

MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #01

Die Vielfalt der Herkunftsländer



Einleitung

Österreichische Schüler:innen leben in Familien, die oftmals kulturelle Wurzeln außerhalb Österreichs haben. Viele Großeltern oder Urgroßeltern wurden auf den Gebieten der heute angrenzenden Länder geboren und jedes fünfte Kind hat einen oder zwei im Ausland geborene Elternteile. Während es viele Schüler:innen gibt, die mit Mehrfachidentitäten aufwachsen und die unterschiedlichen kulturellen Referenzrahmen als selbstverständliche Ressource situationsorientiert nutzen können, gibt es auch neuankommende Schüler:innen, etwa jene, die aus ihrem Heimatort flüchten mussten, die zum ersten Mal mit einem anderen Referenzrahmen und insbesondere den österreichischen Eigenheiten konfrontiert sind. Ebenso gibt es Schulen, in denen bisher keine Schüler:innen aus anderen Ländern anwesend waren, auch wenn solche Gemeinden und Schulen immer weniger werden.

Unabhängig von der Anzahl oder dem Anteil der Schüler:innen aus zugewanderten Familien gehört soziokulturelle bzw. Diversitätskompetenz zu den Schlüsselkompetenzen nicht nur zukünftiger Arbeitskräfte sondern auch der Bürger:innen demokratischer Gesellschaften des 21. Jahrhunderts im Allgemeinen. Viele Eltern hatten wenige Gelegenheiten, diese Kompetenzen voll zu entwickeln und brauchen selbst Unterstützung in der Aneignung des notwendigen Wissens und der Fertigkeiten, um etwa reflexiv mit Vorurteilen umgehen zu können. Lehrkräfte und Schulleitungen sind in dieser gesellschaftlichen Entwicklung daher die entscheidenden Akteure. Immer mehr Länder gehen dazu über, bei Anforderungsprofilen bestimmte Schlüsselkompetenzen für kulturell vielfältige demokratische Gesellschaften als Voraussetzung zu definieren, nicht zuletzt weil langfristig die soziale Kohäsion der Gesellschaft und der Friede im Allgemeinen vom professionellen Umgang mit Vielfalt (Diversitätskompetenz) abhängig ist (vgl. auch „Kompetenzen für demokratische Kulturen“, Europarat 2016).

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der Schüler:innen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozialräumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung. Ein neuer, achter, Policy Brief setzt sich schließlich mit Kontinuität und Wandel der Muster aus den ersten sieben Policy Briefs auseinander.

In diesem ersten Policy Brief steht die Vielfalt der Herkunftsländer der Schüler:innen bzw. ihrer Familien, der kompetente Umgang mit dieser Vielfalt in der Schule und die kognitiven sowie emotional-sozialen Grundlagen dafür im Fokus.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0
 Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum
 Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0653-9
 Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@jku.at) / Fachliche Betreuung: Philipp Schnell, Oliver Gruber
 Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2023: AK Wien, Stand März 2018

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: PD Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

Sämtliche Policy Briefs auch online verfügbar unter: wien.arbeiterkammer.at/migration-und-mehrsprachigkeit

I) Internationaler Forschungsstand

Migrationsgeschichte

Sprachliche und kulturelle Vielfalt gehören seit jeher zur Geschichte des mitteleuropäischen Raums und insbesondere der Habsburgermonarchie (Bade et al 2007). So wurden im 19. Jahrhundert elf anerkannte „Volksstämme“, elf Sprachen und rund ein Dutzend ethnischer „Splittergruppen“ sowie 17 Kategorien in der Religionsstatistik der Habsburgermonarchie registriert. Erst durch die Entmischung nach dem Ersten Weltkrieg und die gewaltsame Vertreibung und Vernichtung der jüdischen Bevölkerung und anderer Verfolgter während des Nationalsozialismus sollte eine kulturelle und sprachliche Homogenisierung hergestellt werden, die sich nach dem Zweiten Weltkrieg als Vorstellung eines gesellschaftlichen Normalzustands – auch für den Schulbetrieb – etablierte (Gogolin 2008). Doch schon bald nach Beginn der Zweiten Republik wurden für das Wirtschaftswachstum der 1960er und 70er Jahre ausländische Arbeitskräfte benötigt und mit ihnen kamen nach einigen Jahren auch ihre Familien und Kinder, ihre Sprachen und Gebräuche.

Parallel zur Einwanderung nach Österreich wanderten auch immer Österreicher:innen in andere Länder aus, etwa nach Nord- und Südamerika oder in andere europäische Länder. Zwischen 1876 und 1910 wurden 1.845.382 Auswander:innen aus dem österreichischen Teil der Monarchie in den deutschen Auswandererhäfen registriert, von denen ein großer Teil in ihren neuen Heimatländern blieb und ein kleinerer nach kurzer oder

Diversitätskompetenz bedeutet, unter anderem, über die Migrationsgeschichte des Schulstandorts, der Nachbarschaft und der eigenen Familie Bescheid zu wissen.

Einwanderung und Auswanderung gehören zur Geschichte Österreichs wie Schnitzel und Schweinsbraten. Allerdings wurde das im Geschichtsunterricht bislang zu wenig beachtet.

längerer Zeit wieder zurückwanderte. Am Beginn des 20. Jahrhunderts konnte ein Viertel dieser Auswander:innen weder lesen noch schreiben (Fassmann & Münz 1996), was darauf hindeutet, dass die Schulpflicht im Gebiet der Monarchie nur unzureichend durchgesetzt und auch von unzureichendem Erfolg war. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg blieben Aus- und Einwanderung fixe Bestandteile der österreichischen Gesellschaft, strukturiert durch globale Entwicklungen und nationale sowie europäische Politik (John 2015).

Die Bausteine „unserer“ Kultur

Wenn von der österreichischen (oder auch einer anderen nationalstaatlichen) Kultur die Rede ist, wird dies oftmals in Gegensatz zu kultureller Vielfalt und Migration gebracht. Tatsächlich haben im Laufe der Geschichte aber nicht nur unbedeutende Nebensächlichkeiten aus anderen Ländern und Kontinenten Eingang in die sozialen Räume gefunden, die wir heute als Nationalstaaten verstehen. Vielmehr beruhen die Fundamente der jeweiligen nationalstaatlichen Kulturen oftmals auf „Erfindungen“ und (Weiter)entwicklungen anderer Gesellschaften. Die folgenden Beispiele seien hier aus drei unterschiedlichen Bereichen entnommen: der intellektuellen, der materiellen und der spirituellen Dimension der österreichischen Kultur.

