

Wer zu spät kommt?

Zuwanderung als ‚blinder Fleck‘ in der österreichischen Bildungspolitik

Lorenz Lassnigg, Mario Steiner

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Fragen der Zuwanderung in den breiteren und längerfristigen Kontext der Bildungspolitik gestellt. Die Grundmuster im Föderalismus sind nicht gut geeignet, mit den Verteilungsproblemen zwischen den Ländern und zwischen Stadt und Land umzugehen, die wiederum eng mit der Konzentration der Zuwanderung zusammenhängen. Es gibt wesentliche Datenmängel zu zentralen Aspekten der Förderung (z.B. außerordentliche SchülerInnen, Deutschförderung). Die Hauptthese besteht darin, dass von den direkt in diesem Politikfeld engagierten AkteurInnen seit Jahrzehnten eine integrative Ausrichtung verfolgt wird, die jedoch vor dem Hintergrund der allgemeinen politischen Verdrängung der Fragen der Zuwanderung nicht den nötigen Nachdruck bekommen hat. Dadurch hat sich ein Klima der Unsicherheit aufgebaut, das im politischen Tageskampf ausgenützt wird. Die Dynamik der Zuwanderung, die regionale und schulische Konzentration und die Kompetenzunterschiede sowie Unterschiede im frühen Schulabbruch werden näher analysiert.

Einleitung

Mit der aktuellen politischen ‚Flüchtlingskrise‘ sind heftige politische Auseinandersetzungen um bildungspolitische Fragen hochgekocht, die sich insbesondere auf Aspekte der Sprachpolitik (‚Deutsch zuerst‘) und der Religion (‚politischer Islam‘) konzentrieren. Damit sind Auseinandersetzungen in das offene Licht der Politik getreten, die bereits seit langem ‚unterirdisch‘ geführt werden. Mit der Einrichtung des ‚Integrations-Staatssekretariats‘ ist die Bildungspolitik stärker in den Vordergrund getreten, einerseits mit der Betonung ihrer Wichtigkeit in diesem Zusammenhang, andererseits aber auch mit mehr oder weniger offener Kritik an der bisherigen Praxis im Schulwesen. Dabei wurden mehrere Dimensionen vermischt, nämlich (1) die Frage nach ausreichenden Interventionen mit (2) Fragen der inhaltlichen Ausrichtung der Politik (Mehrsprachigkeit und Kosmopolitismus versus deutsche Einsprachigkeit und christlich-nationaler Patriotismus), und (3) dem Missbrauch dieser Thematik für parteipolitische und persönliche Profilierung.

Der vorliegende Beitrag versucht den bildungspolitischen Umgang mit der Zuwanderung längerfristig nachzuzeichnen und einige spezifischere Probleme in diesem Zusammenhang herauszuarbeiten. Es erscheint insbesondere wichtig, zwischen der inhaltlichen Ausrichtung und dem politischen Nachdruck in diesem Politikfeld zu unterscheiden. Die Forschungsfrage besteht vor allem darin, den Aspekt der Zuwanderung im Kontext der allgemeineren Strukturen und Praktiken der österreichischen Bildungspolitik zu betrachten. Die Hauptthese besagt, dass von den direkt in diesem Politikfeld engagierten AkteurInnen im Kern eine integrative Ausrichtung verfolgt wurde, diese jedoch in den vorhandenen bildungspolitischen Strukturen und Praktiken vor dem Hintergrund der allgemeinen politischen Verdrängung der Fragen der Zuwanderung nicht den nötigen Nachdruck bekommen hat. Dadurch haben sich verschiedenste Unsicherheiten im Zusammenhang mit den Herausforderungen und Auswirkungen der Zuwanderung im Schul- und Bildungswesen aufgebaut, die im politischen Tageskampf ausgenützt werden, um ein Klima der Überforderung aufzubauen und in einer Sündenbock-Rhetorik die Zuwandererkinder für die Probleme verantwortlich zu machen. Eine Politik der Mehrsprachigkeit wird als nicht funktionsfähig dargestellt, und ‚deutsch-patriotische‘ Einsprachigkeit bis in die Pausengespräche als einzige ‚realistische‘ Ausrichtung propagiert.

Im Folgenden wird zuerst eine Kontextualisierung der Behandlung der Zuwanderung in einer breiteren Konzeptualisierung der österreichischen Bildungspolitik versucht, anschließend werden einige Aspekte anhand empirischer Anhaltspunkte näher illustriert, erstens die regional-lokale Konzentration der Zuwanderung, zweitens Vielfalt vs. Normierung und Exklusion in die Sonderpädagogik, drittens Unterschiede bei Schulabbruch und Übergang, fünftens internationale Vergleiche zur Kompetenzentwicklung – als ein wichtiges Thema zieht sich durch alle Aspekte ein Mangel an zureichender Informations- und Datenbasis.

Zuwanderung in den längerfristigen bildungspolitischen Grundmustern

‚Endemically insufficient improvement‘ als Grundproblem im politisierten Föderalismus Österreichs

Im durchregulierten österreichischen Bildungswesen ist offensichtlich ein Phänomen, das mit Vielfalt und Abweichung von der Norm zu tun hat, schwer zu ‚managen‘. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Zuwanderung nicht gleich verteilt, sondern in bestimmten Regionen konzentriert, wobei sich diese Konzentration im Falle der Metropole Wien noch einmal mit den traditionellen föderalistischen Konfliktlinien (rotes) Wien vs. (schwarze) Bundesländer überschneidet¹

¹ ‚Wiener Skandale‘ kommen in dieser Konstellation jedem recht und werden weidlich ausgeschlachtet, während umgekehrt Wien wiederum möglichst problembelastete Auffälligkeiten vermeiden muss (‚Wien ist anders‘ gilt nur in positiver Richtung), um nicht in diese Skanda-

(und die Konzentration in den städtischen Regionen innerhalb der Bundesländer auch aufgrund ‚regionaler Blindheiten‘ des politischen Föderalismus viel weniger wahrgenommen wird). Die Politik ist gegenüber der Vielfalt in doppelter Weise ‚flach‘, erstens auf ein durchschnittliches Bundesgebiet hin zugeschnitten (im Zentralismus), zweitens auf durchschnittliche Bundesländer hin ausgerichtet (im Föderalismus); die lokalen Einheiten (Städte, Gemeinden, ev. Bezirke), wo die Vielfalt zum Tragen kommt, haben nicht das entsprechende Gewicht, um mit dieser wirklich umzugehen.

Im Schulwesen kommt dazu, dass der Bund im Pflichtschulwesen keine wirklichen Durchgriffsmöglichkeiten hat und die Länder die Konfliktlinien gegenüber dem Bund im Föderalismus ausspielen, aber in ihrem Inneren keine nachvollziehbaren und transparenten Strategien verfolgen. Der Bund kann politische Vorschläge und Strategien entwickeln und in Form von ‚Rundschreiben‘ vorschlagen, es fehlt aber letztlich die Handhabe, diese wirklich umzusetzen. Dies führt zu einer speziellen politischen Konstellation, die man als *‚law of endemically insufficient improvement‘* (Lassnigg und Vogtenhuber 2015) bezeichnen kann. D.h. es gibt zu allen oder den meisten Problemen politische Vorschläge und oft auch Regulierungen oder designierte Maßnahmen, die jedoch jeweils unzureichend für eine Problemlösung sind und in ihrer Summe überdies zu einer unüberschaubaren Fülle an Politiken und Strategien führen (die eher als lästig denn als zielführend gesehen werden).

Zum Umgang mit Zuwanderung wurde seit den 1970ern in Versuchsform ein Förderinstrumentarium im Schulwesen entwickelt, das Anfang der 1990er in das Regulationssystem übernommen wurde (von Schulpflicht- und Lehrplanregelungen, über die Deutschförderung und den ‚muttersprachlichen Unterricht‘ bis zur Interkulturalität als Unterrichtsprinzip). Dieses wurde in den 2000ern in verschiedenen Aspekten – immer politisch umstritten – weiter ausgebaut (Widmung von Planstellen, Kindergartenjahre, Sprachfeststellungen, etc.). Da die Umsetzung dieser Regelungen in hohem Maße den AkteurInnen überlassen wird, bieten sie Gelegenheiten für Engagierte, aber die meisten BeobachterInnen gehen davon aus, dass es hier bedeutende Lücken gibt.

Verspätete Reaktion

Diese skizzierte Konstellation soll im Folgenden am bildungspolitischen Umgang mit der Zuwanderung illustriert werden, wobei gerade das Phänomen der ‚verspäteten Reaktion‘ von besonderer Bedeutung ist. Im Hinblick auf die Bildungspolitik sind hier zwei Aspekte hervorzuheben, warum diese verspätete Reaktion besonders fatal erscheint. Offensichtlich sind Integration und Inklusion umso leichter, je kleiner die betroffenen ‚Massen‘ sind (gleichzeitig erscheinen – entgegenwirkend – die Normierungen umso selbstverständlicher, je weniger Vielfalt oder Abweichung es gibt); dies gilt speziell bei Kindern und Jugendlichen, wo die integrati-

lisierungs-Fälle zu gehen. Gleichzeitig ‚verschenkt‘ Wien viele seiner Potentiale an das umliegende Niederösterreich, ohne dass dies entsprechend geachtet wird.

ven Vorgänge auf der Mikroebene, und damit die Zahl und Konstellation der Kontakte zwischen Kindern verschiedener Gruppen, sehr wichtig sind. Ein Beispiel: Wenn 80% nicht Deutsch sprechen, so ist die Zahl der potentiell möglichen Kontakte mit deutsch-sprachigen Kindern offensichtlich schon aus Gründen der Kombinatorik viel kleiner, als wenn es 20% sind (was manchmal als Obergrenze für selbstläufiges informelles Sprachenlernen gesehen wird). Die Illustration zur zeitlichen Dynamik im nächsten Abschnitt zeigt, dass gute 10 bis 15 Jahre Zeit vorhanden war, bevor sich die populistischen und fremdenfeindlichen Kräfte wirklich formiert haben; und es hat auch bereits früh Kräfte gegeben, die auf ‚Handlungsbedarf‘ hingewiesen haben – diese Auseinandersetzungen nachzuzeichnen wäre eine reizvolle Aufgabe für die Policy-Forschung.

