Alter von 10 Jahren eine nachhaltige Form der Trennung der schulischen Bildungskarrieren vor. Hier schlägt folglich die Selektivität des Schulsystems für unterschiedliche Herkunftsgruppen besonders sichtbar zu Buche: Denn nicht einmal jedes fünfte Kind türkischstämmiger Eltern schafft den Sprung auf die AHS, gerade einmal jedes vierte Kind mazedonisch-, bosnisch- oder serbischstämmiger Eltern und auch nur jedes dritte Kind albanisch- und tschechischstämmiger Eltern, selbst wenn sie bereits in Österreich geboren sind (bei Kindern der 1. Generation sind die Anteile noch wesentlich niedriger). Hingegen treten russisch-, polnisch-, slowakisch-, slowenisch- und ungarischstämmige Kinder zu einem ähnlich hohen bzw. sogar höheren Anteil an die AHS über als dies Kinder österreichischer oder aus Deutschland stammender Eltern tun. Dass diese Unterschiede nicht zwingend mit Leistungsunterschieden, sondern häufig mit der sozialen Herkunft der Kinder zu tun hat, zeigt der Nationale Bildungsbericht 2015: Hatten die Eltern maximal Pflichtschulabschluss, schafften es 2013 trotz gleicher Mathematikleistung (533 Punkte) nur knapp ein Viertel der Kinder an die AHS, während zwei Drittel der Kinder von Eltern mit Hochschulabschluss dies mit derselben Punkteanzahl schafften (vgl. Bruneforth et al. 2015).

4 Integrationspolitische Konsequenzen für die Bildungspolitik

Dem Zusammenwirken sozioökonomischer Startnachteile mit schulstruktureller Selektion besonders benachteiligter Gruppen lässt sich mittelfristig nur mit Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen begegnen. Abgesehen von einer grundsätzlich integrativeren Wohnraum- und Sozialpolitik, die einer räumlichen Segregation sozioökonomischer sprachlicher oder ethnischer Gruppen entgegenwirkt, werden auch verschiedene bildungspolitische Maßnahmenansätze diskutiert. Hierzu zählen vor allem Maßnahmen in den Dimensionen Schulorganisation bzw. schulische Rahmenbedingungen, Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Schulleiterinnen und -leitern, Weiterentwicklung und Adaption didaktischer Strategien sowie Arbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern und Eltern.

Desegregationsmaßnahmen können nicht nur auf wohnräumlicher Ebene ansetzen. Auch im schulpolitischen Bereich kann eine bessere Durchmischung von Schülerinnen und Schülern erreicht werden, so-

fern eine fixe Sprengelzuteilung der Schüler/innen auf Basis ihres Wohnortes besteht, etwa durch die gezielte Verschiebung von Schulsprengelgrenzen jenseits der wohnräumlichen Segregationslinien oder auch durch den Transfer der Schüler/innen zwischen Schulsprengeln. Segregierende Schulselektionsmaßnahmen (Deutschförderklassen, äußere Differenzierung ab der 5. Schulstufe, Klassenwiederholungen) böten weitere Ansatzpunkte für eine integrativere Reform: So diagnostizieren Sprach- und Bildungswissenschaftler/innen mehrheitlich eine höhere Effektivität der Sprachförderung in der Unterrichtssprache (Deutsch), wenn diese nicht in einer von den muttersprachlich deutschsprachigen Regelschülerinnen und -schülern überwiegend getrennten Form erfolgt (so wie in den nun eingeführten Deutschförderklassen), sondern in kombinierter Form mit ausreichend integrativen Phasen in der Klasse und parallel geführter Förderung in Kleingruppen (vgl. Jungmann & Fuchs 2009; Rösch 2013). Auch im Hinblick auf die frühzeitige Trennung in AHS und NMS/HS würde eine Ausweitung der gemeinsamen Schule auf sechs bis acht schulpflichtige Jahre (wie in den meisten anderen OECD-Ländern üblich) bzw. höhere Durchlässigkeit zwischen den Schultypen die segregierenden Effekte dieser Selektion abmildern. Hinsichtlich der Klassenwiederholung wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Flexibilisierungen (wie der Entfall der Wiederholung in den ersten drei Jahren der Primarstufe oder die Möglichkeit zur modularen Teilwiederholung in der Sekundarstufe II) eingeführt. Sie könnten jedoch durch stärkere Individualisierung, additive Förderung sowie Lern- und Fördervereinbarungen unter Einbeziehung der Schüler/innen und Eltern erweitert werden, um eine stärker durchmischte Schulzusammensetzung zu erreichen (vgl. Carl 2016). Allerdings besteht für diese, in anderen Ländern praktizierten Ansätze allgemeiner Desegregation in Österreich derzeit kein erkennbarer politischer Mehrheitswille.