Während es allgemein bekannt ist, dass wesentliche Grundlagen der modernen Mathematik aus der arabischen Welt stammen, wissen wenige, dass die heutzutage fast weltweit verbreitete

Zahlschrift in Indien ihren Ausgang genommen hat. Das Dezimalsystem, die Positionalität und vor allem die Null wurden von Händlern der Seidenstraße bereits vor zweitausend Jahren entwickelt und später dann durch die arabische Welt weiterverbreitet. Im 12. Jahrhundert wurde sie nach lang andauerndem Widerstand durch die römisch-katholische Kirche von der lateinischen und griechischen Schriftkultur Europas angenommen (Frankopan 2017). Heute ist sie die weltweit gebräuchlichste Zahlschrift und als Basis der höheren Mathematik auch wesentliche Voraussetzung für die Entwicklungen der Hochtechnologie.

Im 16. Jahrhundert wiederum gelang eine unscheinbare Knolle von Südamerika nach Europa. Nicht nur die Ausbeutung des Silber und anderer Bodenschätze Lateinamerikas begründete den Reichtum europäischer Herrscherhäuser und Händlerfamilien. Auch die zivilisatorische Leistung der Inkas, nämlich die jahrtausende alte Züchtung der Kartoffel, kann als Basis für die Ernährungssicherheit Europas beschrieben werden (Zuckerman 1998). Sie ist allen anderen Kulturpflanzen in der Produktion von verwertbarem Eiweiß pro Zeiteinheit und Fläche überlegen, weil sie essentielle Aminosäuren enthält, die andere Pflanzen nicht produzieren.

Schließlich gilt das vielleicht prominenteste Beispiel eines erfolgreichen Kulturtransfers aus dem Nahen Osten aufzurufen: das - oftmals als Ahnherrin der sogenannten „europäischen Kultur“ bezeichnete - Christentum. Wenn wir heute zu Weihnachten vor Tiroler Krippen stehen, dann hat es den Anschein als wäre die Wiege dieser Religion im Alpenraum gelegen. Allerdings liegen die universalistischen Wurzeln der christlichen Nächsten- und sogar Feindesliebe rund 4.000 Kilometer entfernt im Nahen Osten. Missionare brachten das christliche Gedankengebäude in die europäischen (und andere) Länder, wo sie

mit vorchristlichen Glaubensvorstellungen verschmolzen und eine synkretistische Alltagskultur begründeten. Alles Weitere ist in der Kirchen- und Sozialgeschichte nachzulesen.

Diese Beispiele sollen dazu dienen, sich den Vorstellungen nationalstaatlicher Kulturen sachlicher anzunähern. Einflüsse unterschiedlicher Kulturen, seien es die Stoffe, Farben, Muster (z.B. der Trachten), Gewürze, Grundnahrungsmittel und deren Zubereitung (z.B. der National Speisen), künstlerische, politische, religiöse und andere gesellschaftliche Vorstellungen und deren Manifestationen (Demokratie, Bürgergesellschaft, Staatsreligion) formen das, was wir heute die österreichische (ungarische, kroatische, italienische, deutsche, etc.) Kultur nennen, in jeweils eigener Weise. Ohne intensiven Kontakt und Austausch mit anderen Kulturen und Gesellschaften ist die heutige Lebensform, wie wir sie in Österreich (und anderen Ländern) gewohnt sind, weder möglich noch vorstellbar. Welches Grundwissen über kulturelle Vielfalt und Gruppenzugehörigkeit ist nun für den Alltag in der Schule und die zukunftsweisende Weiterentwicklung des österreichischen Bildungssystems hilfreich?

Soziale Identität und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit

Das Minimalgruppenparadigma

Das menschliche Selbstkonzept besteht sowohl aus einer individuellen als auch aus einer sozialen Identität (*Theorie der sozialen Identität*, Tajfel & Turner 1986). Die soziale Identität setzt sich wiederum aus allen Gruppen zusammen, zu denen sich eine Person zugehörig fühlt. Bereits in den 1970er Jahren konnte in der Forschung zu Gruppenprozessen gezeigt werden, dass Mitglieder die eigene Gruppe auf Kosten der ande-

Ohne intensiven Kontakt und Austausch mit anderen Kulturen und Gesellschaften ist die heutige Lebensform, wie wir sie in Österreich (und anderen Ländern) gewohnt sind, weder möglich noch vorstellbar.

ren Gruppe bevorzugen, selbst wenn sie dieser Gruppe nur zufällig zugeteilt wurden und diese keine tiefere Bedeutung für sie hatte, daher eine „Minimalgruppe“ darstellte. Diese Erkenntnis löste die zuvor gängige Vorstellung des Ressourcenwettbewerbs als Grundlage der Bevorzugung der eigenen Gruppe ab. Entgegen der Beschwörung von unabänderlich bedeutsamen Gruppenzugehörigkeiten (z.B. ethnischer, nationaler oder religiöser Identität) zeigt die Forschung, dass eine bestimmte Identität in einem bestimmten Moment relevant für das Denken und Handeln wird, nämlich wenn sie unter den jeweiligen Umständen „passt“, in dem sie eine gute Unterscheidung zwischen Gruppen erlaubt (*Selbstkategorisierungstheorie*). Dies ist für jedes Individuum in je eigener Weise der Fall und von vielen Umständen abhängig. Die Fremdkat-

Stereotype Threat

Seit den 1960er Jahren wurde in der sozialpsychologischen Forschung nachgewiesen, dass die Existenz von negativen Stereotypen über bestimmte soziale Kategorien, wie etwa Frauen oder ethnische Minderheiten, Auswirkungen auf die Erbringung kognitiver Leistungen der Mitglieder dieser Gruppen hat.

So können Schüler:innen durch die Sorge, ein negatives Stereotyp über ihre Herkunftsgruppe zu erfüllen, an der Entfaltung ihrer vollen Leistungsfähigkeit gehindert werden und schon allein deshalb bei einem Test schlechter abschneiden.

Weitere Konsequenzen von Stereotypen sind:

- Selbstzuschreibung von Versagen
- Widerstand
- Ironische Distanzierung
- Selbstbeschränkung
- Distanzierung von der Gruppenzugehörigkeit
- Vermindertes Engagement
- Veränderung der beruflichen Ziele.

<http://www.reducingstereotypethreat.org/>

Sozio-kulturelle Kompetenz

Zentrale Bestandteile von sozio-kultureller Kompetenz sind

- 1) **Ambiguitätstoleranz**
Fähigkeit, Widersprüche und Mehrdeutigkeiten in Situationen und Handlungsweisen wahrzunehmen, ohne sich unwohl zu fühlen oder aggressiv zu reagieren
- 2) **Sozialkompetenz**
Fähigkeit, abzuwägen, inwiefern konkrete Sicht- und Handlungsweisen durch kulturelle Konventionen oder persönliche Eigenheiten oder auch durch eine konkrete Situation beeinflusst sind
- 3) **Bewusstheit der Kulturabhängigkeit**
des eigenen Denkens, Deutens und Handelns
- 4) **Wissen über die Herkunftskulturen** der Schüler:innen
- 5) **Konfliktlösungsfähigkeit** in soziokulturell anspruchsvollen Situationen.

tegorisierung wird jedoch sehr wesentlich durch den öffentlichen Diskurs getrieben. Des Öfteren erzählen zugewanderte Personen davon, dass sie in den 1980er Jahren als Ausländer, in den 1990er Jahren als Türke, in den 2000er Jahren als Moslem angesprochen wurden und von dem interessierten Gegenüber bestimmte Erzählungen über die Wichtigkeit der gerade angesprochenen „Identität“ erwartet wurden.