Der zweite Aspekt besteht in der (heute) allenthalben betonten hohen Bedeutung von Bildung ‚für Alles‘, auch für Integration und Inklusion.² In der Tat kann man phantasieren, dass durch eine rechtzeitige adäquate Bildungspolitik möglicherweise vieles abgefangen werden hätte können; die politischen Kräfte und Strukturen waren aber offensichtlich nicht in der Lage, diese Potentiale der Bildungspolitik zu erkennen, solange sie noch *vergleichsweise leicht* wirksam werden hätten können. Dieses Phänomen, dass vom Bildungswesen eine vorausschauende Aktivität erwartet wird, dieses de facto aber im Allgemeinen verspätet reagiert, wurde bereits von Karl Marx (1845/1888) in der dritten seiner ‚Feuerbach-Thesen‘ damit angesprochen, dass eben „*der Erzieher selbst erzogen werden muß*“, was entsprechende Komplikationen und Zeitverzögerungen mit sich bringt (Wer erzieht die ErzieherInnen? Welchen Vorlauf braucht es dazu?). In der Illustration zur zeitlichen Dynamik der Zuwanderung (siehe unten Abbildung 1) sieht man die vergleichsweise moderate Entwicklung von den 1960ern bis in die 1980er. Diese hätte Gelegenheit zum Aufbau entsprechender Kompetenzen und institutioneller Vorkehrungen geboten, um die ‚Absorptions-Kapazität‘ für die spätere Steigerung der Anforderungen zu schaffen. Dem stand jedoch die politische Erwartung des temporären Verbleibs und der Rückwanderung entgegen. Dementsprechend wurde ein Rahmen für den ‚muttersprachlichen Unterricht‘ aufgebaut, der seit dem Ende der 1990er auch gut dokumentiert ist, während für die Deutsch-Förderung zwar in Form des maximalen Stundenrahmens und der Allokation von Dienstposten regulatorische Vorkehrungen getroffen wurden, deren Umsetzung jedoch nicht öffentlich dokumentiert ist.³ Gerade in der LehrerInnenbildung (der ‚Erziehung der Er-

² Dieser wichtige Punkt von realistischen versus überzogenen Erwartungen in die Bildungspolitik geht heute gewissermaßen gegen den Zeitgeist und kann hier nicht näher behandelt werden. Colin Crouch hat mit seinen MitarbeiterInnen in einer europäischen Studie die neoliberale Verdrängung anderer Politikprioritäten durch die Hypostasierung der Bildungspolitik herausgearbeitet (Crouch/Finegold/Sako 1999); in den USA wurde diese Hypostasierung unter dem Begriff der ‚Education Gospel‘ analysiert (Grubb/Lazerson 2004; siehe Lassnigg 2012 für eine nähere Auseinandersetzung, v.a. Hintergrundbericht Kap. 2.3)

³ Die regulatorische Basis für diese Maßnahmen sind der Status der außerordentlichen SchülerInnen und die Schulreife-Bestimmungen, die die Kenntnis der (deutschen) Unterrichtssprache umfassen, und in der gegenwärtigen Reform durch die Verpflichtung der Eltern, für diese Kenntnis zu sorgen, erweitert wurden. Dies geht Vertretern der FPÖ nicht weit genug, die im

zieher‘) hat es besonders lange gedauert, bis mit der aktuell im Gange befindlichen Reform der PädagogInnenbildung stärkere Vorkehrungen für Inklusion und Mehrsprachigkeit getroffen wurden.

Illustration zur zeitlichen Dynamik: Zuwanderung und Schulwesen

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die zeitliche Dynamik der Zuwanderung seit den 1960ern. Im oberen Teil werden die expansiven und restriktiven Perioden der Zuwanderung und der Fluchtbewegungen in stilisierter Weise auf das Schulwesen projiziert (siehe dazu die ausführliche Darstellung in Lassnigg 2017a). Dabei wird von einer stilisierten Kerngruppe von 25-30-jährigen ZuwanderInnen der ersten Generation ausgegangen, die nach fünf Jahren schulpflichtige Kinder hat (2. Generation), welche sich kohortenmäßig durch die kalendarische und gleichzeitig tagespolitische Zeit schieben; wenn die 2. Generation 25-30 Jahre alt wird, wiederholt sich dieser Prozess. Damit kann man stilisiert sehen, wie sich die Zuwanderungsdynamik in Schule und Bildungspolitik abbildet.

Wenn man die 25-30-jährigen ZuwanderInnen durch die kalendarische und politische Zeit laufen lässt (die 25-30-Jährigen der frühen 1960er sind am Ende der Periode bereits 75-80 Jahre alt) und die Reproduktions-Dynamik einfügt, so wird sichtbar, dass sich die erste Welle der Anwerbung von ‚GastarbeiterInnen‘ vor allem zwischen den 1970ern und den 1990ern auf das Schulwesen auswirkt. An den Einbürgerungen sieht man, dass trotz der konzipierten Rückwanderung ein Teil geblieben ist. Ab den späten 1980ern – zeitgleich mit der Wendung der FPÖ zum Rechtspopulismus – werden die Enkel der 1. Generation für das Schulwesen wirksam, die sich dann ab der Mitte der 1990er mit der 2. Generation aus der Flucht aus Ex-Jugoslawien überschneiden. Wieder 10 Jahre später wirkt sich die Osterweiterung, gefolgt von der Flucht aus Afghanistan aus, so dass sich in den 2000ern drei verschiedene Gruppen von ZuwanderInnen kombinieren.

Im unteren Teil von Abbildung 1 werden die quantitativen Informationen zur Zuwanderung seit den 1960ern in Fünf-Jahresperioden in Form der Zahl der Einbürgerungen, der Nettozuwanderung von AusländerInnen und zum Vergleich auch der Asylanträge seit 1999 dargestellt. Man sieht, dass die Größenordnung der Einbürgerungen als Grundlage für die zweite Generation seit den 1960ern sukzessive steigt, ab den 1990ern verstärkt, gefolgt von einem Rückgang in den 2000ern. Die Netto-Zuwanderung als Differenz zwischen Ein- und Auswanderung als dynamischer Wert schwankt stärker nach der Expansions-Restriktions-Dynamik und steigt bereits mit der Flucht-Periode aus Ex-Jugoslawien vor dem Höhepunkt 2015 deutlich an. In dieser Darstellung ist die Verweildauer nicht sichtbar, die jedoch das tatsächliche Ausmaß stark bestimmt. Die Summe aus Einbürgerung und Nettozuwanderung gibt eine Art Maximalwert an, indem ein längerer Verbleib der

Sinne ihres Deutsch-Patriotischen Kurses für die Schule den Deutsch-Unterricht ausgliedern und Deutsch als Pausensprache „allgemein verankern“ wollen (Der Standard 24.9.2017).

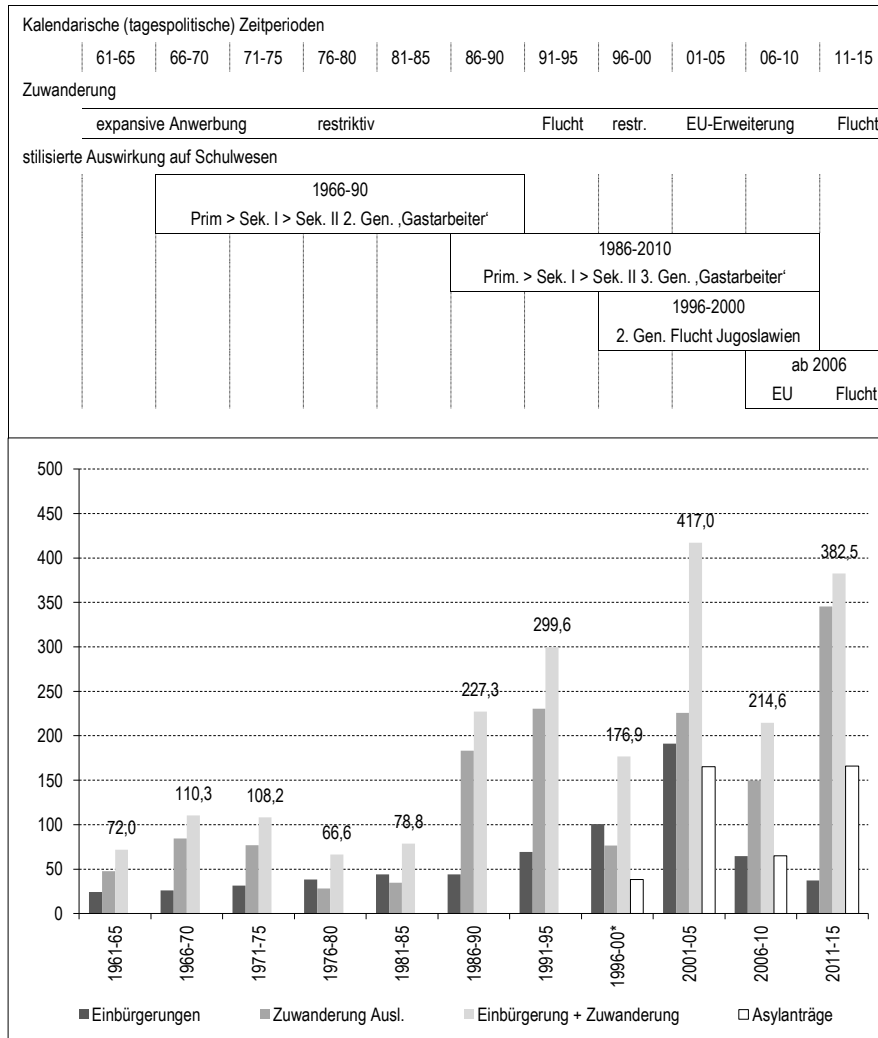


Abbildung 1 Zuwanderung und Schulwesen, zeitliche Dynamik.(oben) und quantitative Auswirkungen (unten)

Quelle: Statistik Austria (Zuwanderung), BMI (Asylstatistik) und Herzog-Punzenberger/Schnell 2014 (Zuwanderungsphasen), eigene Berechnung und Darstellung.