Geht man daher eher von der Kontinuität derzeitiger raum- und schulpolitischer Segregationsmuster aus, so müssen Integrationsmaßnahmen an anderen Punkten ansetzen. Dabei stehen allen voran die *Anpassung schulpolitischer Rahmenbedingungen* an die Vielfalt von Sprachen und ethnischen Hintergründen im Zentrum. Die bessere Ressourcenausstattung der Schulen mit hohem Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Kindern bildet die Grundvoraussetzung, um Schulen und Pädagoginnen und Pädagogen in die Lage zu versetzen, Startnachteile von Kindern systematisch auszugleichen. Ein von der Arbeiterkammer Wien dafür entwickeltes Chancen-Index-Modell rechnet vor, wie zusätzliche Ressourcen an Schulen nach dem Grad der elterlichen Bildung sowie der Alltagssprache ihrer Schüler/innen vergeben werden

könnten. Statt nach dem Gießkannenprinzip sollten auf diese Weise umso mehr zusätzliche Schulressourcen an jene Schulen verteilt werden, die vor den größten Herausforderungen stehen (vgl. Schüchner et al. 2018). Die Stadt London hat im Rahmen ihrer ‚*London challenge*‘ vorgemacht, wie durch gezielte Unterstützungsprogramme für Schulen mit besonders hohen Anteilen an sozioökonomisch benachteiligten Schülerinnen und Schülern, deren Leistungen innerhalb weniger Jahre deutlich angehoben werden können (vgl. Greaves et al. 2014). Aber auch der Ausbau von Angeboten der Ganztagsbetreuung bzw. Ganztagschulen kann – wenn sie qualitativ hochwertig und pädagogisch strukturiert gestaltet sind – ausgleichend gegenüber den familiären Bildungsbenachteiligungen der Schüler/innen wirken (vgl. Hörl et al. 2012).

Neben den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen werden auch *didaktische Innovationen* vorgeschlagen, die der Benachteiligung entgegenwirken können. Insbesondere der monolingualen Prägung des Schulunterrichts werden Alternativkonzepte gegenübergestellt, welche die Förderung von Erst- und Zweitsprachen in durchgängiger Form etablieren. Nicht nur werden darin Erst- und Zweitsprachenunterricht systematischer miteinander verknüpft statt nebeneinander unterrichtet. Sprachförderung findet im Rahmen durchgängiger Konzepte grundsätzlich sowohl im klassischen Sprach- als auch im Fachunterricht (durch den dortigen Einbau sprachsensibler Elemente) gleichermaßen statt. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass Sprache das zentrale Medium der Aneignung auch von Fachwissen darstellt. Zudem bedeutet Durchgängigkeit aber auch Kontinuität, d. h. den Einsatz von curricularen und didaktischen Konzepten, welche die sprachliche Förderung eines Kindes über Schulstufen und Schultypen hinweg zwischen den zuständigen Lehrkräften abstimmen (im Sinne eines kontinuierlichen Entwicklungsportfolios, um Brüche zwischen den Stufen zu vermeiden) und dadurch entsprechend individualisieren können. Nicht zuletzt basiert durchgängige Förderung aber auch auf einer starken Zusammenarbeit von Schule, außerschulischen Partnerinnen und Partnern und Eltern, um eine Fortsetzung des im formalen Schulsetting Erlernen auch außerhalb des Schulunterrichts zu begünstigen (vgl. Gogolin 2011).