Mit den universellen Kategorisierungsprozessen verbunden sind spezifische Wahrnehmungsprozesse von Individuen abhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit. So werden typischerweise die Unterschiede *innerhalb* einer Gruppen unterschätzt und die Unterschiede zwischen den Gruppen überschätzt. Sogenannte *Attributionsfehler* führen zu falschen Interpretationen von beobachtetem Verhalten. Wenn das Verhalten eines Gruppenmitglieds dem bereits bekannten Stereotyp widerspricht, wird es zur Ausnahme während es im umgekehrten Fall als typisches Verhalten interpretiert wird.

So wie es unvermeidbar ist, dass es zu Gruppenbildungen kommt und Unterschiede sowohl innerhalb von Gruppen als auch zwischen Gruppen existieren, ist es unzweifelhaft von Vorteil, über diese Dimensionen menschlicher und gesellschaftlicher Ko-Existenz Bescheid zu wissen, um vernunftgeleiteter damit umgehen zu können. Das *Categorization-Elaboration Modell* (van Knippenberg et al. 2004) zeigt etwa, dass die Existenz von Subgruppen auf die übergeordnete Gruppe keine negativen affektiven Konsequenzen (z.B. Konflikte, mangelnde Kohäsion, zurückgehende Identifikation) haben muss. *Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sich die Subgruppen gegenseitig in ihrem Wert und ihrer Existenz anerkennen und die jeweiligen Subgruppen-Identitäten nicht als bedroht oder abgewertet wahrgenommen werden.*

Stehen aber die Subgruppen in einem feindseligen Verhältnis, kann es zu einer Abwärtsspirale kommen, wenn nicht in geeigneter Weise interveniert wird. Man redet nicht miteinander, Missverständnisse häufen sich, das Vertrauen schwindet, man möchte nichts mit „den Anderen“ zu tun haben. Ein wichtiger Leitfaden für das Unterrichten in Klassen kann daher ganz allgemein formuliert werden: etwaige bedrohliche Beziehungen zwischen Subgruppen müssen durch produktive und sinnvolle Beziehungen ersetzt werden. Dies betrifft ethno-nationale oder sprachbezogene Gruppen umso mehr, als diese oft aufgrund politischer Gegebenheiten emotional besonders aufgeladen sind. Wie kann das aber gelingen?

Diversitätsüberzeugungen

Über mehrere Jahrzehnte gab es widersprüchliche Studien zum Effekt von Diversität in beruflichen Settings. Erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde das Entweder-Oder-Denken überwunden

und erforscht, von welchen Bedingungen es abhängt, ob sich die Diversität positiv oder negativ auswirkt. Als wesentliche Einflussgröße stellte sich die Diversitätsüberzeugung heraus. So konnte in einigen Studien gezeigt werden, dass positive Überzeugungen hinsichtlich Diversität positive Effekte in heterogenen Gruppen zeitigen, hinsichtlich der Identifikation mit der heterogenen Gruppe, der Leistung, der Zufriedenheit, der Konfliktlösung oder auch der Fluktuation (im beruflichen Bereich) (van Dick & Stegmann 2016).

Daraus lässt sich schließen, dass es auch für die Qualität in heterogenen Klassen und Schulen einen Unterschied macht, welche Überzeugung die Lehrkräfte, Schüler:innen und Eltern hinsichtlich der Vielfalt und ihrer Wirkung haben. Die Klasse kann dann die besonderen Chancen der Diversität nutzen, wenn die Überzeugung besteht, dass diese von Vorteil, auch für die Leistung, ist und als identitätsstiftendes Element genutzt wird. Das soll natürlich nicht heißen, dass dies – etwa zur Erreichung bestimmter schulfachlicher Leistungen – eine ausreichende Bedingung ist, aber sie erleichtert alle anderen notwendigen Prozesse.

Trotzdem muss an dieser Stelle betont werden, dass das Fehlen geeigneter Rahmenbedingungen durch andere Bemühungen nicht kompensiert werden kann. Deswegen wurde auch ein eigener Policy Brief #5 zum Thema der Segregation erstellt.

Eine weitere Hilfe ist, wenn die Identifikation mit der Gesamtgruppe, etwa der Schule und der Klasse, ganz bewusst und mit unterschiedlichen Mitteln gefördert wird. Denn ein starkes übergeordnetes Wir-Gefühl lässt auch die Beziehungen zwischen den Subgruppen harmonischer werden.

Schüler:innen aus zugewanderten Familien bringen vielfältige Ressourcen mit und erbringen vielfältige Leistungen, um etwaige Sprach- und/oder Akkulturationsbarrieren zu überwinden. Sie

Schüler:innen aus zugewanderten Familien bringen vielfältige Ressourcen mit und erbringen vielfältige Leistungen, um etwaige Sprach- und/oder Akkulturationsbarrieren zu überwinden.

sind oftmals mit erhöhten leistungsbezogenen und/oder emotionalen Anforderungen konfrontiert und sollten gerade durch einen professionellen Umgang mit Gruppenphänomenen und Stereotypen entlastet werden, insbesondere wenn es sich um statusniedrigere Gruppen handelt (siehe Box zu Stereotype Threat).

Rechtssicherheit

Sobald die Kinder von zugewanderten Eltern hier in Österreich in die Schule gehen, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Familien dauerhaft im Land bleiben. Ob das eintritt, hängt sehr wesentlich von den Möglichkeiten ab, Arbeit, Wohnung und sozialen Anschluss zu finden. Gesetzliche Rahmenbedingungen strukturieren diese Möglichkeiten und damit das Leben von zugewanderten Familien. Der *Migrant Integration Policy Index* (www.mipex.eu) erklärt die unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die Mitgliedsländer der Europäischen Union und darüber hinaus zugewanderten Personen bieten. Man kann dabei feststellen, dass Österreich zu den wenigen Ländern gehört, die die Doppelstaatsbürgerschaft verbieten.

Beim Vergleich der erwachsenen 2. Generation mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei in der österreichischen Volkszählung 2001 zeigte sich, dass jene, die keine österreichische Staatsbürgerschaft besaßen, im Vergleich zu den eingebürgerten in der Bildung und am Arbeitsmarkt deutlich weniger erfolgreich waren (Herzog-Punzenberger 2017). Ähnlich sind die Befunde für die USA und die Schweiz. Während sich in den USA der unsichere rechtliche Status der Eltern auf den Bildungserfolg der Kinder negativ auswirkte, auch wenn diese eingebürgert waren (Fix 2008), wurde in der Schweiz sogar ein negativer Effekt für eine spätere im Vergleich zu einer im Lebensalter der Kinder früheren Einbürgerung nachgewiesen (Mey et al 2005).

