

# **OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung**

## **ÖSTERREICH**

Deborah Nusche, Claire Shewbridge und Christian Lamhauge Rasmussen

**Dezember 2009**





---

Das Original wurde von der OECD in Englisch unter dem Titel  
**„OECD Reviews of Migrant Education. Austria“** von Deborah Nusche, Claire Shewbridge und  
Christian Lamhauge Rasmussen veröffentlicht.

Erhältlich unter <http://www.oecd.org/dataoecd/61/6/44192225.pdf>

© 2009 OECD

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.

**© 2010 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (für die deutsche Ausgabe)**

Veröffentlicht mit der Genehmigung der OECD, Paris

Die Qualität der deutschen Übersetzung und die Übereinstimmung mit dem Originaltext liegen in der Verantwortung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung für Migration, interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik.

---

## ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG

Die OECD ist ein einzigartiges Forum für die Zusammenarbeit der Regierungen 30 demokratischer Staaten zur Bewältigung der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und ökologischen Herausforderungen der Globalisierung. In gleicher Weise steht die OECD bei den Bemühungen, neue Entwicklungen und Fragen wie Corporate Governance, Informationswirtschaft, Erkennung der Herausforderungen einer alternden Bevölkerung und Unterstützung der Regierungen zu bewältigen, in der ersten Reihe. Die Organisation bietet eine Plattform, die es den Regierungen ermöglicht, ihre Erfahrungen mit verschiedenen Methoden zu vergleichen, Antworten auf gemeinsame Probleme zu suchen, bewährte Verfahren zu erarbeiten und Bestrebungen zur Koordinierung nationaler und internationaler politischer Leitlinien zu setzen.

Die Mitgliedsländer der OECD sind: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien/Nordirland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, die Slowakische Republik, Spanien, Schweden, Schweiz, die Tschechische Republik, Türkei, Ungarn und die USA. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften beteiligt sich an der Arbeit der OECD.

*Dieses Papier wird auf Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin ausgedrückten Meinungen und vorgebrachten Argumente entsprechen nicht zwingend dem offiziellen Standpunkt der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedsländer.*

---

## INHALTSVERZEICHNIS

DANKSAGUNGEN.....	7
ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN.....	8
KAPITEL 1: IDENTIFIZIERUNG DER HERAUSFORDERUNGEN UND PRIORITÄTEN.....	13
OECD-Länderprüfung zu Migration und Bildung.....	14
Kurzbeschreibung der Situation von MigrantInnen in Österreich.....	15
Migrationsgeschichte und -trends der letzten Jahre.....	15
Geografische Verteilung, Anteil am Arbeitsmarkt u. sozioökonomischer Status.....	15
Identifizierung von Prioritäten für die Bildung zugewanderter SchülerInnen.....	16
Elementarbildung (ECEC).....	16
Volksschulen.....	17
Sekundarstufe I.....	18
Allgemeine Fragen des Designs und der Umsetzung von Bildungspolitik.....	20
Überblick über Strategien und Maßnahmen für die Herstellung von Chancengerechtigkeit und die Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.....	20
Herausforderungen bei der Gestaltung und Umsetzung von Reformen.....	23
Allgemeine Anregungen für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen.....	29
ANMERKUNGEN.....	36
QUELLENVERZEICHNIS.....	37
KAPITEL 2: STRATEGISCHE EMPFEHLUNGEN.....	41
Prioritätsbereich 1: Verbesserung der Teilnahme an und der Qualität der Elementarbildung.....	42
Stärken.....	42
Herausforderungen.....	43
Strategieoptionen.....	45
Prioritätsbereich 2: Gewährleistung adäquater Sprachförderung für alle SchülerInnen.....	46
Stärken.....	47
Herausforderungen.....	48
Strategieoptionen.....	51
Prioritätsbereich 3: Verbesserung der Lehr- und Lernsettings.....	55
Stärken.....	55
Herausforderungen.....	56
Strategieoptionen.....	59
Prioritätsbereich 4: Einbindung von Eltern, Communities und Schulen bei der Unterstützung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch.....	65
Stärken.....	66
Herausforderungen.....	67
Strategieempfehlungen.....	68
QUELLENVERZEICHNIS.....	72
ANHANG A: RICHTLINIEN.....	77
ANHANG B.: BESUCH ZUR STRATEGIEPRÜFUNG IN ÖSTERREICH.....	80

---

## Tabellen

Tabelle 1.1. Konzentration von Zuwanderern in Österreich .....	16
Tabelle 1.2. Eintrittsalter in Bildungsmaßnahmen bei MigrantInnen zweiter Generation mit türkischem Hintergrund .....	17
Tabelle 1.3. SchülerInnen in der Volksschule, nach Erstsprache .....	17
Tabelle 1.4. Leistung der Schülerinnen in der 4. Klasse Volksschuleebene .....	18
Tabelle 1.5. Übersicht aller kürzlichen Initiativen zur Chancengerechtigkeit .....	23
Tabelle 1.6. Schulzusammensetzungen unterschiedliche Schultypen .....	27
Tabelle 1.7. Verteilung der Schülerinnen in der Sekundarstufe II, nach Sprachgruppe.....	27
Tabelle 2.1. Unterrichts- und Lernzeit in der Pflichtschule .....	67

## Darstellungen

Abb. 1.1. Unterschied in der Leseleistung im Alter von 15, nach Migrationsstatus.....	19
Abb. 1.2. Leseleistung im Alter von 15 .....	22
Abb. 1.3. Auslese in unterschiedliche Schultypen im Alter von 10 und Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.....	26

## Boxen

Box 1.1. OECD-Länderprüfung von Migration und Bildung .....	14
Box 1.2. Die „drei Säulen“ der Bildung von Zuwanderern in Österreich .....	22
Box 1.3. Steuerung des Bildungssystems in Österreich .....	24
Box 1.4. Ausbildung von LehrerInnen in Österreich .....	24
Box 1.5. Der norwegische Maßnahmenplan für Integration und soziale Einbeziehung von Zuwanderern.....	30
Box 1.6. Das deutsche „FörMig“ Programm .....	30
Box 1.7. Der Ethnic Minority Achievement Grant in Großbritannien/Nordirland .....	32
Box 1.8. Standardisiertes Testmaterial in den Niederlanden .....	34
Box 1.9. Irland: Rolle des Inspektorrats bei der Überwachung von Qualität und Chancengerechtigkeit in der Bildung .....	34
Box 1.10. Auf mehrsprachige SchülerInnen abgestimmtes diagnostisches Testmaterial.....	35
Box 2.1. Obligatorisches Sprach-Screening und Unterstützung für Kinder in Dänemark .....	45
Box 2.2. Stärkung der Verbindungen zwischen Kindergarten und Schule.....	46
Box 2.3. Durchgängige Beurteilungskriterien zur Feststellung der Notwendigkeit sprachlicher Förderung .....	52
Box 2.4. Zusammenarbeit zwischen FachlehrerInnen und Sprachspezialisten.....	54
Box 2.5. Anerkennung ausländischer Lehrerqualifikationen in Norwegen.....	54
Box 2.6. Schulung von Spezial- und AllgemeinlehrerInnen in Diversität in Dänemark.....	60
Box 2.7. Strategien zur Erhöhung des Anteils von LehrerInnen mit Migrationshintergrund .....	61
Box 2.8. Schulumfassende fachliche Weiterentwicklung in Großbritannien/Nordirland.....	63
Box 2.9. Richtlinien für SchulleiterInnen zur interkulturellen Bildung .....	63
Box 2.10. Austausch von Ideen und bewährten Methoden zwischen den Schulen.....	65
Box 2.11. Strategien zur Steigerung der elterlichen Einbindung in die Bildung ihres Kindes .....	68
Box 2.12. Kompensatorische Initiativen zur schulischen Unterstützung .....	70
Box 2.13. Gemeinschaftsschule mit erweiterten Diensten für SchülerInnen und Familien .....	70
Box 2.14. Einbindung erwachsener MigrantInnen als Vorbilder und Betreuer.....	71

## DANKSAGUNG

Diese Länderprüfung für Migration und Bildung in Österreich wurde nur dank der Unterstützung der nationalen Behörden und der beteiligten Stakeholder möglich. Das OECD-Sekretariat möchte den nationalen Koordinatoren Rüdiger Teutsch und Andrea Fraundorfer für ihre Bemühungen bei der Beschaffung von Information und Beratung wie auch bei der Organisation von Besuchen danken. Ebenso möchten wir allen Personen danken, die sich bei unseren Besuchen die Zeit genommen haben, dem Review-Team ihre Ansichten, Erfahrungen und Kenntnisse vorzutragen und unsere zahlreichen Fragen zu beantworten.

## ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN

---

*Zugewanderte SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bilden 16 % der Schülerpopulation in Österreich. Sie repräsentieren viele Länder, Kulturen und Sprachen.*

---

Österreich blickt auf eine seit den 1960er Jahren durch unterschiedliche Phasen der Einwanderungspolitik gekennzeichnete umfangreiche Einwanderungsgeschichte zurück. SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bilden jetzt 16 % der gesamten Schülerpopulation in Österreich und 21 % der SchülerInnen an Volksschulen. Etwa die Hälfte dieser SchülerInnen sind österreichische Staatsbürger, viele sind in Österreich geboren. Bei der geografischen Verteilung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund gibt es beträchtliche Unterschiede: Während in Wien 39 % der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch haben, ist dies in der Steiermark und in Kärnten nur bei 8 % der Fall. Insgesamt unterrichten jedoch weniger als 20 % der österreichischen Schulen keine SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Das bedeutet jedoch, dass der Unterricht von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht eine isolierte und auf eine kleine Spezialistengruppe beschränkte Aufgabe, sondern vielmehr ein wichtiger Bestandteil der Alltagsrealität der LehrerInnen ist.

---

*SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben gegenüber anderen SchülerInnen größere Schwierigkeiten, gute schulische Ergebnisse zu erzielen.*

---

Im Vergleich zu ihren in Österreich geborenen MitschülerInnen sind bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt auf allen Ebenen schulischer Bildung schwächere schulische Leistungen zu erkennen. Bereits am Ende der Volksschule liegen durchschnittliche SchülerInnen ohne einen in Österreich gebürtigen Elternteil in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften deutlich hinter ihren MitschülerInnen zurück. Gegen Ende der Schulpflicht im Alter von 15 Jahren sind bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Durchschnitt sehr signifikante Leistungsunterschiede festzustellen. Diese Unterschiede sind bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (d. h. bei SchülerInnen, die selbst in Österreich geboren wurden, deren Eltern jedoch nach Österreich zugewandert sind) besonders stark ausgeprägt.

---

*Die Leistungsunterschiede zwischen zugewanderten und einheimischen SchülerInnen lassen sich teilweise durch sozioökonomische Unterschiede erklären.*

---

Unter den sozioökonomisch weniger begünstigten Gruppen sind SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in erheblichem Umfang überrepräsentiert. Sozioökonomische Unterschiede sind für den Großteil der Leistungsdifferenz zwischen einheimischen SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund ursächlich verantwortlich. Das lässt den Schluss zu, dass SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch von einer Politik der stärkeren Chancengerechtigkeit, die auf die sozioökonomisch weniger begünstigten SchülerInnen ausgerichtet ist, profitieren würden. Jedoch bleiben selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds zwischen „einheimischen“ SchülerInnen und jenen mit Migra-



tionshintergrund signifikante Leistungsunterschiede bestehen. Das unterstreicht den Bedarf an zielgerichteten Unterstützungsmaßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Ergänzung zu anderen Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit.

---

*Österreich hat bereits Maßnahmen für die Bewältigung einiger der wichtigsten Herausforderungen in der schulischen Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund entwickelt, sieht sich jedoch bei der Umsetzung von Reformen mit einer Anzahl von Herausforderungen konfrontiert.*

---

Zur Stärkung der Chancengerechtigkeit und zum Abbau der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozioökonomischer Gruppen wurde in den letzten Jahren eine Anzahl universeller Maßnahmen in die Wege geleitet. Zu diesen zählen strukturelle und pädagogische Reformen sowohl in der Elementarbildung („Early Childhood Education and Care“, ECEC) als auch im Bereich der Schulpflicht. Darüber hinaus wurde zuwanderungsspezifischen Aspekten besondere Beachtung geschenkt. In den letzten Jahren wurde die Sprachförderung sowohl für Deutsch als auch in den 20 von Zuwanderern in Österreich am häufigsten gesprochenen Sprachen ausgebaut. Interkulturelles Lernen wurde als Unterrichtsprinzip verankert und als Priorität in die LehrerInnenbildung aufgenommen. Um echte Verbesserungen der schulischen Leistungen von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch herbeizuführen, bedarf es jedoch größerer Anstrengungen für die erfolgreiche Umsetzung politischer Strategien.

---

*Damit Strategien und Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit und im Bereich der Bildung von MigrantInnen erfolgreich sind, müssen eine Reihe grundlegender Themen der Bildungssteuerung, der Strategieentwicklung und Fragen der Umsetzung in Angriff genommen werden.*

---

Die bestehende Gesetzgebung bezüglich Chancengerechtigkeit und Strategien für MigrantInnen ist in vagen und unverbindlichen Begriffen abgefasst; auch ist die Verfügbarkeit und Qualität der Förderung von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch je nach Bundesland, Stadt und Schule stark unterschiedlich. Dies ist ein Ergebnis der allgemeinen Widersprüchlichkeiten in der Steuerung und Organisation des österreichischen Bildungssystems, die es aufzuarbeiten gilt, damit eine wirksame und nachhaltige Umsetzung der Richtlinien und Strategien für Chancengerechtigkeit und für die Bildung von MigrantInnen möglich wird. Zunächst muss das Bildungssystem die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der nationalen Strategien der Bildung für MigrantInnen klären und dafür sorgen, dass die unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems bei der durchgängigen Unterstützung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch kooperieren. Zweitens muss Österreich die Inklusivität des Bildungssystems stärken, indem die Selektion von SchülerInnen überwunden und die Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Haupt- und Sonderschulen reduziert wird. Drittens ist die Evaluationskultur im Bildungssystem weiter auszubauen, damit politische EntscheidungsträgerInnen und PädagogInnen bessere Informationen zur Verfügung haben, um Faktoren für den Erfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund untersuchen und die Wirksamkeit von Unterstützungsstrategien evaluieren zu können.

---

*In der Elementarbildung sind Bemühungen zu unternehmen, um die Qualität der pädagogischen und sprachlichen Unterstützung zu steigern und die Teilnahme von Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern.*

---

Es gibt Belege aus Österreich und aus anderen Ländern, dass eine in ausreichend jungem Alter begonnene und in einer Institution von hoher Qualität vorgenommene Elementarbildung (ECEC) die Entwicklung von Kindern mit weniger begünstigtem sozioökonomischem Hintergrund signifikant unterstützt. Auch bei der Förderung der sprachlichen Entwicklung von MigrantInnenkindern kann sie eine wichtige Rolle spielen. Österreich hat für 4- bis 5-jährige Kinder ein Sprachscreening und ein beitragsfreies, halbtägiges verpflichtendes Kindergartenjahr eingeführt, in welchem den Kindern, die dies benötigen, Sprachförderung

und -unterstützung angeboten wird. Jedoch reicht möglicherweise ein einziges Kindergartenjahr nicht aus, um in der Sprachentwicklung den gewünschten Effekt zu erzielen. Für die Verbesserung des Zugangs zu Elementarbildungseinrichtungen und der Sprachförderung von Kindern in einem jüngeren Alter sind weitere Anstrengungen vonnöten. Gleichzeitig muss Österreich Bedenken über die Qualität des pädagogischen und sprachlichen Unterstützungsangebots in Kindergärten, insbesondere dem niedrigen Ausbildungsstand von KindergartenpädagogInnen, Rechnung tragen.

---

*SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch profitieren von einem durchgängigen Angebot sprachlicher Förderung während der gesamten Pflichtschulzeit. Das bedeutet, dass das Angebot zur sprachlichen Unterstützung gestärkt, strukturiert und allgemein etabliert werden muss.*

---

Frühe sprachliche Förderung ist wichtig, sie muss jedoch durch systematische und durchgängige Sprachförderung während der gesamten Pflichtschulzeit fortgeführt werden. Die österreichische Politik hat die Schlüsselrolle der sprachlichen Entwicklung für den Lernerfolg von SchülerInnen und für ihren erfolgreichen Schulbesuch erkannt. Im Pflichtschulbereich wird Sprachförderung sowohl in Deutsch als Zweitsprache als auch in den von den MigrantInnen in Österreich am häufigsten gesprochenen Sprachen angeboten. Das Bildungssystem muss jedoch verschiedene Herausforderungen bei der Umsetzung bewältigen, allen voran starke Unterschiede in Quantität und Qualität der Sprachförderung in den einzelnen Bundesländern und Schulen wie auch einen defizitorientierten Ansatz der Sprachentwicklung gegenüber. Zur Optimierung des Angebots der Sprachförderung für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch müssen politische Entscheidungsträger und PädagogInnen eine positive Sichtweise sprachlicher Vielfalt fördern, das Angebot an Sprachförderung strukturieren und stärken, Sprach- und Fachlernen integrieren und den Ertrag des muttersprachlichen Unterrichts steigern.

---

*LehrerInnen und SchulleiterInnen sollten im Hinblick auf Diversität geschult werden. Der Ausbau deren Kompetenz, auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse reagieren zu können, hat oberste Priorität.*

---

Der Unterricht von SchülerInnen unterschiedlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft erfordert vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten, die durch intensive Aus- und Fortbildung entwickelt werden müssen. Alle LehrerInnen, nicht nur die SprachlehrerInnen, müssen in der Lage sein, laufende und prozessorientierte Beurteilungen („Formative Assessments“) durchzuführen, Unterricht differenziert zu gestalten und die Sprachentwicklung ihrer SchülerInnen zu fördern. SchulleiterInnen müssen bereit sein, in der täglichen Planung und Praxis ihrer Schule Fragen der Diversität zu berücksichtigen. Österreich muss rasch wirkende Maßnahmen zum Ausbau der Kompetenzen der gegenwärtigen SchulleiterInnen und der bestehenden Lehrerschaft ergreifen, damit diese den Anforderungen, die eine stärker diversifizierte Gruppe von SchülerInnen an die Schule stellt, gerecht werden können. Aus diesem Grund sollte die Teilnahme von SchulleiterInnen und LehrerInnen an Fort- und Weiterbildung sowie die schulinterne fachliche Weiterentwicklung stark gefördert werden. Für längerfristige Verbesserungen muss Diversität als ein zentrales Thema in die pädagogische Ausbildung aller LehrerInnen in Österreich aufgenommen werden. Zum Ausbau der Kompetenz von PädagogInnen sollten das Ministerium und die Bundesländer die Forschung und Weitergabe erfolgreicher Praxis in der schulischen Bildung von MigrantInnen unterstützen.

---

*Chancengerechtigkeit kann dadurch gefördert werden, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusätzliche Lernmöglichkeiten geboten werden und die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern und Migrant-Communities gefördert wird.*

---

Zur Förderung der Chancengerechtigkeit ist ein adäquates Lernangebot für zugewanderte SchülerInnen, insbesondere für SchülerInnen mit weniger begünstigter sozioökonomischer Herkunft, von entschei-

dender Bedeutung. Diese SchülerInnen erfahren zu Hause unter Umständen kaum schulische Unterstützung, da beispielsweise die Deutschkenntnisse ihrer Eltern oder sogar deren schulisches Bildungsniveau gering sind. In Österreich spielen Eltern in der Schulbildung aufgrund des Systems der Halbtagsschule eine wichtige Rolle. Die Schulen sollten jenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die mehr Unterstützung oder Förderung benötigen, zusätzliche Lernmöglichkeiten und Chancen zur persönlichen Entwicklung außerhalb des regulären halbtägigen Schulbetriebs anbieten. Darüber hinaus belegen Forschungsergebnisse aus verschiedenen Ländern, dass ein Zusammenhang zwischen der Einbindung von Eltern und Communities und besseren schulischen Ergebnissen besteht. Schulen und Kindergärten sollten daher größere Anstrengungen zur Einbindung der Eltern von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch als Bildungspartner unternehmen.



**KAPITEL 1: IDENTIFIZIERUNG DER HERAUSFORDERUNGEN UND PRIORITÄTEN**

*Dieses Kapitel benennt die Herausforderungen im Bereich Migration und Bildung in Österreich und erörtert die für die langfristige Verbesserung der schulischen Ergebnisse von MigrantInnen erforderlichen grundlegenden Voraussetzungen. Im Vergleich zu ihren „einheimischen“ MitschülerInnen sind bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund durchschnittlich auf allen Ebenen schulischer Bildung schwächere Leistungsergebnisse festzustellen. Der Schwerpunkt dieser Länderprüfung liegt auf den Bereichen Elementarbildung (ECEC) und reicht bis zum Ende der Schulpflicht, in denen die Herausforderungen besonders zahlreich sind. Zwar existiert eine Reihe von Programmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit und zur schulischen Bildung von MigrantInnen. Diese Maßnahmen können jedoch nur dann Erfolg haben, wenn eine Reihe grundlegender Fragen aufgearbeitet wird, die mit dem Aufbau und der Umsetzung von Strategien und Maßnahmen im Bildungswesen in Verbindung stehen. Dazu zählen (1) die Klärung der Verantwortlichkeiten für die Umsetzung von Strategien und Maßnahmen, (2) die Erhöhung der Inklusivität des Schulsystems, sowie (3) die Stärkung der Evaluationskultur.*

## OECD-Länderprüfung zu Migration und Bildung

Diese Länderprüfung ist Bestandteil einer Reihe von Bewertungen der Strategien und Maßnahmen von Migration und Bildung in OECD-Ländern. Dabei folgt sie dem für die OECD-Länderprüfung von Migration und Bildung (Box 1.1) etablierten Rahmenkonzept für die Evaluation. Die systemischen und strategischen Herausforderungen wie auch die Prioritätsfragen bezüglich der Bildung zugewanderter SchülerInnen sind jedoch von Land zu Land unterschiedlich. Zu diesem Zweck wurde jedes Land aufgefordert, den Schwerpunkt seiner Länderprüfung von Grundsätzen und Strategien in Konsultation mit dem OECD-Sekretariat auf die eigenen Verhältnisse abzustimmen, damit das unmittelbare Ergebnis der Länderprüfung den speziellen Bedürfnissen des jeweiligen Landes entspricht.

In dieser Bewertung der Strategien und Maßnahmen in Österreich werden ausgewählte, zur Bewältigung der wichtigsten Herausforderungen geeignete, aus den Methoden anderer Länder gewonnene und nachweislich erfolgreiche Strategieoptionen präsentiert (siehe Referenzbegriffe in Anhang A und Besuchsprogramm in Anhang B). Mit den österreichischen Behörden wurde vereinbart, dass der Schwerpunkt dieser Bewertung auf den Leveln 0 bis 2 (vorschulische Erziehung bis Sekundarstufe I) der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) liegen soll. Diese Länderprüfung ist in Verbindung mit dem vom BMUKK in Auftrag gegebenen Nationalen Hintergrundbericht (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009) zu lesen.

### Box 1.1. OECD-Länderprüfung zu Migration und Bildung

Die OECD initiierte die Länderprüfung von Migration und Bildung im Jänner 2008. Das Projekt umfasst Vorschulbereich, Volksschule und Sekundarstufe I. Die zentrale Frage der Länderprüfung lautete: **Welche Strategien und Maßnahmen fördern erfolgreiche Bildungsergebnisse bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation?**

Die Zielgruppe dieser Länderprüfung ist folgendermaßen definiert:

- **SchülerInnen mit Migrationshintergrund der ersten Generation:** SchülerInnen, die außerhalb des untersuchten Landes geboren wurden und deren Eltern ebenfalls im Ausland geboren wurden.
- **SchülerInnen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation:** SchülerInnen, die selber im untersuchten Land, deren Eltern jedoch in einem anderen Land geboren wurden, *d.h.* SchülerInnen, die ihre gesamte (vor)schulische Bildung im untersuchten Land absolvieren/absolviert haben.

Zur Untersuchung der Frage aus der entsprechenden bildungspolitischen Perspektive werden „Bildungsergebnisse“ wie folgt definiert:

- **Zugang** – Ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund der gleiche Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung wie ihren einheimischen MitschülerInnen zur Verfügung steht und, falls nicht, welche Strategien und Maßnahmen den Zugang für sie erleichtern oder erschweren könnten.
- **Teilnahme** – Ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund leichter als einheimische SchülerInnen die Schule abbrechen oder früher die Schule verlassen und, falls ja, welche Strategien und Maßnahmen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit des Schulabschlusses von Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben könnten.
- **Leistung** – Ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund die gleichen Leistungen wie ihre einheimischen MitschülerInnen erbringen und, falls nicht, welche Strategien und Methoden die schulischen Leistungen zugewanderter SchülerInnen, insbesondere jener mit weniger begünstigtem sozioökonomischen Hintergrund, wirksam verbessern könnten.

Das Projekt besteht aus zwei Strängen: analytischen Untersuchungen sowie Prüfungen der Strategien und Maßnahmen des Landes.

- **Analytische Untersuchungen** nutzen Erkenntnisse aus allen OECD-Ländern. Sie bestehen aus einem internationalen Fragebogen über Strategien und Maßnahmen für Zuwanderer, analysieren frühere OECD-Untersuchungen und die wissenschaftliche Literatur über Migration und Bildung und untersuchen statistische Daten aus PISA und anderen Quellen.
- **Prüfungen von Länderstrategien und -maßnahmen** werden mit dem Ziel landesspezifischer Empfehlungen durchgeführt. Gegenwärtig finden Prüfungen in Dänemark, Irland, den Niederlanden, Norwegen, Österreich und Schweden statt. Jedes teilnehmende Land hat einen auf allgemeinen OECD-Richtlinien basierenden Nationalen Hintergrundbericht erstellt. Die Ergebnisse der analytischen Untersuchungen und der Prüfungen von Länderstrategien und -maßnahmen finden Eingang in einen abschließenden Vergleichsbericht.

## Kurzbeschreibung der Situation von MigrantInnen in Österreich

### *Migrationgeschichte und -trends der letzten Jahre*

Österreich blickt auf eine durch unterschiedliche Phasen der Einwanderungspolitik gekennzeichnete umfangreiche Einwanderungsgeschichte zurück. Im Jahr 2007 waren 16,3 % der österreichischen Bevölkerung ausländische Staatsbürger oder im Ausland geborene eingebürgerte Personen (Österreichischer Integrationsfonds, 2008).

Bis in die 1960er Jahre war Österreich ein Land mit Nettoabwanderung, wobei eine erhebliche Abwanderung von Arbeitskräften nach Deutschland und in die Schweiz stattfand. Im Jahr 1961, als Österreich die erste Phase der aktiven Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte durch das so genannte „Gastarbeiter“-Programm begann, betrug der Ausländeranteil an der österreichischen Bevölkerung lediglich 1,4 %. Während der gesamten 1960er Jahre bis Anfang der 1970er waren eine ständige Zuwanderung von Arbeitskräften und eine nachfolgende Familienzusammenführung hauptsächlich aus der Türkei und aus Jugoslawien zu beobachten. Als jedoch 1974 das „Gastarbeiter“-Programm eingestellt wurde, betrug der Anteil ausländischer Staatsbürger noch immer lediglich 4 % der Bevölkerung.

Aufgrund des Wirtschaftsbooms in Österreich und des Zerfalls des ehemaligen Jugoslawiens beschleunigte sich die Zuwanderung zwischen 1989 und 1993. Nach 1993 stagnierte die Zuwanderung aufgrund einer strengeren Zuwanderungspolitik, nahm jedoch ab 1998 wegen der stärkeren Nachfrage nach Arbeitskräften und einer Änderung der Zuwanderungspolitik erneut zu (Österreichischer Integrationsfonds, 2008). Mit der EU-Erweiterung 2004 stieg der Zuwanderungsdruck, teilweise wegen der Konzentration der neuen Mitglieder in einem kleinen, an Österreich angrenzenden geografischen Raum mit sehr hohen Lohnunterschieden (OECD, 2009a).

Im Jänner 2006 wurde ein neues Zuwanderungsgesetz beschlossen, das die Zuwanderung zum Zweck der Familienzusammenführung oder -gründung erschwert und von einer unterstützenden Person in Österreich den Nachweis eines auf oder über dem Mindestlohn liegenden regelmäßigen Einkommens verlangt (OECD, 2008a). Das Gesetz aus dem Jahr 2006 macht auch den Zugang zur österreichischen Staatsbürgerschaft restriktiver. In den letzten Jahren war eine Abnahme der Anzahl von Zuwanderern aus den traditionellen Entsendeländern wie der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien festzustellen (OECD, 2008a). Gleichzeitig hat der Anteil von EU-Bürgern, insbesondere von deutschen Staatsbürgern, bei den ausländischen Arbeitskräften seit 1995 beträchtlich zugenommen.

### *Geografische Verteilung, Anteil am Arbeitsmarkt und sozioökonomischer Status*

Wie in anderen OECD-Ländern lassen sich Zuwanderer auch in Österreich hauptsächlich in Städten und Stadtgebieten nieder. Unter den österreichischen Bundesländern hat Wien bei weitem den höchsten Anteil an Zuwanderern in der Bevölkerung. Die größten Gruppen stammen aus Serbien/Montenegro, der



Türkei, Polen, Deutschland und Bosnien/Herzegowina (Tabelle 1.1). Neben Wien sind Vorarlberg und Salzburg die Bundesländer mit der höchsten Anzahl an Zuwanderern.

**Table 1.1. Konzentration von Zuwanderern in Österreich**

2008

	Wien	Vorarlberg	Salzburg
Gesamtbevölkerung	1 677 867	366 377	530 576
Anteil der Zuwanderer an der Gesamtbevölkerung, in %	30	17	16
Große Zuwanderergruppen nach Herkunftsland	Serbien/Montenegro Türkei Polen Deutschland Bosnien/Herzegowina	Türkei Deutschland Serbien/Montenegro Bosnien/Herzegowina Italien	Deutschland Bosnien/Herzegowina Serbien/Montenegro Türkei Kroatien

Quelle: Wroblewski und Herzog-Punzenberger (2009).

Der Anteil im Ausland geborener Personen an der arbeitenden Bevölkerung belief sich im Jahr 2006 auf 16 % – der höchste Anteil unter den EU-Ländern außer Luxemburg (OECD, 2009a). Die Arbeitslosenquote von 9,7 % für im Ausland geborene Männer war im Jahr 2006 drei Mal so hoch wie die Quote von 3,3 % für im Inland geborene Männer (OECD, 2008a). Ihre Beschäftigung erfolgt häufig in gering qualifizierten Tätigkeiten: Im Ausland geborene Personen hatten einen Anteil von 45 % bei den gering qualifizierten Beschäftigten im Alter von 25 bis 29 (OECD, 2008a). Trotz der Zuwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte in den letzten Jahren zählt der durchschnittliche schulische Abschluss von Zuwanderern in Österreich zu den niedrigsten in der OECD (OECD, 2009a).

Im Durchschnitt haben ausländische Staatsbürger in Österreich einen niedrigeren sozioökonomischen Status als gebürtige Österreicher, wobei einige Zuwanderungsgruppen in höherem Maß gefährdet sind als andere: 46 % der türkischen Staatsbürger und 35 % der ex-jugoslawischen Staatsbürger lebten 2006 unter der Armutsgrenze oder waren von Armut bedroht, verglichen mit 19 % der österreichischen Staatsbürger (Österreichischer Integrationsfonds, 2008).

## Identifizierung von Prioritäten für die Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

### Elementarbildung (ECEC)

In Österreich besuchen ca. 85 % der 3- bis 5-Jährigen einen Kindergarten.<sup>1</sup> Bei Kindern unter 3 Jahren ist die Teilnahme an der Elementarbildung jedoch sehr beschränkt: Im Jahr 2007 besuchten 10,8 % der Unter-Drei-Jährigen Kindergärten (Städtebund, 2009). Es gibt auch Belege dafür, dass beim Kindergartenbesuch der sozioökonomische Hintergrund eine Rolle spielt: Während 97 % der Eltern mit Universitätsabschluss ihre Kinder in den Kindergarten schicken, trifft dies nur für 83 % der Eltern mit Pflichtschulabschluss zu (Thonhauser & Pointinger, 2008).