Dies setzt natürlich eine verstärkte *Aus- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen* hinsichtlich früher sprachlicher Förderung sowie in puncto sprach- und diversitätssensiblen Unterricht voraus. Anders als derzeit sollte diese im Lehramtscurriculum daher verpflichtend und in umfangreichem Ausmaß verankert werden. Letztlich sind alle Pädagoginnen und Pädagogen vom Wissen um die sprachlichen Voraussetzungen für effektive Vermittlung von Lernin-

halten abhängig. Die (sprachliche) Vielfalt an Österreichs Schulen ist eine Realität, auf die alle Lehrkräfte – nicht nur Sprachförderlehrkräfte – noch professioneller vorbereitet werden müssen.

Nicht zuletzt können und sollen auch *Eltern als wesentliche Ressource* fungieren, um die pädagogischen Bemühungen auch außerhalb formaler Lernsettings mitzutragen oder sogar fortzuführen. Die umfangreichste schulische Förderung von Kindern wird konterkariert, wenn Schüler/innen in ihrem familiären und privaten Umfeld dafür keine Unterstützung oder Wertschätzung erfahren können. Ist dies auf die eigene Überforderung bzw. Bildungsferne der Eltern zurückzuführen, so kann die Unterstützung durch Expertinnen und Experten für interkulturelle Elternbegleitung (wo möglich auch in aufsuchender Form) wesentlich dazu beitragen, Brücken zwischen Lehrkraft und Eltern zu bauen. Dies erlaubt nicht nur, gemeinsam an der schulischen Förderung des Kindes mitzuwirken, sondern bietet auch einen professionell begleiteten Rahmen, um etwaige Konflikte über Ziel- und Wertvorstellungen zum Unterricht auszutragen. Wesentlicher Erfolgsfaktor für die Elterneinbindung ist dabei stets auch die Berücksichtigung der Erstsprache der Eltern. Zahlreiche Erfahrungsberichte muttersprachlicher Lehrkräfte zeigen, dass offene Fragen, Sorgen und Einwände der Eltern in der Erstsprache leichter zu beantworten und zu lösen sind als in der Unterrichts- und Amtssprache Deutsch (die mitunter sogar eher Quelle für Missverständnisse oder Scham sein kann).

5 Fazit

Österreich ist heute mehr denn je seit seinem 100-jährigen Republik-Jubiläum von ethnischer und sprachlicher Diversität geprägt. Diese Vielfalt kennzeichnet natürlich auch die Situation an Österreichs Schulen, insbesondere in den urbanen Zentren des Landes. Demgegenüber steht ein Schulsystem, dessen Selektionsmechanismen nach wie vor die Bildungsmobilität sozioökonomisch benachteiligter Gruppen bremsen, dessen monolingualer Habitus Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache tendenziell benachteiligt und dessen Verteilungsstrukturen die Muster der Wohnraum- und Sozialseregation nicht ausgleichen, sondern noch verstärken. Immer noch dominiert in vielen Bereichen der Anspruch, Schüler/innen in das bestehende System einzupassen statt umgekehrt manche Bereiche an die veränderten Merkmale der Schüler/innen anzupassen. Viele dieser strukturbeharrlichen Befunde des Schulsystems sind freilich nicht neu, werden jedoch im Kontext von Migration und Ethnisierung sozialer Benachteiligungsmechanismen in neuer Form augenscheinlich.