Familien, die dauerhaft in einem Land leben, von dessen Staatsbürgerschaft auszuschließen, trägt kaum zur Integration bei. Eher im Gegenteil. So berichteten Jugendliche der 2. Generati-

So berichteten Jugendliche der 2. Generation, dass sie wegen des Fehlens der Staatsbürgerschaft die einzigen in der Klasse waren, die etwa bei einer Auslandsreise nicht mitfahren konnten, weil sie kein Visum bekamen.

on, dass es wegen des Fehlens der Staatsbürgerschaft zu einem negativen Schlüsselerlebnis gekommen war. Sie bemerkten, dass sie die einzigen in der Klasse waren, die etwa bei einer Auslandsreise nicht mitfahren konnten, weil sie kein Visum bekamen. Diese und ähnliche Situationen werden als blitzartiger Verlust der Vertrautheit in einer bisher vertrauten Umgebung (Badawia 2002), eine Situation in der die Zugehörigkeit erstmals bewusst als prekär erfahren wird (Terkessidis 2004) beschrieben.

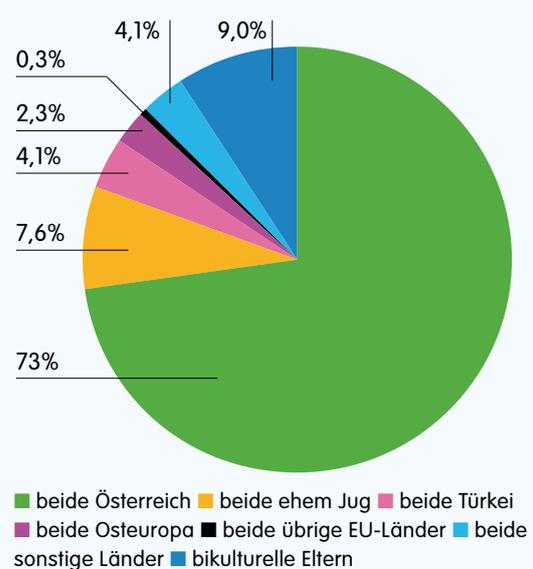
Die Formulierungen der Jugendlichen zeigen, dass es – abgesehen von der Frage der Staatsbürgerschaft – in der Schule durchaus gelingen kann, keine Zuordnung zu Gruppen vorzunehmen oder bei Selbstzuordnung der Schüler:innen, die gleichzeitige Zugehörigkeit zur übergeordneten Gemeinschaft der Klasse, Schule oder Nachbarschaft nicht in Frage zu stellen. Wie einfach oder schwierig das ist, hängt nicht zuletzt mit dem, was den Jugendlichen täglich im öffentlichen Raum begegnet, zusammen – Wahlplakate, Titelblätter und allgemeiner noch die Gespräche und Umgangsformen, die sie erleben und prägen.

II) Datenanalysen Österreich

Herkunftsländer der Schüler:innen und ihrer Eltern

Betrachtet man die Schüler:innen der 8. Schulstufe im Jahr 2012 so weisen 73% zwei Elternteile auf, die in Österreich geboren wurden, 9% verfügen über einen in Österreich geborenen Elternteil und 18% über zwei im Ausland geborene Elternteile. Von diesen sind zwei Drittel selbst bereits in Österreich geboren (sogenannte 2. Generation) und ein Drittel im Ausland, d.h. sie sind im Kindesalter nach Österreich umgezogen. Im Jahr 2000 war das Verhältnis zwischen zweiter und erster Generation unter den 15-jährigen Schüler:innen genau umgekehrt. Damals waren zwei Drittel der Schüler:innen mit zwei im Ausland geborenen Eltern selbst im Ausland geboren und nur ein Drittel in Österreich. Während die Zahl der im Ausland geborenen 15-jährigen Schü-

Herkunftsland der Eltern



Rückgang der Schüler:innen

- Während die Gesamtbevölkerung Österreichs von 2009 auf 2013 um rund 70.000 Personen gewachsen ist, schrumpfte die Zahl der Schüler:innen.
- Betrachtet man die Zahl der Schüler:innen der 8. Schulstufe, so sank diese von 95.091 im Jahr 2009 auf 85.874 im Jahr 2013, also um beinahe 10.000 Schüler:innen oder fast 10%.
- Während die Zahl der ausländischen Schüler:innen mit 10.675 (2009) und 10.888 (2013) ungefähr gleich blieb, sank die Zahl der Schüler:innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft von 84.416 (2009) auf 74.986 (2013).
- Prozentuell am größten war der Verlust in Kärnten mit 15% und am geringsten in Wien mit 4,5%. In absoluten Zahlen verlor Oberösterreich die meisten Schüler:innen.

ler:innen ungefähr gleich geblieben ist, stieg die Anzahl der in Österreich geborenen Schüler:innen mit zugewanderten Eltern.

Welche Geburtsländer sind häufiger, welche seltener vertreten?

Noch immer ist die häufigste Herkunftsregion von zugewanderten Familien in Österreich das ehemalige Jugoslawien. Aus Spanien, dem ersten Land, mit dem Österreich aufgrund des Arbeitskräftemangels und der boomenden Wirtschaft in den 1960er Jahren ein Anwerbeabkommen schloss, kamen kaum Arbeitskräfte nach Österreich – das Lohnniveau in Österreich war zu dieser Zeit das niedrigste in Westeuropa. Die meisten Menschen folgten dem Ruf der anwerbenden österreichischen Firmen aus dem heutigen Serbien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Kosovo und Mazedonien. 7,6% der Schüler:innen der 8. Schulstufe (2012) haben Eltern aus diesen Ländern, gefolgt von 4,1% Schüler:innen mit Eltern aus der Türkei, dem zweiten Land, mit dem die Republik Österreich während des Wirtschaftsauf-

schwungs nach dem 2. Weltkrieg ein Anwerbeabkommen schloss. Dies war nicht ohne historischen Vorläufer. 1917 verfügte der damalige Kaiser, dass um die 10.000 jugendliche Türken im Alter von 12 bis 18 Jahren in verschiedenen handwerksmäßigen Gewerben eine Ausbildung in Österreich-Ungarn ermöglicht werden sollte. Nach Vollendung der Lehrzeit sollten sie bei dem Lehrmeister als Gehilfen verbleiben (John 2015).