Stäbe geben die Einbürgerung (Staatsbürgerschaft), die Nettozuwanderung, und die Summe dieser beiden Größen als fiktives maximales Ausmaß an; zum Vergleich wird auch die Zahl der Asylanträge dargestellt, *in der ersten Periode sind für Asylanträge nur die Jahre 1999-2000 verfügbar.

ZuwanderInnen angenommen wird (de facto reduzieren die Einbürgerungen diesen Wert, da diese nach einer gewissen Verblebsdauer stattfinden, dies ist aber für die illustrative Darstellung unerheblich).

Der politische Umgang mit dieser Entwicklung lässt sich nicht ohne weiteres rekonstruieren, da in entscheidenden Aspekten die Informationen zur Umsetzung fehlen. Nähere Analysen gibt es erst ab der Mitte der 2000er Jahre, also im Gefolge der verstärkten Einbürgerungen nach der Flüchtlingswelle aus Ex-Jugoslawien (Abbildung 1), viereinhalb Jahrzehnte nach dem Beginn der Anwerbung von ‚GastarbeiterInnen‘.⁴ Beginnend in den 1970ern wurden über zwei Jahrzehnte Maßnahmen in Form von Schulversuchen entwickelt (1971 Förderkurse Deutsch, ab 1975 Unterricht in der Erstsprache, ab 1990 Seiteneinsteigerkurse), die zu Beginn der 1990er ins Regelschulwesen übernommen wurden, ohne jedoch definitive Verpflichtungen zu schaffen. Mit den Leistungsunterschieden zwischen den ZuwanderInnen und den Einheimischen in der PISA-Erhebung werden die bestehenden Strategien und Maßnahmen in Frage gestellt. Es besteht Einigkeit, dass ihre Quantität und Qualität nicht ausreicht, gleichzeitig treten neben den Fragen der Sprachenbildung auch die vorschulische Erziehung bzw. Bildung (Kindergartenjahre) und die fast völlig fehlende LehrerInnenbildung für Mehrsprachigkeit in den Vordergrund (vgl. MiMe-Policy Brief Nr.2).

Empirische Befunde zu zentralen Aspekten der Zuwanderung

Regional-lokale Konzentration der Zuwanderung und Schwächen der Informationsbasis und Maßnahmenkonzentration

An anderer Stelle wurden die Probleme der Stadt-Land-Unterschiede in der österreichischen Bildungspolitik dargelegt: Verdrängung der städtischen Problemlagen und umgekehrte Schwerpunktsetzung der Förderung der ländlichen Gebiete während in der internationalen Forschung die Probleme der ‚Urban Education‘ und der Metropolenbildung im Vordergrund stehen (Lassnigg 2017b). Die vorhandene Politikstruktur verbindet die Stadt-Land-Unterschiede einerseits mit dem Wien-Bundesländer-Gegensatz und verdeckt durch die starke Betonung der Länder-Ebene im Föderalismus die Unterschiede innerhalb der Länder.⁵

Tatsächlich scheint sich im Hinblick auf die Konzentration der Zuwanderung der aggregierte Unterschied Wien-Bundesländer innerhalb der Länder zwischen den städtischen Agglomerationen und den ländlichen Gebieten zu reproduzieren. Die letzteren Unterschiede sind jedoch in der statistischen Berichterstattung meist nicht sichtbar, die nur bis zu Länder-Unterschieden differenziert. Wenn man für

⁴ Wichtige Quellen sind Rechnungshof 2013, Herzog-Punzenberger und Schnell 2012, Biffl und Skrivanek 2011, Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009, OECD 2009, BMUKK/BMWF 2008; siehe auch Abschlussarbeiten aus jüngerer Zeit Scharinger 2013, Pelpelnik 2011.

⁵ Versuche, die starken Unterschiede der Schulstrukturen und -ausgaben zwischen den Bundesländern auf systematische Muster zurückzuführen, haben (bisher) keine klaren Ergebnisse gebracht. Es hat eher den Anschein, dass hier politische Vorlieben, Netzwerke und Machtkonstellationen eine größere Rolle spielen als sachlich-systematische Faktoren. (NBB 2015 Bd. 1; Lassnigg, Bruneforth und Vogtenhuber (2016))

die verschiedenen Indikatoren für Zuwanderung die aggregierten Durchschnittswerte nimmt, so liegen diese in der Größenordnung von 20%, spiegeln aber nicht die Realität, da diese Anteile in den Ballungsgebieten im Schulwesen bei 60-80% liegen. Innerhalb der Schulen konzentrieren sich diese noch einmal (siehe Tabelle 1 und 2).

Aufgrund der Schwächen und langsamen Entwicklung der statistischen Erfassung sind diese Informationen jedoch erst seit kurzer Zeit verfügbar. Noch bis vor wenigen Jahren haben sich die Diskussionen im Forschungsbereich aufgrund dieser Mängel nicht auf die empirische Situation bezogen, sondern auf die Frage, welche Indikatoren (z.B. Staatsbürgerschaft oder erlernte/gesprochene Sprache, Erste und Zweite Generation) notwendig sind und sinnvoll verwendet werden können.⁶ In der Zeit, in der die Zuwanderung gewachsen ist und sich aufgebaut hat, bestand daher eine große Kluft zwischen den verfügbaren Informationen und den Erfahrungen auf der Praxisebene. Die eingangs skizzierte Verdrängung der Thematik hat auch noch zusätzlich einem näheren Hinschauen entgegengewirkt. Aus dieser Interaktion von Information und Praxis entsteht bei derart emergenten Phänomenen das Paradox, dass die Informationen mit der Problemlage wachsen und man gute Informationen erst im Laufe der Zeit hat, wenn den gewachsenen Herausforderungen viel schwerer entgegengewirkt werden kann.

Erschwerend kommt die etablierte Logik der Politik hinzu, die durch zwei Komponenten gekennzeichnet ist, erstens die Dominanz der Finanzierung gegenüber anderen Aspekten, und zweitens die Art, wie die Verteilung der Mittel geregelt ist, die (1) die verschiedenen Bereiche des Schulwesens willkürlich voneinander trennt, (2) im Pflichtschulwesen unflexibel politische Aufteilungen zwischen den Ländern vornimmt, (3) innerhalb der Länder keine transparenten Regeln der Mittelverteilung vorsieht. Obwohl in den letzten Jahren gewisse allgemeine Regeln der Bindung der Mittelverteilung an die SchülerInnenzahlen etabliert wurden, bestehen v.a. im Pflichtschulwesen sehr große Unterschiede zwischen den Bundesländern in den Finanzindikatoren, die kaum systematische Muster aufweisen und die auf dem Hintergrund der Regelungen eigentlich unerklärlich sind (Lassnigg et al. 2016).

⁶ Noch heute greift der Integrationsfonds in seinen statistischen Dokumentationen noch sehr stark auf die Staatsbürgerschaft als Merkmal zurück, die im Schulwesen aber nur etwa die Hälfte der Zuwanderung erfasst (z.B. OEIF 2015); auch der Rechnungshof kritisiert in seinen Empfehlungen die Verwendung unterschiedlicher Kategorisierungen (Rechnungshof 2013, S. 321).

	Regionale Konzentration Anteil der SchülerInnen ndA, die in dbG lebt an allen SchülerInnen nicht deutscher Alltagssprache (ndA) nach Bundesländern (jeweils alle SchülerInnen ndA in ÖST bzw. LAND=100%)	Schulische Konzentration Anteil der SchülerInnen ndA an allen SchülerInnen in dicht besiedelten Gebieten (dbG) nach Bundesländern (jeweils alle SchülerInnen in dbG in ÖST bzw. LAND=100%)
W	100%	56%
V	0%	-
ÖST	56%	51%
S	49%	47%
O	26%	48%
T	29%	35%
N	0%	-
St	51%	39%
B	0%	-
K	31%	23%

Tabelle 1 Regionale und schulische Konzentration der PrimarschülerInnen in dicht besiedelten Gebieten nach Bundesländern (2013/14)

Quelle: NBB 2015 Bd.1, Abb.B2.a1, eigene Berechnung.

Bundesländer geordnet nach dem Gesamtanteil an SchülerInnen nicht deutscher Alltagssprache; Lesebeispiel: 56% aller VolksschülerInnen nicht deutscher Alltagssprache (ndA) in Österreich sind in dicht besiedelten Gebieten situiert (1.Spalte) und 51% aller SchülerInnen in dicht besiedelten Gebieten (dbG) in Österreich sprechen eine nicht deutsche Alltagssprache (2. Spalte); in drei Bundesländern (V, N, B) gibt es keine dicht besiedelten Gebiete in der verwendeten sehr differenzierten europäischen Klassifikation.