Dies ruft zu integrationspolitischen Reformschritten im Bildungssystem auf. Sie können in Form eines generellen Umdenkens in Schulorganisation und der Orientierung an mittlerweile belastbar erforschten internationalen Erfahrungen erfolgen: Eine durchgängige Sprachförderung, das Bekenntnis zu Desegregationsmaßnahmen, die Ausweitung gemeinsamer Schulzeit, die höhere Durchlässigkeit zwischen Schultypen, der Ausbau ganztätiger Schulformen mit individualisierten Förderprofilen, um nur einige Beispiele zu nennen. Mittelfristig scheinen integrationspolitische Reformen jedoch eher in kleinen Schritten innerhalb des bestehenden Paradigmas realistische Chancen auf Umsetzung zu haben. Viele *Good-Practice*-Beispiele, wie multiprofessionelle Teams, freizeitpädagogische Einbindung etc., lassen sich auch innerhalb Österreichs finden und die mit der Bildungsreform versprochenen Autonomien bieten zusätzlichen Spielraum für innovative Ansätze. Ob diese aber künftig auch entsprechend ausgenutzt, systematisch mit wissenschaftlicher Evaluation begleitet und auf dieser Basis laufend verbessert werden können, das wird entscheidenden Einfluss darauf haben, inwieweit sich die Bildungschancen unterschiedlicher Zuwanderungsgruppen in den kommenden Jahren verbessern werden.

6 Literatur

- Agirdag, O., M. Van Houtte & P. Van Avermaet (2012): Why Does the Ethnic and Socio-Economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. In: *European Sociological Review* 28/3, 366–378.
- Apeltauer, E. (2001): Bilingualismus und Mehrsprachigkeit. In: Helbig, G. & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 628–638.
- Bellenberg, G. (2012): Bildungsgerechtigkeit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I – empirische Befunde zum Prozess der Übergangsentscheidung. In: Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht e.V. (Hrsg.): *Selektion und Gerechtigkeit in der Schule*. Baden-Baden: Nomos, 59–78.
- BMI – Bundesministerium für Inneres (2010): Nationaler Aktionsplan für Integration. Wien. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/NAP/Bericht_zum_Nationalen_Aktionsplan.pdf (3.7.2018).
- Böckler, S. & A. Schmitz-Veltin (2013): *Migrationshintergrund in der Statistik - Definition, Erfassung und Vergleichbarkeit*. Köln: Verband Deutscher Städtestatistiker.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects of Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.) *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 183–198.
- Bruneforth, M., C. Weber & J. Bacher (2012): *Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich*. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., S. Vogtenhuber, L. Lassnigg, K. Oberwimmer, H. Gumpoldsberger, E. Feyerer, T. Siegle, B. Toferer, B. Thaler, J. Peterbauer & B. Herzog-Punzenberger (2015): *Prozessfaktoren*. In: Bruneforth, M. et al. (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, 71–128.
- Carl, F. (2016): *Gymnasium ohne Sitzenbleiben. Wie Lehrpersonen mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern umgehen*. Wiesbaden: VS.
- Eder, F. & K. Dämon (2010): *Leistungsvergleiche zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe*. In: Eder, F. & G. Hörl (Hrsg.): *Schule auf dem Prüfstand*, Wien: LIT.
- Faßmann, H. & R. Münz (1996): *Einwanderungsland wider Willen*. In: ebd. (Hrsg.): *Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, politische Reaktionen*. Frankfurt/New York: Campus, 209–230.
- Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hrsg., 2011): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, I. (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. (2013): *Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem*. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: Springer, 87–104.
- Gomolla, M. & F.-O. Radtke (2009): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Greaves, E., L. Macmillan & L. Sibieta (2014): *Lessons from London schools for attainment gaps and social mobility*. London: Institute for Fiscal Studies and Institute of Education.
- Gresch, C. & C. Kristen (2011): *Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeurteilung*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40/3, 208–227.
- Gröhlich, C., K. Scharenberg & W. Bos (2009): *Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus?* In: *Journal for educational research online* 1/1, 86–105.
- Hadjar, A. & B. Rothmüller (2016): *Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs*. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften* 45/1, 51–65.