Nationale Daten über den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die den Kindergarten in Anspruch nehmen, und über die Dauer dieser Inanspruchnahme existieren nicht. Jedoch zeigen die Ergebnisse verschiedener internationaler Untersuchungen – obwohl sie nicht zu 100 % vergleichbar sind – bei der Teilnahme von Migrantenkindern einen positiven Trend an. Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Umfrage unter Zuwanderern der zweiten Generation mit türkischem Hintergrund belegen prägnante Unterschiede beim Kindergartenbesuch älterer Zuwanderer: Nur etwas mehr als die Hälfte der 18- bis 35-Jährigen gaben an, bis zum Alter von 5 Jahren eine vorschulische Bildungseinrichtung besucht zu haben – die niedrigste Quote unter den teilnehmenden Ländern (Tabelle 1.2). Im Jahr 2006 ließen auch Rückmeldungen von SchülerInnen im Alter von 15 im Rahmen von PISA 2006 auf ein geringeres Ausmaß des Kin-



dergartenbesuchs zugewanderter Kinder im Vergleich zu ihren einheimischen Altersgenossen schließen (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009).<sup>2</sup>

**Tabelle 1.2. Eintrittsalter in Bildungsmaßnahmen bei Migranten zweiter Generation mit türkischem Hintergrund**  
Untersuchung in der Altersgruppe der 18- bis 35-Jährigen (2007/08)

	Prozentzahl der 18- bis 35-Jährigen, die nach eigenen Angaben eine Bildungsinstitution besucht hatten:			Anzahl der befragten Personen
	im Alter von 3 Jahren	im Alter von 4 Jahren	im Alter von 5 Jahren	
Österreich	17 %	41 %	56 %	458
Belgien	87 %	93 %	97 %	582
Frankreich	90 %	96 %	99 %	500
Deutschland	39 %	67 %	77 %	490
Niederlande	13 %	90 %	97 %	499
Schweden	53 %	67 %	80 %	232
Schweiz	1 %	12 %	77 %	464

Quelle: TIES Umfrage 2007/08, in Crul und Schneider (2009).

Gegenwärtige Teilnahmequoten lassen jedoch auf eine vergleichbare Situation für alle Kinder schließen: Im Jahr 2006/07 waren 11 % der Kinder in Kinderkrippen, Kindergärten und Tagesheimen ausländische Staatsbürger und 22 % hatten eine andere Erstsprache als Deutsch (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009). Dies scheint nicht wesentlich unter ihrem Anteil in ihrer Altersgruppe zu liegen. Ergebnisse aus PIRLS 2006 lassen auch den Schluss zu, dass bei SchülerInnen im Alter von 10 bis 11 im Vergleich zu ihren einheimischen Altersgenossen Zuwandererkinder der zweiten Generation häufiger den Kindergarten länger als zwei Jahre besucht hatten (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009).

Das Angebot an vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen variiert von Bundesland zu Bundesland stark, und zwar in Bezug auf die Kosten, im Hinblick darauf, ob diese Angebote ganztägig oder nur am Vormittag vorhanden sind, ob Betreuung für Kinder unter 3 Jahren angeboten und ob eine kostenlose Mahlzeit verabreicht wird.

### **Volksschulen**

Die Volksschule beginnt in Österreich im Alter von 6 und dauert vier Jahre. Im Jahr 2007/2008 hatten 21 % der VolksschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch und etwa die Hälfte dieser SchülerInnen besaß die österreichische Staatsbürgerschaft. Die wichtigsten Erstsprachen außer Deutsch sind Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch (Tabelle 1.3)

**Tabelle 1.3. SchülerInnen in der Volksschule, nach Erstsprache**  
2007/08

	Alle SchülerInnen		Mit österreichischer Staatsbürgerschaft	
	N	%	N	%
<b>Gesamt alle Erstsprachen</b>	<b>344 219</b>		<b>304 506</b>	88
Deutsch	270 577	79	266 585	99
Andere Erstsprache als Deutsch	73 642	21	37 921	51
<i>Davon:</i>				
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	23 441	7	10 426	44
Türkisch	20 612	6	12 630	61

Albanisch	5 217	2	2 514	48
Rumänisch	2 847	1	1 510	53
Arabisch	2 515	1	1 953	78
Polnisch	1 913	1	779	41
<b>Andere Sprachen</b>	9 058	3	3 838	42

Quelle: Statistik Austria, Datenbank Schulstatistik 2007/08.

Am Ende der Volksschule lesen österreichische SchülerInnen mindestens ebenso gut wie durchschnittliche SchülerInnen im internationalen Vergleich (Tabelle 1.4). SchülerInnen, deren Eltern in Österreich geboren wurden, hatten jedoch einen signifikanten Leistungsvorteil. SchülerInnen ohne einen in Österreich gebürtigen Elternteil zeigen in Mathematik und Naturwissenschaften erheblich unter dem internationalen Durchschnitt liegende Leistungen. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Leistung von SchülerInnen ohne einen in Österreich gebürtigen Elternteil beim Lesen dem internationalen Durchschnitt aller SchülerInnen entspricht.

**Tabelle 1.4. Leistung der SchülerInnen in der 4. Klasse Volksschule**

Leseleistung laut PIRLS 2006 und Leistung in Mathematik und Naturwissenschaften laut TIMSS 2007

	In Österreich geborene Eltern:			Internationaler Durchschnitt aller SchülerInnen
	Beide	Nur einer	Keiner	
Lesen	548	540	501	500
Mathematik	515	498	470	500
Naturwissenschaften	541	514	467	500

Quelle: IEA (2007); IEA (2008a) und IEA (2008b).

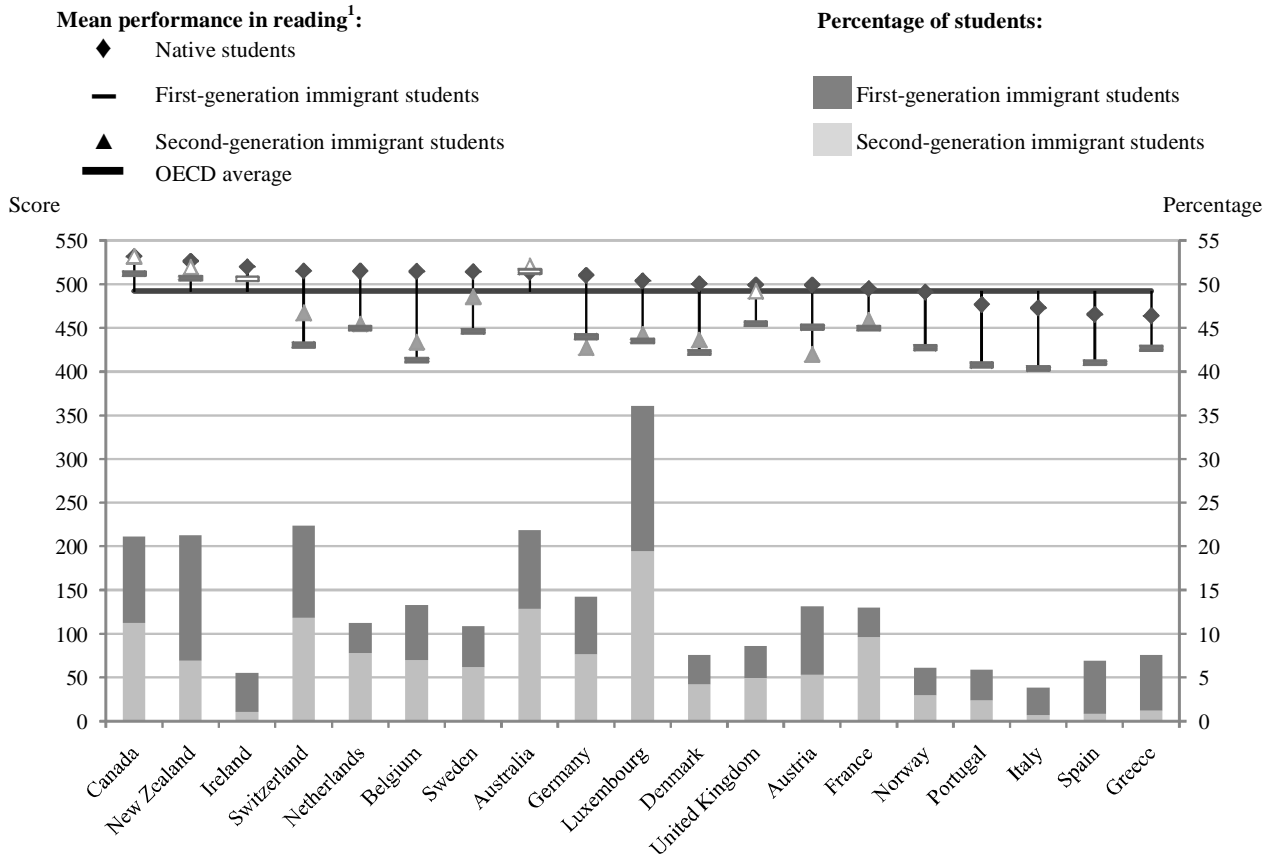
### **Sekundarstufe I**

Nach vier Jahren Volksschule werden die Kinder in eine von drei unterschiedlichen Arten der Sekundarstufe I eingeteilt: AHS-Unterstufe, Hauptschule (Kooperative Mittelschule in Wien) oder „Neue Mittelschule“. Der letztgenannte Schultyp wurde 2007/08 als auf eine bestimmte Anzahl von Schulen begrenztes Pilotprojekt eingeführt. Daneben existieren auch Sonderschulen, die Unterricht von der Primar- bis zur Sekundarstufe I anbieten. Eine zweite Aufteilung der SchülerInnen auf vier unterschiedliche Schularten findet im Alter von 14 Jahren statt.

Die Ergebnisse aus PISA 2006 zeigen, dass die Leistung der SchülerInnen in Österreich in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gegen Ende der Schulpflicht in etwa dem OECD-Durchschnitt entspricht, jedoch bei einem Migrationshintergrund erheblich beeinträchtigt ist. MigrantInnen der ersten und zweiten Generation erzielen viel niedrigere Scores als einheimische SchülerInnen. Der Leistungsrückstand der MigrantInnen zweiter Generation gegenüber ihren einheimischen Altersgenossen zählt zu den größten unter den OECD-Ländern (Abb. 1.1).

Tabelle 1.1. Unterschied in der Leseleistung im Alter von 15, nach Migrationsstatus

Prozentsatz der SchülerInnen und mittlere Leseleistung in PISA 2006

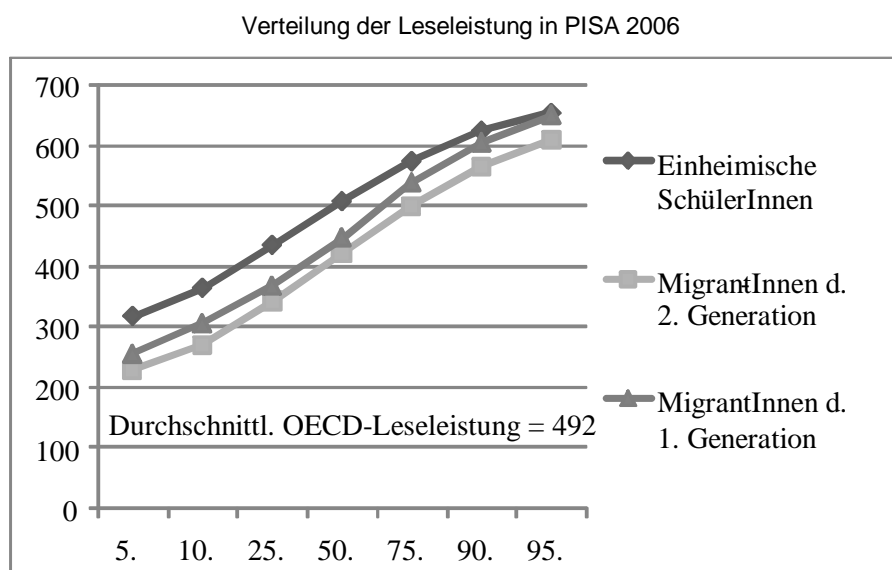


Quelle: OECD PISA 2006 Datenbank.

Erläuterung 1. Nicht gefüllte Symbole zeigen an, dass die Leistungsunterschiede zwischen einheimischen SchülerInnen und jenen mit Migrationshintergrund statistisch nicht signifikant sind.

Während die Leistung von 25 % der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Lesen in PISA 2006 auf oder über dem OECD-Durchschnitt lag, war dies bei mindestens 50 % ihrer einheimischen Altersgenossen der Fall (Abb. 1.2). Vor allem bei SchülerInnen mit der höchsten und der geringsten Leistung wiesen zugewanderte SchülerInnen der zweiten Generation im Vergleich zu anderen SchülerInnen eine niedrigere Leistung auf (OECD, 2007).

Abb. 1.2. Leseleistung im Alter von 15 Jahren



Quelle: OECD Datenbank PISA 2006.

Angesichts der oben genannten Herausforderungen vereinbarten die OECD und das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), den Schwerpunkt der Länderprüfung in Österreich in folgenden Bereichen des Bildungssystems zu setzen:

1. Elementarbildung (ECEC) und die Nahtstelle zwischen Kindergarten und Schulsystem
2. Die Bildungssituation von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den allgemein bildenden Pflichtschulen (Volks- und Hauptschulen)

### Allgemeine Fragen des Designs und der Umsetzung von Bildungspolitik

#### *Überblick über Strategien und Maßnahmen für die Herstellung von Chancengerechtigkeit und die Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund*

##### *Universelle Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit in der Bildung*

Es gibt Belege dafür, dass viele SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch von breiter angelegten und auf sozioökonomisch Benachteiligte ausgerichteten Strategien und Maßnahmen für Chancengerechtigkeit profitieren könnten: Die Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund sind für den Großteil der Leistungsdifferenz zwischen einheimischen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund ursächlich verantwortlich (OECD, 2007). In Österreich, wie in den meisten OECD-Ländern, sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den sozioökonomisch weniger begünstigten Gruppen erheblich überrepräsentiert.

Zur Stärkung der Chancengerechtigkeit und zum Abbau der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozioökonomischer Gruppen wurde in den letzten Jahren eine Anzahl universeller Maßnahmen in die Wege geleitet. Auf dem Gebiet der Elementarbildung zählen zu diesen Maßnahmen die Einführung eines Sprachscreenings in Deutsch im Alter von vier/fünf Jahren und ein beitragsfreies, verpflichtendes Kindergartenjahr für alle Kinder, beginnend mit dem Alter von fünf Jahren. Im Pflichtschulbereich wurden zum Ausbau der Bildungsmöglichkeiten für alle SchülerInnen sowohl strukturelle als auch pädagogische Reformen begonnen (Tabelle 1.5).

In letzter Zeit gab es starke politische Unterstützung zur Anhebung des Alters, in dem die Aufteilung von SchülerInnen in unterschiedliche Schularten erfolgt. Um den Zugang von SchülerInnen zu akademisch anspruchsvollerer Bildung zu verbessern, bedarf es die Nutzung deren Potentiale. Dies hatte in der ambitionierten Bildungsplanung der letzten Jahre oberste Priorität. Im Schuljahr 2008/09 wurden 67 „Neue Mittelschulen“ in fünf Bundesländern eingerichtet. Sie sollen SchülerInnen im Alter von 10 bis 14 Jahren eine umfassende Schulbildung bieten. Der praktische Nutzen dieser Maßnahme besteht darin, dass den SchülerInnen bis zum Alter von 14 alle Bildungsoptionen offen stehen. Davon sollen vor allem jene SchülerInnen profitieren, die unter Umständen Spätentwickler sind oder zusätzliche Lernhindernisse wie Schwierigkeiten mit Deutsch als Zweitsprache oder mangelnde schulische Unterstützung durch das Elternhaus bewältigen müssen. Im Schuljahr 2009/10 bestehen 244 Neue Mittelschulen mit 801 Klassen in allen neun Bundesländern.

**Tabelle 1.5. Übersicht über die jüngsten Initiativen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit**

Schulebene	Intervention	Maßnahmenziel	Ziel-Altersgruppe	Jahr der Einführung
ECEC	Sprach-Screening	Erkennung von Kindern mit Bedarf an Sprachförderung (sowohl einheimische als auch zugewanderte Kinder) und Ermutigung der Eltern, sie im Kindergarten einschreiben zu lassen.	4/5	2005/06
ECEC	Obligatorisches Kindergartenjahr	Steigerung der Teilnahme an der Elementarbildung und Verbesserung der Schulreife	5/6	2009
Schulpflicht	„Neue Mittelschulen“	Bieten eine neue Form der Gesamtschule, mit der eine vorzeitige Festlegung auf „allgemeine“ bzw. „höhere“ Bildung vermieden werden soll; kombinieren Strukturform mit pädagogischen Innovationen	10-14	2008/09
Schulpflicht	„Initiative 25 plus“	Verringerung der Schülerhöchstzahl pro Klasse auf 25 und Stärkung der Individualisierung/Personalisierung von Unterricht und Lernen	6-14	2007/08
Schulpflicht	Qualitativ hochwertige Nachmittagsbetreuung	Schaffung zusätzlicher Lernzeit durch Ausbau der Nachmittagsbetreuung um 40 % (95.000 Plätze); Einführung eines Qualitätssiegels für Nachmittagsbetreuung	6-14	2008

Quelle:

Wroblewski und Herzog-Punzenberger (2009); ergänzt durch Informationen des BMUKK.

### *Zielgerichtete Maßnahmen zur Förderung von Diversität im Bildungssystem*

Es gibt jedoch auch Belege für den Bedarf an zielgerichteten Maßnahmen: Selbst nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds bestehen zwischen „einheimischen“ SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund signifikante Leistungsunterschiede (OECD, 2004a; 2007). Dies ist ein Indika-

tor, dass neben den allgemeinen Strategien und Maßnahmen für die Herstellung von Chancengerechtigkeit die Aufarbeitung zuwanderungsspezifischer Fragen, beispielsweise in Bezug auf das Sprach(en)lernen, erforderlich ist.

In den letzten Jahren hat die Bildung für MigrantInnen auf politischer Ebene höhere Aufmerksamkeit erlangt. Im Jahr 2008 richtete das BMUKK eine Abteilung für Migration, interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik ein, um alle für den Bildungserfolg von MigrantInnen maßgeblichen Faktoren zu bündeln und zu koordinieren. Die Abteilung ist auch bestrebt, gemeinsam mit Stakeholdern, Behörden und NGOs eine Koalition zur Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund einzugehen.

In Österreich gibt es seit den frühen Jahren des Gastarbeiterprogramms in den 1970ern eine etablierte Tradition, zugewanderten Kindern Förderunterricht in deutscher Sprache und Unterricht in ihren Erstsprachen zu erteilen. Das ursprüngliche Ziel des Unterrichts in der Erstsprache bestand jedoch darin, die Kinder ausreichend auf ihre Rückkehr in ihr Herkunftsland vorzubereiten. In den frühen 1990er Jahren verschob sich jedoch der Schwerpunkt der Strategien und Maßnahmen im Pflichtschulbereich in Richtung Anerkennung der Diversität als permanentes und positives Merkmal des österreichischen Bildungssystems. Die Förderung in den Erstsprachen und in Deutsch wurde im österreichischen Gesetz formell festgeschrieben und durch eine dritte Strategie – des interkulturellen Lernens für alle SchülerInnen – ergänzt. Diese drei Elemente bilden zusammen die „drei Säulen“ schulischer Maßnahmen im Bereich von Migration und Bildung in Österreich. In den letzten zwei Jahrzehnten wurden sie ausgebaut und gelten nun für alle Schularten bis zum Ende der Schulpflicht (siehe Box 1.2).

#### Box 1.2. Die „drei Säulen“ der Bildung von zugewanderten Personen in Österreich

1. **Förderungsmaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ):** SchülerInnen, die Unterstützung in der deutschen Sprache benötigen, erhalten den Status „außerordentliche/r SchülerInnen“ und zusätzliche zweckgebundene Ressourcen für ihre Schulen zur Einrichtung von Sprachförderkursen Deutsch. Zusätzlich dazu erhalten Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache seit Herbst 2009 zusätzliche zweckgebundene Mittel für die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache.
2. **Muttersprachlicher Unterricht:** Kurse in den 20 häufigsten Erstsprachen der MigrantInnen werden von etwa 340 Lehrern in ganz Österreich beinahe ausschließlich in Volksschulen und Hauptschulen angeboten. Etwa die Hälfte des Angebots an muttersprachlichem Unterricht ist auf Wien konzentriert.
3. **Interkulturelles Lernen als eines von 13 Unterrichtsprinzipien:** Interkulturelles Lernen ist eines der Themen, deren Berücksichtigung den LehrerInnen aller Unterrichtsfächer empfohlen wird. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ beinhaltet die Förderung des Verständnisses zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft sowie die Pflege von Werten wie Toleranz, Verständnis und Respekt. Das Unterrichtsprinzip besagt auch ausdrücklich, dass Vielfalt und Mehrsprachigkeit von den LehrerInnen als positiver Wert anzuerkennen ist.

Quelle: Wroblewski & Herzog-Punzenberger (2009); BMUKK (2008).

Über die drei Säulen schulischer Maßnahmen im Bereich von Migration und Bildung hinaus wurde auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens und in Kooperation mit anderen Partnern und Stakeholdern eine Anzahl von Initiativen gesetzt. So war beispielsweise das BMUKK bemüht, die Kompetenzen der LehrerInnen bei der Unterstützung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auszubauen. Die schulische Bildung von MigrantInnen entwickelte sich zu einem von neun vorgeschlagenen Prioritätsbereichen für die von den Pädagogischen Hochschulen angebotene Aus-, Fort- und Weiterbildung. Auch hat das Ministerium ein Basismodul für die Ausbildung von LehrerInnen im Bereich Mehrsprachigkeit und

interkultureller Bildung entwickelt. Es gibt auch zahlreiche Beispiele guter Praxis auf Landes-, Gemeinde- und Schulebene. Diese werden in Kapitel 2 näher erläutert.

### *Herausforderungen bei der Gestaltung und Umsetzung von Reformen*

Trotz der auf Ministeriumsebene vorhandenen gestiegenen Sensibilität für Fragen und Probleme der Bildung von MigrantInnen hat Österreich noch keine umfassende Strategie zum Abbau der Leistungsunterschiede zwischen einheimischen SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund entwickelt. Die aktuelle Gesetzgebung konzentriert sich zum Großteil auf Unterstützung und Förderung in der deutschen Sprache, bietet jedoch keinen durchgängigen Ansatz zur Untersuchung und Aufarbeitung der verschiedenen Gründe für das Leistungsdefizit bestimmter Migrantengruppen.

Darüber hinaus ist die bestehende Gesetzgebung bezüglich Chancengerechtigkeit und Bildungspolitik für MigrantInnen in vagen und unverbindlichen Begriffen abgefasst. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Politik hängt daher in hohem Maße davon ab, ob die Bundesländer, die Schulverwaltung und die LehrerInnen entscheiden, dieser Frage höhere Priorität zuzuweisen oder nicht (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009). Viele Strategien und Maßnahmen für zugewanderte SchülerInnen werden als „Pilotprojekte“ eingeführt, jedoch selten gründlich evaluiert, aufgewertet oder ins System übernommen.

Die Durchführung nationaler Strategien und Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit und zur Bildung von MigrantInnen ist, was die Verfügbarkeit und Qualität der Förderung zugewanderter SchülerInnen betrifft, nach Bundesland, Stadt und Schule stark unterschiedlich. Dies ist ein Ergebnis der allgemeinen Widersprüchlichkeiten in der Steuerung und Organisation des österreichischen Bildungssystems. Eine Reihe miteinander in Beziehung stehender Faktoren wie Kooperation, Finanzierung, Selektion und Evaluationsmaßnahmen machen die Umsetzung von Bildungsreformen in Österreich schwierig. Diese umfassenderen Grundsatzprobleme werden hier kurz beschrieben, da die österreichische Strategie zur Herstellung von Chancengerechtigkeit und zur Bildung von MigrantInnen erst nach ihrer Umsetzung mittel- und langfristig wirksam werden kann.

### *Zersplitterte Entscheidungsstrukturen in Bildungspolitik und pädagogische Praxis in Österreich*

Die Bildungspolitik für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch erscheint von anderen relevanten öffentlichen Politikbereichen etwas isoliert. Im Vergleich zu anderen Ländern gibt es bei Fragen der Integration wenig Zusammenarbeit zwischen den Ministerien. Die Gesamtverantwortung für die Integration von MigrantInnen liegt beim Innenministerium, das einen Nationalen Aktionsplan für Integration ins Leben gerufen hat. Dieser Aktionsplan sieht die Möglichkeit für die dringend erforderliche verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Ministerien vor. Sein Erfolg wird von der Einsicht abhängen, dass für eine bessere Integration alle Sektoren eine wichtige Rolle spielen und diese nicht im Alleingang erreicht werden kann.

Auch die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems ist beschränkt. Im österreichischen Bildungssystem ist die Entscheidungsgewalt sehr stark zersplittert, wobei verschiedene Bundesministerien, die Landesregierungen und die kommunalen Behörden bei der Entwicklung und Umsetzung neuer bildungspolitischer Strategien und Maßnahmen alle eine wichtige Rolle spielen (Box 1.3). Im Zuge der OECD-Prüfung äußerten viele Beteiligte ihre Bedenken wegen der mangelnden Transparenz, welche Ebene des Systems bei der Bewältigung der verschiedenen Fragen der Bildung von MigrantInnen federführend verantwortlich ist.

#### **Box 1.3. Steuerung des Bildungssystems in Österreich**

Innerhalb der Bundesregierung ist das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz für die Kinder-



gartenerziehung (nicht jedoch für die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen) verantwortlich, das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur für die Schulen, das Ministerium für Wissenschaft und Forschung ist für die Bildung an Universitäten und für die Ausbildung von LehrerInnen für die AHS und die BMHS verantwortlich, während die Verantwortlichkeit für Berufsausbildung sowie für Weiterbildungsstrainings beim Ministerium für Arbeit liegt.

Die Verwaltung der Schulen ist zwischen der Bundesregierung und den Landesregierungen aufgeteilt. Die Bundesregierung setzt das umfassende legislative Rahmenkonzept fest, während die detaillierte Gesetzgebung von den Ländern entwickelt und umgesetzt wird. Die Landesregierungen sind für Bildung in Vorschule, Volksschule und Hauptschule verantwortlich, während die Verantwortlichkeit für die allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen beim Bundesministerium liegt. An der Erhaltung der Schulen sind städtische Behörden und Gemeindebehörden beteiligt. Für das Bildungswesen insgesamt, insbesondere für die Anstellung und die Arbeitsbedingungen von LehrerInnen und des anderen Personals, ist jedoch die Bundesebene verantwortlich. Diese fragmentierte Organisation hat zu Parallelstrukturen auf Bundes- und Länderebene geführt, die nicht immer die gleichen Strategien verfolgen.

SchulleiterInnen haben in Budget- und Lehrplanangelegenheiten ein gewisses Maß an Autonomie, während die einzelnen LehrerInnen für die Auslegung der Lehrplanrichtlinien persönlich verantwortlich sind. Die Steuerung auf Schulebene ist stark partizipativ, wobei LehrerInnen, SchülerInnen und Elternorganisationen alle das Recht zur Beteiligung an Entscheidungsvorgängen haben.

*Quelle:* Delannoy *et al.* (2004); Stoll *et al.* (2007); OECD (2009a).

Ebenso mangelt es an Zusammenarbeit zwischen den Fachleuten, die in verschiedenen Schultypen tätig sind. Beispielsweise untersagt das Gesetz über die Weitergabe der SchülerInnendaten zwischen verschiedenen Ebenen des Bildungssystems den PädagogInnen in Kindergärten, Volksschulen und der Sekundarstufe I die Weitergabe von Informationen über die SchülerInnen von einer Ebene zur anderen. Das bedeutet, dass die LehrerInnen in der neuen Schule frühere Erkenntnisse über die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten von SchülerInnen und ihrer Entwicklung nicht nutzen können. Hier wird eine entscheidende Gelegenheit zur zielgerichteten Förderung an den Nahtstellen verpasst.

Die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen wird auch dadurch erschwert, dass deren Ausbildung je nach Schultyp, in dem sie tätig sein sollen, separat erfolgt (Box 1.4).

#### **Box 1.4. Ausbildung von LehrerInnen in Österreich**

KindergartenpädagogInnen werden generell in den Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik ausgebildet. LehrerInnen für Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen absolvieren ein dreijähriges Studienprogramm an Pädagogischen Hochschulen, in dem theoretisches Wissen und praktische Kenntnisse der Pädagogik zusammengeführt werden sollen. Für diese Ausbildung ist das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verantwortlich. LehrerInnen für allgemein bildende höhere Schulen absolvieren ein Universitätsstudium von viereinhalb Jahren mit vorrangigem Schwerpunkt auf der Beherrschung von Inhalten in zwei Unterrichtsgegenständen und nur geringer Schulung in den praktischen Aspekten der Didaktik. Diese Ausbildung unterliegt der Aufsicht des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Für LehrerInnen an berufsbildenden höheren Schulen existieren stark unterschiedliche Ausbildungsprogramme.

*Quelle:* Delannoy *et al.* (2004).

Nicht zuletzt werden die Bundesgesetze für die Bildung von MigrantInnen nicht durch zweckgebundene Finanzmittel systematisch unterstützt. Das führt zu unterschiedlicher Umsetzung der nationalen Bildungsstrategie für MigrantInnen, da einige für die Bildung zuständigen Landes- und Kommunalbehörden für Initiativen in diesem Bereich keine Prioritäten bei der Finanzierung vorsehen. So führte beispielsweise die Dezentralisierung der Finanzierung des besonderen Förderunterrichts in Deutsch im Jahr 2001 auf Länderebene zur Abnahme der für diesen Zweck bereitgestellten Mittel (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009).



*Ein auf Selektion beruhendes System*

Die Selektion von SchülerInnen nach Fähigkeiten bildet den Kern der organisatorischen und pädagogischen Strategie des österreichischen Bildungssystems. Das hohe Maß an Differenzierung im österreichischen Schulsystem erlaubt den LehrerInnen die Einteilung von SchülerInnen mit zunächst schwachen Leistungen in weniger anspruchsvolle Schularten oder Leistungsgruppen und beinhaltet die Möglichkeit zur Wiederholung von Schulstufen. Dieses System könnte die LehrerInnen davon abhalten, Verantwortung für die Leistung von SchülerInnen zu übernehmen. In der Folge sehen sich Schulen möglicherweise nicht als die für die Leistungsdifferenz zwischen einheimischen SchülerInnen und jenen mit Migrationshintergrund zuständige oder verantwortliche Institution.

*Auswahl für den Eintritt in die Volksschule*

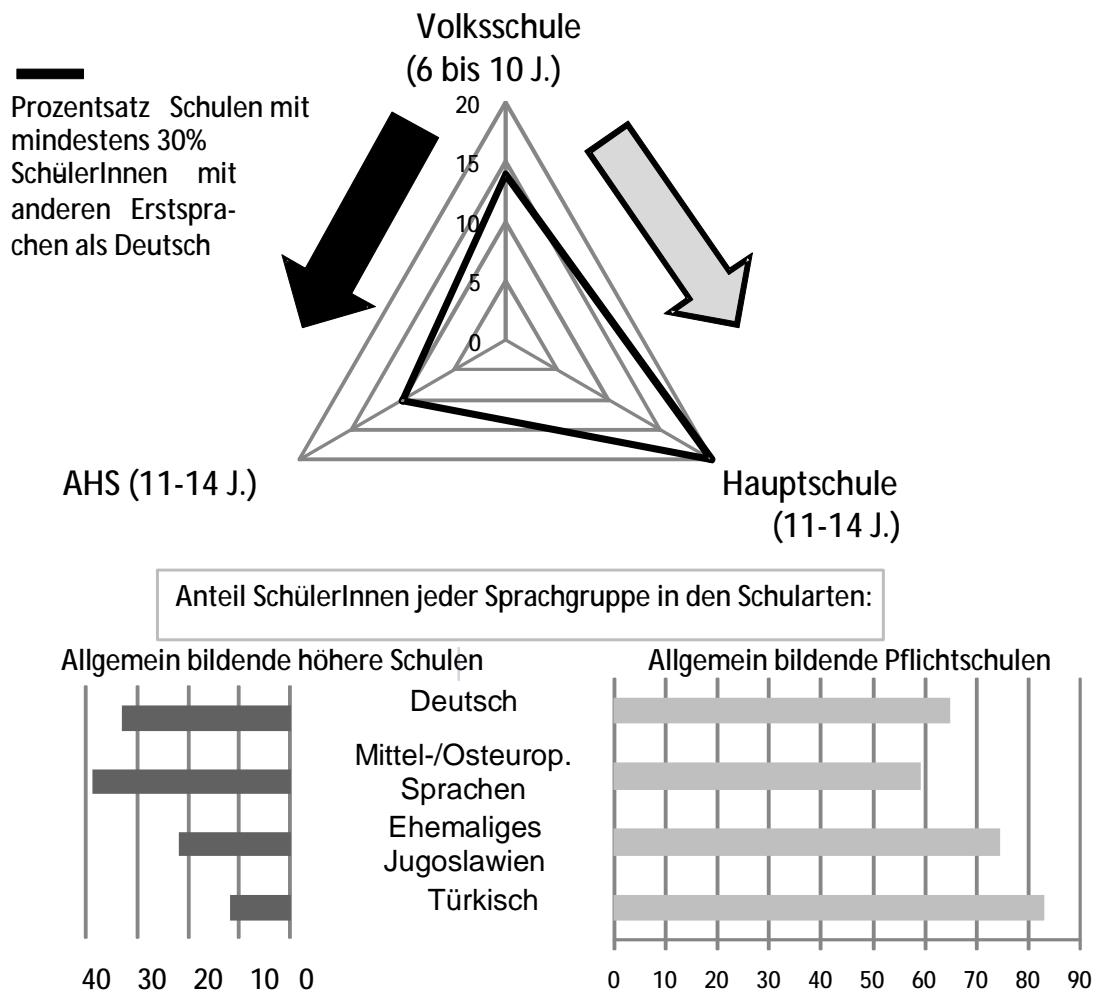
Die erste entscheidende Diagnose der kognitiven und sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen erfolgt im Alter von sechs Jahren bei Eintritt der SchülerInnen in die Volksschule. SchülerInnen, deren kognitiver oder emotionaler Entwicklungsstand als unzureichend für den Schuleintritt eingeschätzt wird, besuchen ein zusätzliches Vorschuljahr. Das Gesetz sieht vor, dass geringe Kenntnisse der deutschen Sprache kein Kriterium für ein zusätzliches Vorschuljahr sind. Kinder mit schwachen Deutschkenntnissen sollten daher direkt in die Volksschule eintreten, jedoch ausreichende Förderung in Deutsch erhalten. Beim OECD-Besuch in Österreich wurden jedoch Bedenken laut, dass einige Kinder mit schwachen Deutschkenntnissen gelegentlich eher als „nicht schulreif“ eingestuft werden könnten.