Seit längerem wird davon ausgegangen, dass die insgesamt rückläufige einheimische Geburtenentwicklung durch die Zuwanderung kompensiert wird. Zudem ist hier seit langem ein qualitativer Unterschied zwischen Wien und den anderen Bundesländern bekannt, indem nur Wien eine steigende Entwicklung für die SchülerInnenpopulation aufweist (siehe dazu die demografischen Indikatoren in den Nationalen Bildungsberichten). Auswertungen für die Volksschule, wo die Population mit den SchülerInnenzahlen mehr oder weniger übereinstimmt, zeigen, dass die Entwicklung der Ausgaben gegenüber der demografischen Entwicklung nicht sensitiv ist. Die Bundesländer mit demographisch sinkenden SchülerInnenzahlen bekommen eine ‚demografische Dividende‘ in Form von steigenden Ausgaben pro SchülerIn, während Wien mit steigenden oder stagnierenden SchülerInnenzahlen im Wesentlichen stabile Ausgaben verzeichnet, also relativ verliert. Wenn man die Zuwanderung berücksichtigt, die im Prinzip zusätzliche Mittel erfordert und in Wien deutlich höher ist, so verliert Wien doppelt. Die Auswertungen des Rechnungshofes (2013) zeigen jedoch, dass diese Mehrbelastung in Wien durch die Förderausgaben teilweise kompensiert wird.

Die Tabellen 1 und 2 zeigen die Konzentration der Zuwanderung nach differenzierten regionalen Einheiten und auch innerhalb der Schulen. Es ist offensichtlich, dass sich die Zuwanderung in den Städten und Agglomerationen konzentriert. Dies schafft Anforderungen, die zum österreichischen Verteilungsprinzip der Förderung des ländlichen Schulwesens gegenläufig sind. In dieser Frage überschneiden sich die Bedarfe mit dem Prinzip der ‚Economies of Scale‘, demzufolge

	% der SchülerInnen mit nicht deutscher Alltagssprache in Klassen mit...			Spaltenprozent
	... 75% oder mehr SchülerInnen nicht deutscher Alltagssprache	... 50-75% Schüler- Innen nicht deutscher Alltagssprache	... 50% oder mehr SchülerInnen nicht deutscher Alltagsspr. (=Summe Sp 1+2)	Verteilung der Schüler- Innen nicht deutscher Alltagssprache auf Schultypen
PRIMARSCHULE gesamt	29%	24%	53%	57,0
Vorschulstufen	47%	35%	82%	3,9
Volksschulen	28%	23%	51%	51,0
Sonderschulen	25%	21%	46%	0,6
Sonstige, statuto	75%	17%	92%	1,5
SEKUNDARSTUFE I gesamt	26%	23%	49%	43,0
AHS-Unterstufe	13%	19%	32%	5,4
Hauptschulen	35%	22%	57%	15,9
Neue MittelschulenB	27%	27%	54%	19,3
Sonderschulen	26%	27%	53%	1,0
Sonstige, statuto	70%	70%	92%	1,4
PRIMAR und SEKUNDAR I	28%	24%	52%	100,0

Tabelle 2 Innerschulische Konzentration der SchülerInnen mit nicht deutscher Alltagssprache in Klassen nach Schultyp bzw. Schulstufe (2013/14)

Quelle: NBB 2015 Bd.1, Abb.B2.d, eigene Berechnung und Darstellung.

in Spalten 1-3 Reihenprozente: jeweils alle SchülerInnen nicht deutscher Alltagssprache in Schultypen=100%; Spalte 4 gibt den Anteil der jeweiligen Kategorien an allen SchülerInnen der Primarstufe und der Sekundarstufe I

größere (schulische) Einheiten kostengünstiger sind. Zur Erhaltung des ländlichen Schulwesens, die während der gesamten Zweiten Republik ein wesentliches Prinzip der Politik war, sind aufgrund der Ausdünnung der Strukturen zusätzliche Mittel erforderlich. Andererseits konzentrieren sich in den Städten sowohl der Wohlstand als auch die soziale Benachteiligung, was durch die schlechten Bedingungen, unter denen die ZuwanderInnen oft leben und arbeiten, noch verstärkt wird. In der Stadt gibt es daher gegenläufige Faktoren, erstens die Einsparungen durch Economies of Scale, zweitens zusätzlichen Bedarf aufgrund von Benachteiligungen und besonderen Bedürfnissen. Dieser zweite Faktor war in Österreich bis vor kurzem Tabu, Forderungen nach zusätzlichen Mitteln werden immer pauschal erhoben (das bedeutet de facto, dass bei zusätzlichen Mitteln für Benachteiligte immer auch die Bevorzugten mitpartizipieren, was im Sinne einer breit akzeptierten Wohlfahrtspolitik durchaus bis zu einem gewissen Grad Sinn machen kann). Erst die Diskussionen um eine soziale Indexierung haben diese Frage auf die politische Agenda gehoben. Im Fall Österreichs muss aber auch berücksichtigt werden, dass bisher die Mittelverteilung offensichtlich nicht treffsicher ist, indem höhere Mittel nicht mit höheren Leistungen einhergehen (Lassnigg et al. 2016).

**Vielfalt vs. Normierung und Exklusion in die Sonderpädagogik:
Zuwanderung als ‚Politikum‘**

In der bildungspolitischen Debatte wird häufig auf die positiven Seiten der differenzierten Strukturen hingewiesen und das Bild von gleichförmigen ‚Eintöpfen‘ als Schreckgespenst an die Wand gemalt. Dabei wird aber vergessen, dass mit der differenzierten Struktur eine Homogenisierung der Einheiten stattfindet, die bei einigermaßen breiten Einheiten ein System von nebeneinander liegenden Eintöpfen konstituiert, deren Nachteil in der Tendenz zu starren, sich selbst perpetuierenden Normierungen besteht. Was in diese Normierungen nicht passt, wird ausgeschlossen oder ausgesondert. Das diesbezügliche Ventil war lange Zeit die Sonderschule, die in sich einen grundsätzlichen unauflöslichen Widerspruch enthält: auf der einen Seite kann sie sich im Inneren um ihre SchülerInnen sehr bemühen, und tut dies tatsächlich, auf der anderen Seite ist sie von außen als ‚unzureichend‘ stigmatisiert, was diese Bemühungen dann in den Auswirkungen wieder zu Nichte macht. Hier stellen sich die Fragen der Inklusion, die eigentlich einen demokratischen Inhalt haben, d.h. es geht im Bereich der Pflichtschulbildung zuerst um die gemeinsame Erfahrung und in zweiter Linie um die technologische Effizienz. Damit ist auch der Konflikt um positionale Vorteile ‚besserer‘ gegenüber ‚schlechterer‘ Schulen eröffnet, der hier nicht weiter vertieft werden kann.

Im Hinblick auf die Zuwanderung ist dieser Konflikt insofern relevant, als damit eben besondere Bedingungen verbunden sind (Sprache, Gewohnheiten, Benachteiligungen etc.), die – je nach Hintergrund unterschiedlich – eher als unvorteilhaft denn als vorteilhaft wahrgenommen werden, und damit in die positionalen Kämpfe hineingezogen werden: Die ‚fremden‘ Kinder und Jugendlichen brauchen Aufmerksamkeit und diese wird ‚unseren‘ Kindern ‚weggenommen‘ – als Konsequenz ‚schicken wir sie woanders hin, Nachsatz: wo sie ohnehin besser aufgehoben sind‘. Im Effekt kommt zur Stigmatisierung aufgrund der ‚Fremdheit‘ die Stigmatisierung durch die Sonderschule dazu.

In die Struktur dieser Konfliktlinien, die bis zu einem gewissen Grad auch der politischen Lagerbildung entsprechen, passen genau die sich überschneidenden ‚Deutsch‘- und ‚Anpassungs‘-Debatten: Damit ZuwanderInnen im regulären Schulwesen teilnehmen können, müssen sie sich zuerst ‚integrieren‘, d.h. in Sprache und Gewohnheiten der Norm anpassen. Diese simple Normierungsposition wurde politisch von außen (seitens der Zuwanderungspolitik, vom Innenministerium bzw. v.a. auch dem ‚Integrations‘-Staatssekretariat) der Bildungs- und Schulpolitik entgegengestellt, deren Strategie der graduellen Integration auf Basis von informellen Lern- und Austauschprozessen unter den SchülerInnen in hohem Maß nicht sachlich diskutiert, sondern als ‚Untätigkeit‘ oder ‚Versagen‘ diskreditiert wird (wobei auch noch zusätzlich die Konfliktlinie Wien-Bundesländer aktiviert wird).

In der Tat überschneiden sich hier politische und strategische Fragen einer sinnvollen und demokratischen Vorgangsweise mit den Fragen der technischen Umsetzung und vor allem auch ausreichender Ressourcen, wobei es nicht nur um

die notwendigen finanziellen Ressourcen, sondern auch um die erforderlichen Kompetenzen und die dafür notwendigen theoretischen und sachlichen Voraussetzungen geht. Ein Ansatz kann durchaus im Prinzip sinnvoll und demokratisch sein, aber hinsichtlich der Ressourcen wie auch der Kompetenzen unzureichend umgesetzt werden. Heidi Schrodtt (2014) arbeitet hier mehrere wichtige Aspekte heraus. Erstens strukturell, indem die Teilung der Unterstufe in den Städten gleichsam automatisch zu einer Konzentration der ZuwanderInnen im ‚niedrigeren‘ Schultyp führt und auch die ‚Pipeline‘ hierhin beeinflusst, sodass damit automatisch auch die Kontaktmöglichkeiten kanalisiert werden. Zweitens im Hinblick auf die Schulkultur, indem die ZuwanderInnen institutionell und personell Unterstützung brauchen, auch durch Lehr- und Unterstützungspersonen aus ihrem mehrsprachigen Umkreis. Drittens im Umgang der einheimischen Lehrpersonen und der Verwaltung mit den ZuwanderInnen, der eine Balance von Unterstützung und Leistungserwartungen erfordert (hier wird für Wien gezeigt, dass anscheinend in hohem Maße die Senkung der Leistungserwartungen als falsch verstandene ‚Förderung‘ eingesetzt wurde) (Schrodtt 2014, S. 94-111).