Von den 18% der Schüler:innen mit zwei im Ausland geborenen Eltern der 8. Schulstufe gehen zirka zwei Drittel (12%) auf die durch die Anwerbeabkommen der 1960er Jahre entstandenen Netzwerke (Jugoslawien und Türkei) und schließlich auf die Kriegsereignisse der 1990er Jahre am Balkan zurück. Die Eltern von 2,3% der Schüler:innen sind in den osteuropäischen Ländern geboren, 0,3% in den übrigen EU-Ländern. Alle anderen Herkunftsländer ergeben schließlich die Geburtsländer der Eltern der restlichen 4,1%.

Das Geburtsland der Eltern muss also nicht mit dem Geburtsland ihres Kindes identisch sein. In welcher Weise die statistische Kategorie „Geburtsland“ das Leben der Familie bzw. der Schüler:innen tatsächlich beeinflusst, ist von Fall zu Fall sehr verschieden und reicht von nicht (mehr) vorhandenem Interesse für diesen Aspekt der Familiengeschichte bis zu sehr intensiven Verbindungen und Zugehörigkeitsgefühlen (Mecheril u.a. 2010). In jedem Fall sind Elemente der Familiengeschichte und daraus resultierende Gewohnheiten und Gefühle weder einheitlich noch starr sondern verändern sich und werden auch von Familienmitgliedern individuell und situativ angepasst. Hauptfaktoren dabei sind auf der individuellen Ebene der Bildungshintergrund und die berufliche Position der Eltern sowie auf der kollektiven Ebene die Machtverhältnisse und Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Gruppen. Dies betrifft wiederum die indivi-

Veränderungen in der Zusammensetzung

- Der Hauptteil der hier berichteten Daten stammt aus der BIST-Testung 2012, also der 8. Schulstufe. Es wurde auch in der 4. Schulstufe eine BIST-Testung durchgeführt und zwar im Jahr 2013.
- Daher kann man die Zusammensetzung der Geburtenkohorten rund um 1998 und 2003 vergleichen.
- Der Anteil der Schüler:innen mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien sinkt deutlich (von 41% auf 36%), ebenso jener mit arabischsprachigen Eltern (von 6% auf 3%).
- Der Anteil der englischsprachigen Schüler:innen bleibt bei 4% und jener mit Eltern aus Osteuropa bei 14-15%.
- Der Anteil der Schüler:innen mit Eltern aus der Türkei steigt von 21% auf 24% und jener aller anderen Herkunftsländern von 13% auf 17%.

duelle Ebene, wie etwa die Interaktion zwischen Nachbar:innen, als auch die gesellschaftliche Ebene, wie den politischen, religiösen und medialen Diskurs; aber auch Werbung, Bildungs- und Freizeitangebote zeitigen ihre Wirkung.

Bikulturelle Eltern (unterschiedliche Geburtsländer der Eltern)

Zahlreiche Umstände, wie die historischen Beziehungen zwischen Ländern und Bevölkerungsgruppen, die geographische Lage, das Wohlstandsgeschehen sowie Heiratsvermittlung, beeinflussen die Heiratsbeziehungen zwischen unterschiedlichen Ländern. So verfügt im Durchschnitt die Hälfte der Schüler:innen mit Eltern aus den sogenannten

Bindestrich-Identitäten (Turko-Österreicher, Serbo-Österreicherin), wie etwa in Kanada üblich, sind in pluralismusfreundlichen Gesellschaften unproblematisch und eine Übergangshilfe, deren Beschaffenheit und Dauer jede/r für sich selbst definieren kann.

Viségrad-Staaten (Tschechien, Slowakei, Ungarn, Polen) über biculturelle Wurzeln. Ähnlich hoch sind die Anteile noch unter den englischsprachigen Schüler:innen mit 35% und in der Kategorie der „anderen“ Herkunftsländer, die sich über die ganze Welt aber auch andere EU-Länder verteilen. Wesentlich niedrigere Anteile an Kindern mit biculturellen Eltern, von denen ein Elternteil in Österreich geboren wurde, finden sich unter jenen mit mindestens einem Elternteil aus dem Kosovo (5%), Bosnien-Herzegowina (14%), der Türkei (15%) und Ägypten (21%). Den höchsten Anteil weisen jene Schüler:innen auf, deren Mutter oder Vater in Slowenien (90%), Tschechien (82%) und Deutschland (78%) geboren wurde. Umgekehrt beträgt der Anteil der biculturellen Eltern mit einem in Österreich geborenen Elternteil unter allen Schüler:innen 9%.

Der Begriff „Gruppe“ ist in der Anwendung auf statistische Kategorien durchaus irreführend. Er suggeriert, dass sich Personen, die im selben Land geboren wurden, näher fühlen, prinzipiell bevorzugen oder automatisch einen Handlungszusammenhang herstellen würden (Nieswand 2014). Oftmals sind aber für stabile Beziehungen andere Eigenschaften ausschlaggebend, wie Interessengebiete, Freizeitaktivitäten, politisch-ideologische Anliegen, religiöse Zugehörigkeit oder auch die Sorge um die unmittelbare Nachbarschaft, die man mitgestalten möchte und sich deshalb mit unterschiedlichen Nachbar:innen vor Ort vernetzt. Letztendlich hängt die Vernetzung, der Austausch und die Freundschaften sehr wesentlich auch von der Offenheit der Umgebung ab, auf die man trifft. Sehr oft wird der Begriff „Gruppe“ im Sinne von „Kategorie“ verwendet und kann keine Aussage über den inneren Zusammenhalt machen.

Asylsuchende Familien

- Von den knapp 15.000 Schüler:innen, die als Teil einer asylsuchenden Familie (hauptsächlich aus Syrien, dem Irak und Afghanistan) im Schuljahr 2015/16 in österreichischen Bundesländern registriert wurden, besuchten jeweils ein Viertel in Wien und in Niederösterreich die Schule.
- Des Weiteren besuchten 15% in Oberösterreich und 13% in der Steiermark die Schule, alle übrigen Bundesländer hatten nur für kleine Anteile zu sorgen.
- In der Schulstufe 8 waren es Anfang Jänner 2016 genau 1.394 Schüler:innen, also 1,5% der Gesamtschüleranzahl dieser Schulstufe und 7% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund in dieser Schulstufe.

Alter bei Einreise – Quereinsteigende Schüler:innen

Die quereinsteigenden Schüler:innen sind in den allgemeinen Datensätzen oftmals nicht extra ausgewiesen und wurden in Österreich bisher weder von den Mengengerüsten noch von ihren Lernfortschritten näher beforcht. Die Schulstatistik weist im Jahr 2012 knapp 3.900 ankommende Kinder im Alter zwischen 5 und 9 Jahren aus sowie 3.500 zwischen 10 und 14 Jahren. Das wären – gleichmäßig verteilt auf die Schulstufen – jeweils zwischen 700 und 750 Kinder. Die Verteilung ist über das gesamte Bundesgebiet relativ unterschiedlich. Meist gekoppelt an Arbeitsmöglichkeiten, siedeln sich Zuwander:innen eher in größeren Gemeinden bzw. in wirtschaftsstarken Regionen an.