Darüber hinaus sind trotz der offiziellen Politik, den Transfer von Kindern mit Sprachschwierigkeiten in Sonderschulen zu verhindern, zugewanderte SchülerInnen unverhältnismäßig stark an diesen Schulen vertreten. Relativ gesehen kann die größte Konzentration von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Sonderschulen festgestellt werden: Während SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nur 16 % der gesamten Schülerschaft ausmachen, beträgt ihr Anteil bei den SchülerInnen in Sonderschulen 27 % (Specht, 2009).

Selektion für den Eintritt in die Sekundarstufe I

Die erste Festlegung von SchülerInnen in unterschiedliche Schularten findet im Alter von 10 Jahren statt, früher als in jedem anderen OECD-Bildungssystem mit Ausnahme von Deutschland. Das Durchschnittsalter für die erstmalige Selektion in der OECD ist 14 Jahre. Nach vier Jahren Volksschule werden die Kinder in Österreich in eine von drei unterschiedlichen Schularten der Sekundarstufe I selektiert: AHS-Unterstufe, Hauptschule oder „Neue Mittelschule“ (letzterer Schultyp wurde 2007/08 ins Leben gerufen). Die nationalen Daten zeigen bis zum Ende der Sekundarstufe I im Alter von 15 Jahren (ausgenommen die „Neue Mittelschule“) eine auffällige Konzentration von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in bestimmten Schularten. In 14 % der Volksschulen hatten mindestens 30 % der Schülerschaft eine andere Erstsprache als Deutsch, nach der Bildungslaufbahnentscheidung mit 10 Jahren sinkt dieser Anteil in der AHS-Unterstufe auf nur 10 %, während er in den Hauptschulen auf 20 % ansteigt (Abb. 1.3).

Abb. 1.3. Selektion in unterschiedliche Schularten im Alter von 10 Jahren und Konzentration von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch



Quelle: Statistik Austria, Datenbank Schulstatistik 2007/08.

Eine so frühe Festlegung gibt unter Umständen Kindern mit Migrationshintergrund nicht genügend Zeit zur Entwicklung jener sprachlichen, kulturellen und sozialen Kompetenz, die für die Auslese in eine akademisch anspruchsvollere Schule erforderlich wäre. Internationale Daten lassen den Schluss zu, dass in Systemen mit einer frühen Selektion der sozioökonomische Hintergrund starke Auswirkungen auf das schulische Ergebnis hat (OECD, 2004a; 2007). Bei Analyse der Daten aus PISA 2006 ergeben sich klare Unterschiede bei den Schularten, was ihre sozioökonomische Zusammensetzung betrifft, vor allem zwischen den AHS-Oberstufen und den anderen Schularten (Tabelle 1.6). Die Tatsache, dass SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den AHS-Unterstufen unterrepräsentiert und einige Sprachgruppen stark unterrepräsentiert sind, ist ein guter Indikator, wie sich das auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund auswirkt (Abb. 1.3).

Generell weisen die nationalen Daten auf eine eingeschränkte soziale Mobilität innerhalb des österreichischen Bildungssystems hin: Der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, deren Eltern nur über eine grundlegende Pflichtschulausbildung verfügen, beträgt an der Schülerschaft der AHS-Oberstufe lediglich 4 %, verglichen mit einem Anteil von 18 % der SchülerInnen in einer Lehre (Statistik Austria, Datenbank Schulstatistik 2007/08).

**Tabelle 1.6. Schulzusammensetzung in unterschiedlichen Schularten**

Schülerberichte über Herkunft in PISA 2006

	Schulzusammensetzung nach Durchschnitt:			
	Bildungsniveau der Eltern		Sozioökonomischer und kultureller Status des/der Schülers/Schülerin	
	Jahre	S.E.	Inhaltsverzeichnis	S.E.
AHS Oberstufe	15,0	(0,11)	0,82	(0,04)
Berufsbildende höhere Schule	13,7	(0,08)	0,31	(0,03)
Lehre	13,2	(0,09)	-0,13	(0,03)
Berufsbildende mittlere Schule	13,2	0,31	-0,16	(0,09)
Berufliche Programme	13,3	(0,11)	-0,17	(0,04)
Sekundarstufe I	12,7	(0,36)	-0,28	(0,11)

Quelle: OECD, PISA 2006

#### *Selektion für den Eintritt in die Sekundarstufe II*

Eine zweite Aufteilung der SchülerInnen in mehrere unterschiedliche Schularten findet im Alter von 14 Jahren statt. Nationale Daten zeigen, dass SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den kürzeren Ausbildungsgängen der beruflichen Bildung, insbesondere in Polytechnischen Schulen und berufsbildenden mittleren Schulen überrepräsentiert, in Berufsschulen und berufsbildenden höheren Schulen hingegen unterrepräsentiert sind (Tabelle 1.7). Generell verbringen SchülerInnen in Polytechnischen Schulen ein Jahr (ihr letztes Pflichtschuljahr) und treten anschließend in eine Lehre ein (Hoeckel 2009). Bei den an PISA 2003 teilnehmenden österreichischen SchülerInnen war die Leistung in allgemein bildenden höheren Schulen und berufsbildenden höheren Schulen merklich höher als in den Polytechnischen Schulen, berufsbildenden mittleren Schulen und Berufsschulen (OECD, 2009a).

**Tabelle 1.7. Verteilung der SchülerInnen in der Sekundarstufe II, nach Sprachgruppe**

	Prozentanteil der SchülerInnen nach Schulart und Erstsprache				
	Deutsch	Nicht Deutsch (Gesamt)	Mittel-/ osteuropäische Sprachen	Ex-Jugoslawien	Türkisch

Allgemeinbildende höhere Schulen (Schulstufe 9 bis 12)	88,6	11,4	2,5	3,4	1,6
Berufsbildende höhere Schulen (Schulstufe 9 bis 13)	90,0	10,0	1,6	3,8	2,0
Berufsbildende mittlere Schulen (Schulstufe 9 bis 12)	84,8	15,2	1,4	5,8	4,5
Lehre inklusive Berufsschule (Schulstufe 10 bis 12)	91,9	8,1	0,6	4,1	2,6
Sonstige einschließlich Polytechnischer Schulen (Schulstufe 9 bis 12)	80,0	20,0	1,8	6,3	4,6

Quelle: Statistik Austria, Datenbank Schulstatistik 2007/08.

### *Eine relativ unentwickelte Evaluationskultur*

Gegenwärtig ist es für Entscheidungsträger im österreichischen Bildungswesen schwierig, Fortschritt und Ergebnisse der Bildung von MigrantInnen wirksam zu beobachten. Die Erfassung von Bildungsergebnissen war in Österreich bis vor kurzem besonders begrenzt. Im Jahr 2006 gab es keine externen Prüfungen, keine periodischen Beurteilungen und keine Vorschriften für eine regelmäßige Bewertung oder Selbstevaluation der Schule (OECD, 2008b). Es existiert daher nur wenig nationales Datenmaterial über die Bildungsergebnisse auf Schul- oder Systemebene und es gibt keine Auswertungen, die die Situation von MigrantInnen erhellen würden.

Internationale Studien wie PIRLS und TIMMS der IEA und die PISA-Studie der OECD stellen die einzige Quelle vergleichbarer Leistungsdaten unterschiedlicher sozioökonomischer Gruppen dar, wobei der schwerwiegendste Nachteil darin besteht, dass sie nur für eine bestimmte Altersgruppe zur Verfügung stehen. Die nationale Bildungsstatistik differenziert einige Daten und Angaben über Schülerzahlen und Teilnahme nach Staatsbürgerschaft auf, tatsächlich besitzen jedoch 83 % der MigrantInnen zweiter Generation und 44 % der ersten Generation die österreichische Staatsbürgerschaft. Aus diesem Grund wird die Kategorie der „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ stellvertretend für SchülerInnen mit Migrationshintergrund verwendet. Es gibt jedoch keine Angaben darüber, ob sie in Österreich geboren bzw. in welchem Alter sie zugewandert sind.

Durch den sich daraus ergebenden Informationsmangel werden die Probleme, denen MigrantInnen im Bildungssystem gegenüberstehen, weniger sichtbar; auch wird es für politische EntscheidungsträgerInnen und praktische Anwender schwieriger, angemessene Strategien zur Verbesserung zu entwickeln. Der Mangel an Daten über den Erfolg von MigrantInnen im Bildungssystem verkompliziert auch die Aufgabe der politischen EntscheidungsträgerInnen bei der Einschätzung der für die Bedürfnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund erforderlichen Finanzmittel oder bei der Messung der Auswirkungen von Strategien und praktischen Maßnahmen in diesem Bereich.

In den letzten Jahren hat das österreichische Bildungssystem bereits Maßnahmen zur Verbesserung im Sinne einer „evidence-based policy“ ergriffen. Im Jahr 2008 schuf das BMUKK zur Stärkung des Monitoring und der Evaluation von Bildungsergebnissen in Österreich das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE). Dies ist ein Indikator des politischen Willens, im Bereich Bildung zu einem stärker ergebnisorientierten Ansatz zu gelangen. Zu den Hauptaufgaben des BIFIE zählen Entwicklung und Umsetzung nationaler Bildungsstandards. In diesen Standards wird festgelegt, über welche Kenntnisse SchülerInnen in Mathematik, Deutsch und Englisch am Ende der 4. und 8. Schulstufe verfügen sollten. Mit dem Jahr 2012 werden nationale Standardtestungen eingeführt, um die Leistung der SchülerInnen anhand dieser Bildungsstandards zu bewerten. Das BIFIE wird die Leistungsergebnisse zusammen mit einer Reihe von Hintergrunddaten erfassen. Die Pilot- und Pre-Test-Phase der landesweiten Standardtestungen ist bereits abgeschlossen.

Auf der operativen Ebene fehlen jedoch den SchulleiterInnen und den LehrerInnen das diagnostische Instrumentarium und die erforderliche Schulung, um Schülerleistungen zu beobachten und um sich Problemen sofort zu widmen, wenn diese entstehen. Beim OECD-Besuch berichteten LehrerInnen, dass ihnen

in ihrer Ausbildung die für die Beurteilung und Evaluation erforderlichen Grundkenntnisse nicht vermittelt wurden. Sie sind nicht darauf vorbereitet, externe Evaluationsergebnisse zu interpretieren oder ihr eigenes diagnostisches Testmaterial zur Benützung im Unterricht zu entwickeln. Es gibt zwar ein gewisses Fortbildungsangebot, auf Systemebene ist jedoch schwer zu ergründen, wie viele LehrerInnen tatsächlich an solchen Schulungen teilnehmen.

Die fehlende Schulung in diagnostischen Testverfahren und Assessments ist besonders problematisch, da die von den LehrerInnen vorgenommenen Beurteilungen Auswirkungen auf die Schullaufbahn der SchülerInnen, beispielsweise auf die Zuweisung in Sonderschulen oder den Übertritt in die Unterstufe unterschiedlicher Schularten auf der Sekundarstufe I haben. Gegenwärtig tragen die VolksschullehrerInnen ein hohes Maß an Verantwortung bei der Beurteilung der Fähigkeiten von SchülerInnen und ihrer zukünftigen schulischen Laufbahn. Zwar sollen langfristig solche wichtigen Entscheidungen zur Zuweisung von SchülerInnen in unterschiedliche Schularten auf ein späteres Alter verschoben werden (in der OECD beträgt das Durchschnittsalter für diese Entscheidung 14 Jahre). Solange jedoch das gegenwärtige System besteht, ist es unerlässlich, dass LehrerInnen das für die Beurteilung notwendige Instrumentarium erhalten. Ohne dieses Instrumentarium sind sie bei ihren Entscheidungen Vorwürfen von Diskriminierung schutzlos ausgesetzt.

Die Tradition der Schul-Evaluation ist in Österreich nicht etabliert. Daten der TALIS Studie der OECD belegen, dass der Anteil an in den letzten fünf Jahren nicht evaluierten Schulen in Österreich im Vergleich zu anderen OECD-Ländern sehr hoch ist (58 %) (OECD, 2009b). Zwar ermutigt das Ministerium die Teilnahme von Schulen am Selbstevaluationsprozess „Qualität in Schulen (QIS)“, diese interne Evaluation ist jedoch freiwillig und nicht in den Inspektionsprozess eingebunden. Im Zuge der OECD-Prüfung berichtete das BIFIE, dass es zwar eine Funktion bei der Unterstützung von Verbesserung an Schulen auf Evidenzbasis hat, jedoch bei der Ermutigung oder Unterstützung von Schulen im Selbstevaluationsprozess keine Rolle spielt.

### ***Allgemeine Anregungen für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen***

Angesichts der Tatsache, dass über 20 % der VolksschülerInnen in Österreich einen Migrationshintergrund haben, darf die Reduzierung des Leistungsunterschieds zwischen einheimischen SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund nicht als isolierte Frage am Rand der bildungspolitischen Tagesordnung abgetan werden. Sie betrifft beinahe ein Fünftel der Schülerschaft. EntscheidungsträgerInnen auf zentraler Ebene müssen dieses Thema auf die Agenda der Bildungspolitik setzen. Alle Aspekte der Bildungspolitik wie Lehrpläne, Fragen der Rechenschaftslegung, Schulentwicklungspläne, Ausbildung von SchulleiterInnen und LehrerInnenbildung sollten spezielle Ziele und Strategien zum Abbau der Leistungsdifferenz zwischen einheimischen SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund enthalten.

Internationale Recherchen zeigen, dass überall in der OECD ein breites Spektrum an Faktoren auf individueller Ebene, Klassen-, Schul- und Systemebene zur Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beiträgt. Das BMUKK muss die Federführung bei der Entwicklung eines umfassenden und kohärenten Mix aus universellen Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit sowie zielgerichteten Maßnahmen für MigrantInnen zur Bewältigung der zunehmenden Heterogenität im Schulsystem ergreifen. Es ist unwahrscheinlich, dass das gegenwärtig für die Bildung von MigrantInnen bestehende System der „drei Säulen“ zur Schließung der Leistungsdifferenz zwischen einheimischen SchülerInnen und solchen mit Migrationshintergrund ausreicht.

### ***Klärung der Verantwortlichkeiten für die Umsetzung***

Eine umfassende Strategie für die Bildung von MigrantInnen muss Bestandteil einer nationalen Integrationsstrategie sein, in der Bildungs-, Arbeits-, Zuwanderungs-, Wohnungs- und Sozialpolitik koordiniert

werden. Zur Gewährleistung einer wirksamen Zusammenarbeit zwischen den Ministerien müssen die Verantwortungsbereiche für die Implementierung innerhalb der österreichischen Regierung klar zugeordnet werden. Allen Akteuren muss klar ersichtlich sein, welches Ministerium und welche Ebene der Entscheidungsfindung die endgültige Verantwortung für Maßnahmen in den einzelnen Bereichen trägt. Dazu ist das Engagement verschiedener Ministerien und der verschiedenen Ebenen der Bildungsadministration in einer gemeinsamen Integrationsstrategie erforderlich. In Norwegen wurde beispielsweise eine solche gemeinsame Strategie entwickelt (Box 1.5).

#### Box 1.5. Der norwegische Maßnahmenplan für Integration und soziale Inklusion von Zuwanderern

Zur Gewährleistung eines kohärenten Ansatzes der gesamten Regierung hat Norwegen einen „Maßnahmenplan für die Integration und soziale Inklusion von Zuwanderern“ veröffentlicht, der von den zuständigen Ministerien gemeinschaftlich unter Federführung des Ministeriums für Arbeit und soziale Inklusion entwickelt wurde. Der Plan ist entlang einer Reihe konkreter Ziele und Indikatoren aufgebaut, anhand welcher der Erfolg messbar ist. Für jedes einzelne Ziel ist im Maßnahmenplan angegeben, welches Ministerium für Maßnahmen im betreffenden Bereich Verantwortung trägt (insbesondere die Ministerien für Kinder und Gleichberechtigung, Bildung und Forschung, Gesundheit und Versorgungsdienste, Justiz, Kommunale Verwaltung und regionale Entwicklung, Regierungsverwaltung und Reform, sowie Kultur und kirchliche Angelegenheiten).

Im Bereich von Bildung und Kindererziehung, für welche das Ministerium für Bildung eine Teilverantwortung trägt, nennt die Strategie folgende Ziele: Steigerung der Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätten, Steigerung der Anzahl der Vorschul-LehrerInnen mit Migrationshintergrund, Gewährleistung, dass zugewanderte SchülerInnen die norwegische Sprache soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können, Steigerung des Anteils an MigrantInnen der zweiten Generation beim Abschluss der Sekundarstufe II usw. Für jedes Ziel gibt der Maßnahmenplan Erfolgsindikatoren und den aktuellen Status (auf der Basis der Daten von Statistics Norway) vor, mit denen der Fortschritt überprüft und gemessen werden kann.

Quelle: Norwegisches Ministerium für Arbeit und soziale Einbeziehung (2006).

Auch das BMUKK selbst muss für die Kontinuität der Förderung zugewanderter Studenten in allen Schularten und auf allen Bildungsebenen sorgen. Zur Förderung der Zusammenarbeit über alle Bildungsebenen hinweg sollte die Regierung eine Änderung des Gesetzes über die Weitergabe von Schülerdaten in Erwägung ziehen, um die Informationsweitergabe und eine kontinuierliche zielgerichtete Unterstützung zu erleichtern.

Darüber hinaus sollten auch die gegenwärtigen Regelungen für die Ausbildung von LehrerInnen überdacht werden. Das Ministerium sollte weiterhin Möglichkeiten für eine gemeinsame pädagogische Grundausbildung aller LehrerInnen untersuchen.<sup>3</sup> Während der gesamten LehrerInnenausbildung muss es einen gemeinsamen und durchgängigen Ansatz zum Umgang mit Heterogenität geben. Das könnte zur Vereinheitlichung von Zugängen und Methoden beitragen und den Kontakt zwischen LehrerInnen in unterschiedlichen Schularten und auf verschiedenen Bildungsebenen erleichtern.

Daneben könnten zielgerichtete Maßnahmen die verbesserte Zusammenarbeit im Bereich Migration und Bildung quer durch die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems unterstützen. So wurde beispielsweise in Deutschland ein Modellprogramm (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig*) zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beim Umstieg von einer Ebene auf die nächste eingerichtet (siehe Box 1.6).

#### Box 1.6. Das deutsche „FörMig“ Programm

Das Modellprogramm zielt darauf ab, Ansätze zur **kontinuierlichen Sprachentwicklung** in Deutsch, in anderen Erstsprachen und in Fremdsprachen über alle Bildungsebenen übergreifend anzubieten und **den Wechsel von der**



**Schule** in die Berufsausbildung und den Arbeitsmarkt zu erleichtern.

Die Struktur des Projekts ist auf die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Schulebenen und -typen, der Bildungsadministration und anderen Partnern wie Eltern und lokalen Behörden und Organisationen ausgelegt. Auf lokaler Ebene basiert das Programm auf Partnerschaften zwischen „Basiseinheiten“, beispielsweise einem Kindergarten, einer Grundschule, einer Sekundarschule, einer örtlichen Behörde, einer Elterninitiative, einem außerschulisches Betreuungszentrum und einem „strategischen Partner“ wie einer Bibliothek, einer psychologischen Beratungsstelle oder einer Bildungsbehörde. Diese Basiseinheiten dienen dazu, Informationen, Erfahrungen und Evaluationsergebnisse auf lokaler und regionaler Ebene auszutauschen. Sie haben auch regionale Internetplattformen einzurichten und mit dem zentralen Projektkoordinator regelmäßig Kontakt zu halten.

Auf zentraler Ebene bietet der Projektkoordinator den Basiseinheiten eine Anzahl unterstützender Maßnahmen an. Dazu zählen fachliche Weiterentwicklungsangebote auf zentraler und lokaler Ebene, Beratung und Unterstützung bei der Entwicklung lokaler Initiativen, Unterstützung bei Monitoring und Evaluation, Richtlinien und Material zu verwandten Themen, Möglichkeit des Zugriffs auf externes Sachwissen, Unterstützung bei der Erfassung und Interpretation von Daten und bei der Einrichtung einer Internet-Plattform, Vernetzung zwischen verschiedenen Projekteinheiten (z.B. zwischen verschiedenen Ländern).

Die Evaluation des Projekts zeigte positive Ergebnisse. Unter den Erfolgsfaktoren heben die Projektkoordinatoren vor allem den praktizierten ganzheitlichen Ansatz hervor. Sprachentwicklung wird nicht als Aufgabe einzelner LehrerInnen, sondern der Schule als Organisation, des Bildungssystems insgesamt und des breiteren Umfelds der einzelnen SchülerInnen, inklusive Eltern und lokaler Communities betrachtet.

*Quelle:* Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (2009).

Die Zuweisung von Finanzmitteln muss strategisch erfolgen, um die gesteckten Ziele zu erreichen. Das BMUKK sollte den Einsatz zweckgebundener Mittel in höherem Umfang in Erwägung ziehen, um auf diese Weise zu gewährleisten, dass die nationale Politik zur Schulbildung von MigrantInnen auf lokaler Ebene in die Praxis umgesetzt wird und dass eine bestimmte Institution für den Erfolg verantwortlich ist. Die Praxis in anderen Ländern liefert einige interessante Beispiele. In Schweden wurde festgestellt, dass an Kommunen vergebene zweckgebundene Zuschüsse positive und wahrnehmbare Auswirkungen auf die Schulausgaben hatten, während bei allgemeinen, nicht zweckgebundenen Mitteln nur unwesentliche oder sogar negative Auswirkungen verzeichnet wurden (Ahlin und Mörk, 2005). In Großbritannien/Nordirland wurde der so genannte Ethnic Minority Achievement Grant eingeführt, der nur für Strategien und Maßnahmen verwendet werden darf, die auf bestimmte, unter der nationalen Durchschnittsleistung liegende Migrantengruppen ausgerichtet sind. Bei der Auswertung dieser Mittelzuteilung wurden bei einigen Migrantengruppen positive Ergebnisse festgestellt (siehe Box 1.7).

### Box 1.7. Der Ethnic Minority Achievement Grant in Großbritannien/Nordirland

In Großbritannien/Nordirland erfolgt die Zuteilung von Mitteln aus dem Ethnic Minority Achievement Grant auf der Grundlage der Anzahl von SchülerInnen aus unter dem nationalen Leistungsdurchschnitt liegenden Minderheitsgruppen und solchen, die die englische Sprache erlernen. Die lokalen Behörden, die den Zuschuss erhalten, müssen den Hauptanteil (85 %) direkt an Schulen weitergeben, während die verbleibenden 15 % ausdrücklich für die Verbesserung von Ergebnissen der unter dem nationalen Leistungsdurchschnitt liegenden ethnischen Gruppen aufgewendet werden müssen. Auf diese Weise ist gewährleistet, dass lokale Behörden mit knappem Budget nicht in Versuchung geraten, das Geld für andere Prioritätsbereiche aufzuwenden. Die Finanzierung ist an konkrete Ziele zur Steigerung der Leistung bestimmter Migrantengruppen gebunden. Von den Schulen wird die Erfassung und Untersuchung von Leistungsdaten nach ethnischer Herkunft der SchülerInnen verlangt, um Chancenungleichheiten festzustellen, spezielle Interventionsmaßnahmen zu setzen und den Erfolg zu überprüfen.

Eine Evaluation (Tikly *et al.*, 2005) belegt, dass lokale Behörden, die bei der Anhebung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen den größten Erfolg erzielten, den Schulen durch Richtlinien für gute Praxis, Beratungsdienste und fachliche Weiterbildung von SchulleiterInnen aktive Unterstützung leisteten. Insgesamt bieten die Ergebnisse ein durchwachsendes Bild. Während für SchülerInnen aus Pakistan und Bangladesch sowie für SchülerInnen aus der Karibik mit schwarzafrikanischer Herkunft weiterhin die größte Gefahr bestand, den nationalen Leistungsdurchschnitt nicht zu erreichen, hat sich dieses Defizit bei den SchülerInnen aus Pakistan und Bangladesch verringert. Die Evaluation hebt folgende Aspekte des Grants als Erfolgsfaktoren hervor: (1) sein Schwerpunkt liegt nicht nur auf dem Erlernen der Sprache, sondern ist viel umfassender auf die Bewältigung des Leistungsdefizits ausgerichtet, (2) die Berechnung des Zuschusses ist eindeutig, wobei die Mittel ausdrücklich für unter dem nationalen Leistungsdurchschnitt liegende ethnische Gruppen und Sprachgruppen transparent und zweckgebunden sind, (3) die Rolle der lokalen Behörden wurde gestärkt, um auf diese Weise zu gewährleisten, dass sie die Schulen bei der Verwaltung der Finanzmittel unterstützen und eine breite Palette von Unterstützungsmaßnahmen anbieten.

Quelle: Gomolla (2006); Tikly *et al.* (2005).

### Verbesserung der Inklusivität im Schulsystem

Auf Schulebene müssen SchulleiterInnen und LehrerInnen der Tatsache ins Auge sehen, dass die Diversität der Schülerschaft zunimmt und dass Unterrichtsmethoden dieser Diversität Rechnung tragen müssen, indem differenziert und die Zweitsprache gefördert wird. Um eine als „sorting mentality“ zu beurteilende Vorgangsweise zu überwinden und dafür zu sorgen, dass die LehrerInnen Verantwortung für die Anhebung der Leistungen *aller* SchülerInnen übernehmen, prüft Österreich gegenwärtig strukturelle Maßnahmen zur Verbesserung der Inklusivität des Bildungssystems durch eine gesamtschulähnliche Schulart auf der Sekundarstufe I („Neue Mittelschule“).

Die OECD hat bereits die Empfehlung ausgesprochen, dass Österreich „die frühe Aufteilung von SchülerInnen vor allem durch Förderung der Entwicklung Neuer Mittelschulen überwinden soll, was ihre Ausstattung mit ausreichend Lehrpersonal und entsprechenden Lehrplänen erforderlich macht“ (OECD, 2009a). Es muss unbedingt sichergestellt werden, dass die Neuen Mittelschulen pädagogische Innovationen und ein Lernklima mit hohen Erwartungen an die schulische Leistung bieten.

Die Neuen Mittelschulen sind bestrebt, beim Angebot an innovativen Lehrmethoden, wie individualisiertem Lernen für SchülerInnen, führend zu sein und erhalten starke politische Unterstützung. Diese Schulen sollten daher für SchülerInnen attraktiv sein, die bisher wahrscheinlich im Alter von 10 Jahren höher bildende Schulen besucht hätten. Auf diese Weise wäre die Zusammensetzung der Schülerschaft potenziell sozioökonomisch und soziokulturell breiter gestreut und würde von einem Klima hoher Bildungserwartungen profitieren.



*Weiterentwicklung einer Evaluationskultur*

Internationale Studien lassen den Schluss zu, dass externe Assessments und Evaluationen zur Steuerung der Arbeit der Schule beitragen, indem sie Standards festlegen, anhand derer Leistung beurteilt werden kann. Eine Vergleichsuntersuchung institutioneller Gegebenheiten in mehreren Ländern mit guten Ergebnissen in der PISA-Studie zeigt, dass zwischen einem gut entwickelten System-Monitoring und einem guten Ergebnis im PISA-Test 2003 eine starke Wechselbeziehung bestand (OECD, 2004b). Auf den Daten von PISA 2000 und 2003 aufbauende Untersuchungen ergaben, dass zwischen der Durchführung von SchülerInnen-Assessments und den SchülerInnen-Leistungen, die von PISA gemessen wurden, ein enger Zusammenhang zu bestehen scheint, und zwar eher als bei Merkmalen auf Systemebene wie Schulautonomie oder Schulwahlmöglichkeiten für Eltern (Wößmann *et al.*, 2007a; 2007b).

Diese Erkenntnisse bedeuten jedoch nicht zwingend, dass externe Assessments allein (beispielsweise mehr Tests) die Leistungen automatisch verbessern würden. Die Erkenntnisse zeigen nicht eindeutig an, wie Pädagogen, politische EntscheidungsträgerInnen, SchulleiterInnen, LehrerInnen und SchülerInnen diese Ergebnisse nutzen, wenn Anzeichen von Leistungsdefiziten im System oder bei den SchülerInnen auftauchen. In der gesamten OECD setzen die Länder zur Messung der Bildungsergebnisse verschiedenen Systemebenen unterschiedlichste Methoden ein. Dieses Spektrum reicht fortlaufenden Beurteilungen durch die LehrerInnen auf täglicher Basis über interne Selbstevaluationen der Schulen und externe Evaluationen durch Inspektorate bis zu nationalen Assessments auf Systemebene (OECD, 2008c). Internationale Studien belegen den Stellenwert des kontinuierlichen Monitoring des eigenen Fortschritts und der eigenen Leistung durch die SchulleiterInnen und LehrerInnen wie auch des Fortschritts und der Leistung ihrer SchülerInnen (z.B. Scheerens und Bosker, 1997; Robinson, 2007).

Österreich hat mit der Umsetzung von Maßnahmen in Richtung einer Evaluationskultur begonnen und konzentriert sich gegenwärtig auf Bildungsstandards und ihre regelmäßige Überprüfung. Diese Standardtests sollten LehrerInnen bei der Feststellung der Leistungen ihrer SchülerInnen anhand nationaler Benchmarks unterstützen. So stehen beispielsweise in den Niederlanden den Schulen eine Reihe unterschiedlicher Testmaterialien zur Verfügung, mit deren Hilfe die LehrerInnen die Fähigkeiten ihrer SchülerInnen im Alter von 12, 14, 16 und 18 Jahren anhand nationaler Benchmarks feststellen können. Untersuchungen zeigen, dass der am häufigsten benutzte Test ein relativ verlässlicher Prädiktor (Vorhersagewert) schulischer Leistung zu sein scheint (siehe Box 1.8).

**Box 1.8. Standardisiertes Testmaterial in den Niederlanden**

In den Niederlanden bieten unterschiedliche Einrichtungen zur Messung von Bildungsergebnissen einen Test für Kinder im Alter von 12 Jahren an, um ihre Orientierung auf unterschiedliche Sekundarschultypen zu erleichtern. Die Auswahl der benutzten Tests liegt bei den Schulen. In 85 % der Grundschulen absolvieren die SchülerInnen den vom Nationalen Institut für Testentwicklung (CITO)<sup>4</sup> ausgearbeiteten Test. Untersuchung und Analyse der Ergebnisse der SchülerInnen beim CITO-Test und ihre nachfolgende Bildungslaufbahn belegen, dass der Test ein zuverlässiger Indikator für akademische Fähigkeiten ist. Wenn die Empfehlungen der LehrerInnen vom Ergebnis der SchülerInnen beim CITO-Test abwichen, sind die SchülerInnen später auf einen anderen Schultyp umgestiegen.

Zusammen mit den allgemeinen Standards beabsichtigt die niederländische Regierung jetzt die Einführung von „Referenzstufen“ für die Leistung. Diese Referenzstufen können für die Anzeige des Leistungsstatus von SchülerInnen, als Instrument von LehrerInnen zur Kontrolle des Lernfortschritts der SchülerInnen und zur Erbringung maßgerechter Unterstützung für sie genutzt werden. Der CITO-Test wird mit den Referenzstufen verknüpft. Anders als in vielen anderen OECD-Staaten sind in den Niederlanden Daten für die einzelnen SchülerInnen und nach ethnischen Gruppen verfügbar. Ergebnisse aus den nationalen Tests wie der Längsschnittstudie COOL und der nationalen Standardbeurteilung am Ende der Grundschule (8. Schulstufe) stellen eine reiche Informationsquelle dar und belegen eine Verbesserung der Bildungsergebnisse bestimmter ethnischer Gruppen in den letzten 20 Jahren. Quelle: Shewbridge *et al.* (2009).

In Österreich bleiben viele Fragen über die genaue Art und Nutzung der durch nationale Tests erfassten Daten offen. Der Zweck der Erfassung von Assessmentdaten muss unbedingt klar definiert werden. Das BMUKK muss dafür Sorge tragen, dass Daten über Partizipation und Leistung nach Geschlecht, Migrationsstatus und im Familienkreis gesprochener Sprache aufgeschlüsselt werden können. Das System benötigt Feedback, das Informationen nicht nur über das Niveau der Leistung der SchülerInnen, sondern auch mögliche Erklärungen für das Beobachtete und die Bewältigung von Leistungsdefiziten liefert. Auf Schulebene ist dafür zu sorgen, dass SchulleiterInnen und LehrerInnen schnell Rückmeldungen aus den externen Beurteilungen über die von ihren SchülerInnen erreichten Ergebnisse erhalten, damit sie Unterrichtsmethoden so anpassen können, dass sie für ihre SchülerInnen unmittelbaren Nutzen zeigen.