Der Ansatz war über lange Jahre, ZuwanderInnen der ersten Generation als ‚außerordentliche SchülerInnen‘ aufzunehmen, was v.a. hinsichtlich der Beurteilung einen Unterschied macht: Wenn sie die Voraussetzungen für den regulären Unterricht erfüllen, werden sie in ordentliche SchülerInnen umgewandelt. Um diesen Prozess des Aufholens zu unterstützen, sind zusätzliche Förderungen vorgesehen. Dieses Modell ist integrativ und inklusiv, setzt aber vor allem voraus, dass die informellen Mechanismen der graduellen Enkulturation und des Sprachenlernens funktionieren, was auf den interkulturellen Kontaktmöglichkeiten beruht. Diese Kontaktmöglichkeiten mit den einheimischen Kindern und Jugendlichen beruhen auf der Gruppenzusammensetzung, und sie sinken mit steigendem Anteil der ZuwanderInnen. Hier ist die Konzentration ein zentraler Faktor, da die Kontaktmöglichkeiten mit den Deutsch sprechenden Kindern und Jugendlichen bei einer großen Mehrheit von nicht Deutsch sprechenden Kindern und Jugendlichen nur noch gering sind, was die informellen Prozesse stark schwächt. Förderungen sind ein zweiter Faktor, in diesem Modell vom Konzept her subsidiär, gewinnen aber mit der Konzentration von ZuwanderInnen an Gewicht.

Hier scheint eine grundlegende Lücke in der österreichischen Praxis zu bestehen, die jedoch empirisch nicht wirklich geschlossen werden kann, da die wesentlichen Informationen dafür nicht öffentlich zugänglich sind. Während der ‚muttersprachliche‘ Unterricht seit 1998 gut dokumentiert ist und eine etablierte Infrastruktur umfasst (BMB 2017),⁷ gibt es über die Förderung des Lernens der deut-

⁷ Auf der Web-Seite ‚Schule mehrsprachig‘ (<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=61>) gibt es zu diesem Thema auch weitere ausführliche Informationen, die Auswertung zum muttersprachlichen Unterricht zeigt einen von 23% auf 16% gesunkenen Anteil an mehrsprachlichen SchülerInnen, die am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, im Durchschnitt der erfassten Jahre ist etwa jede 6. Schule involviert, ca. 350 Lehrpersonen halten je ca. 18 Wochen-Stunden, auf eine Lehrpersonen kommen 80 SchülerInnen, die Stunden pro teilnehmenden SchülerInnen betragen ca. 0,22 (wenn man durchschnittliche Gruppen von 5

schen Bildungssprache nur sehr punktuell Informationen. Ein Gutachten des Rechnungshofes (2013) umfasst für die Periode 2006-2011 Angaben für wichtige Parameter, wie etwa die Zahl der außerordentlichen SchülerInnen sowie die für Deutsch-Förderung vorgesehenen und abgerufenen Planstellen. Die Botschaft aus diesen Informationen ist widersprüchlich, da einerseits österreichweit weniger als 80% der Planstellen abgerufen wurden (in Wien waren es fast 95%), aber andererseits die durchgeführten Unterrichtsaktivitäten eher gering waren, in der Größenordnung der Ressourcen wurde für Deutschförderung etwas mehr verausgabt als für den ‚muttersprachlichen‘ Unterricht (umgelegt auf die außerordentlichen SchülerInnen 0,35 Wochen-Stunden österreichweit bzw. 0,45 in Wien (siehe Näheres in Lassnigg 2017a)).⁸ Da der Bedarf nicht klar ist, sind diese Werte schwer einzuschätzen.

Seit den 2000ern, auch im Gefolge der vergleichsweise schlechten PISA-Ergebnisse, haben die Fragen des Sprachenlernens und der Sprachdiagnostik stark an Aufmerksamkeit gewonnen. Dabei geht es auch um die Kompetenzen der einheimischen deutschsprechenden SchülerInnen und insbesondere der LehrerInnen. In den Kinderbetreuungseinrichtungen hat die Sprachstandserhebung 2008 ergeben, dass immerhin 24.100 deutschsprachige Kinder (10%) eine Sprachförderung benötigen gegenüber 59.000 mit anderer Erstsprache (58%), zusammen etwa ein Viertel aller Kinder; in 28,7% der Einrichtungen werden Förder-Maßnahmen durchgeführt (OEIF 2015, S.3). Analysen des Leseunterrichts zeigen, dass die RisikoschülerInnen von der Volksschule (PIRLS-Erhebung) zum Ende der Pflichtschule sich von ca. 15% auf etwas unter 30% beinahe verdoppeln, was mit unzureichender Methodologie im Unterricht erklärt wird (Schabmann et al. 2012). Die Risikogruppe im Lesen besteht in der 4. Klasse der Volksschule zu 63% aus Kindern mit deutscher Alltagssprache und zu 37% mit anderer Alltagssprache (in absoluten Zahlen wären das in der 4. Schulstufe der Volksschule etwa 8.200 Kinder mit deutscher Alltagssprache und 4.800 mit anderer Alltagssprache, hochgerechnet auf 4 Jahre mehr als 30.000 zu knapp 20.000, also ziemlich abweichende Zahlen von der Sprachstandserhebung). Salchegger und Herzog-Punzenberger (2017) haben in einer vergleichenden Analyse der PISA-Werte im Zeitverlauf gezeigt, dass sich zwischen 2000 und 2012 die Werte der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (wie auch der Gesamtdurchschnitt) nicht verändert haben, die Werte der ZuwanderInnen sich jedoch um ca. 50 Punkte *verbessert* haben, wodurch die letzteren immer noch um 50 Punkte niedriger liegen. Der Unterschied hat sich jedoch etwa halbiert. Offensichtlich kann man nicht die ZuwanderInnen

unterstellt, so wäre das ca. 1 Stunde, wenn man Gruppen von 10 unterstellt, so wären es 2 Stunden pro SchülerIn und Woche; auf alle mehrsprachigen SchülerInnen umgelegt, wären es ca. 0,04 Stunden).

⁸ Wenn man aus diesen Angaben Jahres-Stunden hochrechnet, so kommt man im Durchschnitt auf 14 Jahresstunden pro ao. SchülerIn (18 in Wien), bei durchschnittlichen Gruppengrößen von 5 würde dies 70 bzw. 90 Unterrichts-Stunden, bei Gruppengrößen von 10 würden sich 140 bzw. 180 Stunden errechnen, an denen ein Kind teilnimmt.

für die Leistungsprobleme im Schulwesen verantwortlich machen, was jedoch in der Politik häufig geschieht.

Berücksichtigt man den Aspekt der Kompetenzen im Umgang mit der Zuwanderung, so kommt den Lehrpersonen eine Schlüsselstellung zu, die eng mit der ‚Sprachpolitik‘ zusammenhängt. Hier sind bisher wenig Voraussetzungen gegeben, ZuwanderInnen sind im Lehr- und Unterstützungspersonal als potentielle Brücke in die Institution sehr wenig vertreten (siehe dazu Schrodtt 2014, Kapitel 7), auch die Kompetenzen des einheimischen Lehrpersonals im Umgang mit Diversität und Inklusion sowie Fremdsprachigkeit sind offensichtlich wenig entwickelt (Ataç und Lageder 2009). Grundsätzliche politische Fragen des Umganges mit Zuwanderung beziehen sich auf die Akzeptanz von Diversität, wobei den Kompetenzen und der Positionierung der Lehrpersonen wesentliche Bedeutung zukommt (Reich 2013; siehe auch die Schulbeispiele bei Schrodtt 2014, Kapitel 6).

Schulabbruch und Migrationshintergrund: bemerkenswerte regionale Muster

Verminderung von frühem Bildungsabbruch und Förderung des Überganges in Beschäftigung oder in weitere Bildungslaufbahnen sind zentrale bildungspolitische Ziele im nationalen wie auch im Europäischen Rahmen. Der Anteil früher AbbrecherInnen soll entsprechend der EU2020-Strategie bis zum Ende des Jahrzehnts europaweit unter 10% sinken. In Österreich wurde dieses Ziel nach den offiziellen Berechnungen mit einem Anteil von 7,3% (2015) bereits erreicht. Mit dem ‚Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring‘ steht nun eine alternative und verlässliche Datenbasis zur Berechnung des Anteils früher AbbrecherInnen auf Grundlage von Verwaltungsdaten und einer Vollerhebung zur Verfügung. Auf dieser Basis errechnet sich (bezogen auf das Jahr 2012) ein höherer Anteil von 12,3%.

Es ist seit langem bekannt, dass Migrationshintergrund einen der stärksten Risikofaktoren für frühen Abbruch darstellt (z.B. NBB 2015 Bd.1, S. 135). Neuere Analysen zur statistischen Erklärung frühen Schulabbruchs auf individueller, schulischer und strukturell-systemischer Ebene zeigen auch, dass eine differenzierte Betrachtung sowohl nach Herkunftsregionen als auch nach Generationen nötig ist (Steiner/Pessl/Brune forth 2016). So liegt das Abbruchs-Risiko für die 1. Generation aus Drittstaaten beim Vierfachen, für die 2. Generation aus Drittstaaten beim Zweieinhalbfachen und auch für die 1. Generation aus EU/EWR-Staaten immer noch beim Doppelten der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (ebd., S.198). Der Anteil an SchülerInnen mit nicht deutscher Alltagssprache erhöht auch am stärksten die schulspezifische Abbruchquote, gefolgt u.a. von den selektierenden und ausgrenzenden Merkmalen des Besuchs der Vorschule und der Zahl der Sonderschulen im Bezirk (ebd. S. 202). Auf Schulebene erhöht das Ausmaß an Zuwanderung (gemessen durch den Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund: beide Elternteile im Ausland außer Deutschland geboren) das Abbruchrisiko stärker als der soziale Hintergrund oder das Niveau der Mathematikleistungen;

dies gilt sowohl österreichweit als auch besonders ausgeprägt in den Bundesländern Niederösterreich, Kärnten, Wien und Salzburg (ebd. S.192-194).