- Haug, S. (2007): Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. In: Lüdicke, J. & M. Diewald (Hrsg.) Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: VS, 85–111.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017): Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.html (25.6.2018).
- Herzog-Punzenberger, B. & P. Schnell (2012): Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 229–267.
- Hörl, G., K.Dämon, U. Popp, J. Bacher & N. Lachmayr (2012): Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 269–312.
- Hormel, U. & A. Scherr (2003): Was heißt „Ethnien“ und „ethnische Konflikte“ in der modernen Gesellschaft? In: Groenemeyer, A. & J. Mansel (Hrsg.) Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Wiesbaden: Springer, 47–66.
- Krüger, H. H., U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg., 2011): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: Springer.
- Ikeda, M. & García, E. (2014): Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. In: OECD Journal: Economic Studies 2013/1. http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx (9.8.2018).
- Jungmann T. & A. Fuchs (2009): Sprachförderung. In: Lohaus, A. & H. Domsch (Hrsg.) Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter. Berlin: Springer, 63–74.
- Nussbaum, M. C. (2006): *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge/London: Belknap Press.
- OECD (2016): *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Oleschko, S. & Z. Lewandowska (2017): Soziale Exklusion und ihr Einfluss auf Bildungsungleichheit im Kontext von Migration und Raum. In: Geisen, T. et al. (Hrsg.): *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten*. Wiesbaden: Springer, 279–298.
- Palardy, G. J. (2008): Differential School Effects among Low, Middle, and High Social Class Composition Schools: A Multiple Group, Multilevel Latent Growth Curve Analysis. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 19/1, 21–49.
- Pechar, H. (2011): Bildungsgerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. In: *Wirtschaftspolitische Blätter* 2/2011, 225–237
- Perching, B. & T. Troger (2010): Migrationshintergrund als Differenzkategorie. Vom notwendigen Konflikt zwischen Theorie und Empirie in der Migrationsforschung. In: Polak, R. et al. (Hrsg.): *Europäische Wertestudie 2008–2010. Österreich im Europäischen Kontext*. Wien: Böhlau, 283–323.
- RIS (2017): Schulorganisationsgesetz, § 9(1) Aufgabe der Volksschulen. Wien. <https://www.ris.bka.gv.at/Geltende-Fassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (9.8.2018).
- Rösch, H. (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: Röhner, C. & B. Hövelbrinks (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim/Basel: Juventa, 18–36.
- Schmader, T. & S.-L. Beilock (2012): An integration of processes that underlie stereotype threat. In Michael I. & T. Schmader (Hrsg.): *Stereotype threat: Theory, process, and application*. New York: Oxford University Press, 34–50.
- Schofield, J. W. & K. M. Alexander (2011): Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S. & M. Gomolla (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: Springer, 65–88.
- Schreiner, C. & S. Breit (2012): Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Schreiner, C. & S. Breit (2013): Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.
- Schüchner, V., P. Schnell & I. Schwarzenbacher (2018): Schulen gerecht finanzieren: Ein Chancen-Index-Modell für Österreich. In: *Schulheft* 168, 67–84.
- Sen, A. (2009): *The Idea of Justice*. London: Penguin.
- Statistik Austria; Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (2017): *Statistisches Jahrbuch – Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2017*. Wien: Statistik Austria.
- Tschernig, K., & Vo Thi, M. H. (2017): Die Diversitätsdimension Sprache als Schlüsselqualifikation im Fachunterricht: diskursbestimmende Konzepte und inklusionsspezifische Paradigmen. *Zeitschrift Für Inklusion* 3/2017. o. S.
- Wigger, L. (2015): Bildung und Gerechtigkeit. Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In: Manitius, V. et al. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen*. Münster: Waxmann, 72–92.
- Zaubauer, A. & Möller, J. (2007): Schulleistungen monolingual und immersiv unterrichteter Kinder am Ende des ersten Schuljahres. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 39, 141–153.