Daneben sollte die Teilnahme von Schulen am QIS-Projekt weiter gefördert werden; auch sollten Indikatoren zu den Bildungsergebnissen von SchülerInnen mit anderen Erstsprache als Deutsch in die Evaluation der Schule aufgenommen werden, soweit dies relevant ist. Die Schulen sollten bei ihrer Selbst-Evaluation unterstützt werden. SchulleiterInnen und LehrerInnen müssen angemessen vorbereitet sein, damit sie externe Ergebnisse interpretieren und ihre eigenen Beurteilungs- und Bewertungsmethoden für den Einsatz auf Schulebene entwickeln können. Diese Unterstützung hat durch die Schulaufsicht oder durch eine andere Institution wie das BIFIE zu erfolgen. So spielt beispielsweise in Irland das Inspektorat eine über Monitoring und Durchsetzung von Verordnungen hinausgehende Rolle und unterstützt von sich aus die Schulentwicklung (Box 1.9).

**Box 1.9. Irland: Rolle des Inspektorats bei der Überwachung von Qualität und Chancengerechtigkeit in der Bildung**

In Irland unterstützt das Inspektorat die Schulen beim Aufbau ihrer Kompetenzen zur Analyse der auf Klassen- und Schulebene erfassten Assessmentdaten und macht Vergleichsdaten über die Leistungen an anderen Schulen mit einem ähnlichen Schülerprofil zugänglich. Die Schulberichte des Inspektorats sind öffentliche Dokumente und werden von anderen Schulen zum Leistungsvergleich herangezogen. Die Berichte dienen auch als Barometer, mit dem Organisationen wie das Ministerium insgesamt, das National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) und andere Gremien beurteilen können, in welchem Umfang ihre Bemühungen tatsächlich in einer erfolgreichen Praxis münden. Wegen der in anderen Ländern beobachteten Risiken vermeidet das Inspektorat eine Erstellung von Ranglisten. Dadurch muss es den Schulen in umso größerem Umfang alternative Zugänge zu Vergleichsdaten mit einer höheren Aussagekraft als eine nationale Norm anbieten. Durch seinen regelmäßigen Besuchszyklus, seine bei der Bewertung ganzer Schulen benutzten standardisierten Assessmentdaten auf Schulebene, seinen Zugang zu LehrerInnen, Programmen, Plänen, Ressourcen und Selbstbeurteilungen ist das Inspektorat in einer Schlüsselposition und kann so einen stärkeren Fokus auf die effiziente Bereitstellung von Unterstützungsmaßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund legen.

Quelle: Taguma et al. (2009a).

Nicht zuletzt müssen LehrerInnen selbst zur regelmäßigen Bewertung von Schülerleistungen besser geschult werden und so den SchülerInnen mit Leistungsdefiziten die erforderliche Unterstützung und leistungsstarken SchülerInnen ausreichende Herausforderungen bieten. Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass häufige und kurze Assessments eine sehr kostengünstige Strategie zur Anhebung der Leistungsergebnisse in heterogenen Klassen darstellen (OECD, 2005). Sie steigern das Engagement der SchülerInnen und verbessern die Kompetenz der LehrerInnen zur Differenzierung des Unterrichts und zur Bewältigung einer Reihe diagnostischer Informationen und Leistungsdaten.

Damit die LehrerInnen für die Bewältigung der Lernbedürfnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ausreichend gerüstet sind, werden auch wirksame diagnostische Instrumente zur Beurteilung der Sprachentwicklung des einzelnen Kindes unter Berücksichtigung seiner sprachlichen Herkunft sowie seiner Kompetenzen in der Erstsprache und anderer für das Erlernen seiner Zweitsprache erforderlicher Kompetenzen benötigt. Die Entwicklung von Testmaterial speziell für zweisprachige SchülerInnen oder auf

diese abgestimmt ist daher von entscheidender Bedeutung – sowohl für die allgemeine Sprachstandserhebung auf allen Ebenen als auch zur Feststellung etwaiger spezieller Bedürfnisse bei Kindern (z.B. Legasthenie) (Box 1.10).

**Box 1.10. Auf mehrsprachige SchülerInnen abgestimmtes diagnostisches Testmaterial**

In **Dänemark** hat das Unterrichtsministerium spezialisiertes Assessmentmaterial für zweisprachige Kinder finanziert, das zur Beurteilung der Kenntnisse und des Bedarfs an Sprachentwicklung in der Unterrichtssprache bei zweisprachigen Kindern in unterschiedlichen Altersstufen eingesetzt werden kann. Das Material wurde von einem im Bereich Zweitspracherwerb forschenden Wissenschaftler entwickelt und wird den Schulen und lokalen Behörden in elektronischer Form zur Verfügung gestellt.

In **Norwegen** wurden vom Centre for Multicultural Education (NAFO) diagnostische Tests entwickelt, die die LehrerInnen bei der Beurteilung der Fähigkeiten von SchülerInnen unter Berücksichtigung von Sprachentwicklung, Legasthenie und Einschränkungen bei ihrer kognitiven Entwicklung unterstützen sollen.

*Quelle:* UVM (2007); Taguma *et al.* (2009b).

## ANMERKUNGEN

- 1 Laut den in Städtebund 2009 zitierten, zum Ende 2005 ermittelten Eurostat-Zahlen betrug die Teilnahme von Kindern in der Altersgruppe 3-4 Jahre 48 %, 83 % in der Altersgruppe 4-5 Jahre und 93 % in der Altersgruppe 5-6.
- 2 Diese Ergebnisse stammen aus einer im Rahmen von PISA 2006 in Österreich angelegten speziellen Datensammlung. Im Schülerfragebogen waren keine Fragen über die Teilnahme an Elementarbildung enthalten.
- 3 Anfang 2009 wurde eine ExpertInnenkommission eingerichtet, die sich mit der Frage einer gemeinsamen Ausbildung für alle LehrerInnen beschäftigt. Die Ergebnisse sollen 2010 veröffentlicht werden.
- 4 Nähere Einzelheiten zum CITO-Test sind in der für Eltern erstellten Broschüre [www.onderwijsconsument.nl/php/forms/download.php?did=230](http://www.onderwijsconsument.nl/php/forms/download.php?did=230) nachzulesen.

## QUELLENVERZEICHNIS

- Ahlin, A. und E. Mörk (2005), „Effects of Decentralization on School Resources“, *Working Paper 2005:5*, Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Uppsala.
- BMUKK (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*) (2008), „Gesetzliche Grundlagen Schulsicherer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen“ (Gesetzliche Grundlagen von Schulmaßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen), *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*, Informationsblatt 1/2008, Wien.
- Crul, M. und J. Schneider (2009), *The Integration of the European Second Generation (TIES) Policy Brief – The Second Generation in Europe: Education and Transition to the Labour Market*, Open Society Institute.
- Delannoy, F., et al. (2004), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Country Note: Austria*, OECD, Paris.
- Gomolla, M. (2006), „Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland“, *Current Issues in Comparative Education*, Bd.9, Nr.1, Teachers College, Columbia University, New York.
- Hoeckel, K. (2009), *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training – Austria*, OECD, Paris.
- IEA (2007), *PIRLS 2006 International Report: IEA’s Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston College, Boston.
- IEA (2008a), *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA’s Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston College, Boston.
- IEA (2008b), *TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA’s Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Boston College, Boston.
- Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (2009), *BLK – Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig*, Hamburg, [www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/FoerMig\\_Programmueberblick.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/FoerMig_Programmueberblick.pdf).
- Norwegisches Ministerium für Arbeit und Soziale Einbeziehung (2006), *Action Plan for Integration and Social Inclusion of the Immigrant Population and Goals for Social Inclusion*, Oslo, [www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/rapporter\\_og\\_planer/2006/H-plan2006\\_int\\_og\\_inkl\\_english.pdf](http://www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/rapporter_og_planer/2006/H-plan2006_int_og_inkl_english.pdf).

- OECD (2004a), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, Paris.
- OECD (2004b), *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems Through the Prism of PISA*, OECD, Paris.
- OECD (2005), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, Paris.
- OECD (2007), *PISA 2006 – Band 2: Data/Données*, OECD, Paris.
- OECD (2008a), *International Migration Outlook: SOPEMI – Ausgabe 2008*, OECD, Paris.
- OECD (2008b), *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD, Paris.
- OECD (2008c), *How Do OECD Countries Take Stock of Progress and Performance in Education Systems: Evidence and Issues*, OECD, Paris.
- OECD (2009a), *OECD Economic Surveys: Austria*, OECD, Paris.
- OECD (2009b), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD, Paris.
- Österreichischer Integrationsfonds (2008), *Integration: Zahlen, Daten, Fakten 2008*, Wien.
- Robinson, V.M.J. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australia.
- Scheerens, J. und R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Elsevier Science Ltd., Oxford.
- Städtebund (2009), *Situation der Kinderbetreuung im Bundesländervergleich*, Österreichischer Städtebund, Wien.
- Shewbridge, C., M. Kim und G. Hostens (2009), *OECD Reviews of Migrant Education: Netherlands*, OECD, Paris.
- Specht, W. (Hrsg.) (2009), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, Leykamp, Graz.
- Stoll, L., H. Moorman und S. Rahm (2008), „Building Leadership Capacity for System Improvement in Austria”, in Pont, B., D. Nusche und D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Band 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, Paris.
- Taguma, M., M. Kim, G. Wurzburg und F. Kelly (2009a), *OECD Reviews of Migrant Education: Ireland*, OECD, Paris.
- Taguma, M., C. Shewbridge, J. Huttova und N. Hoffman (2009b), *OECD Reviews of Migrant Education, Norway*, OECD, Paris.
- Tikly, L., A. Osler und J. Hill (2005), „The Ethnic Minority Achievement Grant: A Critical Analysis”, *Journal of Education Policy*, Bd. 20, Nr. 3, S. 283-312.

Thonhauser, J. und M. Pointinger (2008), „Die formale Schulbildung der PISA-Schüler/innen und Beobachtungen an den Übergängen“, in *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*, BIFIE, Wien.

UVM (2007), *Vis, hvad du kann. Materiale til sprogscreening af tosprogede småbørn, skolestartere og skoleskifttere*, Kopenhagen, erhältlich unter: <http://pub.uvm.dk/2007/sprogscreening/>.

Wößmann, L., E. Lüdemann, G. Schütz, M.R. West (2007a), „School Accountability, Autonomy, choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003“, *OECD Education Working Paper No. 13*, OECD, Paris.

Wößmann, L., E. Lüdemann, G. Schütz, M.R. West (2007b), „School Accountability, Autonomy, choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003“, *OECD Education Working Paper No. 14*, OECD, Paris.

Wroblewski, A. und B. Herzog-Punzenberger (2009), *OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Austria*, erhältlich unter: [www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf).





## KAPITEL 2: STRATEGISCHE EMPFEHLUNGEN

*In diesem Kapitel werden vier Prioritätsbereiche für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich benannt: (1) Verbesserung der Teilnahme an und der Qualität der Elementarbildung, (2) angemessene Sprachförderung für alle SchülerInnen, (3) Verbesserung der Lehr- und Lernsettings, und (4) Einbindung von Eltern, Communities und Schulen zur Unterstützung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.*

### **Prioritätsbereich 1: Verbesserung der Teilnahme an und der Qualität der Elementarbildung**

Es gibt Belege aus Österreich und aus anderen Ländern, dass eine in ausreichend jungem Alter begonnene und in einer Institution von hoher Qualität durchlaufene Elementarbildung (ECEC) die Entwicklung von Kindern mit weniger begünstigtem sozioökonomischem Hintergrund signifikant unterstützt (OECD, 2009). Ebenso existieren Hinweise, dass die Elementarbildung für die sprachliche Schulreife von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine besondere Rolle spielt (PLS Rambøll, 2002; EVA, 2008).

In Österreich besuchen jedoch nur wenige Kinder unter 3 Jahren den Kindergarten; anscheinend wird die Teilnahme am Kindergartenbesuch vom sozioökonomischen Status der Eltern beeinflusst (siehe Kapitel 1). Auch gibt es Bedenken bezüglich der Qualität des pädagogischen und sprachlichen Unterstützungsangebots im Elementarbildungssystem, insbesondere bezüglich des niedrigen Ausbildungsniveaus von KindergartenpädagogInnen. In diesem Abschnitt wird dargelegt, dass das österreichische Bildungssystem zur Gewährleistung optimaler Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund in frühem Alter (1) die Strukturen zur Förderung des Zugangs zu und der Teilnahme an Elementarbildung für Kinder mit Migrationshintergrund einführen und (2) Qualität und Inhalt des Bildungsangebots in Elementarbildungsinstitutionen verbessern muss.

#### ***Stärken***

##### *Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres*

Kinder mit Migrationshintergrund werden von der allgemeinen Maßnahme der Einführung eines beitragsfreien, verpflichtenden halbtägigen Kindergartenjahres ab Herbst 2009 profitieren. Das starke politische Bekenntnis zu dieser Initiative der österreichischen Regierung wird durch die Zuweisung zusätzlicher Finanzmittel an das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend dokumentiert (OECD, 2009).

##### *Ein neuer Schwerpunkt auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch*

Um das frühe Erlernen der Sprache bei Kindern zu stärken, rief die Regierung im Jahr 2005 eine Initiative für ein Sprachscreening von 4- bis 5-Jährigen ins Leben. Ergab sich im Screening ein Bedarf, erhielten die Eltern Unterstützung zur Finanzierung der Sprachförderung.

Als festgestellt wurde, dass die im Anschluss an das Screening durchgeführten Maßnahmen zur Sprachförderung nicht den gewünschten Effekt zeigten, setzte Österreich sehr schnell Schritte zur Verbesserung des Angebots und führte neue Sprachscreening-Tests ein, die 2008 zum ersten Mal durchgeführt wurden. Falls sich im Test ein Bedarf zeigt, wird empfohlen, das Kind im letzten Jahr vor Schuleintritt den Kindergarten besuchen zu lassen.

Darüber hinaus wurde das BIFIE mit der Entwicklung einer Version des Sprachscreenings für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beauftragt, das an den Bedürfnissen mehrsprachiger Kinder ausgerichtet ist. Eine Pilotversion dieses Screeningverfahrens wird derzeit erprobt.

##### *Entwicklung eines nationalen Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen*

Das BMUKK hat einen nationalen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen wie auch einen österreichweiten Lehrplan für Kinder von 3 - 6 Jahren im Bereich des frühen Spracherwerbs und der Standards für Deutsch als Unterrichtssprache für Kinder bei Schuleintritt entwickelt.

Daneben existieren eine Reihe lokaler Initiativen:

- In Wien wurde ein Bildungsplan für Kinder von 3 bis 6 Jahren eingerichtet; er wird nun österreichweit weiterentwickelt.
- Niederösterreich hat Material für ein Sprachscreening entwickelt, das auch Sprachkompetenz in der Erstsprache unter Zuhilfenahme herkunftssprachlichen Personals umfasst.

### **Herausforderungen**

#### *Ungenügender Fokus auf benachteiligte Kinder in frühen Altersstufen*

Mit Ausnahme des letzten Kindergartenjahres (s. oben) ist die Teilnahme an Elementarbildungsangeboten freiwillig und von der Initiative der Eltern wie auch von der Verfügbarkeit von Plätzen und den Kosten des jeweiligen Angebots abhängig. Vor dem letzten Kindergartenjahr haben Kinder weder eine Garantie noch einen Anspruch auf einen Platz in einer Elementarbildungseinrichtung. Dem Reviewteam für Österreich in der OECD-Prüfung *Starting Strong* wurde bei seinem Besuch 2004 dargelegt, dass Probleme der Zugänglichkeit oder Qualität am ehesten in Wohngebieten mit niedrigem Einkommen oder mit hohem MigrantInnenanteil auftraten (OECD, 2006).

Die Sozial- und Familienpolitik, insbesondere das Kinderbetreuungsgeld, gibt den Eltern Anreize, kleine Kinder eher zu Hause zu betreuen und sie nicht in Elementarbildungseinrichtungen zu schicken. Diese Beihilfe hat möglicherweise den Effekt, dass die Teilnahmequote der Kinder mit Migrationshintergrund oder sozioökonomisch weniger begünstigter Herkunft sinkt; dies sind jedoch genau jene Gruppen, die am meisten von einer frühen Betreuung ihrer Kinder insbesondere bei der Entwicklung der Sprachkompetenz profitieren würden. Auch signalisiert dieses Programm den Bundesländern möglicherweise, nicht in Elementarbildungseinrichtungen für kleine Kinder zu investieren.

Möglicherweise als Konsequenz dieser Strukturen ist die Teilnahme von Kindern von 1 bis 3 Jahren und von Kindern mit weniger begünstigtem sozioökonomischem Hintergrund besonders niedrig. Zwar stellt das neu eingeführte letzte Kindergartenpflichtjahr eine Verbesserung dar, der Schwerpunkt muss jedoch zunehmend darauf liegen, die Teilnahme benachteiligter Kinder in einem früheren Alter zu verbessern.

Das Sprachscreening im Alter von 4/5 ist unter Umständen zu spät, um eine zielgerichtete Sprachförderung zu gewährleisten, die ausreicht, um die Schulreife von Kindern mit Migrationshintergrund zu verbessern. Eine Evaluation von Maßnahmen zur frühen sprachlichen Förderung der Jahre 2005/06 (Breit, 2007) nennt die kurze Dauer des Sprachangebots als Problem. Zwar wurde das Angebot ausgeweitet, jedoch ist das halbtägige Kindergartenjahr mit Sprachförderung möglicherweise zur Förderung der Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund nicht ausreichend, um sie angemessen auf die Schule vorzubereiten. Auch hatten einige Bundesländer Schwierigkeiten bei der Umsetzung des verpflichtenden Kindergartenjahres, da sie nicht genügend Plätze für alle Kinder zur Verfügung stellen konnten.

#### *Bedenken wegen der Qualität der Elementarbildung*

Zwar ist in der Elementarbildung ein zunehmender Schwerpunkt auf dem Sprachenlernen festzustellen, die Qualität des Inhalts der Elementarbildung bedarf jedoch weiterer Verbesserung. In offiziellen Dokumenten wird die Sprachförderung in Kinderbetreuungseinrichtungen häufig als „Allheilmittel“ bezeichnet, was wir auch in Diskussionen während des Besuchs bemerkten. Dies könnte einen Defizitansatz in dem Sinne widerspiegeln, dass bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch vor allem ein Manko im Bereich ihrer Deutschkenntnisse wahrgenommen wird, das „repariert“ werden muss, dass sie jedoch nicht als kompetente Einzelpersonen mit einem sprachlichen Hintergrund gelten, der die Bewältigung einer bestimmten sprachlichen Entwicklung erfordert, die durch qualifiziertes Personal gefördert und unterstützt

werden kann. Dieser defizitorientierte Ansatz könnte dazu führen, dass man Kindern mit Migrationshintergrund gegenüber geringe Erwartungen hat.

Es gibt Anzeichen dafür, dass dies der Fall ist. So war beispielsweise das Ziel des Programms „Sprachticket“ aus dem Jahr 2005, dass Kinder bei Schuleintritt in der Lage sein sollten, sich an einer einfachen deutschen Unterhaltung zu beteiligen und ihr zu folgen (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009). Das ist kein sehr ambitioniertes Ziel und genügt unter Umständen nicht, damit Kinder die Unterrichtssprache als Lerninstrument nutzen können. Das Programm „Sprachticket“ wurde durch ein neues Programm („*Sprich mit mir*“) ersetzt, das anspruchsvollere Lernziele verfolgt.

In zumindest einer Studie (Peltzer-Karpf *et al.*, 2006) wurde festgestellt, dass die Unterstützung für die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache von Kindern im Kindergarten verstärkt werden muss. Nicht in jedem Kindergarten, in dem Bedarf besteht, wird Sprachförderung geleistet, und nur wenige PädagogInnen haben spezielle Qualifikationen im Bereich Zweitspracherwerb erworben. Es bestehen auch Bedenken, dass die Sprachfeststellung offensichtlich nicht ausreichend auf die Sprachentwicklung und Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder abgestimmt sind.

Die Beschreibungen von Sprachförderprogrammen schienen stark auf das Ziel der Schulreife ausgerichtet zu sein und laufen damit Gefahr, dass die Aktivitäten eher Merkmale eines Unterrichts aufweisen. Dies erschwert unter Umständen die Einbindung der Sprachförderung in die Aktivitäten eines Kindertagesystems, das eine starke Betonung auf die Gesamtentwicklung des Kindes legt. Die Evaluation früher sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen in Dänemark, wo Tradition und Schwerpunkt des Kindertagesystems ähnlich sind, lässt erkennen, dass eine Kontinuität zwischen der Sprachunterförderung und den anderen pädagogischen Aktivitäten im Kindergarten bestehen muss, damit sich die Sprachförderung zum natürlichen und allgemein etablierten Bestandteil der Arbeit im Kindergarten entwickelt (EVA, 2008).

#### *Unzureichende Ausbildung der KindergartenpädagogInnen*

Die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen auf der Sekundarstufe II zählt zu den niedrigsten in Europa. Die Herausforderungen in diesem Beruf nehmen zu, da KindergartenpädagogInnen mehr Verantwortung bei der Unterstützung sozioökonomisch und soziokulturell weniger begünstigter Familien und von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf übernehmen müssen. Auch neue Erkenntnisse über die Komplexität der frühen Entwicklung von Kindern unterstreichen die zunehmende Notwendigkeit, dass das Kindergartenpersonal auf dem neuesten Stand bleibt, was Kenntnisse, pädagogische Methoden und Praxis betrifft. Gleichzeitig stellen besser ausgebildete und an ein hohes Niveau öffentlicher Dienstleistungen gewohnte Eltern steigende Anforderungen an eine individualisierte Betreuung.

Diese Entwicklungen bedeuten, dass das Ausbildungsniveau der KindergartenpädagogInnen von gestern für die Herausforderungen von heute wahrscheinlich nicht ausreicht. Daneben erfordert ein besonderes Augenmerk auf die sprachliche Entwicklung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch Kenntnisse sowohl über die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern im Allgemeinen als auch über die Zweitsprachentwicklung und die Zweisprachigkeit.

Während des OECD-Besuchs wurden wir informiert, dass Datenschutzvorschriften einen systematischen Informationsaustausch über die sprachliche Entwicklung und den Förderbedarf von Kindern zwischen Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen nicht zulassen. Das läuft darauf hinaus, dass wertvolles Wissen verloren geht, mit Hilfe dessen Schulen und LehrerInnen die Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund so früh und genau wie möglich berücksichtigen könnten. Dies verhindert, dass die Kinder gleich zu Beginn ihrer schulischen Laufbahn die bestmögliche Unterstützung erhalten.

## Strategieoptionen

### *Umsetzung von Strukturen im Elementarbildungssystem, die die Einbindung von MigrantInnen fördern*

Skandinavische Studien haben ergeben, dass zwischen der Teilnahme an vorschulischen Sprachförderungsmaßnahmen und der Lesefertigkeit in der 4. Schulstufe ein signifikanter Zusammenhang besteht (Wagner, 2004) und dass die Kompetenz von Kindern in der Unterrichtssprache bei Schuleintritt umso höher ist, je länger sie den Kindergarten besucht haben (Sand & Skoug, 2002; 2003; Sand, 2006). Da ein Jahr unter Umständen nicht ausreicht, um den gewünschten Effekt bei der Sprachentwicklung zu erzielen, sollte es ein strategisches Ziel des BMUKK und der Bundesländer sein, Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung des Zugangs zu Elementarbildungseinrichtungen für Kinder in jungem Alter zu untersuchen und eine Ausweitung des beitragsfreien – wenn auch nicht obligatorischen – Besuchs von Kinderbetreuungseinrichtungen zu erzielen. Falls die Ausweitung des Angebots auf alle Kinder nicht möglich ist, sollte die Einführung eines speziell auf Kinder mit Sprachentwicklungsbedarf ausgerichteten Programms in Betracht gezogen werden. In Dänemark wird beispielsweise eine Sprachstandsfeststellung von Kleinkindern im Alter von drei Jahren vorgenommen. Selbst Kinder, die keine Elementarbildungsprogramme besuchen, müssen einen Sprachförderkurs absolvieren, wenn die Fachleute der Meinung sind, dass dies notwendig ist (Box 2.1).

#### **Box 2.1. Obligatorisches Sprachscreening und Unterstützung für Kinder in Dänemark**

In Dänemark werden alle zweisprachigen Kinder im Alter von drei Jahren einem Sprachscreening unterzogen. Wird bei einem Kind ein Bedarf an Sprachentwicklung festgestellt, dann muss dieses Kind an einem Sprachförderprogramm teilnehmen, solange die Notwendigkeit dazu besteht. Das bedeutet für viele Kinder, dass sie an diesem Programm bis zum Schuleintritt im Alter von sechs Jahren partizipieren. Wenn sie keine Kindertagesstätte besuchen, müssen sie an einem unentgeltlichen Sprachförderprogramm von 15 Wochenstunden teilnehmen. Die meisten Schulen und Kommunen stellen fest, dass sich seit der Einführung des Programms das sprachliche Kompetenzniveau von Kindern mit Migrationshintergrund in der Unterrichtssprache bei Schuleintritt verbessert hat.

*Quelle:* Nusche *et al.* (2009).

### *Verbesserung von Qualität und Inhalt des Elementarbildungsangebots*

Zur Unterstützung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch bei der Entwicklung einer Sprachkompetenz, die über grundlegende Kommunikationsfertigkeiten hinausgeht, sollten diesen nicht nur ein Platz im Kindergarten, sondern auch zielgerichtete Aktivitäten zur Sprachförderung angeboten werden. Diese Aktivitäten sollten Alter und Entwicklung des Kindes berücksichtigen und dabei die pädagogische Praxis der alltäglichen Arbeit im Kindergarten als Ausgangspunkt wählen, anstatt die Unterrichtsaktivitäten im engeren Sinn in die Kindergartenpraxis einzuführen.

Das BMUKK sollte die Entwicklung pädagogischer Methoden und pädagogischen Materials für wirksame Sprachförderung wie auch die Forschung in diesem Bereich auf Universitätsebene fördern. Eine längere Ausbildung von KindergartenpädagogInnen würde ihnen einen stärkeren theoretischen Rahmen für den Umgang mit Diversität und für die Anpassung ihrer täglichen Praxis zur Unterstützung von Kindern mit unterschiedlichem Förderungsbedarf vermitteln. Das Ministerium sollte die Möglichkeiten für eine Aufwertung der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen auf Hochschulniveau in Betracht ziehen. In Dänemark ist beispielsweise die Ausbildungszeit für KindergartenpädagogInnen gleich lang wie die für LehrerInnen. Damit KindergartenpädagogInnen den sprachlichen Entwicklungsbedarf bei Kindern feststellen und Sprachförderungsmaßnahmen vornehmen können, müssen sie eine dem Stellenwert dieser Aufgabe entsprechende spezielle Schulung erhalten (PLS Rambøll, 2002; EVA, 2008). Von den Bundesländern

sollte auch die Teilnahme an Fortbildungskursen gefördert werden, beispielsweise durch zweckgebundene Finanzierung der Teilnahme an diesen Schulungsmaßnahmen.

Die Feststellung der Sprachkompetenz sollte soweit als möglich die Kompetenz in der Erstsprache einschließen. Dazu sollten die Eltern oder verfügbare Fachleute mit Kompetenz in der Erstsprache des Kindes herangezogen werden.

Die Regierung sollte die Initiative ergreifen und die Vorschriften bezüglich des Schutzes persönlicher Daten ändern, damit ein strukturierter Informationstransfer zwischen Kinderbetreuungseinrichtungen und Schulen möglich ist. Was die Weitergabe von Kenntnissen über Sprachniveau und Bedürfnisse derjenigen Kinder, die Sprachförderung vom Kindergarten bis zur Schule erhalten haben, betrifft, so sollte das BMUKK Richtlinien und Anschauungsmaterial mit Beispielen guter Praxis veröffentlichen, damit die Schule die Sprachförderung in einer an die Bedürfnisse des Kindes angepassten Art und Weise fortsetzen kann. Dies kann Zweifeln über den genauen Inhalt der neuen Vorschriften entgegenwirken und Anregungen für wirksame Methoden zur Weitergabe von Informationen liefern. So existieren in Dänemark und Norwegen beispielsweise Programme zur Förderung des Übertritts der Kinder vom Kindergarten in das Schulsystem (Box 2.2).

### Box 2.2. Stärkung der Nahtstelle zwischen Kindergarten und Schule

In **Dänemark** hat das Unterrichtsministerium eine Broschüre mit Artikeln von Fachleuten über die verschiedenen mit dem Übertritt der Kinder von den Kindertagesstätten in die Schule verbundenen Themen und mit bewährten Beispielen für die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Betreibern von Kindertagesstätten veröffentlicht.

**Norwegen** hat für die Erleichterung des Übertritts der Kinder vom Kindergarten in das Schulsystem eine Anzahl Projekte in Angriff genommen. Der Schwerpunkt des Programms *Reading Friends* liegt auf der Stärkung der Kontakte zwischen Grundschul- und Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund. Sein Ziel ist die Entwicklung sowohl der Erstsprache des Kindes als auch der norwegischen Sprache, die Stärkung der multikulturellen Perspektive in Schule und Kindergarten, die Entwicklung einer guten Zusammenarbeit zwischen Schule, Kindergarten und Elternhaus sowie die verstärkte Nutzung lokaler Bibliotheken durch Familien mit Migrationshintergrund. Kinder im Alter von 10 Jahren bereiten sich darauf vor, Geschichten in ihrer Erstsprache zu erzählen. Sie üben das Lesen von Büchern in der Schule und lesen sie ihren Familien zuhause vor. Nachdem sie geübt haben, besuchen sie zwei Kindergärten, wo sie sich mit Kindergartenkindern derselben Erstsprache befassen und ihnen Geschichten vorlesen. Nach der Vorlesestunde können die Eltern der Kindergartenkinder das gleiche Buch ausleihen.

Quelle: UVM (2006); Taguma *et al.* (2009a).

## Prioritätsbereich 2: Gewährleistung adäquater Sprachförderung für alle SchülerInnen

Für die Teilnahme von SchülerInnen am Bildungssystem und für erfolgreiche Schulleistungen ist die Kompetenz in der Unterrichtssprache von wesentlicher Bedeutung. In den österreichischen Schulen haben 16 % der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch. In den Volksschulen beträgt dieser Anteil 21 % (BMUKK, 2009). Weniger als 20 % aller Schulen werden ausschließlich von SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch besucht. Das bedeutet jedoch, dass der Unterricht von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nicht eine isolierte und einer kleinen Spezialistengruppe vorbehaltene Aufgabe, sondern vielmehr ein wichtiger Bestandteil der Alltagsrealität für die meisten LehrerInnen ist.

Österreich hat erkannt, wie wichtig die Unterstützung von SchülerInnen beim Aufbau ausreichender sprachlicher Kompetenz für gute Leistungen in der Schule ist. Das Bildungssystem hat sich für eine Strategie der Unterstützung sowohl der Erstsprache als auch von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entschieden. Der Schwerpunkt auf der Verbesserung von Sprachkompetenz ist zwar lobenswert, jedoch ergeben sich für



das System eine Reihe von Herausforderungen, insbesondere starke Schwankungen in Umfang und Qualität in den einzelnen Bundesländern und Schulen sowie ein defizitorientierter Ansatz gegenüber der Sprachentwicklung. Zur Optimierung des Angebots der Sprachförderung für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch enthält dieser Abschnitt Empfehlungen (1) zur Förderung einer positiven Sichtweise von sprachlicher Diversität, (2) zur Strukturierung und Stärkung des Sprachförderungsangebots, (3) zur Zusammenführung des Sprach- und Inhaltslernens sowie (4) zur Steigerung des Nutzens des muttersprachlichen Unterrichts.

### **Stärken**

#### *Bekanntnis zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache und der Erstsprache aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund*

Österreich hat seine Bereitschaft zur Stärkung der Sprachkompetenz und zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund auf verschiedenste Weise dokumentiert. Beispielsweise hat sich Österreich für eine Strategie der Förderung sowohl von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als auch von (20 verschiedenen) Erstsprachen entschieden. Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache wird in Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnischen Schulen seit der Einführung der entsprechenden Lehrpläne im Jahr 1992 angeboten. Im Jahr 2001/02 wurden Lehrpläne auch in den AHS-Unterstufen eingeführt und 2006 auf die Oberstufe der AHS ausgeweitet. Das tatsächliche Sprachförderungsangebot hängt jedoch von den verfügbaren finanziellen Mitteln ab. Gegenwärtig existieren auch Lehrpläne für die Förderung von Erstsprachen in allgemein bildenden Pflichtschulen und allgemein bildenden höheren Schulen.