Die neue Datenbasis erlaubt erstmals auch, den Anteil für politische Bezirke zu berechnen. Dabei kommt eine große Spanne von frühen AbbrecherInnen zwischen 5% im Bezirk Zwettl (NÖ) bis 26% in Wien-Favoriten zum Vorschein. Eine ähnliche Streuung findet sich auch in anderen Bundesländern, etwa in Oberösterreich mit einer Spanne von 6% in Urfahr-Umgebung bis 21% in Wels-Stadt, oder in Salzburg mit 7% im Bezirk Tamsweg und 17% in Salzburg-Stadt. Früher Ausbildungsabbruch ist ein stark städtisches Phänomen, hohe Werte zeigen sich nicht nur in den Landeshaupt- oder Großstädten, sondern auch in vielen Städten mittlerer Größe wie eben in Wels, Steyr oder Wiener Neustadt. Eine bemerkenswert positive Ausnahme bildet Graz als zweitgrößte Stadt Österreichs mit einem Anteil von 12%, leicht unter dem österreichischen Durchschnitt.

Berücksichtigt man den Migrationshintergrund, verändert sich jedoch die regionale Verteilung grundlegend. Trotz aller Unterschiede in der Qualifikationsstruktur von zugewanderten Personen, die es zu beachten gilt, dreht sich das Stadt-Land-Verhältnis beim frühen Bildungsabbruch um: Das Abbruch-Risiko ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund am Land deutlich höher als in der Stadt, auch hier bei großer Streuung, zwischen 19% in Wien-Neubau und 49% im Bezirk Baden (NÖ). Könnte man diesen Unterschied noch mit speziellen Merkmalen, wie dem hohen Qualifikationsniveau in Wien-Neubau oder dem Erstaufnahmezentrum für AsylwerberInnen im Bezirk Baden erklären, so zeigen sich doch konsistente Muster. Imst (Tirol) liegt mit 47% deutlich über Wien-Donaustadt mit 27%, und es liegen 17 von 23 Wiener Bezirken und Städte wie Villach, Klagenfurt, Graz, Salzburg und St. Pölten unter dem österreichischen Durchschnitt. Zugleich liegen viele eher ländliche oder klein- bis mittelstädtische Bezirke wie Schwaz, Schärding, Kirchdorf/Krems, Feldbach oder Bruck/Leitha (um nur exemplarisch einige zu nennen) mehr oder weniger deutlich über dem Durchschnitt.

Abbruchquoten bis über 25% in einzelnen politischen Bezirken und von annähernd 50% bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einzelnen Regionen sind als Alarmsignal zu werten. Es fragt sich, wovon der Anteil früher AbbrecherInnen in einem Bezirk abhängt. Steiner/Pessl/Brune forth (2016) zeigen, dass die selektiven Strukturen des österreichischen Bildungssystems ihren Beitrag leisten. Ein Beispiel dafür ist die strukturell vorgegebene Möglichkeit der Abschiebung von Schülern und Schülerinnen von einer Schulform in die nächst niedrigere anstatt sich selbst vor Ort um die Herausforderung kümmern zu müssen. Aber auch die Selektionspraktiken der handelnden (Schul-)Akteure sind von großer Bedeutung. So trägt beispielsweise die Zusammensetzung von Schulklassen nach Herkunft zum hohen Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs in einem Bezirk bei. Dabei wird beispielsweise die Praxis, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in eine Klasse und jene ohne Migrationshintergrund in eine andere Klasse zu geben, je nach Bezirk sehr unterschiedlich intensiv praktiziert, und abhängig vom Ausmaß dieser Praxis steigt bzw. sinkt der Anteil früher AbbrecherInnen im jeweiligen Bezirk (siehe zur Segregation und ihren Effekten auch Biedermann et

al. 2016). Eine Rolle könnte auch das große Gewicht der betrieblichen Lehre am Land spielen, die für ZuwanderInnen eher schwerer zugänglich ist.

Internationale Vergleiche zur Kompetenzentwicklung: Kontextbedingung, Auswahl und Erwachsenenbildung

Ein wichtiger Kontextfaktor für das Schulwesen sind die Kompetenzen der Elterngenerationen der ZuwanderInnen, da sich diese – vor allem in einer Halbtagschule – auf die Ressourcen für das Lernen und die Bildungskarrieren der Kinder und Jugendlichen stark auswirken. Laut OECD (2015) gibt es vergleichende Anhaltspunkte für den Bildungsstand der Eltern v.a. aus den PISA-Erhebungen (siehe auch Lassnigg 2017a). Im Durchschnitt der PISA-Teilnehmer-Länder haben 2003 bis 2012 ca. 60% der Eltern der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund den gleichen Bildungsstand wie die einheimische Bevölkerung, in Österreich lag dieser Anteil bereits 2003 um etwa 10 Prozentpunkte niedriger und hat sich bis 2012 weiter auf nur etwas über 40% verringert. Es gab nur in wenigen Ländern einen derartigen Rückgang und 2012 haben lediglich drei Länder (USA, Mexiko, Griechenland) einen geringeren Anteil an Zuwanderer-Eltern mit gleichem Bildungsstand wie einheimische Eltern. Entsprechend lag der Anteil an niedrig gebildeten Müttern in Österreich 2003 mit etwas unter 50% um 10 Prozentpunkte über dem internationalen Durchschnitt, dieser Anteil hat sich bis 2012 jedoch verringert und liegt im Vergleich etwa am Durchschnitt bei einem Drittel. In der Periodisierung der Zuwanderung hat in dieser Periode v.a. der Zuzug aus EU-Ländern zugenommen.

Die internationale vergleichende Erhebung und Analyse der Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in PIAAC⁹ ermöglicht auch einen Vergleich der Kompetenzen von ZuwanderInnen mit denen der einheimischen Bevölkerung in den verschiedenen Ländern. Abbildung 2 und Tabelle 3 zeigen Befunde zur Kompetenzentwicklung über die verschiedenen Altersgruppen in Abhängigkeit vom Ausmaß der Zuwanderung im internationalen Vergleich (Lassnigg und Vogtenhuber 2014).

Die Abbildung 2 zeigt für den Bereich der ‚Literacy‘ (Lesen bis höhere literale Kompetenzen; im Bereich ‚Numeracy‘, Rechnen und mathematische Kompetenzen, ergibt sich ein ähnliches Muster), dass – entgegen verbreiteten Meinungen im österreichischen Diskurs – in der mittleren Altersgruppe über die Länder hinweg ein tendenziell positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Zuwanderung und dem Kompetenzniveau besteht, dass das Kompetenzniveau aber in allen Ländern unter dem der Gesamt-Bevölkerung liegt (die Spanne liegt zwischen 95% in Kanada und nur etwas über 75% in Finnland). Der Abstand der ZuwanderInnen

⁹ PIAAC, populär auch ‚PISA für Erwachsene‘, ist das Acronym für ‚Programme for the International Assessment of Adult Competencies‘, siehe OECD, Survey of Adult Skills <http://www.oecd.org/skills/piaac/>

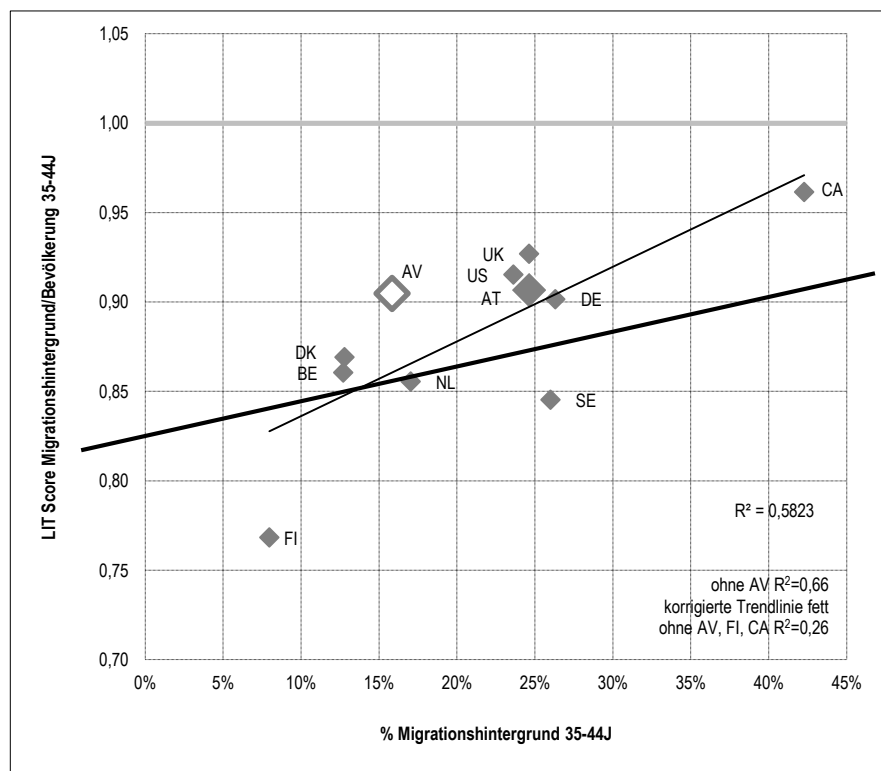


Abbildung 2 ‚Literacy‘: Relatives Kompetenzniveau der ZuwanderInnen in der mittleren Altersgruppe (35-44-Jährige) im Vergleich zum Ausmaß der Zuwanderung in ausgewählten Ländern

Quelle: OECD-PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung (siehe auch ‚Numeracy‘: <http://www.equi.at/material/grafik-web.pdf>).

vertikal: Kompetenzniveau=Index des PIAAC-Scores der ZuwanderInnen/Score Bevölkerung;
horizontal: Anteil der ZuwanderInnen in gleichaltriger Bevölkerung; AV=Ländermittel; Länderauswahl zum Vergleich von liberalem (CA=Kanada, US=USA, UK=Verein. Königreich), Nordischem (DK=Dänemark, FIN=Finnland, SE=Schweden) und Kontinentalem Regulationsregime (AT hervorgehoben=Österreich, DE=Deutschland, BE=Belgien, NL=Niederlande), die korrigierte Trendlinie (fett) wurde zur Kontrolle ohne die beiden ‚Ausreißer‘ Kanada und Finnland berechnet.