Anteil bicultureller Eltern, bei denen ein Elternteil in Österreich geboren wurde. Top 5.



Betrachtet man umgekehrt die 80.000 Schüler:innen der 8. Schulstufe im Jahr 2012 so waren 4.655 im Ausland geboren, wovon zirka 3.000 erst während ihrer Schulzeit nach Österreich kamen. Davon sprachen wiederum 500 zuhause nur Deutsch und konnten daher zumindest alltags-sprachlich relativ problemlos dem Unterricht folgen. Die restlichen 2.500 teilten sich auf rund 1.500 Schüler:innen auf, die während der Volksschulzeit kamen und weitere 1.000, die zwischen der 5. und 8. Schulstufe gekommen waren. Unter den „quer einsteigenden“ Volksschüler:innen, die also schon in einem anderen Land die Schule besucht hatten, stammten rund 450 aus dem ehemaligen Jugoslawien und 170 aus der Türkei. Unter den Quereinsteiger:innen, die im Teenageralter gekommen waren, stammten 200 aus Ex-Jugoslawien sowie 80 aus der Türkei. Die gerade erst neu hinzugekommenen Schüler:innen können an den Testungen der Bildungsstandards nicht teilnehmen, da sie die Fragen nur mit Übersetzungen in ihre Muttersprache in sinnvoller Weise bearbeiten könnten. Eine solche wird nicht zur Verfügung gestellt. Sie sind daher in den vorliegenden Analysen nicht enthalten.

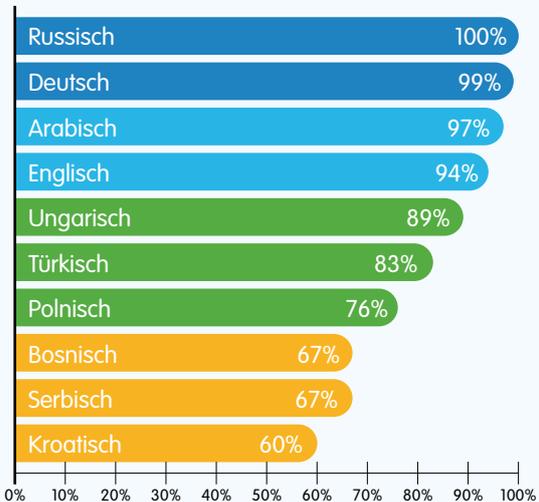
Wie groß ist die 3. Generation?

Des Öfteren wird die Frage gestellt, wie sich die Integration von zugewanderten Familien über mehrere Generationen darstellt? Aus Perspektive der Schuldaten kann hier festgestellt werden, dass die mehrsprachige „Dritte Generation“ sehr klein zu sein scheint. Die Anteile jener Schüler:innen, deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden, die aber in einer anderen Sprache als Deutsch sprechen gelernt haben, machen nur einen sehr kleinen Anteil der Schüler:innen der jeweiligen Sprachgruppe aus.

Das bedeutet nicht, dass beinahe alle Enkelkinder der Eingewanderten aus den 1960er und

Zweite Generation

Wie viele sind eingebürgert?



70er Jahren ausgewandert sind, sondern dass der größte Teil der bereits in Österreich geborenen Kinder der damals angeworbenen Arbeitskräfte, also die erwachsene „Zweite Generation“, ab der Geburt mit ihren Kindern Deutsch gesprochen hat und die „Dritte Generation“ daher in diesem Datensatz nicht identifizierbar ist. Lediglich 6% der Schüler:innen, die angegeben haben, in Kroatisch sprechen gelernt zu haben, weisen Eltern auf, die beide in Österreich geboren wurden, dasselbe gilt für 2% der arabischsprachigen und für 1% der bosnischsprachigen Schüler:innen.

Rechtliche Sicherheit und Gleichstellung

Wie anfangs bereits erwähnt, ist der Großteil der Schüler:innen mit Migrationshintergrund bereits in Österreich geboren, d.h. zum Zeitpunkt der Befragung lebten die Familien mindestens 14 Jahre in Österreich. In diesem Zusammenhang ist es von besonderem Interesse, wie es um die Rechtssicherheit der Familie steht, d.h. ob sie eingebürgert ist. Ein-

Für die meisten Menschen tritt die Herkunft der Vorfahren in den Hintergrund, sobald klar ist, dass sie respektiert wird und somit die Würde der Eltern nicht verteidigt werden muss. Die realistische Chance als vollwertiges Mitglied an der Gesellschaft teilnehmen zu können, ist für das Zugehörigkeitsgefühl entscheidend.

Schüleranteil, der von einer Lehrkraft mit folgender Qualifikation unterrichtet wird (PIRLS):



bürgerung hat mehrere Dimensionen, die von der Aufenthaltssicherheit über die rechtliche Gleichstellung und damit dem ungehinderten Zugang zu den gesellschaftlich verfügbaren Ressourcen bis hin zur Identifikation mit der politischen Einheit, der Republik Österreich reicht (Reichel 2011).

Im Unterschied zu den traditionellen Einwanderungsländern ist es in Österreich nicht möglich, für Kinder, die im Land geboren wurden, die Staatsbürgerschaft zu beantragen, wenn die Eltern die österreichische Staatsbürgerschaft noch nicht besitzen. Selbst in Deutschland gilt bereits seit 2001 das Recht auf Doppelstaatsbürgerschaft für in Deutschland geborene Kinder, deren Eltern länger als 8 Jahre in Deutschland leben und gemeldet sind. Doppelstaatsbürgerschaft ist in der Mehrheit der 28 Mitgliedsländer der Europäischen Union (Stand 2017) erlaubt. Die Staatsbürgerschaft von in Österreich geborenen Kindern wird jedoch noch immer von der Staatsbürgerschaft der Eltern abhängig gemacht. Sie sind damit von Ausschlussmechanismen betroffen, obwohl die Gesellschaft, in der sie geboren wurden und aufwachsen, das Interesse haben müsste, ihr Zugehörigkeitsgefühl zu stärken. Wie viele der zweiten Generation betrifft dies nun?

- In der kroatischsprachigen Gruppe weisen 40% der Zweiten Generation keine österreichische Staatsbürgerschaft auf, in der bosnisch- und serbischsprachigen Gruppe jeweils 33% und in der türkischsprachigen 17%.

Die Einbürgerung einer Familie findet nicht auf Bundesebene sondern auf Landesebene, eben im

Bundesland, in dem man lebt beziehungsweise gemeldet ist, statt. Daher ist es von Interesse, ob sich die Einbürgerungsmuster (von Familien, die mehr als 14 Jahren in Österreich leben) nach Bundesländer unterscheiden.