Ab der Sekundarstufe können Zuwanderersprachen wie Türkisch oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als moderne Fremdsprachen gewählt werden. In der Praxis werden jedoch diese Sprachen nur selten gewählt, da die Mehrheit der SchülerInnen nur Unterricht in einer Fremdsprache erhält, nämlich Englisch. Aus dem mit dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ verbundenen Lehrplan folgt, dass Mehrsprachigkeit als positiv zu betrachten ist und dass die SchülerInnen ermutigt werden sollen, die Kenntnisse ihrer Erstsprachen in geeigneter Weise in den Unterricht einzubringen.

SchülerInnen, die dem Unterricht wegen unzureichender Deutschkenntnisse nicht folgen können, werden als „außerordentliche/r Schüler/in“ eingestuft. Sie erhalten keine Noten, können daher nicht durchfallen, auch können sie in die nächste Schulstufe aufsteigen, ohne dass sie die normalen Anforderungen erfüllen müssen, wenn dies als pädagogisch verantwortbar betrachtet wird.

#### *Jüngste Initiativen und Programme zur Förderung der Sprachentwicklung*

In den letzten Jahren wurden eine Reihe zusätzlicher Initiativen zur Stärkung der Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund ergriffen. Es sind dies:

- das Sprachscreening im Alter von 4/5 zur Feststellung eines etwaigen Bedarfs an Sprachförderung sowie das Angebot individualisierter Förderung für diese Kinder im letzten Kindergartenjahr,
- die Zuteilung von Mitteln an Bundesländer und Schulen für zusätzliche Sprachförderkurse für außerordentliche SchülerInnen neben dem bereits stattfindenden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (*Sprachförderkurse*),
- lokale Initiativen wie „*OK. Miteinander leben*“ sowie die von Wien angebotenen intensiven Sprachkurse für neu zugewanderte Kinder im Schulalter.

### *Profil der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik*

Die Entscheidung, an der Entwicklung eines „Länderprofils der Sprach- und Sprachunterrichtspolitik“ (LEPP) teilzunehmen, unterstreicht die Bemühungen Österreichs, allen SchülerInnen qualitativ hochwertige Angebote für die Sprachentwicklung zur Verfügung zu stellen. Der LEPP-Prozess stellte die sprachliche Diversität, insbesondere die Erstsprachen von MigrantInnen und den Erwerb einer Zweitsprache als wichtige Bereiche heraus. Er unterstreicht wie notwendig es ist, das Bildungssystem an die gestiegene Sprachenvielfalt in Österreich anzupassen, um so das wirtschaftliche Potenzial von Bürgern mit Migrationshintergrund voll ausschöpfen zu können.

### **Herausforderungen**

#### *Ein defizitorientierter Zugang zu MigrantInnensprachen*

Trotz der oben aufgeführten positiven Trends wird die Diversität der Schülerschaft in Österreich anscheinend noch nicht als de facto vorhandene Eigenschaft des Bildungssystems anerkannt. Es gibt noch keine umfassende Akzeptanz, dass das gesamte Schulsystem an diese Realität angepasst werden und die Verantwortung für das Sprachlernen aller SchülerInnen übernehmen muss.

Mehrsprachigkeit wird gelegentlich eher als Problem denn als Vorteil wahrgenommen. Nur die Hälfte der LehrerInnen, die 2007 an einer Umfrage zum Thema Migration teilnahmen, sahen in der Mehrsprachigkeit einen Vorteil (Weiss *et al.*, 2007). Der Diskurs über Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem scheint gelegentlich eher von der Konzentration auf die Defizite der SchülerInnen in der deutschen Sprache als von den potenziellen Vorteilen einer zunehmend mehrsprachigen Schülerschaft beherrscht zu sein.

Ein defizitorientierter Ansatz gegenüber den Sprachlernbedürfnissen von Kindern mit Migrationshintergrund scheint weit verbreitet zu sein und spiegelt sich auf vielen Ebenen wider. So kann beispielsweise der Status des/der außerordentlichen Schülers/Schülerin nach der ersten Phase von zwölf Monaten um weitere zwölf Monate verlängert werden, falls „die Schülerin oder der Schüler während der ersten zwölf Monate die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend erlernen konnte“. Das scheint die Einstellung zu dokumentieren, dass die Verantwortung für die sprachliche Entwicklung zugewanderter Kinder nicht beim Schulsystem, sondern vielmehr beim einzelnen Kind zu suchen sei.

Durch diesen defizitorientierten Ansatz entsteht die ernsthafte Gefahr, dass LehrerInnen ihre Erwartungen in Bezug auf die Lernergebnisse dieser Gruppe von SchülerInnen senken. Eine Änderung dieser Einstellung und die Schaffung einer Kultur, in der LehrerInnen hohe Leistungserwartungen an ihre SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben, wird erhebliche Anstrengungen in der Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen in den Bereichen interkulturelle Bildung und Zweitsprachenerwerb sowie allgemeiner in der Entwicklung von Lehrerprofessionalität erfordern.

Während des OECD-Besuchs wurde einige Male die Ansicht geäußert, dass die Kinder beim Schuleintritt besser vorbereitet sein müssten, damit die LehrerInnen ihre Aufgabe erfüllen könnten. Zwar kann frühe Sprachförderung die sprachliche Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund verbessern; die Idee einer schnellen Lösung der Probleme durch Sprachförderung in frühem Alter steht jedoch im Widerspruch zu den Ergebnissen von Untersuchungen zur Sprachentwicklung. Studien belegen, dass sich Kinder zwar in relativ kurzer Zeit Kommunikationskompetenz in einer zweiten Sprache aneignen können, der Erwerb einer „akademischen“ Sprache, wie sie für den Zugang zu komplexeren Inhalten insbesondere in den höheren Schulstufen notwendig ist, erfordert jedoch erheblich mehr Zeit (Cummins, 2000). Das lässt den Schluss zu, dass die frühe sprachliche Förderung zwar keinesfalls ignoriert werden sollte, das Schul-



system jedoch bei der Weiterentwicklung der „Bildungssprache“ von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach wie vor eine wichtige Rolle spielt.

### *Keine durchgängige Sprachförderung*

SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch haben weder einen Rechtsanspruch noch eine Garantie auf Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Zwar empfiehlt die Gesetzgebung zusätzliche Sprachförderung bei SchülerInnen mit entsprechendem Bedarf, der tatsächliche Umfang und die Art dieser Förderung bleiben jedoch der Schule überlassen. Aus diesem Grund stehen zwei SchülerInnen mit sehr ähnlichem Bedarf an sprachlicher Förderung je nach besuchter Schule unter Umständen unterschiedliche Angebote zur Verfügung. Der Beschluss zur Dezentralisierung der Mittelvergabe für die Sprachförderung hat zu einer erheblichen Kürzung des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache geführt. Die Strategie der dezentralisierten Finanzierung kann auch bei nationalen Maßnahmen unbeabsichtigte Folgen haben, beispielsweise den Abbau der lokal finanzierten Unterstützung in Verbindung mit der Einführung von „*Sprachförderkursen*“ (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009).

In der Elementarbildung sowie in der Volksschule und Sekundarstufe I existieren verschiedenste Arten der Sprachförderung mit gesonderten Lehrplänen. Zwar ist für eine effiziente Sprachförderung Flexibilität auf lokaler Ebene erforderlich. Jedoch ist die gegenwärtige Fragmentierung der Finanzierung dazu angetan, die Entwicklung eines gemeinsamen Ansatzes zur Sprachförderung innerhalb des Bildungssystems, wie beispielsweise gemeinsame Fortbildungsmöglichkeiten oder die schulartenübergreifende Weitergabe erfolgreicher Praxis, zu konterkarieren. Außerdem läuft mangelnde Zusammenarbeit und fehlender Informationsaustausch an der Nahtstelle zwischen verschiedenen Schularten darauf hinaus, dass wertvolle Erkenntnisse über die sprachliche Entwicklung und die Bedürfnisse des einzelnen Kindes verloren gehen.

Der Status des/der außerordentlichen Schülers/Schülerin ist für den Spracherwerb von Kindern, die die Schule mit mangelnder Kompetenz in der Unterrichtssprache beginnen, unter Umständen nicht ausreichend. Die Einstufung als außerordentlich erlaubt dem Schüler/der Schülerin und seinem/ihrer Lehrer bzw. seiner/ihrer Lehrerin, sich weniger auf den Inhalt eines Gegenstands und mehr auf den Fortschritt im Spracherwerb zu konzentrieren. Zwar sagt der Gesetzestext, dass zusätzlicher Unterricht anzubieten ist, es gibt jedoch kein standardisiertes Angebot bezüglich des Umfangs der Förderung; dieser wird auf Schulebene festgelegt. Die Lehrplangentext für Deutsch als Zweitsprache besagt, dass für SchülerInnen mit außerordentlichem Status „Förderunterricht in Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden“ angeboten werden kann (BMUKK, Informationsblatt 6/2009). Die Entscheidung, wie viele Stunden jedoch tatsächlich angeboten werden und in welcher Organisationsform, liegt im Ermessen der Landesbehörden und der SchulleiterInnen. Darüber hinaus existieren keine fixen Richtlinien zur Organisation der Förderung außerordentlicher SchülerInnen beispielsweise bezüglich des Einsatzes von parallelem Unterricht außerhalb der normalen Unterrichtsstunden.

Die Bundesländer handhaben den außerordentlichen Status für SchülerInnen stark unterschiedlich. Beispielsweise haben im Burgenland und in Tirol nur etwa 5 % der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch außerordentlichen Status, verglichen mit 47 % in Oberösterreich (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009). Dies mag sich in gewissem Ausmaß aus der unterschiedlichen Zusammensetzung der MigrantInnengruppen erklären, die sehr großen Unterschiede deuten jedoch auf eine unterschiedliche Vorgehensweise bei der Vergabe des außerordentlichen Status hin. Diese Unterschiede sind möglicherweise auf unterschiedliche Finanzierungsstrategien zurückzuführen, die den Schulen verschiedene Anreize zur Einstufung von SchülerInnen im außerordentlichen Status bieten, auf unterschiedliche Ansichten über das Sprachniveau, das notwendig ist, um dem Unterricht folgen zu können, sowie auf unterschiedliche Handhabung bei der allgemeinen Etablierung der Sprachförderung.

Teilweise finden die Maßnahmen zur Sprachförderung in Form von Parallel- oder Kleingruppenunterricht statt, bei dem SchülerInnen aus dem Klassenverband genommen werden. Sofern der parallele Unterricht zwischen den SprachförderlehrerInnen und den LehrerInnen der anderen Gegenstände nicht sehr gut koordiniert wird, bedeutet dies, dass die Kinder den regulären Unterricht und damit die Inhalte des Unterrichts versäumen, was wiederum die Gefahr erhöht, dass sie hinter die anderen SchülerInnen ihrer Schulstufe zurückfallen. Dieser parallele Unterricht, bei dem SchülerInnen aus dem normalen Unterricht genommen werden, wurde in einigen Ländern reduziert oder gänzlich untersagt, ausgenommen für SchülerInnen, deren Kompetenz in der Unterrichtssprache so gering ist, dass sie aus dem normalen Unterricht keinen Nutzen ziehen können. Studienergebnisse haben mehrere Nachteile dieses Ansatzes aufgezeigt: Er schafft praktisch keine zusätzliche Unterrichtszeit, die SchülerInnen versäumen Teile des normalen Lehrplans, er führt möglicherweise zu Stigmatisierung, wird häufig von weniger qualifizierten LehrerInnen wahrgenommen, und es besteht unter Umständen wenig Koordination zwischen SprachlehrerIn und KlassenlehrerIn (Karsten, 2006).

Die Lehrpläne für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache in den verschiedenen Schularten unterscheiden nicht zwischen SchülerInnen, denen es an grundlegender Kompetenz in der deutschen Sprache mangelt, und SchülerInnen, die die Sprache relativ gut verstehen und sprechen. Die Lehrpläne wie auch die Gespräche während des Prüfungsbesuchs scheinen in die Richtung zu weisen, dass die Unterscheidung zwischen Alltagssprache und akademischer Sprache nur ungenügend bekannt ist. Außerdem existieren keine speziellen Richtlinien für den Einsatz verschiedener Organisationsformen des Unterrichts, beispielsweise für die Anwendung von parallelem oder integrativen Unterricht, den Einsatz von FörderlehrerInnen, die Einteilung von SchülerInnen in Teams usw. In mindestens einer Studie (Peltzer-Karpf *et al.*, 2006) wurde die Notwendigkeit einer stärkeren Konzentration auf den Zweitsprachenerwerb als eigenständigen Kompetenzbereich benannt, womit dieses Thema weit über die Frage hinausgeht, ob SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nur zusätzliche Förderung in Deutsch benötigen.

#### *Niedriger Status des muttersprachlichen Unterrichts*

Während des OECD-Besuchs haben mehrere Beteiligte angemerkt, dass die Effektivität des muttersprachlichen Unterrichts, insbesondere die Kohärenz der Förderung über die unterschiedlichen Bildungsebenen hinweg, weiter ausgebaut werden könnte. Tatsächlich wurden die Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht auf den verschiedenen Ebenen schulischer Bildung zu unterschiedlichen Zeitpunkten entwickelt und entsprechen den zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung jeweils vorherrschenden Grundsätzen der Lehrplanentwicklung. So bezieht sich beispielsweise der Lehrplan für die Sekundarstufe II (der aktuellste dieser Lehrpläne) auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, während dies bei den anderen Lehrplänen nicht der Fall ist. Das erschwert es den LehrerInnen, kohärente Sprachförderung über die Nahtstellen hinweg anzubieten.

Für muttersprachliche LehrerInnen existiert in Österreich keine Ausbildung, während die im Ausland erworbenen Qualifikationen dieser Lehrkräfte in Österreich nicht zur Gänze anerkannt werden. Dies trägt zu widrigen Arbeitsbedingungen und zum niedrigen Status muttersprachlicher LehrerInnen und damit zum niedrigen Status des muttersprachlichen Unterrichts an der Schule bei. Eine neue Ausbildung muttersprachlicher LehrerInnen mit gleichem Status wie andere LehrerInnen sowie bessere Möglichkeiten für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen gelten als entscheidende Faktoren für die Verbesserung des Status und der Qualität des muttersprachlichen Unterrichts.

Gelegentlich schätzen Eltern ihre Erstsprache nicht und sind dann unsicher, wie sie den Sprachenerwerb ihrer Kinder am besten unterstützen sollen. Aus unseren Gesprächen mit Vertretern von Eltern- und Migrantenorganisationen gewannen wir den Eindruck, viele Eltern haben das Gefühl, sie erhalten in dieser Hinsicht widersprüchliche Signale über Nutzen und Wert ihrer Erstsprache.

## *Strategieoptionen*

### *Förderung eines positiven Zugangs zu sprachlicher und kultureller Vielfalt*

Angesichts des steigenden Anteils von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im österreichischen Schulsystem muss sich das System auf die neue Realität einstellen. D. h. es muss anerkennen, dass die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ein bleibendes Merkmal österreichischer Schulen sein wird. Das Bildungssystem sollte daher die Verantwortung für die Entwicklung der Sprachkompetenzen seiner SchülerInnen wie auch der traditionellen akademischen Kompetenzen übernehmen. Dazu ist es notwendig, eine neue Priorisierung festzulegen und im gesamten Bildungssystem, und insbesondere bei SchulleiterInnen und LehrerInnen, eine neue Geisteshaltung zu entwickeln.

Damit ein solcher Wandel vollzogen werden kann, müssen die Bundesbehörden eine klare Richtung für die Bemühungen auf allen Ebenen der Verwaltung und aller Akteure in diesem Bereich vorgeben. Dies könnte in Form einer expliziten nationalen Sprachenstrategie für das Bildungssystem erfolgen. Aufbauend auf dem LEPP-Bericht sollte diese einen wesentlichen Schwerpunkt auf die Sprachentwicklung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch legen und von einem umfassenden und positiven Zugang zum Sprachenlernen gekennzeichnet sein. Sie sollte festlegen, dass die Schulen eine Verantwortung für die Entwicklung der Sprachkompetenzen ihrer SchülerInnen tragen und dass alle Sprachen wertvoll sind. Die Schulen müssen einen positiven Zugang zu SchülerInnen mit Migrationshintergrund entwickeln und auf deren Ressourcen und deren Potenzial fokussieren. Die Sprachförderung soll nicht als notwendige Maßnahme zur Beseitigung eines Defizits der Kinder betrachtet werden, die eine normale Beschulung ermöglicht, sondern vielmehr als wichtiger Bestandteil des Schulprofils. Die erfolgreiche Kommunikation dieser Strategie ist von entscheidender Bedeutung.

Forschungsergebnisse belegen, dass die in einer Sprache erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten relativ leicht in eine andere Sprache übertragen werden können (Cummins 1979, 1980). Die Eltern sollten daher ermutigt werden, mit ihren Kindern so viel wie möglich in jener Sprache zu sprechen, in der sie sich am wohlsten fühlen. Das gibt den Kindern die Möglichkeit, mit einem größeren Wortschatz und einer abwechslungsreicheren Sprache in Berührung zu kommen, was wiederum ihre Fähigkeit zur Begriffsbildung und ihre allgemeine sprachliche Kompetenz verbessert und eine gute Grundlage für den Erwerb einer Zweitsprache bildet. Eine potenzielle Maßnahme zur Förderung dieser Entwicklung wäre die Veröffentlichung einer Broschüre für Eltern durch das BMUKK mit Ratschlägen, wie diese die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder unterstützen können. Es sollten verschiedene Wege der Kommunikation mit den Eltern untersucht werden (siehe Prioritätsbereich 4).

Darüber hinaus müssen alle Ebenen des Systems bestrebt sein, Kompetenz in anderen Sprachen als Deutsch und Englisch als Vorteil zu betrachten, der einen Beitrag zur wachsenden Sprachenvielfalt in Österreich leistet. Das BMUKK sollte die bestehende Möglichkeit, MigrantInnensprachen als moderne Fremdsprachen wählen zu können, fördern und ausbauen.

### *Strukturierung und Ausbau des Angebots an Sprachförderung*

Zur möglichst wirksamen Förderung der Sprachentwicklung der einzelnen SchülerInnen sollten Bemühungen unternommen werden, den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zu standardisieren. Das BMUKK sollte auf eine Änderung in der Gesetzgebung hinarbeiten, um *im Bildungssystem einen bedarfs-gesteuerten Zugang zum Sprachenlernen* einzuführen.

Das würde bedeuten, dass alle SchülerInnen mit entsprechendem Bedarf den gesetzlichen Anspruch auf Förderung in Deutsch als Zweitsprache in einem Umfang haben sollten, der ihren Bedürfnissen entspricht. Die Bedürfnisse der SchülerInnen sollte durch qualifiziertes Personal unter Einsatz von Material

beurteilt werden, das speziell für die Sprachstandsfeststellung von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch entwickelt wurde; auch sollten klare Kriterien für die Förderung existieren, die SchülerInnen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angeboten wird (Box 2.3). Zur Gewährleistung einer durchgängigen Umsetzung in allen Bundesländern sollte der verstärkte Einsatz zweckgebundener Mittel und eine mögliche Rückkehr zur zentralisierten Finanzierung von Sprachförderung in Erwägung gezogen werden.

Das BMUKK sollte *auch die Regelungen bezüglich des „außerordentlichen“ Status* überdenken. SchülerInnen, die heute als außerordentlich eingestuft sind, sind SchülerInnen, deren Sprachkompetenzen nicht ausreichen, um dem Unterricht zu folgen. Bei diesen SchülerInnen besteht die Notwendigkeit, grundlegende Kenntnisse in der Unterrichtssprache zu erwerben. Häufig erfordert dies ein stärker strukturiertes Angebot als lediglich die Ausnahme von der Benotung zur Konzentration auf den Spracherwerb. Das Erlernen der grundlegenden Aspekte einer Sprache erfordert normalerweise separate Kurse, in denen dies auf strukturierte und kohärente Art und Weise behandelt werden kann.

Die den außerordentlichen SchülerInnen zurzeit angebotenen Sprachförderkurse sind ein Schritt in die richtige Richtung, jedoch ist für diese Gruppe von SchülerInnen ein in stärkerem Maße überall zugänglichen Angebots erforderlich. Sie sollten eine Mindestanzahl von Wochenstunden Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erhalten, die erheblich über der für andere zweisprachige SchülerInnen liegt. Die Entscheidung für die Einstufung von SchülerInnen als außerordentlich sollte auf der Grundlage einer von einer qualifizierten Person vorgenommenen Sprachstandsfeststellung erfolgen; ebenso sollten für diese Entscheidungen klare Kriterien festgelegt werden. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarats kann, wie in Irland, eine gute Grundlage für durchgängige Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung bilden (Box 2.3).

### Box 2.3. Kohärente Kriterien zur Feststellung des Sprachförderbedarfs

In **Dänemark** sind die Gemeinden verpflichtet, festzustellen, ob zweisprachige Kinder bei Schuleintritt sprachliche Förderung benötigen. Diese Erhebung muss von einer Person mit den erforderlichen Qualifikationen vorgenommen und unter Zuhilfenahme standardisierter Beurteilungsmaterialien oder -tests durchgeführt werden. Das Unterrichtsministerium hat die Entwicklung von speziell auf den Sprachentwicklungsbedarf zweisprachiger Kinder abgestimmtem Materials zur Sprachstandsfeststellung finanziert, das den Schulen und Gemeinden zur Verfügung gestellt wird. Die Gemeinden sind verpflichtet, den zweisprachigen SchülerInnen Sprachförderung in einer Intensität und Dauer anzubieten, die den in der Sprachstandsfeststellung erhobenen Bedürfnissen des einzelnen Kindes entspricht. SchülerInnen mit einem Kompetenzniveau, das eine Teilnahme am Regelunterricht nicht als sinnvoll erscheinen lässt, müssen in separate Klassen oder Teams verwiesen werden, deren Schwerpunkt auf dem grundlegenden Erwerb der Zweitsprache liegt; über einen Zeitraum von maximal zwei Jahren werden diese Kinder dann allmählich in den Regelunterricht zurückgeführt.

In **Irland** haben die Behörden „Assessment-Kits“ für die Primarstufe und darüber hinaus erstellt, die sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats stützen. In der Grundschule wird ein kontinuierliches Assessment der SchülerInnen in den Stufen A1, A2 und B1 empfohlen. Auch ist im Kit angemerkt, dass „SchülerInnen vollständig in den normalen Unterricht integriert werden können, wenn sie in der Lage sind, die Aufgaben auf dieser Stufe [B1] zu erfüllen, und dabei die vorgegebenen Punktwerte erreichen“, wobei diese Beurteilung in allen vier sprachlichen Fertigkeiten, nämlich Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, zu erfolgen hat.

Quelle: Nusche *et al.* (2009); Taguma *et al.* (2009b).

Das BMUKK sollte *eine Überarbeitung des Lehrplans für Deutsch als Zweitsprache in Erwägung ziehen*, um damit zu gewährleisten, dass dieser klare Lernziele in den verschiedenen Kompetenzbereichen enthält, die in Beziehung zum Alter und zur Dauer des Schulbesuchs in Österreich gesetzt werden. Außerdem sollte das Ministerium die Schaffung eines separaten Lehrplans oder eines eigenständigen Lehrplanabschnitts für SchülerInnen mit gegenwärtig außerordentlichem Status erwägen, der anspruchsvolle Lern-

ziele für diese SchülerInnen zur Erreichung eines Kompetenzniveaus in Deutsch vorgibt, das für die nutzbringende Teilnahme am Unterricht in allen Fächern erforderlich ist. In Dänemark sind im Lehrplan für Dänisch als Zweitsprache sowohl die Lernziele zum Abschluss der Volksschule und die Sekundarstufe I wie auch die Lernziele nach der 2., 5. und 7. Schulstufe in verschiedenen Kompetenzbereichen enthalten.

Für Deutsch als Zweitsprache ist einiges Unterrichtsmaterial bereits vorhanden; die von uns befragten Fachleute waren sich jedoch nicht einig, ob noch mehr Material benötigt wird. Das Ministerium sollte *da für sorgen, dass qualitativ hochwertiges Unterrichtsmaterial in ausreichender Menge zur Verfügung steht*, das nicht nur den Erwerb von Grundkenntnissen in der Zweitsprache, sondern auch die Entwicklung der akademischen Sprache unterstützt. In diesem Zusammenhang sollte auch die Entwicklung von Unterrichtsmaterial für andere Fächer in Betracht gezogen werden, das den Bedürfnissen zweisprachiger SchülerInnen Rechnung trägt. Beispielsweise sollte das erforderliche „Grauzonenvokabular“ entwickelt werden, *d.h.* ein Vokabular, das keinem bestimmten Lehrfach spezifisch zuzuordnen, jedoch anspruchsvoller als die Alltagssprache ist und notwendig, um dem Unterricht im betreffenden Fach zu folgen.

### *Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen*

Zur Verbesserung der Sprachentwicklung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und deren Lernerfolgs im Allgemeinen ist es sehr wichtig, die Sprachförderung mit der Vermittlung von Inhalten im übrigen Unterricht zu verknüpfen sowie die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen in der Sprachförderung und den LehrerInnen der anderen Fächer sicherzustellen. Alle Unterrichtsfächer haben eine sprachliche Komponente oder Dimension. Der Zugang zu komplexem akademischen Inhalt in einem gegebenen Fach verlangt nicht nur eine gute Beherrschung der Unterrichtssprache und einen umfangreichen und differenzierten allgemeinen Wortschatz. Er erfordert auch die Kenntnis fachspezifischen Vokabulars und stellt häufig zusätzliche Ansprüche in Bezug auf bestimmte Bereiche von Grammatik, Wortschatz und Lese-/Schreibfähigkeit.

Deshalb ist ein dynamischer Ansatz erforderlich, bei dem Deutsch als Zweitsprache nicht nur in spezialisierten Unterrichtsstunden, sondern auch in allen Unterrichtsfächern unterrichtet wird. Wenn LehrerInnen für die Sprachförderung verfügbar sind, sollten deren Fachkenntnisse beispielsweise durch ihre Einbindung bei der Planung des Unterrichts in vollem Umfang genutzt werden. Sind in einer Unterrichtsstunde keine eigenen Ressourcen für die Sprachförderung verfügbar, sollten auch die FachlehrerInnen einen Schwerpunkt auf die Sprache legen. Dies sollte Teil ihrer täglichen Unterrichtspraxis sein, sowohl zur Entwicklung des Wortschatzes ihrer SchülerInnen als auch der übrigen Sprach-, Lese- und Schreibfertigkeiten, die für ihr Unterrichtsfach besonders relevant sind. Im Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache und nach Möglichkeit für alle Unterrichtsfächer sollte dies seinen Niederschlag finden.

FachlehrerInnen müssen auch in der Lage sein, zu erkennen, wann den SchülerInnen, die über eine gute allgemeine Kommunikationskompetenz in der Unterrichtssprache wie auch über eine gute Aussprache verfügen, die sprachliche Kompetenz, die für eine nutzbringende Teilnahme am Unterricht notwendig ist, fehlt. Damit sie das leisten können und die Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen gelingen kann, benötigen alle FachlehrerInnen grundlegende Kenntnisse über das Sprachenlernen, insbesondere den Zweitspracherwerb, und müssen verstehen, welche Schlüsselrolle sie selbst bei Aufbau der sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen spielen. Aus diesem Grund sollte ein Pflichtmodul über den Zweitspracherwerb Bestandteil der Lehrerausbildung sein, auch sollten allen LehrerInnen Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich angeboten werden (Näheres dazu unten). Dieses sprachwissenschaftliche Modul sollte vor allem auf den Zweitspracherwerb als eigenen Fachbereich unabhängig vom Erst- und Fremdsprachenunterricht fokussieren.

Zwar benötigen alle LehrerInnen Grundkompetenzen in der Sprachförderung und in der interkulturellen Pädagogik, Schulen brauchen jedoch auch SpezialistInnen für Deutsch als Zweitsprache, die Schü-



rInnen zusätzliche Förderung zukommen lassen, sowohl innerhalb als außerhalb des Regelunterrichts und in enger Zusammenarbeit mit den FachlehrerInnen. Schulen und Länder sollten bestrebt sein, ihre Ressourcen auf eine Art und Weise einzusetzen, die den Aufbau spezialisierter Kompetenzen einzelner LehrerInnen fördert, die dann andere LehrerInnen im Regelunterricht unterstützen und sie in der täglichen Praxis beraten können (Box 2.4).

#### Box 2.4. Zusammenarbeit zwischen FachlehrerInnen und Sprachspezialisten

In **England** ist man bestrebt, SchülerInnen, die die englische Sprache erlernen, möglichst nicht in separaten Sprachklassen zu unterrichten, sondern zu einem möglichst frühen Zeitpunkt in den für ihr Alter jeweils vorgesehenen Klassen zu platzieren. Von allen LehrerInnen wird erwartet, durch spezielle Lehrplanmaßnahmen im normalen Unterricht Entwicklungsmöglichkeiten in „English as an Additional Language“ (EAL) vorzusehen. Außerdem geben EAL-Spezialisten den FachlehrerInnen Ratschläge und Anleitung, wie sie das Erlernen der englischen Sprache in ihren Fachunterricht einbinden können. Die Spezialisten arbeiten auch mit im Regelunterricht tätigen LehrerInnen zusammen, sodass Klassen mit EAL-Lernern von einem Team gefördert werden.

In **Dänemark** haben viele Schulen die Lehrerstunden und andere Ressourcen zur Sprachförderung in einem Zentrum zusammengefasst, das meist Sprachzentrum genannt wird und in dem eine kleine Anzahl von LehrerInnen einen beträchtlichen Anteil ihrer Arbeitszeit für den Unterricht von Dänisch als Zweitsprache und zur Beratung und Betreuung ihrer Kollegen aufwendet. Evaluationen haben ergeben, dass diese Zentren bei richtiger Implementierung eine positive Wirkung auf das Lernumfeld von SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben.

Quelle: Leung (2004); UC2 und KLEO (2004); EVA (2007).

#### *Steigerung des Ertrags des muttersprachlichen Unterrichts*

Das BMUKK sollte Möglichkeiten zur Verbesserung des Qualifikationsniveaus der muttersprachlichen LehrerInnen prüfen, beispielsweise durch die erleichterte Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen von Personen mit einer Lehrerausbildung und bei Bedarf durch eine Aufwertung ihrer Qualifikationen (Box 2.5). Ebenso sollten muttersprachliche LehrerInnen, die keine formale Qualifikation vorweisen können, die Möglichkeit erhalten, ihre Ausbildung berufsbegleitend zu absolvieren, wobei damit ein flexibles System der Anerkennung früherer Ausbildungen verbunden sein muss. Wenn muttersprachliche LehrerInnen und andere LehrerInnen im Unterricht zusammenarbeiten, muss diese Zusammenarbeit auf eine Art und Weise organisiert werden, dass die Tätigkeit der muttersprachlichen Lehrkraft nicht auf die eines/einer HilfslehrerIn reduziert wird, da dies für die muttersprachlichen LehrerInnen und damit für das Fach einen niedrigeren Status signalisieren würde.

#### Box 2.5. Anerkennung ausländischer Lehrerqualifikationen in Norwegen

In **Norwegen** sind Personen mit zweisprachigem/multikulturellem Hintergrund, die eine grundlegende Lehrerausbildung in ihren Heimatländern absolviert haben und in Norwegen formal anerkannte LehrerInnen werden wollen, für den Bezug von Stipendien/Zuschüssen berechtigt, damit sie die für ihre formale Qualifikation als LehrerInnen erforderliche zusätzliche Ausbildung erhalten können. Im Jahr 2004 entwickelten sieben Hochschulen in Norwegen ein gemeinsames Rahmenkonzept für ein internetbasiertes dreijähriges Lehrerausbildungsprogramm für LehrerInnen von Erstsprachen, für zweisprachige LehrerInnen und für zweisprachige AssistentInnen, die ihre Kompetenz ausbauen wollten. Ziel war die Verleihung des Bachelors in zweisprachiger Erziehung an erfolgreiche Absolventen des dreijährigen Programms. Dieses im Jahr 2005 eingeführte Programm hat sich als sehr erfolgreich erwiesen. Heute wird es von neun Hochschulen angeboten. Im Jahr 2007 erhielten acht Pädagogische Hochschulen und Universitäten finanzielle Unterstützung der Regierung für ein von 2007 bis 2010 laufendes Projekt, in dessen Rahmen ein Abschluss als Bachelor für mehrsprachige VorschullehrerInnen entwickelt und erprobt wird.

Quelle: Taguma et al. (2009a)

Das Ministerium sollte auch die Überarbeitung des Lehrplans für den muttersprachlichen Unterricht in Erwägung ziehen, damit gewährleistet ist, dass er klare und ambitionierte Lernziele enthält. Die Zielsetzung des Fachs sollte stärker herausgearbeitet werden und die Lernziele sollten auf die Erreichung dieser Zielsetzung ausgerichtet sein. Durch eine bessere Koordinierung zwischen muttersprachlichen LehrerInnen und den LehrerInnen anderer Fächer, allen voran durch die Integration des muttersprachlichen Unterrichts in andere Fächer sowie die Einbindung muttersprachlicher LehrerInnen bei der Planung des Unterrichts, könnte der muttersprachliche Unterricht den Lernerfolg der Kinder in allen Fächern unterstützen.