Alter	% mit Migrationshintergrund nach Altersgruppen			LITERACY Index Kompetenzniveau MigrantInnen/Bev.			NUMERACY Index Kompetenzniveau MigrantInnen/Bev.		
	55 plus	35-44	bis 24	55 plus	35-44	bis 24	55 plus	35-44	bis 24
INT-av	11% <	16% >	12%	0,94 >	0,90 <	0,92	0,94 >	0,90 <	0,92
CND	32% <	42% >	33%	0,95 <	0,96 <	0,98	0,95 <	0,97 <	0,98
US	12% <	24% >	21%	0,84 <	0,92 <	0,97	0,83 <	0,92 <	0,97
UK	11% <	25% >	20%	0,91 <	0,93 <	0,95	0,87 <	0,90 <	0,93
SE	16% <	26% >	21%	0,88 >	0,85 <	0,86	0,88 >	0,84 <	0,86
NL	12% <	17% >	16%	0,88 >	0,86 <	0,93	0,85 >	0,83 <	0,93
DK	7% <	13% <	16%	0,87 =	0,87 <	0,92	0,89 >	0,88 <	0,91
FIN	2% <	8% >	5%	0,91 >	0,77 <	0,81	0,88 >	0,76 <	0,82
DE	24% <	26% >	20%	0,96 >	0,90 =	0,90	0,96 >	0,90 =	0,90
AT	16% <	25% >	19%	0,92 >	0,91 >	0,90	0,91 >	0,90 >	0,89
BE	6% <	13% >	11%	0,90 >	0,86 =	0,86	0,91 >	0,86 >	0,85

Tabelle 3 Kompetenzen von MigrantInnen im Vergleich zur Bevölkerung nach Altersgruppen und Ausmaß der Zuwanderung in den Altersgruppen in ausgewählten Ländern

Quelle: OECD-PIAAC, eigene Berechnung und Darstellung (siehe auch die grafische Darstellung unter: <http://www.equi.at/material/grafik-web.pdf>).

Kompetenzniveau=Index des PIAAC-Scores der ZuwanderInnen/Score Bevölkerung jeweils in den einzelnen Altersgruppen; Ausmaß der Zuwanderung=Anteil der ZuwanderInnen in gleichaltriger Bevölkerung, Länderauswahl und Kennungen siehe Abbildung 2; INT-av ist der internationale Durchschnitt aller Länder, die an PIAAC beteiligt waren.

zur Bevölkerung ist in Österreich vergleichsweise gering ausgeprägt, in ‚Literacy‘ liegt Österreich etwa beim internationalen Durchschnitt in einer Gruppe mit dem Vereinigten Königreich, den USA und sehr nahe bei Deutschland (das Kompetenzniveau der ZuwanderInnen liegt bei 90% der Bevölkerung; der Wert in ‚Numeracy‘ liegt ebenfalls etwa beim internationalen Durchschnitt, sehr knapp bei Deutschland, hinter Kanada und USA)

Tabelle 3 zeigt im ersten Abschnitt den Anteil der ZuwanderInnen in drei Altersgruppen und in den beiden weiteren Abschnitten für ‚Literacy‘ und ‚Numeracy‘ die Kompetenzniveaus der jüngeren, mittleren und älteren ZuwanderInnen im Vergleich zur Gesamt-Bevölkerung in Österreich und in den ausgewählten Ländern. Es treten drei unterschiedliche Muster auf, die auch im Zeitverlauf der Zuwanderung von den früher zugewanderten Älteren zu den Jüngeren hin interpretiert werden können.

Erstens zeigt sich im Durchschnitt der PIAAC-Länder in beiden Kompetenzbereichen von den Älteren (55+Jahre) zu den Mittleren ein Rückgang der Kompetenzen bei steigendem Anteil von ZuwanderInnen, und dann wieder ein Anstieg der Kompetenzen zu den Jüngeren (<25 Jahre) bei sinkendem Anteil. Dieses Durchschnitts-Muster reproduziert sich in den Nordischen Ländern und den Niederlanden. In den drei liberalen Ländern (Kanada, USA und UK) zeigt sich im Prinzip die gleiche Dynamik beim Ausmaß der Zuwanderung, aber ein zweites Muster mit durchgängig steigenden Kompetenzen von den Älteren zu den Jünge-

ren. Österreich zeigt mit Deutschland und in ‚Numeracy‘ auch in Belgien ein drittes gegenteiliges Muster sinkender oder gleichbleibender Kompetenzen bei ähnlicher Dynamik des Ausmaßes der Migration.

Die Unterscheidung der Altersgruppen ermöglicht einen Bezug zur Periodisierung der Zuwanderung in Österreich. In der älteren Gruppe ist die 1. Generation aus den 1960ern und 1970ern vertreten, in der mittleren Altersgruppe überschneiden sich die 2. Generation aus der ersten Welle und die neuen ZuwanderInnen aus Ex-Jugoslawien und der EU-Erweiterung, in der jüngsten Gruppe schließlich kombinieren sich drei unterschiedliche Gruppen, die 3. Generation aus der ersten Zuwanderungswelle, die 2. Generation aus der Fluchtzuwanderung aus Ex-Jugoslawien und die erste Generation aus der EU-Erweiterung. Österreich zeigt zwar auf den ersten Blick kein vorteilhaftes Entwicklungsmuster, indem die Jüngeren keine positive Entwicklung der Kompetenzen zeigen, jedoch liegt das relative Kompetenzniveau der ZuwanderInnen beim Durchschnitt – die vier Länder Österreich, Deutschland, UK und USA liegen sehr nahe zusammen – und auch die Kompetenzunterschiede zwischen den Altersgruppen sind gering.

Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat versucht, die Entwicklung des bildungspolitischen Umgangs mit der Zuwanderung in eine breitere Interpretation der österreichischen Bildungspolitik einzubauen. Wichtige Faktoren, die die Schwäche der Politik in diesem Bereich erklären können, ergeben sich – neben den grundlegenden ideologischen Differenzen zwischen Mehrsprachigkeit und Kosmopolitismus einerseits und dem rechtspopulistischen ‚Patriotismus‘ der deutschen Einsprachigkeit andererseits – aus dem Föderalismus und den damit zusammenhängenden politischen Konfliktpositionen zwischen Wien und den Bundesländern sowie zwischen Stadt und Land. Lücken in den Beobachtungs- und Informationssystemen ergeben sich teilweise aus diesen Strukturen.

Die langfristige Betrachtung hat gezeigt, dass sich die Zuwanderung über mehrere Jahrzehnte seit den 1960ern zunächst langsam aufgebaut und sich dann ab den späten 1980ern verstärkt hat. Anfang der 1990er wurden die legislativen Instrumentarien eingesetzt, es hat jedoch viel zu lange gedauert, bis ein breiterer sachlicher Diskurs über den engen Kreis an ExpertInnen hinaus in der Mitte der 2000er begonnen hat. Erst der Nationale Bildungsbericht 2012 hat die Themen der Mehrsprachigkeit und Zuwanderung als Querschnittsthema proklamiert.

Populistische politische Strömungen haben sich in den 1980ern das Thema der Zuwanderung zunutze gemacht, und begonnen, Konflikte – die sich teilweise aus der Vernachlässigung und Verdrängung des Themas ergeben – zu schüren und zu verstärken, was eine gedeihliche Lösung weiter erschwert. Durch die Flüchtlingswelle hat sich gewissermaßen ein ‚Schock‘ für dieses Thema zu einem Zeitpunkt ergeben, als die langfristigen integrativen Ansätze und Strategien breitere Aufmerksamkeit erzielt haben und verstärkt wurden. Die schwache Informationsbasis

aufgrund der flexiblen und dezentralen Umsetzung der Maßnahmen ermöglicht zudem verschiedenste politische Skandalisierungen von zweifellos vorhandenen Problemen und Defiziten.

Im EU-MIPEX (2015) Monitoring schneidet die österreichische Bildungspolitik nicht sehr gut ab, aber dieses beruht auf sehr groben Indikatoren, die schwer eindeutig zu beantworten sind. Die OECD-Analyse (2015) für die 2000er-Jahre ergibt im internationalen Vergleich hohe Herausforderungen und bei allen Unterschieden und Defiziten im Vergleich zu den teilweise ‚katastrophalen‘ Diskursen eine moderate Performance. Auch die Kompetenzen von Erwachsenen ergeben ein gemischtes Bild.

Mangelnde deutsche Sprachkenntnisse von ZuwanderInnen haben in den politischen Auseinandersetzungen teilweise eine ‚Sündenbock-Rolle‘ bekommen, obwohl dies durch Forschungsergebnisse zumindest stark relativiert wird. Da die Konflikte politisch geschürt werden, und dabei der Normierungszwang in den Vordergrund rückt, werden die Lehrpersonen in diese Konflikte unweigerlich hineingezogen und die unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Positionierungen spiegeln sich in der LehrerInnenschaft. Die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den grundlegenden Fragen kosmopolitischer und patriotischer Zugänge (Gutmann 2009, v.a. im Epilog S. 309-316) zu Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit (Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009) stellt sich auch für die Lehrpersonen in ihrer Rolle als BürgerInnen. De facto besteht aktuell die ‚tragische‘ Situation, dass eben die lange Zeit nicht ausreichend zur Etablierung sinnvoller integrativer und inklusiver Praktiken genutzt wurde und nun die Normierungspolitik aus politischem Kalkül von außen seitens der für ‚Integrationspolitik‘ verantwortlichen Instanzen die latenten Konflikte im Schulwesen verstärkt.

Mit den Erkenntnissen zu den regionalen Unterschieden beim Schulabbruch muss auch die Selektivitätsdiskussion vertieft werden. Institutionelle Lösungen wie die Gesamtschule oder die Sonderschulen reichen nicht aus, daher muss auch die praktische Anwendung formaler Regelungen beachtet werden. Obwohl die zugrundeliegenden Normen in ganz Österreich formal gleich sind, werden diese offensichtlich sehr unterschiedlich angewendet. Die angesprochene Normierung wird auch unterlaufen. Der Glaube, im Schulwesen würde überall (zumindest annähernd) nach gleichen Kriterien vorgegangen, wird beispielsweise auf Basis der regional stark differierenden Zahlen zur Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache in Sonderschulen, die beispielsweise in Wien „nur“ 20% aber in Tirol 90% beträgt, eines Besseren belehrt. Eine Systemreform wird also für eine Veränderung nicht ausreichen, vielmehr ist es ebenso sehr notwendig, bei den handelnden Akteuren ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche weitreichenden und lebensbeeinflussenden Konsequenzen mit Selektionsentscheidungen für die betroffenen Jugendlichen verbunden sind. Ob die vermeintlich mit einer homogenen SchülerInnenstruktur einhergehenden Vorteile im Unterricht die Konsequenzen rechtfertigen, sollte bei dieser Bewusstseinsbildung nicht ausgespart bleiben.

Literatur

- Ataç, Ilker/ Lageder, Miriam (2009) Welche Gegenwart, welche Zukunft? Keine/eine/doppelte Integration? Eine qualitative Paneluntersuchung zum Verlauf von Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Familie, Bildung und Beruf bei Wiener Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (Forschungsbericht). Wien: Universität <http://homepage.univie.ac.at/ilker.atac/LAF.pdf>
- Biedermann, Horst/ Weber, Christoph/ Herzog-Punzenberger, Barbara/ Nagel, Arvid (2016) Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I in NBB 2015 Bd.2, S.133-173 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_4.pdf
- Biffl, Gudrun/ Skrivaneck, Isabella (2011) Schule-Migration-Gender. Endbericht. Krems: DUK https://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/schule_migration_gender_bmukk-duk.pdf
- Biffl, Gudrun/ Skrivaneck, Isabella/ Berger, Johannes/ Hofer, Helmut/ Schuh, Ulrich/ Strohner, Ludwig (2010) Potentielle Auswirkungen einer Änderung der österreichischen Migrationspolitik in Richtung qualifizierte Zuwanderung auf das mittel- bis langfristige Wirtschaftswachstum. Forschungsbericht DUK/IHS <https://www.wko.at/site/Migration/wko-duk-ihs-gesamtbericht-migrationspolitik.pdf>
- BMB (2017) Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2015/16. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2016-17 http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info5-15-16.pdf
- BMUKK/BMWF, Hg. (2008) Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Länderbericht an den Europarat, Language Education Policy Profiles (LEPP). Wien https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf ; siehe auch editierte reduzierte Fassung http://www.oesz.at/download/publikationen/Themenreihe_4.pdf
- Crouch, Colin/ Finegold, David/ Sako, Mari (1999) Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries. Oxford: Oxford UP.
- de Cillia, Rudolf (2007) Sprachförderung, in Fassmann, Heinz, Hg. 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Klagenfurt/Celovec: Drava, 251-256 https://erwachsenenbildung.at/downloads/themen/PDF_DeCilla.pdf
- Der Standard, 24.9.2017 FPÖ-Politiker Krauss: "Kurz ist nur ein aalglatter Karrierist". Interview P. Mayr <http://derstandard.at/2000064663317/FPOe-Politiker-Krauss-Kurz-ist-nur-ein-aalglatter-Karrierist>
- Grubb, W. Norton/ Lazerson, Marvin (2004) The Education Gospel. The Economic Power of Schooling. Cambridge, MA.: Harvard UP.
- Gutmann, Amy (1999) Democratic education. With a new preface and epilogue. Princeton: Princeton University Press https://erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/15_lassnigg.pdf
- Herzog-Punzenberger, Barbara/ Schnell, Philipp (2012) Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich, in NBB 2012, 229-267 https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/nbb_2012_b02_gesamt_23883.pdf?5te6pz
- Herzog-Punzenberger, Barbara/ Schnell, Philipp (2014) Austria in Stevens, Peter/Dworkin, Gary (Hg.) The Palgrave Handbook on Race and Ethnic Inequalities in Education. Houndmills: Palgrave MacMillan
- Herzog-Punzenberger, Barbara/ Unterwurzacher, Anne (2009) Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen, in NBB 2009 Bd.2, 161-182 https://www.bmb.gv.at/schulen/sb/nbb_band2_17992.pdf?61ecac

- Lassnigg, Lorenz (2017a) Annex: Migration und Schule in Österreich 2000er Jahre, ein quantitativ-vergleichendes Bild auf Basis von OECD 2015, September 2017, im Internet <http://www.equi.at/material/annex-migra.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2017b) Urban Education in Austria: 'Repression' of the Topic and a 'Reversed' Political Agenda, in: Pink, William T.; Noblit, George W. (eds.), *Second International Handbook of Urban Education*, 2017, Springer, Cham, Switzerland, pp. 1307-1333 <http://www.equi.at/dateien/urban-education-hp.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2012) Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse, in NBB 2012 Bd.2, S. 313-354 Hintergrundbericht <http://www.equi.at/dateien/nbb-hintergrund.pdf>.
- Lassnigg, Lorenz/ Vogtenhuber, Stefan (2015) Challenges in Austrian educational governance revisited. Re-thinking the basic structures, IHS Sociological Series 107 <http://www.ihs.ac.at/fileadmin/public/soziologie/pdf/rs107.pdf>
- Lassnigg, Lorenz/ Bruneforth, Michael/ Vogtenhuber, Stefan (2016) Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich, in NBB 2015 Bd.2, S. 305-351 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_8.pdf
- Lassnigg, Lorenz/ Vogtenhuber, Stefan (2014) Das österreichische Modell der Formation von Kompetenzen im Vergleich, in: Statistik Austria (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12*, Statistik Austria, Wien, S. 49-79. Siehe auch den ausführlichen Hintergrundbericht <http://www.equi.at/dateien/IHS-PIAAC.pdf>
- Marx, Karl (1845/1888) Thesen über Feuerbach. Im Internet http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_005.htm (1845); http://www.mlwerke.de/me/me03/me03_533.htm (1888)
- MiMe (Migration und Mehrsprachigkeit) - Policy Brief Nr. 02 (2016) Die Vielfalt der Familiensprachen. JKU Abteilung für Bildungsforschung und AK Wien, Bildungspolitik <http://paedpsych.jku.at/index.php/mimepol2/>
- MIPEX (2015) Austria, conclusions and recommendations. Im Internet <http://www.mipex.eu/austria>; siehe auch <http://www.mipex.eu/key-findings>
- OECD (2009) Country Background Report for Austria. OECD Thematic Review on Migrant Education. Paris: OECD <http://www.oecd.org/austria/42485003.pdf>
- OECD (2015) Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- OEIF (2015) Fact Sheet 18 Migration und Bildung <https://integrationsfonds.at/news/detail/article/fact-sheet-18-migration-und-bildung/>
- Pepelnik, Maria Sarah (2011) Sprachförderung an österreichischen Schulen. Diplomarbeit, Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft, Univ.Wien.
- Rechnungshof (2013) Schüler mit Migrationshintergrund, Antworten des Schulsystems. Bericht des Rechnungshofes, Bund 2013/6, 247-324 http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2013/berichte/teilberichte/bund/Bund_2013_06/Bund_2013_06_4.pdf
- Reich, Hans H. (2013) Pädagogische Herausforderungen aus Migration und Umgang mit Migration, in Lassnigg, Lorenz/Laimer, Andrea/Markowitsch, Jörg, Hg., *Zukunft der Berufsbildung. Herausforderungen und internationale Lösungsansätze*, IHS-Forschungsbericht, Dokumentation der IHS-3s-BMUKK-Veranstaltung 7.12.2012, Wien: IHS, 69-87 <http://www.equi.at/dateien/ZukunftBerufsbildung-Fin.pdf>
- Salchegger, Silvia/ Herzog-Punzenberger, Barbara (2017) Lesekompetenz und sozioökonomischer Status von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Entwicklungen seit dem Jahr 2000 in Österreich, der Schweiz und Deutschland. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* 7(1), 79–100 DOI 10.1007/s35834-016-0172-1, siehe auch S.32 <http://www.equi.at/material/annex-migra.pdf>
- Schabmann, Alfred/ Landerl, Karin/ Bruneforth, Michael/ Schmidt, Barbara Maria (2012) Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen

- zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz, in NBB 2012 Bd 2, S.17-69 https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_Kapitel01_20121217.pdf
- Scharinger, Ursula (2013) Förderung von Deutsch als Zweitsprache durch generatives Schreiben auf Basis einer Sprachstandsdiagnose nach USB DaZ in Ö im morphologisch syntaktischen Bereich. Masterarbeit. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Universität Wien.
- Schrodt, Heidi (2014) Sehr gut oder nicht genügend?. Schule und Migration in Österreich. Wien: Molden https://cms.falter.at/falter/rezensionen/buecher/?issue_id=546&item_id=9783854853275
- Steiner, Mario/ Pessl, Gabriele/ Bruneforth, Michael (2016) Früher Bildungsabbruch - Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen, in NBB 2015 Bd.2, S. 175-220 http://www.equi.at/dateien/NBB_2015_Band2_Kapitel_5.pdf