- Die beiden Bundesländer, die über mehrere Herkunftsgruppen hinweg die höchsten Anteile an nicht-eingebürgerter Zweiter Generation aufweisen, sind Kärnten und Salzburg. Hier sind 65% der kroatischsprachigen, 56% der serbischsprachigen und 46% der bosnischsprachigen Schüler:innen, die bereits in Österreich geboren wurden, nicht eingebürgert.
- Hingegen finden sich in Wien in keiner der Sprachgruppen mehr als 31% (Romanes-sprachige) der Zweiten Generation, die nicht eingebürgert sind, zumeist bedeutend weniger.

Das Zusammenleben und Lernen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft ist im Großteil der Klassen österreichischer Schulen selbstverständlich – dass alle Pädagog:innen dafür ausgebildet sind, hingegen noch nicht. Nur 22% der Achtklässler:innen besuchen eine Klasse ohne Schüler:innen mit Migrationshintergrund, allerdings werden 57% aller Schüler:innen und 45% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften unterrichtet, die im Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ keine gesonderte Aus- oder Weiterbildung erfahren haben (Salchegger & Herzog-Punzenberger 2015). Die notwendige Forschung zur effektiven Aus- und Weiterbildung des schulischen Personals in ihren Diversitätskompetenzen fehlt weitgehend.

Es wurden nun einige Facetten der österreichischen Schülerschaft dargestellt, die eine Zuwanderungsgeschichte in der Familie aufweisen. Dies reicht von der Zusammensetzung nach Herkunftsländer über die Anteile der mehrsprachigen 3. Generation, das Einwanderungsalter oder die rechtliche Sicherheit in Form der österreichischen Staatsbürgerschaft. Abschließend werden nun Schlussfolgerungen aus den dargestellten Analysen gezogen und Vorschläge für das österreichische Schulwesen gemacht.

III) Schlussfolgerungen

Bildungseinrichtungen sind die Orte, wo Kinder das Leben in der kulturell und sprachlich vielfältigen Gesellschaft lernen. Für eine nachhaltig positive Entwicklung müssen viele Faktoren zusammenspielen und sich gegenseitig verstärken. Daher ist im Kindergarten und in der Schule ein hoher Grad an Professionalität hinsichtlich der Gestaltung von Gruppenbeziehungen, der individuellen und kollektiven Identitätsprozesse sowie des Umgangs mit Vorurteilen und Unterschieden von Seiten der Pädagog:innen gefragt. Denn oftmals ist die Vielfalt in den Familien und deren Umfeld nicht vorhanden. Ebenso kann nicht davon ausgegangen werden, dass Eltern mit den damit verbundenen Anforderungen, die für sie selbst oft ungewohnt sind, im Sinne einer Vorbildwirkung umgehen können. Es muss als Aufgabe von Kindergarten und Schule in einer kulturell und sprachlich vielfältigen Gesellschaft gesehen werden, dass die notwendigen Diversitätskompetenzen gemeinsam mit den Eltern und Schüler:innen entwickelt werden. Die kulturelle und sprachliche Vielfalt sollte als Ressource jedes Elternteils, jeder Schülerin und jedes Schülers verstanden werden, auf die aufgebaut werden kann: ebenso wie auf grundsätzlich vorhandenen

Eigenschaften der Neugierde, des Mitgefühls und des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit.

Sobald die Notwendigkeit von Diversitätskompetenz als gemeinsames Anliegen der Akteure an einem Schulstandort festgestellt wurde, hat der gemeinsame Prozess schon begonnen. Er besteht aus den vier Komponenten der Sensibilisierung, des Wissens, der Haltung bzw. Einstellungen und der Handlungsfähigkeit.

Im Unterschied zu den Eltern und Schüler:innen, um die es schließlich gehen sollte, stellt sich die Anforderung an die Pädagog:innen sowie an die Schulleitung als eine berufliche dar.

Um die Diversitätskompetenz am Schulstandort effektiv zu erhöhen, sollte das Thema sowohl in der Unterrichts-, als auch in der Personal- und Organisationsentwicklung einige Zeit priorisiert werden. Zirka die Hälfte der Lehrkräfte weist keine einschlägigen Aus- oder Weiterbildungen auf. Eine stärkere Verankerung von Diversitätskompetenz im Rahmen der Steuerungsinstrumente SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) und QUIBB (Qualität in der Berufsbildung) wird daher hier als äußerst dringendes Anliegen formuliert. Die Expert:inn/en der Schulaufsicht, die Entwicklungsberater:innen in Schulen EBIS und andere außerschulische Partner:innen können dabei unterstützen. Wie in anderen Kompetenzbereichen auch, werden nach einer Phase der intensiven Arbeit und der feststellbaren Fortschritte andere Themen in den Vordergrund rücken, gleichwohl ist dieser Prozess nie vollständig abgeschlossen sondern muss kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Mit dem Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (www.bimm.at) wurde ein Ort der Vernetzung und der Bündelung geschaffen. Nur mit einer systemweiten Unterstützung kann die notwendige Erhöhung der Diversitätskompetenz an den Schulen gelingen und diese damit fit für Gegenwart und Zukunft gemacht werden.

→ Sensibilisierung



IV) Beispiele guter Praxis

Oftmals ist es schwierig, wissenschaftlich fundierte und statistisch belegte Beispiele guter Praxis zu finden, da die Prüfverfahren sehr aufwendig und kostspielig sind. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Schul- und Wissenschaftskulturen, die sich auch auf die Politikentwicklung auswirken. Viele Länder verzichteten bis vor Kurzem gänzlich auf evidenzbasierte Schulentwicklung, andere bevorzugen beim Einsatz von Steuermitteln eher Programme, deren nachhaltige Wirkung in wissenschaftlich nachvollziehbare Weise geprüft oder zumindest begleitet werden kann. Im Bereich der diversitätskompetenten Bildungseinrichtungen gibt es einige solcher geprüfter Beispiele, die hier vorgestellt werden sollen. Auch wenn es sich um Programme handelt, die derzeit noch nicht in Österreich durchgeführt wurden oder Materialien, die noch nicht in deutscher Sprache erhältlich sind, zeigen sie, welche Bestandteile und Rahmenbedingungen erfolgreiche Programme benötigen. Dies soll auch als Aufruf gelten, die Möglichkeit eines angepassten Transfers zu prüfen.

Kinder lernen respektvoll mit Differenzen umzugehen

Eines der wenigen Diversitätskompetenzprogramme, deren nachhaltige Wirkung statistisch nachgewiesen werden konnte, ist die Media Initiative for Children Respecting Difference aus Nordirland. Es wurde für den elementarpädagogischen Bereich entwickelt und bereits auf den Volksschulbereich ausgeweitet. Es zeigt, welche Komponenten ein längerfristig wirksames Programm aufweisen muss. MIFC kombiniert charakteristische Cartoons, die in Büchern und auf DVDs erhältlich sind sowie die dazugehörigen Fingerpuppen. Das erste und wichtigste Element ist das Training des pädagogischen Personals, das aus einem umfassenden 3-Tagestraining und darauffolgenden follow-up Trainingstagen besteht. Gleichzeitig gibt es Elternworkshops und ein Outreach-Programm für die Nachbarschaft. Ein Management Komitee unterstützt die Implementation.