Eine Möglichkeit, diese Entwicklung anzustoßen, bestünde in der Finanzierung von Forschungs- oder Entwicklungsprojekten durch das BMUKK, die die Identifizierung wirksamer Methoden zum Ziel haben und deren Ergebnisse als Anregung für PraktikerInnen verbreitet werden. In Dänemark hat das Unterrichtsministerium mit diesem Ansatz im verwandten Bereich der Nutzung muttersprachlicher Kompetenzen im Regelunterricht gute Erfahrungen gemacht. Ein vom Unterrichtsministerium finanziertes Aktionsforschungsprojekt in Dänemark mit der Bezeichnung „This Works at our School“ hat unterschiedliche Methoden der Nutzung der muttersprachlichen Kenntnisse von SchülerInnen untersucht, wobei die LehrerInnen keine Kenntnisse dieser Sprachen besaßen. Die Ergebnisse bilden die Grundlage von Unterrichtsmaterial, das in Lehrerbildungsinstitutionen eingesetzt wird und zum Download unter [www.dettevirker.dk](http://www.dettevirker.dk) zur Verfügung steht.

### **Prioritätsbereich 3: Verbesserung der Lehr- und Lernsettings**

Die Veränderungen in der Schülerpopulation in Österreich bedeuten, dass sich die Schule an eine, was die sprachliche und kulturelle Herkunft betrifft, zunehmend heterogene Schülerschaft anpassen muss. Dies stellt zusätzliche Anforderungen an die LehrerInnen, den Unterricht so zu gestalten, dass er alle einschließt und den Sprachentwicklungsbedarf der SchülerInnen berücksichtigt. LehrerInnen und SchulleiterInnen verfügen nicht unbedingt über die Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Etablierung von „whole school policies“, also schulstandortspezifischen Strategien, zur Unterstützung der Chancengerechtigkeit zwischen verschiedenen Gruppen von SchülerInnen, für einen differenzierten Unterricht und für die Bereitstellung einer adäquaten Sprachförderung notwendig sind.

Strategische Maßnahmen sind erforderlich, um LehrerInnen und SchulleiterInnen dabei zu unterstützen, forschungsbasierte Unterrichtsmethoden einzuführen und besonders in den Abbau von Hürden zu investieren, die durch mangelnde (sprachliche) Fertigkeiten bedingt sind. In diesem Abschnitt werden unterschiedliche Methoden zur Förderung von Veränderungen am Schulstandort und zum Ausbau der Kompetenzen von PädagogInnen in Bereich der Bildung von MigrantInnen untersucht. Zu den strategischen Ansätzen für die Anpassung der Lehr- und Lernsettings an die Diversität der SchülerInnen zählen: (1) die Ausbildung der LehrerInnen im Hinblick auf sprachliche/kulturelle Diversität, (2) die Stärkung der soziodemografischen Diversität unter LehrerInnen und SchulleiterInnen, (3) die Stärkung der Schulleitungen sowie (4) die Förderung von Forschung und Verbreitung erprobter Praxis.

#### ***Stärken***

##### *Initiativen zur Stärkung der Kompetenzen von LehrerInnen im Umgang mit Heterogenität*

Das BMUKK hat eine Reihe von Initiativen zur Stärkung der Kompetenzen der LehrerInnen bei der Unterstützung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch initiiert. Die schulische Bildung von MigrantInnen entwickelte sich zu einem von neun vorgeschlagenen Prioritätsbereichen in der Fortbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Auch hat das Ministerium ein Basismodul für die Ausbildung von LehrerInnen in Bereich der sprachlichen Vielfalt und der interkulturellen Bildung entwickelt.

Im Rahmen der Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen werden normalerweise Module in interkultureller Pädagogik und für den Unterricht in mehrsprachigen Schulklassen als Wahl- oder Pflichtfächer angeboten. Den LehrerInnen stehen ebenso Fortbildungsmaßnahmen zu den Themen Zweitspracherwerb und interkulturelle Pädagogik offen. „Interkulturelles Lernen“ ist eines von 13 Unterrichtsprinzipien in allen allgemein bildenden Schulen, das im Unterricht zu berücksichtigen ist.

#### *Ein neuer Schwerpunkt auf individualisiertem und personalisiertem Lernen*

Im Jahr 2007/08 startete das BMUKK die Initiative „25 plus“, die auf eine Verringerung der maximalen Klassenschülerzahl auf 25 abzielt und gleichzeitig die Kompetenz der LehrerInnen zur Individualisierung von Unterricht und Lernen steigert.

Einige Schulen nehmen eine Vorreiterrolle ein, indem sie mit innovativen pädagogischen Ansätzen versuchen, Antworten auf die Lernbedürfnisse einer diversifizierten Schülerschaft zu erarbeiten. Beispielsweise konzentriert sich die Europaschule Linz mit einem Anteil zugewanderter SchülerInnen von 40 % auf die Schaffung eines positiven Lernumfelds für alle SchülerInnen. Dies geschieht durch Altersmischung, Einsatz von Kleingruppen, Team-Teaching, individualisierten Unterricht und Erprobung innovativer Ansätze, beispielsweise des Mentoring-Systems „kids help kids“.

#### **Herausforderungen**

##### *Mangelnde Ausbildung von LehrerInnen für den Umgang mit heterogenen Klassen*

Die Qualität der LehrerInnen ist wahrscheinlich auf Schulebene der wichtigste Faktor, der die Leistungsergebnisse der SchülerInnen beeinflusst. Damit zugewanderte SchülerInnen in der Schule erfolgreich sein können, müssen LehrerInnen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzen, mit denen sie den Bedürfnissen der SchülerInnen in einer heterogen zusammengesetzten Schulklasse gerecht werden können. Ein Training in interkultureller Bildung könnte LehrerInnen unterstützen, die unterschiedlichen Bedürfnisse von SchülerInnen zu erkennen, sich auf Potenziale und Möglichkeiten anstelle von Defiziten zu konzentrieren und didaktische Fähigkeiten zur Förderung von SchülerInnen, für die die Unterrichtssprache Zweitsprache ist, zu entwickeln.

An den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (PH) gibt es jedoch in der Lehrerbildung keine Pflichtmodule zu den Themen kulturelle und sprachliche Vielfalt. Während des OECD-Besuchs war der allgemeine Konsens bei den WissenschaftlerInnen, mit denen wir gesprochen haben, dass die zukünftigen LehrerInnen durch die gegenwärtige Lehrerbildung auf die Bewältigung der Sprachentwicklungsbedürfnisse mehrsprachiger Kinder und auf den Unterricht in Schulklassen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund nur ungenügend vorbereitet werden. Dieses Problem wird auch im Länderbericht Language Education Policy Profile für Österreich (Europarat, 2008) angesprochen. Weiss *et al.* (2007) zeigen auf, dass den LehrerInnen in Österreich Ausbildung und Anleitung zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ fehlen.

Die Pädagogischen Hochschulen in Salzburg und in der Steiermark bieten als Pflichtfach „Pädagogik der Diversität“ an, auch gibt es an PHs einige Wahlfächer. Die Kurse werden jedoch nicht systematisch angeboten und LehrerInnen scheinen diesen keine Priorität einzuräumen. Das Ministerium hat ein Basismodul für Interkulturalität und Mehrsprachigkeit entwickelt, jedoch liegt die Entscheidung für das Angebot eines bestimmten Kurses und über seinen Status als Pflicht- oder Wahlfach bei den PHs. Diese haben ihn vielfach nicht als obligatorisches Element in die Lehrerbildung aufgenommen, wobei auch zum Zeitpunkt unseres Besuchs keine konkreten Pläne dafür bestanden.



Sprachliche und kulturelle Vielfalt wurden kürzlich als einer der Prioritätsbereiche des Ministeriums in der Fortbildung festgelegt. Solche Fortbildungsangebote sind verfügbar und werden von verschiedenen Anbietern abgehalten; das Angebot wird jedoch anscheinend nur von wenigen LehrerInnen wahrgenommen. Zahlen über die Anzahl der LehrerInnen, die an Fortbildungen zu den Themen Zweitspracherwerb oder interkulturelle Erziehung teilgenommen haben, und wie diese über die Bundesländer und Schulen verteilt sind, stehen anscheinend nicht zur Verfügung. Es ist daher schwierig, sich ein Bild des Bedarfs zu machen. Fortbildung besteht in den meisten Fällen nicht aus schulstandortspezifischer professioneller Weiterentwicklung mit dem Ziel der Schulentwicklung am Standort, sondern aus Kursen und Seminaren an Veranstaltungsorten außerhalb der Schule (Delannoy *et al.*, 2004).

SchulleiterInnen und Schulbehörden müssen in dieser Frage die Leadership übernehmen und in bestimmten Fällen eine obligatorische Teilnahme der LehrerInnen vorsehen. SchulleiterInnen sind nicht berechtigt, den LehrerInnen an ihrer Schule die Teilnahme an Fortbildung in bestimmten Bereichen vorzuschreiben. Damit wird für SchulleiterInnen die Schaffung einer Schulkultur schwierig, in der ein Schwerpunkt auf die Lernbedürfnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund gelegt wird. Andererseits liegt die Vergabe eines Großteils des Budgets für Fortbildung in den Händen der Landesschulräte/des Stadtschulrats; sie können Prioritäten setzen, die von den Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt werden müssen. So hat beispielsweise die Stadt Wien für LehrerInnen, die in Sprachförderkursen Deutsch als Zweitsprache unterrichten, eine obligatorische Schulung vorgeschrieben. Das unterstreicht die Notwendigkeit der Leadership auf Länder- und Schulebene bei der Priorisierung von Zweitspracherwerbs und interkultureller Pädagogik.

#### *Fehlende Diversität in der Lehrerschaft*

Es besteht in Österreich auch ein steigendes Missverhältnis zwischen einer zunehmend von Diversität gekennzeichneten Schülerschaft und einem großteils homogenen (einheimisch österreichischen) Lehrkörper, wodurch das Schulleben für Kinder mit Migrationshintergrund schwieriger werden kann. Dies scheint sich in naher Zukunft fortzusetzen: Laut Statistik haben unter den SchülerInnen in allen Schulen 16,2 % eine andere Erstsprache als Deutsch, jedoch nur 2,7 % der Studierenden in Lehrerbildungseinrichtungen (BMUKK, 2009).

#### *Mangel an Leadership auf Schulebene für die Förderung einer positiven Einstellung zu Diversität*

Der Erfolg von Strategien und politischen Maßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund hängt auch davon ab, ob durch die Leitung und Administration von Schulen eine positive Einstellung zu Diversität befördert wird. SchulleiterInnen haben die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass zentrale Strategien und Maßnahmen für die Bildung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf sinnvolle Weise in die Schulentwicklungsprozesse eingebettet werden. Eine erfolgreiche Leadership auf Schulebene ist jedoch vom Ausmaß an Autonomie, Schulung und Unterstützung abhängig, das den Schulleitungen gewährt wird (Pont *et al.*, 2008). In Österreich können SchulleiterInnen weder ihren Lehrkörper auswählen noch Entscheidungen über die fachliche Weiterentwicklung ihrer LehrerInnen treffen oder Führungsaufgaben unter ihnen aufteilen. Das macht es ihnen schwer, ihr Personal in Schulentwicklungsstrategien zu engagieren. SchulleiterInnen haben zahlreiche Verwaltungs- und Managementaufgaben wahrzunehmen. Dadurch ist die ihnen für die Entwicklung und Umsetzung von Strategien zur Herstellung von Chancengerechtigkeit und zur Bildung von MigrantInnen verfügbare Zeit begrenzt.

Die meisten SchulleiterInnen haben keine formale Ausbildung zu den Themen Diversität, Integration und Sprachentwicklung erhalten. SchulleiterInnen in Österreich sind ehemalige LehrerInnen, ihre Ausbildung konzentriert sich auf Verwaltungs- und weniger auf pädagogische Führungsaufgaben. Laut Länderbericht für Österreich (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009) gibt es bei der gegenwärtigen Ausbildung für SchulleiterInnen keinen Schwerpunkt auf Fragen der Diversität. Zwar existiert seit 2004 die

„Leadership Academy“ zur Fortbildung in Schulleitungsthemen, diese Schulungen bieten jedoch keine strukturierte professionelle Entwicklung in Diversitätsfragen. Den TeilnehmerInnen der Leadership Academy steht die Auswahl ihres Projektschwerpunkts frei, dieser liegt jedoch nur selten auf der Bildung von MigrantInnen. Von den 1 500 SchulleiterInnen, die an der Leadership Academy teilnahmen, wählten nur neun als Schwerpunkt ein Diversitätsthema.

SchulleiterInnen fehlen daher vielfach das Bewusstsein, das Wissen und die Fähigkeiten, die notwendig sind, LehrerInnen dabei anzuleiten, SchülerInnen mit unterschiedlichsten Lernbedürfnissen qualitativ hochwertige Unterstützung zukommen zu lassen. Häufig findet die Diversität bei der Entwicklung von Schulprogrammen bzw. -profilen keine Berücksichtigung. Es gibt erhebliche Unterschiede im Ausmaß, indem sich Schulen für die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und deren Bedürfnisse verantwortlich fühlen. In Regionen wie Wien, Graz und Linz gibt es zwar zahlreiche vielversprechende Initiativen, aber es gibt noch immer viele Schulen, an denen neu zugewanderte SchülerInnen weder eine Einführung noch Begrüßungsmaterial oder spezielle Unterstützung erhalten (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009).

#### *Mangelnde Expertise in Bezug auf erfolgreiche Praxis in der Bildung von MigrantInnen*

*SchulleiterInnen und LehrerInnen beklagen, dass ihnen Belege für erfolgreiche praktische Ansätze zur Verbesserung der Leistungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund fehlen. Das bedeutet, dass ihnen – selbst wenn Schulen für die prozessorientierte Beurteilung und die Diagnose von Leistungsdefiziten immer besser gerüstet sind – nicht unbedingt das Wissen und das Instrumentarium zur Verfügung steht, um auf Anzeichen von Leistungsschwäche reagieren und die sprachliche und kognitive Entwicklung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erfolgreich fördern zu können.*

In Österreich gibt es nur eingeschränkt wissenschaftliche Forschung über erfolgreiche praktische Ansätze in der Bildung von MigrantInnen. Es gibt weder eigene Forschungsprogramme noch eigene Institute oder Universitätsfachbereiche, die einen systematischen, kontinuierlichen und kohärenten Forschungsansatz in Bereichen wie interkultureller Pädagogik oder Zweitsprachenentwicklung sicherstellen könnten (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009). Das BIFIE wickelt gegenwärtig ca. 50 Themenprojekte ab, von denen jedoch keines auf das Thema Bildung von MigrantInnen ausgerichtet ist. Auch an den Pädagogischen Hochschulen ist die Forschungskapazität in diesem Bereich begrenzt. In einigen Regionen existieren in diesem Bereich überhaupt keine Forschungskompetenzen. Der Landesbericht (Wroblewski und Herzog-Punzenberger, 2009) weist darauf hin, dass in Österreich nur wenig qualitative Forschung im Bereich der Bildung von MigrantInnen stattgefunden hat. Während des OECD-Besuchs merkten auch Vertreter der Lehrgewerkschaft die Notwendigkeit von mehr Forschung zu erfolgreichen praktischen Methoden und Ansätzen, wie den Lernbedürfnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch begegnet werden kann, an.

Auf der Ebene der einzelnen Schulen existieren selbstverständlich Initiativen und Pilotprojekte zur Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Es gibt jedoch nur wenige Belege, dass diese an anderen Schulen übernommen werden oder dass adäquate Mechanismen für die Evaluation und Verbreitung bewährter Methoden vorhanden sind. Es existieren keine zentralisierten Rückmeldekanäle, über die die Schulen ihre Ergebnisse dokumentieren und weitergeben könnten. Systematisches Lernen durch einen Erfahrungsaustausch zwischen Bundesländern, Städten oder Schulen ist noch immer nicht weit verbreitet.

Selbst von den Bundesländern oder vom Bundesministerium eingeführte Programme und Initiativen größeren Umfangs werden selten auf ihre Wirksamkeit in Bezug auf die Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch überprüft. Es scheint, dass jedes Programm

für SchülerInnen mit Migrationshintergrund als bewährte Methode („good practice“) bezeichnet wurde, obwohl es keinen Nachweis für eine tatsächliche Wirksamkeit des Programms gab.

Wo nationale oder internationale Forschungsergebnisse verfügbar sind, dringen sie nicht immer bis zu den PädagogInnen, Eltern oder zu mit der Bildung von MigrantInnen befassten Personen durch. Es besteht daher die Notwendigkeit, nicht nur die Forschung in diesem Bereich zu unterstützen, sondern auch eine Kommunikationsstrategie zur Verbreitung bewährter Methoden zu entwickeln.

### **Strategieoptionen**

#### *Ausbildung von LehrerInnen im Bereich Diversität*

Der Unterricht von SchülerInnen mit stark unterschiedlicher sozialer, kultureller oder sprachlicher Herkunft erfordert vielfältige Kenntnisse und Fähigkeiten, die den LehrerInnen in der formalen Ausbildung vielfach nicht vermittelt wurden. Internationale Forschungsergebnisse unterstreichen, dass in Schulklassen, die sozial, kulturell und sprachlich heterogen sind, eine prozessorientierte Beurteilung, ein differenzierter Unterricht und ein fächerübergreifender Schwerpunkt bei der Entwicklung der Zweitsprache besonders relevant sind. Ein derartiger Unterricht ist stärker auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten und für die LehrerInnen eine größere Herausforderung. Er muss durch intensive Schulung in der Ausbildungsphase grundgelegt und durch Fortbildung weiterentwickelt werden (Field *et al.*, 2007).

Damit alle LehrerInnen den Herausforderungen in Verbindung mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft gewachsen sind, sollte die Lehrerausbildung ein Pflichtmodul oder einen Pflichtgegenstand zur Didaktik in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen enthalten. Dieser Kurs sollte Bestandteil der pädagogischen Kernausbildung aller LehrerInnen bilden. In Norwegen wurden beispielsweise durch den nationalen Strategieplan *Equal Education in Practice* multikulturelle und inklusive Bildung und kulturelle Diversität als Pflichtbestandteile aller vierjährigen Programme der Lehrerausbildung eingeführt (Taguma *et al.*, 2009a).

Elemente der interkulturellen Pädagogik und des Zweitsprachenerwerbs sollten auch zum zentralen Bestandteil aller Fächer der Lehrerausbildung gehören. Dies würde den LehrerInnen helfen, individuelle Bedürfnisse der Sprachentwicklung besser zu erkennen, und es würde das Risiko vermindern, dass diese SchülerInnen mit Migrationshintergrund einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuschreiben oder einen derartigen Bedarf aufgrund von Sprachschwierigkeiten übersehen. Durch das Sensibilisieren für Diversität als zentraler Aspekt aller beruflichen Aus- und Fortbildungsangebote für LehrerInnen und SchulleiterInnen könnte auch ein gemeinsamer positiver Zugang zum Unterrichten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in allen Bildungsbereichen geschaffen werden.

Die Ausbilder von LehrerInnen müssten auf diese Form der Ausbildung angemessen vorbereitet werden. Da die Schulen sowohl LehrerInnen mit allgemeinen Grundkenntnissen als auch SpezialistInnen zum Thema Diversität benötigen, sollten Lehrerausbildungsinstitutionen Wahlfächer anbieten, deren Dauer und Inhalt den zukünftigen LehrerInnen die Spezialisierung in diesem Bereich während der Lehrerausbildung erlauben. Das dänische Unterrichtsministerium verfolgt gegenwärtig diesen Ansatz und verzeichnet positive Ergebnisse (Box 2.6).

#### **Box 2.6. Schulung von SpezialistInnen und anderen LehrerInnen zum Thema Diversität in Dänemark**

Das dänische Unterrichtsministerium hat einen Ansatz gewählt, der ein Gleichgewicht zwischen (1) allgemeiner Etablierung der Kenntnisse über die Didaktik zweisprachiger SchülerInnen bei allen FachlehrerInnen und (2) Schulung

von SpezialistInnen für zusätzliche zielgerichtete Förderung in interkultureller Bildung und im Zweitsprachenerwerb finden soll. Dieses Gleichgewicht wird sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Fortbildung ständig angestrebt.

Für die Lehrerausbildung führte das Unterrichtsministerium Maßnahmen ein, mit denen sichergestellt werden soll, dass alle LehrerInnen mit abgeschlossener Grundausbildung zumindest einige Kenntnisse in interkultureller Pädagogik und Zweitsprachenerwerb besitzen. Aspekte der interkulturellen Bildung, insbesondere das Wissen um die sprachlichen Bedürfnisse von SchülerInnen und um die entsprechende Anpassung des Unterrichts, sind jetzt Bestandteil mehrerer Pflichtfächer in der Lehrerausbildung. Um zu gewährleisten, dass auch in diesen Bereichen SpezialistInnen vorhanden sind, können in der Ausbildung befindliche LehrerInnen Dänisch als Zweitsprache als eines der Gebiete wählen, in dem sie sich in der Ausbildung spezialisieren.

Fortbildungsmaßnahmen sind generell für LehrerInnen fakultativ, Schulen oder Stadtgemeinden können jedoch ihren LehrerInnen bestimmte fachliche Weiterentwicklungsmaßnahmen verbindlich vorschreiben. Es gibt viele verschiedene Schulungsangebote unterschiedlicher Dauer. Kürzere Schulungskurse (allgemein um die 36 bis 50 Stunden) werden normalerweise allen (Fach-)LehrerInnen angeboten und geben ihnen ein Instrumentarium zur Verbesserung der Sprachentwicklung in ihrem Unterrichtsfach an die Hand. Längere Kurse (240 Stunden) führen zu einem pädagogischen Abschlussdiplom und umfassen Schulungen in prozessorientierter Beurteilung, interkultureller Pädagogik und Zweitsprachenerwerb. Ein dänischer Evaluationsbericht kommt zu dem Schluss, dass eine Schulung in diesen Bereichen während der Lehrerausbildung oder berufsbegleitend bei der täglichen Unterrichtspraxis in der Schule definitiv positive Auswirkungen zeigt.

Quelle: Nusche *et al.* (2009)

Zwar sind Veränderungen in der LehrerInnenausbildung zur Vorbereitung der nächsten Generation von LehrerInnen unabdingbar, trotzdem muss Österreich auch zum Ausbau der Kompetenzen der bestehenden Lehrerschaft schnelle Maßnahmen ergreifen, damit erfolgreich auf die Bedürfnisse einer heterogeneren Schülerpopulation eingegangen werden kann. Damit mehr LehrerInnen Fortbildungsmaßnahmen zur Arbeit mit sprachlich/kulturell heteronomen Schulklassen in Anspruch nehmen, müssen folgende Faktoren berücksichtigt werden. Zunächst sollte in allen Pädagogischen Hochschulen eine ausreichende Auswahl an Kursen zur Verfügung stehen, damit LehrerInnen aus allen Regionen entweder kürzere Kurse allgemeinerer Art für alle Fächer oder längere Kurse für angehende SpezialistInnen auswählen können. Am Ende dieser Kurse sollte ein Diplom oder eine andere offizielle Anerkennung stehen, die auch für die weitere berufliche Laufbahn von Bedeutung ist. Um die Kurse für LehrerInnen attraktiv zu machen, sollte ihr Schwerpunkt in hohem Maße auf den didaktischen Grundsätzen liegen, die zur Bewältigung der Herausforderungen an den Schulen relevant sind, und es sollten ihnen konkrete und praktikable Methode und Instrumente an die Hand gegeben werden, die ihnen den Arbeitsalltag erleichtern.

Für die Anhebung des Qualifikationsniveaus von LehrerInnen in der Bewältigung der Bedürfnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist auch das Engagement der Bundesländer erforderlich. In Dänemark hat die Stadt Kopenhagen eine klare Strategie entwickelt, in der die verschiedenen für die Bildung von MigrantInnen erforderlichen Kernkompetenzen festgelegt sind (SprachspezialistInnen und gut vorbereitete AllgemeinlehrerInnen und das für verschiedene Schulen je nach Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund angemessene Ausbildungsniveau festgeschrieben ist. Für die Erreichung dieser Ziele hat die Stadt einen konkreten Plan entwickelt, der auch den Einsatz zentral gesteuerter zweckgebundener Zuschüsse beinhaltet. Als Folge dieser Maßnahmen haben etwa die Hälfte der 2 500 LehrerInnen der Stadt Kurse zum Zweitsprachenerwerb entweder in Form separater Kurse außerhalb der Schule oder als Training in der Schule absolviert (City of Copenhagen, 2009).

Sowohl das BMUKK wie auch die Bundesländer sollten die Nachfrage nach diesen Schulungen stimulieren, beispielsweise durch ministerielle Empfehlungen oder Richtlinien oder indem sie Anreize für Schulen und Regionen setzen. Eine Methode zur Förderung spezieller Schulungsmaßnahmen wäre das Angebot einer Ko-Finanzierung durch das BMUKK, durch die ein Teil der Kosten jener Bundesländer

abgedeckt würde, die einen Schwerpunkt auf die Fort- und Weiterbildung in einem bestimmten Bereich legen.

### *Steigerung der Diversität unter LehrerInnen und SchulleiterInnen*

LehrerInnen und SchulleiterInnen, die mit den Erfahrungen, der Kultur und der Sprache zugewanderter SchülerInnen vertraut sind, können als Vorbilder dienen und die Motivation sowie das Selbstvertrauen zugewanderter SchülerInnen stärken. LehrerInnen und SchulleiterInnen mit Migrationshintergrund bieten spezielle Sprachkompetenz in den Erstsprachen zugewanderter SchülerInnen und verbinden wertvolle Kenntnisse über eine andere Kultur mit Kenntnissen der österreichischen Kultur und des österreichischen Schulsystems. Das ermöglicht ihnen, Brücken zwischen Migrantenfamilien und dem Schulsystem zu bauen.

Das BMUKK und die Pädagogischen Hochschulen sollten gemeinsam Schritte setzen, um die Zahl der LehrerInnen und SchulleiterInnen mit Migrationserfahrung anzuheben. Dies könnte über die Festsetzung von Aufnahmezielen in Lehrerausbildungsinstitutionen, die Sensibilisierung durch Rekrutierungskampagnen, den Abbau von Hindernissen beim Eintritt in den Beruf für potenzielle LehrerInnen mit Migrationshintergrund sowie durch die Schaffung interessanter Möglichkeiten für MigrantInnen im Schulsystem geschehen (Box 2.7). Als kurzfristige Initiative könnte beispielsweise eine auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund und auf deren Eltern ausgerichtete Rekrutierungskampagne dienen.

#### **Box 2.7. Strategien zur Erhöhung des Anteils von LehrerInnen mit Migrationshintergrund**

In **England und Wales** hat die Teacher Training Agency (TTA) Maßnahmen ergriffen, mit denen deutlich mehr Personen, die ethnischen Minderheiten angehören, für den Lehrerberuf begeistert werden sollen. Zu diesen Maßnahmen zählten zielgerichtete Werbung, Mentoring-Programme, Schnupperkurse, Ausbildungsstipendien sowie die Festlegung von Anwerbungszielen für Lehrerbildungsinstitutionen.

In **Dänemark** hat eine Hochschule für Lehrerausbildung (KDAS) mit einem bereits erheblich überdurchschnittlichen Anteil an StudentInnen mit Migrationshintergrund an einer Kampagne zur Anwerbung weiterer StudentInnen mit Migrationshintergrund teilgenommen. Neben der Werbung in den entsprechenden Medien wurden in der Kampagne auch Role Models und angehende LehrerInnen mit Migrationshintergrund eingesetzt, die verschiedene Schulen besuchten und den SchülerInnen von ihren Erfahrungen berichteten. Aufgrund dieser Kampagne stieg der Anteil der StudentInnen mit Migrationshintergrund von 21 % im Jahr 2006 auf 30 % im Jahr 2007. Diese Aktivitäten wurden mit Unterstützung der dänischen Regierung weitergeführt; im Jahr 2008 hatten bereits 50 % der neu eingeschriebenen StudentInnen einen Migrationshintergrund. Das KDAS führte auch in begrenztem Umfang Gespräche mit angehenden und tätigen LehrerInnen mit Migrationshintergrund, um zu erfahren, mit welchen Hürden sie sich bei ihrer Registrierung zur und beim Abschluss der Lehrerausbildung konfrontiert sahen und was ihnen bei der Überwindung dieser Hindernisse geholfen hat. Die Ergebnisse dieser Befragungen halfen der Hochschule, die Effektivität ihrer Anwerbungs- und Behaltungsmaßnahmen zu verbessern und dabei auch den Wert eines inklusiven sozialen Umfelds in der Institution zu erkennen.

Quelle: Carrington und Shelton (2003); Wulff und Sigurdsson (2009).

Außerdem sollte das BMUKK die Vorschriften bezüglich der Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen für den Eintritt in den Lehrerberuf überprüfen sowie Hindernisse für MigrantInnen identifizieren und verringern, um diesen Personen einen flexiblen Eintritt und Aufstieg zu ermöglichen (beispielsweise Start als pädagogische/r AssistentIn, beschleunigte Fortbildung, Unterstützung bei der Beschaffung einer anerkannten österreichischen Qualifikation durch ein flexibles und modularisiertes Upgrading).

Damit der Lehrerberuf für Personen mit Migrationshintergrund attraktiver wird, könnte das Ministerium Änderungen in der Organisationsstruktur von Schulen und des Entlohnungssystems in Erwägung ziehen, um LehrerInnen mit Migrationshintergrund Möglichkeiten und Anreize zur Übernahme spezialisierter



Funktionen, beispielsweise in der Sprachförderung, der Kommunikation mit Eltern und der Betreuung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu bieten. Im dänischen Kopenhagen haben die Schulbehörden eine Entlohnungsstruktur geschaffen, in der die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von LehrerInnen mit Migrationserfahrung als Qualifikation anerkannt werden, die sie in gleicher Weise wie eine formale Qualifikation zum Bezug eines höheren Gehalts berechtigt.

Das BMUKK sollte auch die Möglichkeit prüfen, bestehenden muttersprachlichen LehrerInnen attraktive Möglichkeiten für den Abschluss einer regulären LehrerInnenausbildung durch leichtere Anerkennung der im Ausland erworbenen Qualifikationen oder durch flexible Verfahren zur Anerkennung früherer Aus- und Fortbildungen zu anbieten. Muttersprachliche LehrerInnen brauchen eine bessere Position, was ihr Gehalt und ihre Arbeitsbedingungen betrifft, was die Ebenbürtigkeit ihres Status mit dem anderer LehrerInnen signalisieren würden. Fortbildungsmaßnahmen könnten den muttersprachlichen LehrerInnen den Ausbau ihrer pädagogischen Qualifikationen erlauben, jedoch auch LehrerInnen mit Migrationshintergrund als muttersprachliche LehrerInnen qualifizieren. Das langfristige Ziel sollte darin bestehen, dass alle muttersprachlichen LehrerInnen auf demselben Niveau wie andere LehrerInnen mit ähnlichen Qualifikationen, ähnlichem Gehalt und ähnlichen Arbeitsbedingungen arbeiten.

### *Stärkung der Schulleitung*

Die Leitung der Schule ist einer der wichtigsten Faktoren für den Erfolg der Schule und für deren Weiterentwicklung (Pont *et al.*, 2008). Zwar ist eine effiziente Leitung für alle Schulen wichtig, Forschungsergebnisse belegen jedoch, dass der positive Einfluss einer erfolgreichen Schulleitung auf die Bildung der SchülerInnen an problematischen Schulstandorten am größten ist (Leithwood *et al.*, 2004; Mulford *et al.*, 2008).

Schulleitung sollte in Österreich als ein eigener Beruf anerkannt werden, der sich von der Tätigkeit eines/einer LehrerIn unterscheidet und spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten verlangt, die durch formale Schulung erworben werden müssen. Gegenwärtig müssen SchulleiterInnen eine verpflichtende Schulmanagementausbildung absolvieren, von der die Hälfte vor Antritt der Leitung und der Rest als Fortbildung während der ersten Jahre der Tätigkeit als SchulleiterIn zu absolvieren ist. Der Schwerpunkt dieses Schulmanagementkurses liegt auf den gesetzlichen und verwaltungstechnischen Aspekten des Berufs. Das Ministerium sollte den Ausbau dieser Managementausbildung für SchulleiterInnen in Erwägung ziehen, um Themen wie die Verbesserung von Schulergebnissen und Chancengerechtigkeit sowie die Diversität in der Schülerschaft aufzunehmen.

Ein Teil der Ausbildung für SchulleiterInnen sollte ausdrücklich auf Fragen der Diversität fokussieren. Damit SchulleiterInnen in Fragen wie interkultureller Pädagogik und Zweitsprachenförderung eine durchgängige Schulentwicklungsstrategie etablieren können, müssen sie selbst über Kenntnisse in diesem Bereich verfügen und die pädagogische Praxis ihrer LehrerInnen entsprechend beobachten können. Sie müssen sich der Notwendigkeit eines gesamtschulischen Ansatzes zur Bewältigung von Fragen der Diversität bewusst sein und müssen diesen Bereich in der täglichen Planung und schulischen Praxis als prioritär behandeln. Fortbildungsmodule zur Diversität sollten ein obligatorischer und gut strukturierter Bestandteil der Ausbildung von SchulleiterInnen sein und von qualifizierten TrainerInnen mit Expertise in diesem Bereich unterrichtet werden. So hat beispielsweise das Principal Leadership Institute an der Universität Berkeley in Kalifornien, in dem SchulleiterInnen für Schulen in städtischen Gebieten und mit hoher Diversität ausgebildet werden, Elemente von interkultureller Bildung und Zweitspracherwerb in das Ausbildungsprogramm für SchulleiterInnen übernommen.

Die Leadership Academy könnte in der beruflichen Weiterbildung in diesem Bereich eine wichtige Rolle spielen. Damit den SchulleiterInnen jedoch ein Instrumentarium zur Analyse ihrer aktuellen Situation und zur Identifizierung von Herausforderungen und möglichen Maßnahmen zur Verfügung steht, muss

diese Ausbildung jedoch ein Element strukturierten Lernens enthalten, das in evidenzbasierter Theorie verankert ist. Die Leadership Academy baut aktuell auf Lernpartnerschaften (von Paaren von TeilnehmerInnen) und Gruppen Kollegialen Team-Coachings auf. In der gegenwärtigen Situation, in der nur wenige SchulleiterInnen Fortbildung zu Fragen der Diversität absolviert haben, ist die schlichte Betrachtung der eigenen Erfahrungen wahrscheinlich nicht ausreichend, um einen schulstandortspezifischen Ansatz zur Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund zu entwickeln.

Fortbildungen für SchulleiterInnen könnten in schulstandortspezifische Personalentwicklungsprogramme integriert werden. Solche Schulungen eröffnen die Möglichkeit, den Schulungsinhalt auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulen abzustimmen. Schulentwicklungsprojekte erleichtern es unter Umständen, jene kritische Masse zu erreichen, die für Veränderungen in Schulkultur und pädagogischer Praxis erforderlich ist, da alle LehrerInnen und SchulleiterInnen oder eine erhebliche Anzahl von ihnen zur selben Zeit teilnehmen. Das englische Schulsystem hat mit schulstandortspezifischen Personalentwicklungsprogrammen zur Verbesserung des Lernumfelds für zweisprachige SchülerInnen positive Erfahrungen gemacht (Box 2.8).

#### **Box 2.8. Schulstandortspezifische fachliche Weiterentwicklung in Großbritannien/Nordirland**

In Großbritannien/Nordirland zielt das vom Department for Children, Schools and Families (DCSF) eingeführte schulstandortspezifische Fortbildungsprogramm „Raising the Achievement of Bilingual Learners“ auf eine Stärkung des Selbstvertrauens und der Kompetenz von GrundschullehrerInnen bei der Unterstützung ihrer zweisprachigen SchülerInnen ab. Das Programm umfasste folgende Elemente: Unterstützung durch Aufbau von School-Leadership-Teams und Schaffung einer inklusiven Schulkultur, Einsetzung eines Beraters für Englisch als Zweitsprache in den Schulen, Diagnosebesuche durch einen Spezialisten, Erarbeitung eines Leistungsplans für Kinder mit Migrationshintergrund, fachliche Weiterentwicklung von LehrerInnen und zusätzliche Unterstützung im Unterricht.

Die Ergebnisse qualitativer Fallstudien belegen, dass das Selbstvertrauen von LehrerInnen und AssistenzlehrerInnen gestärkt wurde und dass zweisprachige SchülerInnen durch die Pilotmaßnahmen ermutigt wurden, höhere Erwartungen an sich selber zu stellen, mehr Selbstvertrauen zu entwickeln, mehr Fragen zu stellen und konzentrierter zu arbeiten. Die statistische Auswertung unter Anwendung von Mehrebenen-Modellen ergab, dass die Key Stage 2 Ergebnisse in Englisch während der Laufzeit des Pilotprojekts (2004-06) in den am Programm teilnehmenden Schulen besser waren als bei den nicht am Programm beteiligten Schulen mit ähnlicher Schülerpopulation. Im Jahr 2006 wurde aus dem Programm eine nationale Strategie; die Schulen wurden mit Material zur fachlichen Weiterbildung ausgestattet, damit sie erprobte Methoden untereinander austauschen können.

Quelle: White *et al.* (2006); Benton und White (2007).

In so genannten Brennpunkt-Schulen scheint es besonders wichtig, dass Führungsaufgaben innerhalb der Schule aufgeteilt werden und LehrerInnen bestimmte Führungsbereiche betreuen (Leithwood, 2000; Silins und Mulford, 2002; Harris und Chapman, 2002; 2004). Das BMUKK sollte die Verteilung von Führungsaufgaben innerhalb der Schulen fördern. So könnten beispielsweise Teams von SpezialistInnen für verschiedene Bereiche der Schulentwicklung, z.B. für Deutsch als Zweitsprache, oder für Evaluation und Assessments verantwortlich sein. EntscheidungsträgerInnen können die Aufteilung von Führungsaufgaben fördern, indem sie den Leadership-Teams und der mittleren Managementebene Weiterbildungsmöglichkeiten anbieten und den Beitrag von LehrerInnen zur Bewältigung von Führungsaufgaben anerkennen und belohnen (Pont *et al.*, 2008). Daneben brauchen die SchulleiterInnen und ihre Teams von der Systemebene klare Richtlinien und Unterstützung für den optimalen Umgang mit Angelegenheiten der Diversität und des Sprachenlernens (Box 2.9).

#### **Box 2.9. Richtlinien für SchulleiterInnen zur interkulturellen Bildung**

In Irland wurden *Guidelines on Intercultural Education* mit einem die gesamte Schule umfassenden, fächerübergreifenden Ansatz erarbeitet, die auch zur Beratung für das gesamte Schulteam dienen. Sie sollen die schulstandortspezifische Planung, die Schulentwicklung und die Organisation von Unterricht zur Schaffung eines einladenden Klimas unterstützen, das den Kindern Respekt entgegenbringt und sensibel auf ihre Bedürfnisse reagiert. Die Richtlinien betreffen Angelegenheiten wie Schul- und Unterrichtsplanung, Beurteilung und kulturelle Vielfalt sowie Sprache und

Interkulturalität. Jedes Kapitel beinhaltet Verweise auf den Lehrplan, Checklisten für Überlegungen zur Verbesserung verschiedener Bereiche der schulischen Praxis und Beispiele für Unterrichtsaktivitäten, die den Aufbau interkultureller Sensibilität und Kompetenz unterstützen.

In **England** hat das National College for School Leadership einen Leitfaden mit dem Titel *Guide to Achieving Equality and Diversity in School Leadership* entwickelt. Dieser Leitfaden hebt die Notwendigkeit einer klar formulierten Diversitätsstrategie auf Schulebene hervor und umreißt wichtige Maßnahmen für Chancengerechtigkeit und Diversität, die von den SchulleiterInnen ergriffen werden können, nebst Fallstudien und Beispielen.

Quelle: Taguma et al. (2009b); NCSL (2008).

### *Förderung und Unterstützung von Forschung und Weitergabe wirksamer Methoden*

Innerhalb des Systems bedarf es besserer Kenntnisse über wirksame und innovative Methoden pädagogischer Praxis. Österreich nimmt bereits am OECD-Projekt *Innovative Learning Environments* teil. Außerdem sollte das Ministerium die Finanzierung nationaler Forschung zu wirksamen pädagogischen Strategien insbesondere im Bereich des Unterrichts für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Erwägung ziehen. Eine solche Forschung könnte als Aktionsforschung durchgeführt werden; damit wäre gewährleistet, dass die Ergebnisse praktikabel und für die tägliche Praxis der LehrerInnen relevant sind und auch die Kompetenzen der teilnehmenden LehrerInnen ausbauen. Die Forschung sollte sich auf die Entwicklung praktischer Werkzeuge und den Aufbau von Wissen konzentrieren, die für LehrerInnen bei der Bewältigung der Herausforderungen im Unterricht von unmittelbarem Nutzen sind. Diese Forschung könnte folgende Themen umfassen: Didaktik des Zweitspracherwerbs, Integration des Erstsprachenunterrichts in den Regelunterricht, Methoden, wie LehrerInnen die volle sprachliche Kompetenz ihrer SchülerInnen nutzen können, ohne dass sie selber Kenntnisse der Erstsprachen ihrer SchülerInnen besitzen, Anpassung der Fachdidaktik an die Situation in sehr heterogenen Schulklassen, Zusammenarbeit zwischen SpezialistInnen für Deutsch als Zweitsprache und anderen LehrerInnen, Differenzierung des Unterrichts für die gesamte Bandbreite unterschiedlicher Lernbedürfnisse usw.

Eine weitere Möglichkeit, um die Entwicklung wirksamer Methoden anzukurbeln, besteht darin, Entwicklungsvorhaben an Schulen zu finanzieren, und zwar in klar definierten Bereichen, deren Auswirkungen gründlich evaluiert werden können. In Dänemark haben das Unterrichtsministerium und das Integrationsministerium gemeinsam eine „Task Force for Bilingual Pupils“ eingerichtet, deren Zweck in der Unterstützung von Gemeinden und Schulen bei der Verbesserung der Qualität des Bildungsangebots für SchülerInnen mit Migrationshintergrund besteht. Die Task Force bewertet pädagogische Strategien für den Unterricht zweisprachiger SchülerInnen, zeigt vielversprechende praktische Methoden auf und ermöglicht das Networking zwischen den LehrerInnen. Sie baut Partnerschaften mit den Gemeinden und Schulen auf und finanziert bestimmte Entwicklungsprojekte, die auf bestehendem Wissen basieren und eine solidere Basis an unterschiedlichen Methoden oder Ansätzen aufbauen, die in unterschiedlichem Umfeld erprobt werden.

Es ist wichtig, dass nach der Entwicklung wirksamer praktischer Methoden den Fachleuten die Möglichkeit geboten wird, sich über Schul- und Bundesländergrenzen hinweg auszutauschen und Erfahrungen weiterzugeben. Ein offensichtlicher Weg zur Weitergabe bewährter Methoden besteht in der Unterstützung von Peer-Learning-Netzwerken zwischen LehrerInnen und SchulleiterInnen verschiedener Schulen (Box 2.10). Eine weitere Möglichkeit bietet sich im Rahmen von Konferenzen, an denen PädagogInnen und politische EntscheidungsträgerInnen teilnehmen und bei denen Schulen in einem „Ausstellungsbereich“ einen Stand zur Präsentation von Projekten und Ansätzenerhalten, bei denen sich positive Ergebnisse eingestellt haben. Interessierte BesucherInnen können die unterschiedlichen Angebote durchsehen und in direktem Dialog und Kontakt mit den Personen hinter denjenigen Ansätzen treten, die für ihre eigene Situation und für ihre jeweiligen Herausforderungen relevant sind.



**Box 2.10. Austausch von Ideen und bewährten Methoden zwischen den Schulen**

In **Schweden** hat das Ministerium über das Projekt „Idea Schools for Multiculturalism“ Incentives für die Schulen zur Zusammenarbeit mit der National Agency for School Improvement als „Ideenschulen“ eingerichtet. Die Agency wählte Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen unterschiedlicher ethnischer, sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft, die Erfahrungen mit zielgerichteter Arbeit für die Schaffung gleicher Chancen für alle SchülerInnen hatten. Die ausgewählten Schulen dienten anderen Schulen als Vorbild, beteiligten sich an Schulnetzwerken, empfingen Besuche anderer Schulen, beantworteten Fragen und präsentierten ihre Arbeit auf der Website des Projekts. Die Initiative ist so ausgelegt, dass sie professionelle Netze aufbaut, Wissen weitergibt und anderen Schulen, die im Hinblick auf die Qualität der schulischen Arbeit weniger weit entwickelt sind, Anregungen bietet. Im Evaluationsbericht wird darauf hingewiesen, dass die Ideenschulen selbst den größten Nutzen aus dem Projekt gezogen haben, vor allem durch die Beschreibung der Arbeit für andere und durch den Kontakt mit anderen Ideenschulen. Die den teilnehmenden Schulen angebotenen Fortbildungsmaßnahmen wirkten sich auch auf die an den Schulen angewandten Methoden positiv aus.

In **Dänemark** wurde das Projekt „This Works at Our School“ vom Unterrichtsministerium finanziert und diente der Identifizierung, Dokumentation und Evaluation dessen, was LehrerInnen bei der Verbesserung des Schulerfolgs von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als wirksame Praxis betrachten. Im Rahmen des Projekts wurden Schulen untersucht, an denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund gute Erfolge erzielten, und Elemente guter Praxis identifiziert. Die Ergebnisse wurden zusammen mit den Kontaktdaten der verantwortlichen Schulen und LehrerInnen über eine Website ([www.dettevirker.dk](http://www.dettevirker.dk)) veröffentlicht. So hatten andere Schulen und Fachleute die Möglichkeit, weitere Informationen über Ansätze zu erhalten, die für ihre eigene Situation relevant sind. Von den LehrerInnen wurde dieses Projekt sehr gut aufgenommen. Stakeholder in Dänemark berichteten, dass das Projekt den Austausch von Erfahrungen und Kompetenzen in diesem Bereich gefördert und die akademische Forschung in diesem Bereich ergänzt hat.

Quelle: Taguma *et al.* (2009a); Nusche *et al.* (2009).

Daneben ist eine zentralisierte Einrichtung erforderlich, um Forschungsergebnisse zusammenzufassen und weiterzugeben und um die Verbindung zwischen Forschung und pädagogischer Praxis zu stärken. Das Ministerium sollte die Einrichtung eines „Clearing House“ für die Sammlung und Weitergabe von Beispielen erfolgreicher Praxis aus nationaler und internationaler Forschung erwägen. Eine weitere Funktion dieser Institution sollte in der Kommunikation mit allen Stakeholdern bestehen, damit die systematische Weitergabe und Verbreitung von Know-how über wirksame pädagogische Praxis gewährleistet ist.

**Prioritätsbereich 4: Einbindung von Eltern, Communities und Schulen bei der Unterstützung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund**

Forschungsergebnisse belegen, dass zwischen der Einbindung von Eltern und Communities und besseren schulischen Ergebnissen ein Zusammenhang besteht (Jeynes, 2005; 2007; Schofield, 2006). In Österreich ist die Einbindung der Eltern besonders wichtig, da der Schulunterricht nur halbtags erfolgt und die Eltern einen erheblichen Teil der Verantwortung für die Unterstützung bei den Lern- und Hausaufgaben tragen. Das stellt Herausforderungen an die Chancengerechtigkeit, da einige Kinder nicht diese häusliche Unterstützung erhalten – wegen eines für das Lernen zuhause nicht zuträglichen Umfelds oder wegen anderer Herausforderungen an die Eltern, denen vielleicht auch die Kompetenz zur Unterstützung im betreffenden Schulgegenstand fehlt oder die ihre Rolle für den Lernprozess des Kindes nicht verstehen.

Dieser Abschnitt untersucht die Herausforderungen in Verbindung mit der Rolle von Eltern und Communities im österreichischen Bildungssystem und schlägt für die Bewältigung dieser Herausforderungen eine zweifache Strategie vor. Damit SchülerInnen, deren Eltern der für die Unterstützung ihrer Kinder bei den Lern- und Hausaufgaben erforderliche Bildungshintergrund, finanzielle Hintergrund und/oder sprachliche Hintergrund fehlt, bessere Möglichkeiten erhalten, muss das Bildungssystem (1) größere Anstrengungen zur Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund als Bildungspartner unternehmen und (2) diesen SchülerInnen zusätzliche Möglichkeiten zum Lernen und zur persönlichen Entwicklung außerhalb des regulären halbtägigen Schulunterrichts anbieten.

## **Stärken**

### *Politische Unterstützung von Initiativen zur Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund*

In der Politik wird der Stellenwert der Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in die schulische Ausbildung ihrer Kinder anerkannt; auch wird von den Bundesländern und den Schulen eine zunehmende Anzahl von Initiativen erprobt. Das Ministerium hat eine DVD zur Information der Eltern über verschiedene Fragen der schulischen Ausbildung ihrer Kinder entwickelt und vor allem über Wege der Zusammenarbeit mit anderen Eltern und der Mitwirkung an bestehenden Initiativen. Ebenso veröffentlicht das Ministerium Informationsbroschüren über die Schule in verschiedenen Sprachen und sendet diese an die Landesschulräte/den Stadtschulrat für Wien.

Es gibt Beispiele bewährter Methoden auf Bundesländerebene. Das Institut für Interkulturelle Pädagogik in Oberösterreich hat beispielsweise im gesamten Bundesland innovative Projekte entwickelt. Es leistet außerschulische Betreuung und Unterstützung und betreibt auch Projekte zur Elternbeteiligung, zur Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Schulen sowie zur Nachbarschaftsarbeit. Ebenso hat Oberösterreich vor kurzem ein Informationsblatt mit dem Titel „Was ist ein Elternverein?“ veröffentlicht, das in verschiedene Sprachen übersetzt wurde. Dieses soll an Eltern mit der Einladung zur aktiven Beteiligung an der Schule verteilt werden.

Einige Bundesländer bieten Programme zur direkten Einbindung von Eltern in die Kindergärten oder Schulen ihrer Kinder an. So werden beispielsweise für Mütter Sprachkurse an der Schule ihrer Kinder angeboten (*Mama lernt Deutsch*). Andere Programme fördern die Einbindung von Eltern in die schulische Ausbildung ihres Kindes, beispielsweise durch das Programm „Rucksackeltern“ in Oberösterreich und Salzburg, in dessen Rahmen Eltern mit ihrem Kind zur Schule kommen, um über die Aktivitäten in der Schule zu lernen und diese dann zuhause weiterzuführen. In drei Volksschulen in Wien mit einer Quote an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch von beinahe 100 % gibt es auf die Mütter mit Migrationshintergrund ausgerichtete Schulungsprogramme.

Die Arbeiterkammer organisiert Informationsveranstaltungen und -pakete für Eltern über Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten für deren Kinder im Alter von 14 bis 15. Im 15. Wiener Gemeindebezirk gibt es ein Beratungszentrum, das aus einem Pool von LehrerInnen, Sozialarbeiterinnen und Freiwilligen aus Migranten-Communities gespeist wird, in dem Eltern wertvolle Beratung in vielen verschiedenen Sprachen erhalten.

### *Schulische Unterstützung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund*

In zunehmendem Maße wird anerkannt, dass das Schulsystem selber zusätzliche Lernmöglichkeiten für jene SchülerInnen bereitstellen muss, deren Eltern nicht über den erforderlichen finanziellen, schulischen oder sprachlichen Hintergrund verfügen, um den Fortschritt ihrer Kinder in der Schule durch Betreuung bei den Hausaufgaben oder durch private Nachhilfe zu unterstützen. In den letzten Jahren sind in Österreich mehrere Ganztagschulen entstanden. Diese bieten den SchülerInnen erweiterte Möglichkeiten zum Erwerb und zum Aufbau von Kernkompetenzen wie z. B. Sprachkenntnissen in Deutsch an.

Es gibt auch Initiativen für eine zusätzliche Unterstützung von Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Ein Beispiel ist das vom Programm Comenius der Europäischen Union finanzierte Mentorenprogramm mit dem Namen „Nightingale“, bei dem angehende LehrerInnen zwei bis drei Stunden pro Woche mit SchülerInnen verbringen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Es gibt 16 angehende LehrerInnen in zwei Schulen, die Aktivitäten nach dem Unterricht anbieten, um eine konstruktive Freizeitbeschäftigung zu fördern. Sowohl Kinder als auch angehende LehrerInnen lernen voneinander. Das Projekt hat sich als Erfolg erwiesen; eine teilnehmende Schule hat die OECD informiert, dass

sie nach Sponsoren Ausschau hält, die dieses Programm ab 2009 finanzieren sollen, wenn die Finanzierung durch die EU ausläuft. Es existieren auch einige Förderprogramme, in denen Migrantenvereine nach der Schule Nachhilfe anbieten.

### **Herausforderungen**

*Das Schulsystem in Österreich verlässt sich in hohem Maß auf die Unterstützung durch die Eltern.*

Wie in anderen Ländern spielen auch in Österreich die Eltern eine wichtige Rolle bei der Bildung ihres Kindes. Man kann jedoch argumentieren, dass die Bedeutung der Eltern in Österreich höher ist, da die Kinder im Vergleich zu anderen OECD-Ländern relativ gesehen weniger Zeit in der Schule verbringen. Die Netto-Unterrichtszeit in Österreich ist während der gesamten Pflichtschulzeit geringer als der OECD-Durchschnitt, trotz der Tatsache, dass die gesetzliche Gesamtarbeitszeit für LehrerInnen über dem OECD-Durchschnitt liegt (Tabelle 2.1 und OECD, 2008). Auch belegen Berichte von SchülerInnen im Alter von 15, dass diese im Vergleich zu SchülerInnen in anderen OECD-Ländern durchschnittlich relativ wenig Zeit für das Lernen von Kernfächern wie Deutsch und Mathematik aufwenden (Tabelle 2.1).

**Tabelle 2.1. Unterrichts- und Lernzeit in der Pflichtschule**

	Österreich	OECD-Durchschnitt
Netto-Unterrichtszeit	Stunden pro Tag	
In der Volksschule	774	812
In der Sekundarstufe I	607	717
In der Sekundarstufe II	589	667
Lernzeit in regulären Schulstunden	% der 15-Jährigen, die nach eigener Aussage wöchentlich mindestens 4 Stunden für das Lernen des Faches aufwenden	
Naturwissenschaften	20 %	29 %
Lesen	16 %	46 %
Mathematik	27 %	48 %

Quelle : OECD (2008) und OECD (2007).

Während des Besuchs im Rahmen der Landesprüfung berichteten Vertreter der Elternvereinigungen von der im österreichischen Bildungssystem vorherrschenden Ansicht, dass Eltern die alleinige Verantwortung dafür tragen, dass ihr Kind die schulischen Anforderungen erfüllt. Sie sprachen von einem Mangel an Initiative seitens der Schulen für die Einrichtung von schulischen Maßnahmen, die Kindern aus weniger begünstigten Verhältnissen besser zugute kommen, beispielsweise zusätzliche Schulstunden, Lerngruppen, Hausaufgaben-Clubs oder Zeit mit den muttersprachlichen LehrerInnen. Außerdem sind Schulen in Österreich nicht verpflichtet, einen Elternverein zu führen; auch ist das Ausmaß der Aktivitäten von Schule zu Schule stark unterschiedlich und existiert gelegentlich nur auf dem Papier.

Zwar gibt es einige Ganztagschulen, ihre Anzahl ist jedoch begrenzt und schwankt in den einzelnen Bundesländern erheblich. So gibt es beispielsweise praktisch keine Ganztagschulen in Niederösterreich, wobei jedoch in einigen Fällen informelle Arrangements für die Aufsicht durch LehrerInnen am Nachmittag existieren. Damit der herkömmliche Halbtagsunterricht auf den ganzen Tag ausgedehnt werden kann, muss eine Zweidrittelmehrheit der Eltern an der Schule zustimmen. In Zukunft sollten viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund von einem neuen Bekenntnis der Regierung profitieren, das Angebot an Ganztagschulen auszubauen.

### *Schwierigkeiten bei der Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulleben*

Andererseits meldete das Personal in den von der OECD besuchten Schulen, dass die Einbindung von Eltern für sie eine Priorität ist, dass sie aber mit den von ihnen dazu gesetzten Initiativen recht unterschied-

lichen Erfolg hatten. Diese Berichte ähneln jenen aus anderen von der OECD besuchten Ländern. Diese Schwierigkeiten werden oft mit Barrieren kultureller oder sprachlicher Art in Verbindung gebracht, zum Beispiel, dass sich Eltern zugewanderter SchülerInnen in der Sprache des Gastlandes unsicher oder in der Umgebung der für sie fremden Schule nicht willkommen fühlen (Desforges und Abouchaar, 2003). Dem Ministerium steht kein Pool von DolmetscherInnen zur Verfügung. Es ist daher nicht in der Lage, sich für den Einsatz von Übersetzern zur Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund einzusetzen. Es besteht die Gefahr, dass in einigen Fällen Eltern zur Übersetzung ihre Kinder heranziehen müssen.

### **Strategieempfehlungen**

#### *Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund als Bildungspartner*

Zwar gibt es viele Initiativen in verschiedenen Teilen Österreichs und es wurden auch zur Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund umfangreiche Informationen zentral zusammengestellt, eine einheitliche Strategie fehlt jedoch. Das Ministerium könnte weitere Bemühungen zur Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund wirksam fördern, indem es: 1) Richtlinien für die Kommunikation mit dieser Gruppe von Eltern festlegt und erfolgreiche Programme zur Elternberatung fördert, und 2) bestehende Kommunikationskanäle besser nutzt.

Das Ministerium sollte in Beratung mit erfolgreichen Schulen Richtlinien zur wirksamen Kommunikation mit den Eltern in verschiedenen Phasen der schulischen Ausbildung festlegen und den Schulen die erforderlichen Informationen in gedruckter/digitaler Form zur Verfügung stellen. Vertreter von Elternvereinen berichteten, dass viel Informationsmaterial an die Schulen gesendet wird, jedoch nicht zu den Eltern gelangt. Das zeigt, dass zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund neue Methoden der Zusammenarbeit gefunden werden müssen.

In den von der OECD besuchten Ländern berichteten Stakeholder, dass zum Austausch relevanter Informationen mit Eltern mit Migrationshintergrund der persönliche Kontakt von entscheidender Bedeutung war. Die in den verschiedenen Ländern angewandten Methoden liefern einige Beispiele für innovative Kommunikationskanäle. In den Niederlanden und im flämischen Teil Belgiens haben sich politische EntscheidungsträgerInnen auf die Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in Schulbeiräten und Elternvereinen konzentriert. In Irland nehmen so genannte BrückenlehrerInnen mit Familien Kontakt auf und bauen Brücken zwischen Schulen und Familien (Box 2.11).

#### **Box 2.11. Strategien zum Ausbau der elterlichen Mitwirkung bei der Ausbildung ihres Kindes**

*Obligatorische Teilnahme am Schulbeirat:* In den **flämischen Gebieten Belgiens** wird der Mitwirkung der Eltern im Schulbetrieb hohe politische Priorität beigemessen. Die Vertretung von Eltern im Schulbeirat wurde obligatorisch; jetzt ist die Einbindung von Eltern in den Schulbetrieb weitgehend etabliert. Eltern wählen ihre VertreterInnen. Bei den VertreterInnen handelte es sich jedoch normalerweise um einheimische Eltern. Aus diesem Grund hat der Unterrichtsminister mit den nationalen Elternorganisationen eine Vereinbarung getroffen, die das Engagement der Eltern an den Schulen ihrer Kinder ab September 2010 obligatorisch macht. Durch die Einbindung der Elternorganisationen sollten Eltern mit Migrationshintergrund eine stärkere Stimme erhalten. Es ist weithin akzeptiert, dass SchulleiterInnen bei der erfolgreichen Einbindung der Eltern eine entscheidende Rolle spielen.

*Plattform für Eltern aus ethnischen Minderheiten und für Bildung:* In den **Niederlanden** wurde im Jahr 2006 neben dem allgemeinen Elternverband die „Plattform für Eltern aus ethnischen Minderheiten und für Bildung“ (*Platform Allochtone Ouders en Onderwijs, PAOO*) eingerichtet. Sie spielt bei der Förderung der Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund im gesamten Land eine führende Rolle. Die Plattform wurde von der Regierung finanziert. In 30 größeren Städten gibt es lokale Plattformen, die ihre eigenen von der nationalen Plattform unterstützten Aktivitäten durchführen. Zu diesen zählen unter anderem: die Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund beim Verständnis des holländischen Schulsystems und des Stellenwerts der elterlichen Beteiligung an der Bildung ihrer Kinder, die Unterstützung von Schulungsprogrammen, durch welche die LehrerInnen ein besseres Verständnis des sozialen und kulturellen Kontexts von Familien mit Migrationshintergrund erwerben, die Teilnahme an Hausbesuchen, die Beauf-

sichtigung von Hausaufgaben sowie die Unterstützung verschiedener Schulinitiativen zur Entschärfung der Segregation im Bildungsbereich.

*Home School Community Liaison Scheme:* In **Irland** bestellt jede in das Home School Community Liaison Scheme eingebundene Schule einen „Elternhaus-Schule-Koordinator“ als Mittler und Kontaktperson zur Herstellung des Vertrauens von Eltern in das Schulsystem. Die Idee, dass die Eltern die Arbeit der LehrerInnen kennen und verstehen und mit der Schule eine positive Beziehung aufbauen sollen, entstand als proaktive Initiative, um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen zu fördern. Das HSCL-Programm richtet sich an benachteiligte Familien bzw. Schulen in benachteiligten Gebieten statt nur an Migranteneltern im Allgemeinen. Es bietet den Eltern verschiedene Unterstützung für eine stärkere Mitwirkung an der Bildung ihrer Kinder, beispielsweise durch Schulung in Kindererziehung, stellt einen Elternraum zur Unterstützung elterlicher Aktivitäten zur Verfügung und sendet HSCL-Koordinatoren regelmäßig auf Hausbesuche.

Quelle: Shewbridge *et al.* (2009); Taguma *et al.* (2009b).

Auch andere in Österreich bestehende Kanäle können besser genutzt werden. Das neue verpflichtende Kindergartenjahr ist eine ausgezeichnete Möglichkeit, Eltern mit Migrationshintergrund in einem frühen Stadium einzubinden. Das Ministerium und die Bundesländer sollten die Tätigkeit der Kindergärten unterstützen, wenn diese mit Eltern mit Migrationshintergrund Kontakte knüpfen, und sie auf Informationsabende über das Bildungssystem und über die Möglichkeit, zwischen unterschiedlichen Schulen zu wählen, hinweisen. Das Ministerium und die Bundesländer sollten die Priorisierung von Programmen in Betracht ziehen, die den Müttern in den Kindergärten zielgerichtete Unterstützung in Sprache und kulturellem Wissen anbieten. Für Neuankömmlinge in Österreich bestehen Informationsabende und Coaching-Gespräche, in deren Verlauf Bildungswege und Wahlmöglichkeiten sorgfältig erläutert werden sollten.

Die Länder sollten die Wirksamkeit bestehender Initiativen wie „Mama lernt Deutsch“ und „Rucksack-Eltern“ beobachten, evaluieren und dafür sorgen, dass erfolgreiche Ansätze durchgängig finanziert werden. Das Ministerium könnte bei der Identifizierung und bundesweiten Dissemination wirksamer Praxis eine Rolle spielen. Außerdem sollten solche Initiativen zum Ausbau des Wissens von Eltern über das Bildungssystem in Österreich genutzt werden. So könnten diese Programme als Kerninhalte relevante Informationen über Schule in Österreich zum Gegenstand haben, vom Einkauf von Schulmaterialien bis hin zur Auswahl möglicher Schulen im Alter von 10 Jahren.

*Förderung und Unterstützung von Initiativen, die SchülerInnen mit Migrationshintergrund Lernmöglichkeiten außerhalb der regulären Unterrichtsstunden bieten*

Das Ministerium sollte zusätzliche pädagogische Unterstützung für jene SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch intensiv fördern, die von ihren Eltern weniger schulische Unterstützung erhalten, als dies vom Schulsystem vorausgesetzt wird. Diese Strategie kann eine zweifache sein: 1) Ganztagschulen ausbauen, wobei Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund Vorrang erhalten, und/oder außerschulische Lernmöglichkeiten bereitstellen, 2) Migrantencommunities als Ressource wahrnehmen und ihre sprachlichen oder anderen Möglichkeiten zu nutzen.

Das Angebot zusätzlicher Lernzeit könnte dazu beitragen, anfängliche Benachteiligung auszugleichen. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2006 belegen, dass länderübergreifend bessere naturwissenschaftliche Ergebnisse erzielt wurden, je mehr Lernzeit pro Woche für Naturwissenschaften aufgewendet wurde (OECD, 2007). Ganztagschulen können ein Weg sein, die negativen Auswirkungen der Schwierigkeiten abzufedern, denen sich sozioökonomisch weniger begünstigte Familien und Familien mit Migrationshintergrund in Schulsystemen gegenübergestellt sehen, die nur auf Halbtagsbasis operieren und in hohem Maß elterliche Unterstützung voraussetzen. Ganztagschulen sind möglicherweise in großem Rahmen schwierig umzusetzen, da sie sehr kostenintensiv sind und möglicherweise ein gewisses Stigma tragen, wenn sie nur an Schulen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder aus einem sozioöko-



nomisch weniger begünstigten Umfeld eingeführt werden. Eine weitere Möglichkeit wäre das Angebot erweiterter Lernzeiten mit stärker projekt- und erfahrungsbasiertem Lernen und Aktivitäten nach dem Schulunterricht, wie dies im US-Bundesstaat Massachusetts angeboten wurde (Box 2.12).

#### Box 2.12. Ergänzende Initiativen zur schulischen Unterstützung

In **Deutschland** steigt die Anzahl der Verfechter von Ganztagschulen. Zwischen 2003 und 2008 wurden 6 918 Ganztagschulen entweder eröffnet oder beschlossen; Berlin hat für das Jahr 2009/10 eine halbe Million Euro zur Finanzierung solcher Schulen zugesagt. Es existiert eine informative Website für Schulen über die Einrichtung einer Ganztagschule mit Informationen über bestehende Schulen und ihre Evaluation. Das Unterrichtsministerium unterstützt gegenwärtig ein Forscherteam zur Bewertung der Auswirkungen von Ganztagschulen (im Vergleich zu Halbtagschulen) auf Integration und Fortschritt von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Ergebnisse dieser Evaluation werden für 2011 erwartet.

In den **USA** haben das Massachusetts Department of Education sowie Mass 2020, ein „Action Tank“ mit Sitz in Boston, im Jahr 2006 ein Experiment zur Verlängerung des Schultages an zehn Schulen in fünf Schulbezirken begonnen. Seither ist die Initiative „Expanded Learning Time (ELT)“ merklich gewachsen; heute beteiligen sich 26 öffentliche Schulen in zwölf Schulbezirken mit insgesamt 13 500 SchülerInnen an der ELT-Initiative. Die Regierung des Bundesstaats Massachusetts stellt den an der ELT-Initiative teilnehmenden Schulen zusätzliche Finanzmittel zur Verfügung. Die Initiative umfasst mehr projekt- und erfahrungsbasiertes Lernen, Aktivitäten nach dem Unterricht und Partnerschaften für SchülerInnen auf Gemeindeebene. Sie sieht auch regelmäßige fachliche Weiterbildung und gemeinsame Planungszeit für LehrerInnen vor. Vorläufige Ergebnisse des Massachusetts-Experiments lassen den Schluss zu, dass der längere Schultag positive Auswirkungen auf die Leistungsergebnisse der SchülerInnen in Englisch, Mathematik und den Naturwissenschaften hat. Außerdem scheint die ELT-Initiative zum Abbau der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen weißer Hautfarbe und solchen aus Minderheitsgruppen beizutragen, u.a. durch „Enrichment Activities“ für SchülerInnen aus Minderheitsgruppen mit einem weniger begünstigten Lernumfeld im Elternhaus.

Quelle: [www.ganztagschulen.org/112.php](http://www.ganztagschulen.org/112.php); Massachusetts 2020 Foundation (2009).

In bestimmtem Umfang können Angebote zur Unterstützung bei den Hausaufgaben den gleichen Zweck erfüllen. Vereine und öffentliche Einrichtungen wie Bibliotheken können an solchen Programmen teilnehmen und damit zur Kostensenkung beitragen. Das Monitoring und die Evaluation solcher Initiativen sind wichtig, um wirksamer Methoden der außerschulischen Lernbetreuung zu identifizieren und eine entsprechende geographische Streuung sicherzustellen, damit diese Angebote einem möglichst großen Teil der Zielgruppe zugänglich sind.

In einigen Ländern haben sich in den letzten Jahren „erweiterte“ Schulen oder „Gemeinschaftsschulen“ etabliert. Diese Schulen bieten nicht nur Zugang zu Lernmöglichkeiten und Computern, sondern auch Räumlichkeiten, in denen Familien mit Migrationshintergrund und Communities gesellschaftliche und kulturelle Ereignisse veranstalten können. Gemeinschaftsschulen sind Allianzen aus Schulen, Bibliotheken, Sportklubs, Kinderbetreuungs- und Gesundheits- und Wohlfahrtseinrichtungen und bieten zahlreiche soziale Dienste an. Die von diesen Schulen speziell angebotenen Dienste hängen von den Bedürfnissen der örtlichen Gemeinschaft ab (Box 2.13).

#### Box 2.13. Gemeinschaftsschulen mit erweiterten Angeboten für SchülerInnen und Familien

In **Großbritannien/Nordirland** wurden in allen Kommunen so genannte „Full Service Extended Schools“ entwickelt. Sie sollen umfassende Dienste wie Gesundheitsversorgung, Erwachsenenbildung, Aktivitäten in der Gemeinde, Lernunterstützung und Kinderbetreuung anbieten. Diese erweiterten Schulen wollen soziale, gesundheitliche und andere Fragen und Bedenken von Eltern aufgreifen und gleichzeitig den Stellenwert von Bildung als Weg zu Erfolg, Arbeit und gesellschaftlicher Einbeziehung hervorheben. In der abschließenden Evaluation der Initiative wurde festgestellt, dass dieser Ansatz den Lernerfolg der SchülerInnen positiv beeinflusst und dass diese Ergebnisse bei SchülerInnen mit Schwierigkeiten am deutlichsten wahrzunehmen sind. Die Initiative hatte auch positive Auswirkungen auf

die Lernmotivation, Stabilität der Familie, Erwachsenenbildung und Beschäftigung.

In den **Niederlanden** zählten im Jahr 2007 geschätzte 1 000 der mehr als 7 000 Grundschulen sowie 350 der 1 200 Sekundarschulen zu den Gemeinschaftsschulen. Sie existieren in über der Hälfte aller Gemeinden. Beinahe alle Grundschulen in Amsterdam bieten jetzt erweiterte Dienste an.

Quelle: Brind *et al.* (2008); Oberon (2007); Herweijer (2009).

Beim OECD-Besuch anlässlich der Länderprüfung berichteten Personen ausgewählter Migrantenevereine, dass der Wille besteht, Kinder zusätzlich zu fördern, für die Einrichtung dieser Programme jedoch keine Finanzierung vorhanden ist. Die VertreterInnen berichteten auch, dass Vereine häufig nicht wissen, wie sie Finanzierung erhalten können. Das Ministerium sollte Migrantenevereine für den Aufbau von Programmen zur schulischen Unterstützung von Kindern während der Pflichtschulzeit unterstützen, indem es finanzielle Mittel anbietet und die Antragsverfahren für diese Förderungen erläutert.

Schulen sollten den Einsatz erfolgreicher SchülerInnen mit Migrationshintergrund als BetreuerInnen für jüngere SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nutzen. Solche Partnerschaften könnten für die jüngeren SchülerInnen wertvolle Unterstützung und Beratung auf ihrem Bildungsweg bieten, insbesondere bei der Wahl der Schule und der Studienrichtung. In mehreren Ländern sind Universitäten mit Sekundarschulen Partnerschaften in Form von Mentoring-Programmen eingegangen (Box 2.14).

#### Box 2.14. Einbindung erwachsener MigrantInnen als Vorbilder und MentorInnen

In Leeds (**Großbritannien**) wurde das *Black and Ethnic Minority Mentoring Programme* für SchülerInnen aus ethnischen Minderheiten (Afrika, Karibik, sonstige Schwarze, Pakistan und Bangladesch) entwickelt, die das Potenzial für höhere Bildung besitzen, jedoch auch Gefahr laufen, aufgrund mangelnder Motivation oder mangelnder schulischer Unterstützung ihre Schulausbildung vorzeitig abzubrechen. In einer Kohortenstudie, die den Mehrwert der MentorInnen bei der Anhebung der Leistungen untersuchte, erfüllten oder übertrafen 83 % der SchülerInnen aus ethnischen Minderheiten in nationalen Tests im Alter von 16 ihr „Mehrwert-Ziel“.

In den **Niederlanden** hat ein Verband zur Stärkung der Rechte von Migrantengemeinschaften (FORUM) ein Programm von BotschafterInnen eingerichtet. Jedes Jahr wird eine Broschüre mit einer Liste von BotschafterInnen veröffentlicht, die jüngeren SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Vorbilder dienen können. In einer kurzen Biografie sind Herkunft und schulische Laufbahn der einzelnen BotschafterInnen dargestellt. Ebenso existieren Programme für spezielle Migrantengruppen, bei denen die Gefahr von schwachen Schulleistungen besteht. So ist beispielsweise das in Den Haag eingerichtete und vom Stadtrat und den Schulen finanzierte *Moroccan Coaching Project* besonders auf Kinder und Jugendliche marokkanischer Herkunft aus Risikogruppen ausgerichtet. Die Erfahrungen aus den Betreuungsprojekten lassen darauf schließen, dass sich diese positiv auf die soziale Kompetenz und das Verhalten von „RisikoschülerInnen“ ethnischer Minderheiten (d.h. SchülerInnen in den weniger akademischen Formen der Sekundarschulen vor Berufseintritt) auswirken und dem Schulabbruch entgegenwirken.

Quelle: Brind *et al.* (2008); Herweijer (2009).

## LITERATURHINWEISE

- Benton, T. und K. White (2007), „Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools: Statistical Analysis”, *Research Report Nr. DCSF-RR006*, National Foundation for Educational Research, Department for Children, Schools and Families, Nottingham.
- BMUKK (2008), „Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache” (DaZ); Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht; Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen”, *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 6/2008*, BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- BMUKK (2009), „SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch”, *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2009*, BMUKK, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- Breit, S. (2007), „Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund”, in Schreiner, C. und U. Schwantner (eds.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*, Leykamp, Graz.
- Brind, T., C. Harper, K. Moore (2008), *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, ein vom Open Society Institute’s Education Support Programme beauftragter Bericht.
- Carrington, B. und C. Skelton (2003), „Re-thinking ‘Role Models’: Equal Opportunities in Teacher Recruitment in England and Wales”, *Journal of Education Policy*, Bd. 92, SS. 115-120.
- City of Copenhagen (2009), Efter og videreuddannelsesstrategi vedr. undervisning af tosprogede elever og det generelle integrationsarbejde i skolen, erhältlich unter:  
[www.tosprogede.kk.dk/upload/folkeskole/efteruddannelse/efter%20og%20videreuddannelsesstrategi%20buf%20akademi%20marts%2009.doc](http://www.tosprogede.kk.dk/upload/folkeskole/efteruddannelse/efter%20og%20videreuddannelsesstrategi%20buf%20akademi%20marts%2009.doc).
- Council of Europe (2008), *Language Education Policy Profile Austria*, Language Policy Division, Strasbourg.
- Cummins, J. (1979), „Linguistic Interdependence and the Educational Development of Children”, *Review of Educational Research*, Nr. 49, SS. 222-51.
- Cummins, J. (1980), „The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education”, *NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education*, Bd. 4, Nr. 3, SS. 25-59.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon Multilingual Matters.
- Delannoy, F., P. McKenzie, S. Wolter und B. van der Ree (2004), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Austria*, OECD, Paris.



- Desforges, C. und A. Abouchaar (2003), „The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review”, Forschungsbericht Nr. 433, Department for Education and Skills, London, erhältlich unter [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf).
- EVA (2007), *Undervisning af Tosprogede Elever*, Danmarks Evalueringsinstitut, Danish Evaluation Institute, Kopenhagen.
- EVA (2008), *Sprogstimuleringsindsatsen for Tosprogede Småbørn*, Danmarks Evalueringsinstitut, Danish Evaluation Institute, Kopenhagen.
- Field, S., M. Kuczera und B. Pont (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris.
- Harris, A. und C. Chapman (2002), *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*, National College for School Leadership, Nottingham, erhältlich unter [www.ncsl.org.uk/research](http://www.ncsl.org.uk/research).
- Harris, A. und C. Chapman (2004), „Towards Differentiated Improvement for Schools in Challenging Circumstances”, *British Journal of Educational Studies*, Bd. 52, Nr. 4.
- Herweijer, L. (2009), *Making Up the Gap – Migrant Education in the Niederlanden*, The Netherlands Institute for Social Research (SCP), Den Haag.
- Jeynes, W.H. (2005), „A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement”, *Urban Education*, Bd. 40, Nr. 3, SS. 237-269.
- Jeynes, W.H. (2007), „The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis”, *Urban Education*, Bd. 42, Nr. 1, SS. 82-110.
- Karsten, S. (2006), „Policies for Disadvantaged Children under Scrutiny: the Dutch Policy Compared With Policies in France, England, Flanders and the USA”, *Comparative Education*, Bd. 42, Nr. 2, SS. 261–282.
- Leithwood, K. (2000), „Conclusion: What We Have Learned About Schools as Intelligent Systems”, in K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (SS. 315-330). Stamford, CT.
- Leithwood, K., K.S. Louis, S. Anderson, S. und K. Wahlstrom (2004), *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning*, Learning from Leadership Project, Wallace Foundation, New York, NY.
- Leung, C. (2004), „Integrating EAL Learners into the Mainstream Curriculum”, *NALDIC Quarterly*, Nr. 2.1, SS. 3-10, NALDIC, Watford.
- Massachusetts 2020 Foundation (2009), „Time for a New Day: Broadening Opportunities for Massachusetts Schoolchildren”, *Expanding Learning Time Initiative 2006-2007 Annual Report*.
- Mulford, B., D. Kendall, J. Ewington, B. Edmunds, L. Kendall, H. Silins (2008), „Successful Principals of High-performance Schools in High-poverty Communities”, *Journal of Educational Administration*, Bd. 46, Nr. 3.

- NCSL (2008), *A Guide to Achieving Equality and Diversity in School and Children's Centre Leadership*, zusammengestellt von Lutfur Ali, erhältlich unter: [www.ncsl.org.uk/achieving-equality-and-diversity.pdf](http://www.ncsl.org.uk/achieving-equality-and-diversity.pdf).
- Nusche, D. (2009), „What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options“, *OECD Education Working Papers Nr. 22*, OECD Publishing, doi: 10.1787/227131784531.
- Nusche, D., G. Wurzburg und B. Naughton (2009), *OECD Reviews of Migrant Education: Denmark*, OECD, Paris.
- Oberon (2007), *Brede Scholen in Nederland*, Oberon, Utrecht.
- OECD (2006), *Starting Strong, Early Childhood Education and Care Policy: Country Note for Austria*, OECD, Paris.
- OECD (2007), *PISA 2006, Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 2: Data/Données*, OECD, Paris.
- OECD (2008), *Education at a Glance*, OECD, Paris.
- OECD (2009), *OECD Economic Surveys: Austria*, OECD, Paris.
- Peltzer-Karpf, A., V. Wurnig, B. Schwab, M. Griessler, R. Akkus, K. Lederwasch, D. Piwonka, T. Blazevic, K., Brizic (2006), „A kuci sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in Multikulturellen Vorschulklassen: Bilingualer Spracherwerb in der Migration“, *Psycholinguistische Langzeitstudie (1999-2003) im Auftrag des BMBWK*, Wien.
- PLS Rambøll (2002), *Evaluering af Sprogstimuleringsindsatsen for Tosprogede Småbørn: Folkeskolelovens §4a – Rapport til undervisningsministeriet*, PLS Rambøll, Copenhagen.
- Pont, B., D. Nusche und H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD, Paris.
- Sand, S. und T. Skoug (2002), *Integrering – Språk Mellem Intensjon og Realitet? Evaluering av Prosjekt med Gratis Korttidsplass i Barnehage for alle Femåringer i Bydel Gamle Oslo*. Bericht Nr. 1, Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S. & T. Skoug (2003), *Prosjektbarnehagen og 4-åringene. Evaluering av Prosjekt med Gratis Korttidsplass i Barnehage for alle 4- og 5-åringene i Bydel Gamle Oslo*. Bericht Nr. 8. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Sand, S. (2006), *To år i Barnehagen og to år i Skolen – en Oppfølging av Prosjekt med Gratis Korttidsplass i Barnehage for alle 4- og 5-åringene i Bydel Gamle Oslo*. Bericht Nr. 5. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Schofield, J.W., in Zusammenarbeit mit K. Alexander, R. Bangs und B. Schauenburg, (2006), „Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology“, *AKI Research Review 5*, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

- Shewbridge, C., M. Kim, G. Wurzburg und G. Hostens (2009), *OECD Reviews of Migrant Education: Netherlands*, OECD, Paris.
- Silins, H. und B. Mulford (2002), „Schools as Learning Organisations: The Case for System, Teacher and Student Learning”. *Journal of Educational Administration*, Bd. 40, Nr. 5, SS. 425-446.
- Taguma, M., C. Shewbridge, J. Huttova und N. Hoffman (2009a), *OECD Reviews of Migrant Education: Norway*, OECD, Paris.
- Taguma, M., M. Kim, G. Wurzburg and F. Kelly (2009b), *OECD Reviews of Migrant Education: Ireland*, OECD, Paris.
- UC2 und KLEO (2004), *Evaluering af Dansk som Andetsprog i Folkeskolen, Evaluering Foretaget for Undervisningsministeriet af CVU København og Nordsjælland*, Kopenhagen.
- UVM (2006), „Tosprogede Børns Overgang fra Dagtilbud til Skole – Fokus på den Sproglige Udvikling”, *Undervisningsministeriets Temahæfteserie Nr. 6 – 2006*, erhältlich unter <http://pub.uvm.dk/2006/overgang/index.html>.
- Wagner, Å. K. H. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige Elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leserresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen af PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Weiss, H., A. Unterwurzacher und R. Strodl (2007), „SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus der Sicht der Lehrkräfte, Ergebnisse einer empirischen Untersuchung”, *unveröffentlichter Forschungsbericht*, Institute für Soziologie, Wien.
- White, K., K. Lewis, und F. Fletcher-Campbell (2006), „Raising the Achievement of Bilingual Learners in Primary Schools: Evaluation of the Pilot/Programme”, DfES Research report Nr.758, Department for Education and Skills, GB, erhältlich unter [www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR758.pdf](http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR758.pdf).
- Wroblewski, A. und B. Herzog-Punzenberger (2009), *OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Austria*, erhältlich unter: [www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf).
- Wulff, L. und L. Sigurdsson (2009), „Blikket, der ser – om det Flerkulturelle på KDAS Kalajdoskop, 2009” in Kunzendorf und Fenger (eds.), *KDAS Retro- og Prospektivt 1949-2009*.



## ANHANG A: AUSRICHTUNG DER LÄNDERPRÜFUNG

### Zweck der Länderprüfung zu Migration und Bildung

Landesspezifische Prioritätsfragen müssen mit der umfassenden Strategiefrage der Thematic Review on Migrant Education konform gehen: *Welche Strategien und Maßnahmen fördern erfolgreiche Bildungsergebnisse bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation?* Damit der Besuch zur Länderprüfung möglichst fokussiert und themenbezogen ablaufen kann, wurde das Gesamtziel der Länderprüfung Österreich wie folgt festgelegt:

- Prüfung der Stärken und Schwächen der gegenwärtigen Strategien und Maßnahmen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene.
- Identifizierung wirksamer und umfassender Strategien (zur Herstellung von Chancengerechtigkeit), von denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund profitieren, sowie wirksamer zielgerichtete Maßnahmen für diese SchülerInnen.
- Förderung einer stärkeren Anerkennung kultureller und sprachlicher Vielfalt als Ressource für das Bildungssystem und für die Gesellschaft.

### Umfang

Der Schwerpunkt der Prüfung wird auf folgenden Bildungsebenen liegen:

- **Elementarbildung** und Nahtstelle zwischen Elementarbildung und Schulsystem (Sprachscreening, Diskussion über ein obligatorisches Vorschuljahr bzw. Nachfrage danach usw.)
- Bildungssituation von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in **Pflichtschulen** (Schwerpunkt auf Bildung in der Volksschule und Sekundarstufe I)

Zwar soll der Schwerpunkt auf der frühkindlichen Bildung und dem Pflichtschulbereich liegen, die Prüfung sollte jedoch auch die Notwendigkeit **des Bewusstseins, was die Herausforderungen in der Bildung von MigrantInnen auf allen Ebenen des Schulsystems** – besonders in der Sekundarstufe II – betrifft, ansprechen.

### Angesprochene Strategie- und Maßnahmenbereiche:

Innerhalb des oben definierten Rahmens sollte sich die Prüfung hauptsächlich folgenden Strategie- und Maßnahmenbereichen widmen:

- Stärkung der **Leadership** auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene und Schulebene zur Gewährleistung einer positiven Einstellung gegenüber MigrantInnen als integraler und positiver Bestandteil des Gesellschafts- und Schullebens.
- Verbesserung der **Nachweis- und Forschungsgrundlage** sowie **Stärkung einer Evaluationskultur** zur Erkennung und Verbreitung erfolgreicher praktischer Ansätze in der Bildung von MigrantInnen.
- Gewährleistung einer durchgängigen und wirksamen **Sprachförderung** von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch - in Deutsch und in ihren Erstsprachen.
- Anerkennung nicht nur der Erstsprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sondern auch ihrer **kulturellen Herkunft** zur Förderung einer erfolgreichen schulischen Laufbahn.

- Ausbau der **Weiterbildung und der Kompetenzen von LehrerInnen** zur Bewältigung der Anforderungen, die eine zunehmend heterogene Schülerschaft an diese stellt, um hohe Bildungserwartungen an und Leistungen von SchülerInnen zu gewährleisten.
- Unterstützung der Einbindung von **Eltern mit Migrationshintergrund**.





## ANHANG B: BESUCH ZUR LÄNDERPRÜFUNG IN ÖSTERREICH

### OECD Erkundungsbesuch („Fact Finding Visit“), 15.-19. Dezember 2008

#### Montag, 15. Dezember

<b>15.00 h</b>	<b>Gespräch mit Vertretern des Bundesministeriums für Unterricht</b>  Josef Neumüller, Leiter d. Abteilung I/6  Rüdiger Teutsch, Leiter d. Abteilung I/13 und nationaler Koordinator für „Migration und Bildung“  Andrea Fraundorfer, Projektmanagement für die Länderprüfung  Elfie Fleck, Leiterin des Referats für Migration und Schule Anna Lasselsberger, Referat für Migration und Schule	Begrüßung und Rahmen der Länderprüfung  Ziel des Erkundungsbesuchs Aktueller Stand des Projekts Ziele, Fragen und Schwerpunkt des Besuchs  Übersicht: Besuchsprogramm  Gegenwärtige Strategien, Maßnahmen und Projekte Deutsch als Zweitsprache, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, muttersprachlicher Unterricht
<b>Pause</b>		
<b>17.00 h</b>	<b>Zusammenkunft mit Wissenschaftlern und den Autorinnen des Länderberichts</b>  Hauptreferate: Barbara Herzog-Punzenberger, Angela Wroblewski	Im Länderbericht identifizierte Probleme  Stärken und Schwächen des österreichischen Zugangs zur Bildung von MigrantInnen  Notwendigkeit weiterer Forschung und eines Strategieplans
<b>19.00 h</b>	<b>Büffet</b>	

**Dienstag, 16. Dezember**

8.00 h	Bahnfahrt nach Linz, Oberösterreich	
10.00 h	<b>Besuch einer Hauptschule in Linz</b> (Europaschule – Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Linz) <a href="http://www.europaschule-linz.at">http://www.europaschule-linz.at</a> Stefan Giegler, Schulleiter + LehrerInnen der Europaschule	Unterrichts- und Lernmethoden im Bereich kultureller und sprachlicher Vielfalt Schulentwicklung und Diversität LehrerInnenfortbildung zu Thema Diversität
12.15 h	<b>Treffen mit ExpertInnen</b> Selçuk Hergüvenç, Bezirksschulrat Linz (Schulberatungsstelle für MigrantInnen) Belmir Zec, Integrationsbeauftragter von Linz Mittagessen mit VertreterInnen von Migrantengemeinschaften und muttersprachlichen LehrerInnen - Einladung: Karl Dolezal, Leiter des Erwachsenenbildungszentrums Linz	Herausforderungen für MigrantInnen und ihre Erfahrungen im österreichischen Schulsystem
14.00 h	<b>Treffen mit Vertretern des Instituts für interkulturelle Pädagogik, Linz</b> Selçuk Hergüvenç, Schulberatungsstelle für MigrantInnen, Linz	Interkulturelle Elementarbildung Sprachscreening Nahtstelle Elementarbildung und Schule Kurse für Deutsch als Zweitsprache
15.30 h	<b>Treffen mit Vertretern der Universität Linz und der Pädagogischen Hochschule</b> Johann Bacher, Universitätsprofessor für Soziologie an der Universität Linz Ewald Feyerer und Siefried Kiefer, PH Linz Roland Fischer, Universität Linz, Experte für Deutsch als Fremdsprache Weitere ExpertInnen der Pädagogischen Hochschule Linz	„Mama lernt Deutsch“-Kurse Chancengerechtigkeit und Migrationshintergrund Schulentwicklung und Lehrerbildung zum Thema Diversität Deutsch als Fremdsprache - Aktivitäten auf Universitätsebene

## Mittwoch, 17. Dezember

9.00 h	<b>Besuch einer multikulturellen Volksschule</b> in Wien („Regenbogenvolksschule“, Darwingasse) Renate Kammer, Schulleiterin + LehrerInnen	Fragen der interkulturellen Pädagogik und Rolle der MuttersprachenlehrerInnen an der Schule, Herausforderungen in Bezug auf die unterschiedlichen MigrantInnensprachen
11.30 h	<b>Treffen mit NGOs im Interkulturellen Zentrum Wien</b> Mari Steindl, Leiterin des Interkulturellen Zentrums Wien Martin Wurzensteiner, Integrationshaus Verena Plutzar, Universität Wien und Netzwerk Sprachenrechte Weitere NGO ExpertInnen	Migration und soziale Probleme in Schulen  Aktivitäten von NGOs im Bereich von Migration und interkultureller Bildung (Schulungskurse für Multiplikatoren und LehrerInnen, Projekte mit Schulen...) Einbindung der Eltern als Bildungspartner
13.00 h	<b>Arbeitsessen</b> mit Vertretern von NGOs	
14.30 h	<b>Treffen mit VertreterInnen der Lehrer-gewerkschaft</b> Irmtraud Fian, Leiterin der „ <b>Bundessek-tion Pflichtschullehrer</b> “ und KollegInnen	Situation der LehrerInnen in Bezug auf Migration und Bildung Forderungen der Lehrgewerkschaften bezüglich der Arbeitsbedingungen in multikulturellen Klassen
15.30 h	<b>Treffen mit Sozialpartnern/ Arbeitnehmervertretern und VertreterInnen aus Wirtschaft/Industrie</b> Gabriele Schmid, Arbeiterkammer Wien Astrid Holzinger, Arbeiterkammer Wien Valerie Weixlbaumer, Industriellenvereinigung Anna Spinka, Industriellenvereinigung	Forderungen an die Bildungspolitik und die schulische Praxis aus Sicht der Arbeiterkammer und der Industriellenvereinigung
16.30 h	<b>Treffen mit Schulpartnern</b> (Eltern und SchülerInnen) Tomislov Peric, Karer Kaltan (SchülerInnen) Christine Krawarik und Asyje Sel (Eltern), GRG Reinprechtsdorferstraße, 5. Bezirk	Hauptprobleme aus der Sicht der Eltern, Erfahrungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in unserem Schulsystem

**Donnerstag, 18. Dezember**

9.00 h	<p><b>Treffen mit Vertreterinnen der Abteilung für Diversitätsangelegenheiten der Stadt Wien (MA 17) und der Abteilung Wiener Kindergärten (MA 10)</b></p> <p>Ursula Struppe, Leiterin der Abteilung, MA 17 (Magistrat Wien)</p>	<p>Städtische Strategien und Programme für MigrantInnen</p> <p>Bildungsprogramme auf Magistratsebene</p> <p>Elementarbildung: Herausforderungen in multikulturellen Kindergärten und Kindertagesstätten</p>
11.30 h	<p>Marina Schmied, Mitarbeiterin, MA 17 (Magistrat Wien)</p> <p>Christine Spiess, Leiterin der Abteilung, MA 10 (Magistrat Wien)</p>	<p>Interkulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten von KindergartenpädagogInnen</p>
13.00 h	<p><b>Mittagspause</b></p>	
14.00 h	<p><b>Treffen mit VertreterInnen des Unterrichtsministeriums</b></p> <p>Anton Dobart, Sektionsleiter (Sektion I)</p> <p>Nationalkomitee Migration &amp; Bildung</p> <p>Barbara Herzog, Wissenschaftlerin und Autorin des Länderberichts zu Migration und Bildung</p> <p>Josef Neumüller, Leiter der Abteilung für internationale Beziehungen</p>	<p>Steuerungsgrundsätze/-strategien</p> <p>Verbesserung der Bildungsergebnisse bei MigrantInnen der ersten und zweiten Generation</p> <p>Rolle der Stakeholder bei der Entwicklung und Umsetzung von Strategien oder Initiativen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund</p> <p>Fragen und Schwerpunkte der Strategieprüfung im April 2009</p>

**Freitag, 19. Dezember**

9.30 h	<p><b>Treffen mit Vertretern des Integrationsfonds</b></p> <p>Alexander Janda, Integrationsfonds</p> <p>Alexander Schahbasi, Integrationsfonds</p>	<p>„Integrationsbericht“</p> <p>Integrationspolitik des „Integrationsfonds“ und der „Integrationsplattform“</p>
11.00 h	<p><b>Zusammenfassung des Besuchs</b></p>	
Ende 13.00 h	<p>Rüdiger Teutsch, Josef Neumüller, Andrea Fraundorfer</p>	<p>Zusammenfassung der Fakten, offene Fragen, weitere Verfahren – Agenda der Länderprüfung</p>

## OECD- Strategiebesuch (Policy Visit), 14.-17. April 2009

## Dienstag, 14. April

<b>Begrüßung</b> <b>OECD-Delegation:</b> Thema: Sprach(en)förderung, Sprachenpolitik und vorläufige Empfehlungen	Deborah Nusche, Claire Shewbridge, Christian Rasmussen (OECD) BMUKK: Josef Neumüller, Rüdiger Teutsch, Andrea Fraundorfer, Elfie Fleck, Anna Lasselsberger (ExpertInnen des Ministeriums)
<b>Diskussion mit WissenschaftlerInnen</b> Thema: Steuerungsfragen in Bezug auf Migration & Bildung, Frühe sprachliche Förderung, Sprachförderung	Herbert Altrichter, Universität Linz (Steuerungsfragen) Johann Bacher, Universität Linz (Migrationsfragen) Babara Herzog-Punzenberger, Österreichische Akademie der Wissenschaften (Länderbericht) Verena Plutzar, Universität Wien (Sprachenerwerb und Sprachenpolitik)
<b>Thema: Aus- und Fortbildung zu Fragen der Diversität und Schulung der SchulleiterInnen</b>	Michael Schratz, Universität Innsbruck (Lehrerausbildung und Leadership Academy) Elisabeth Furch, Pädagogische Hochschule Wien (LehrerInnenausbildung) Edwin Radnitzky, BMUKK (Grundausbildung für SchulleiterInnen) Elisabeth Frank, Wissenschaftsministerium (Komitee für Lehrerausbildung) Alfred Lurf, Wissenschaftsministerium (Leistungsvereinbarungen mit Universitäten)

## Mittwoch, 15. April

<b>Treffen mit VertreterInnen des Städtebunds</b> Thema: Strategien und Finanzierung der Elementarbildung, Migrationspolitik auf städtischer Ebene	Fachleute der Gemeinden in Niederösterreich Thomas Weninger, Sevim Aksakalli, Marianne Erasmus, Renate Steger  BMUKK, Fachabteilung für die Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik, Ulrike Zug
<b>Treffen mit Vertretern der Abteilung für Bildungsplanung des Bundesinstitut für Bildungsforschung (BIFIE)</b> Thema: Evaluationskultur, Assessments, Bildungsplanung, Sprachscreening	Werner Specht (Wissenschaftler im BIFIE) BMUKK: Florian Sobanski (zuständig für BIFIE) Andrea Werner-Thaler (BMUKK, Neue Mittelschule)
<b>Treffen mit Bundesministerin Claudia Schmied</b> <i>Blauer Salon, Minoritenplatz</i> <b>Thema: Vorläufige Empfehlungen</b>	Augustin Kern, Mark Nemet, Josef Neumüller, Rüdiger Teutsch, Andrea Fraundorfer
<b>Treffen mit VertreterInnen der Lehrgewerkschaft und mit SchulleiterInnen</b>	Gerhard Riegler AHS-Lehrgewerkschaft Irmtraud Fian Lehrgewerkschaft für Pflichtschulen Susannah Bständig Schulleiterin einer Volksschule in Wien Erika Tiefenbacher Schulleiterin einer Kooperativen Mittelschule in Wien



**Donnerstag, 16. April**

<p><b>Diskussion mit Landesschulbehörden</b> (aus Wien und Niederösterreich)</p>	<p>Manfred Pinterits, Schulinspektor für den 15. Wiener Gemeindebezirk (verantwortlich für interkulturelle Bildung) Rupert Corrazza, Stadtschulrat für Wien Rudolf Hornung, Bezirksschulinspektor in Niederösterreich</p>
<p><b>Diskussion mit ElternvertreterInnen</b></p>	<p>Maria Smahel, Dachverband für Elternvereine der Pflichtschulen Vertreter von MigrantInnen Andrea Friendsberger, BMUKK, verantwortlich für Schulpartnerschaftsangelegenheiten Anna Lasselsberger, BMUKK, Projekt "Eltern-DVD"</p>
<p><b>Diskussion mit VertreterInnen von Migrantorganisationen</b></p>	<p>Zwetelina Damjanova, Verein „Wirtschaft für Integration“ Darko Miloradovic, Serbische Gemeinschaft Djordje Damjanovic, muttersprachlicher Lehrer Andrea Härle, Romano Centro</p>

**Freitag, 17. April**

<p><b>Die Bedeutung des Themas Migration für die Sektionen im BMUKK – Zusammenschau</b></p> <p>Büro von Anton Dobart, Minoritenplatz</p>	<p>Anton Dobart, Sektionschef, <i>Sektion I</i> Theodor Siegl, Sektionschef, <i>Sektion II</i> Sepp Redl, <i>Sektion V</i> Josef Neumüller, Rüdiger Teutsch, Andrea Fraundorfer, Muriel Warga</p>
<p>Nächste Schritte und Zeitplan für die Country Note und die Empfehlungen</p>	<p>Josef Neumüller, Rüdiger Teutsch, Andrea Fraundorfer</p>