<http://www.early-years.org/mifc/>

Jugendliche gehen gern zur Schule

Ein wichtiges Element zur Erhöhung des Bildungserfolgs bei gleichzeitiger Stärkung des Selbstwirksamkeitsglaubens ist die sozio-kulturelle Responsivität des Unterrichts. Für das „ethnic studies curriculum“ in öffentlichen Schulen (9. Schulstufe) der Stadt San Francisco (Kalifornien, USA) konnte die Reduktion des Absentismus („Schuleschwänzen“) sowie die statistisch signifikanten Verbesserungen der kognitiven Leistungen und Abschlüsse von Risikoschüler:innen nachgewiesen werden. Dieses Programm besteht aus einem inhaltlichen und didaktischen Teil. Der inhaltliche Teil widmet sich der Rolle von Kultur, nationaler und ethnischer Identität, Rassekonstrukten, Diskriminierung und damit zusammenhängender persönlicher Erfahrungen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext. Der didaktische Teil bezieht sich auf die Lehrkräfte aller Fächer, die in ihrem Unterricht Referenzen zur tatsächlichen Lebenswelt der Schüler:innen herstellen bzw. nutzen.

<http://www.nber.org/papers/w21865>

Alle Kinder und Eltern fühlen sich zugehörig – QUIMS

Das Programm QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) ist vom Volksschulamt der Stadt Zürich verpflichtend für Schulen mit mehr als 40% an Schüler:innen mit Migrationshintergrund bzw. anderer Erstsprache eingeführt worden und hat bei der wissenschaftlichen Evaluation 2012 positive Ergebnisse im Handlungsfeld der Integration gezeigt. Es ist eines der drei QUIMS-Handlungsfelder und wird als eine Kultur der Anerkennung und Gleichstellung, der Mitwirkung der Schüler:innen und der Mitwirkung der Eltern verstanden. Zusammen mit den Handlungsfeldern der Sprachförderung und des Schulerfolgs werden die gesetzten Maßnahmen regelmäßig evaluiert und angepasst.

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims.html

Executive Summary

1. Der Anteil der 15-jährigen Schüler:innen mit zwei zugewanderten Elternteilen ist von 11% im Jahr 2000 auf 18% im Jahr 2012 gestiegen. Weitere 9% wiesen einen im Ausland geborenen Elternteil auf. Dieser Anteil wird aufgrund des Anstiegs bicultureller Eheschließungen jedenfalls auch weiterhin steigen.

2. Die Zahl der Schüler:innen der 8. Schulstufe sank von 95.091 im Jahr 2009 auf 85.874 im Jahr 2013. Prozentuell am größten war der Verlust in Kärnten mit 15% und am geringsten in Wien mit 4,5%.

3. Im Jahr 2012 kamen rund 7.400 Kinder zwischen 5 und 14 Jahren aus dem Ausland nach Österreich und wurden eingeschult. Über das Bundesgebiet verteilt sind dies 700-750 Schüler:innen pro Schulstufe. Welcher Unterstützung es bedürfte, um Quereinsteiger:innen einen besseren Bildungserfolg zu ermöglichen, wurde bisher in Österreich nicht systematisch erforscht. Für valide Ergebnisse bräuchte es Längsschnittanalysen vom Eintritt bis zum Ende der Schullaufbahn.

4. In den Jahren 2015 und 2016 wurden rund 18.000 Schüler:innen aus geflüchteten Familien in Österreich registriert. Ein Viertel davon besuchten jeweils in Wien und Niederösterreich die Schule, 15% in Oberösterreich und 12% in der Steiermark. Das restliche Viertel teilte sich auf die fünf verbleibenden Bundesländer auf.

5. Während es in vielen Ländern wie in Deutschland und der Schweiz kaum Jugendliche der Zweiten Generation gibt, die nicht eingebürgert sind, betrifft dies in Österreich einen außergewöhnlich hohen Anteil, nämlich 34% der im Inland geborenen mehrsprachigen Kinder der 8. Schulstufe (2012). Der Unterschied ist vor allem auf die Möglichkeit der Doppelstaatsbürgerschaft, die bereits seit den 1990er Jahren in Deutschland und der Schweiz als Regelfall möglich ist, zurückzuführen.

6. Obwohl nur mehr 25% der Klassen in der 8. Schulstufe keine Schüler:innen mit Migrationshintergrund aufweisen, werden 50% der Schüler:innen mit Migrationshintergrund von Lehrkräften unterrichtet, die in diesem Themenfeld keine Aus- oder Weiterbildung erfahren haben.

7. Migration ist historisch gesehen ein selbstverständlicher Bestandteil gesellschaftlicher Entwicklungen im mitteleuropäischen Raum. 1,8 Millionen Menschen wanderten um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert aus dem österreichischen Teil der Monarchie nach Nord- und Südamerika aus, ein Viertel von diesen konnte weder lesen noch schreiben. Die Normalität von Migration wird kaum vermittelt sondern eher verschwiegen und verdrängt.

8. Für ein erfolgreiches und friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft in demokratischen Gesellschaften ist eine gut entwickelte soziokulturelle Diversitätskompetenz notwendig. Viele Eltern haben dies nicht gelernt und brauchen selbst Unterstützung in der Aneignung des notwendigen Wissens und der Fertigkeiten, z.B.: um reflexiv mit den eigenen Vorurteilen und denen anderer Menschen umgehen zu können.

9. Lehrkräfte und Schulleitungen sind in dieser gesellschaftlichen Entwicklung die entscheidenden Akteur:innen, weshalb die soziokulturelle Kompetenz als eine der Schlüsselkompetenzen von Lehrer:innenprofessionalität definiert werden und in jedem Anforderungsprofil für Leitungs- und Steuerungsaufgaben enthalten sein sollte.

10. Schulentwicklungsprozesse sollten auf die drei Diversitätsressourcen (a) des sprachlich-kulturellen Diversitätsprofils aller Akteure, (b) der Migrationsgeschichte und (c) der Diversitätskompetenz des Personals am Schulstandort aufbauen.

Fortsetzung. Die beiden nächstfolgenden der insgesamt acht Policy Briefe behandeln das Thema der Familiensprachen (Policy Brief Nr. 2) und das Thema der sozioökonomischen Vielfalt und der unterschiedlichen gesellschaftlichen Milieus (Policy Brief Nr. 3).

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website der Arbeiterkammer Wien online zugänglich gemacht: wien.arbeiterkammer.at/migration-und-mehrsprachigkeit

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website der Arbeiterkammer Wien wien.arbeiterkammer.at/migration-und-mehrsprachigkeit

Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND

