

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



POLICY BRIEF #06

Selektion in der Bildungs- laufbahn



Einleitung

Wer wird zurückgestellt und wer muss wiederholen? Wer kommt in die Sonderschule und wer in das Gymnasium? Mit diesen Fragen müssen sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund und jene aus schulbildungsfernen Milieus in anderer Weise beschäftigen als Kinder und Jugendliche aus bildungsbefflissenen alteingesessenen Familien. Die Abstufung in niedrigwertigere Bildungsgänge kann in dem einen Freundeskreis eine alltägliche Bedrohung darstellen, in dem anderen ist es eine seltene Ausnahme. Wovon hängt das ab? Ist es ungerecht, wenn über die Bildungschancen eines Kindes entscheidet, welchem Elternhaus es entstammt?

Gerade bei Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen mit der Sprache und Kultur der Bildungseinrichtungen weniger vertraut sind, wirken sich frühe und starre Selektionsmechanismen daher besonders negativ aus. Während in inklusiveren Bildungssystemen das „Aufschließen“ zu Schulbildungssprache und Mittelschichtkultur größeren Anteilen an SchülerInnen bis zum Ende der Pflichtschulzeit gelingt, ist dies in selektiveren Schulsystemen nur den resilientesten Kindern aus jenen familiären Kontexten möglich, die nicht der „Norm“ der Mittelschicht entsprechen. Am Beispiel dieser Ausnahmen wird dann argumentiert, dass man es ja schaffen könne, wenn man sich nur genug anstrengt. Die Effekte von Strukturen werden damit negiert.

Kommen SchülerInnen aus sozialen Milieus, in denen zuhause dieselben Bildungsinhalte dominieren wie in der Schule, so liegt es nicht an der größeren Leistungsbereitschaft, wenn sie in der Schule erfolgreicher sind, als jene, die dieses Glück nicht haben. Sie werden von ihren Eltern bewusst oder unbewusst mit wesentlichen Teilen der zu erbringenden Leistung bereits vor und außerhalb der Schule vertraut gemacht. Dies bedeutet, dass sie sich daher oftmals weniger anstrengen müssen als jene, die eine große Distanz zwischen den ihnen vertrauten Sprachgewohnheiten und Umgangsformen hin zu den Normen der Schule überwinden müssen.

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

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe www.arbeiterkammer.at/impressum

Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0699-7

Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@ku.at) / Fachliche Betreuung: Oliver Gruber, Philipp Schnell
Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Cover-Artwork: TIES-Projekt (Cruel et al. 2012, Schneider et al. 2015) / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

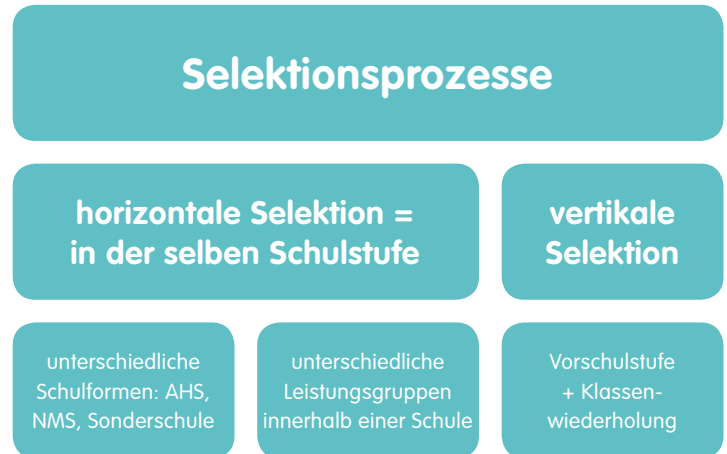
Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

I) Internationaler Forschungsstand

Selektionsmechanismen auf der Ebene eines Schulsystems dienen der Herstellung größerer Homogenität der Lerngruppen. Dies kann durch unterschiedliche Mechanismen geschehen. Sogenannte „vertikale Maßnahmen“ betreffen das unterschiedliche zeitliche Voranschreiten im Rahmen der Schullaufbahn, d. h. die Platzierung in unterschiedlichen Schulstufen, wie es etwa bei der Rückstellung in die Vorschulstufe oder bei der Klassenwiederholung der Fall ist. Sogenannte „horizontale Maßnahmen“ betreffen Selektion in derselben Schulstufe nach Curriculum bzw. Unterricht. Das kann innerhalb einer Schule in unterschiedlich anspruchsvollen Klassen geschehen, die dann etwa mit unterschiedlichen Schwerpunkten korrespondieren, oder in Leistungsgruppen innerhalb einer Klasse. Darüber hinaus gibt es Selektionsformen, die räumlich-institutionell mit unterschiedlichen Schultypen und -gebäuden einhergehen, sozusagen eine vollständige, dauerhafte physische Trennung vorsehen, wie es bei der Sonderschule, dem Gymnasium und der Neuen Mittelschule (früher Hauptschule) der Fall ist. Im folgenden Forschungsüberblick werden vier der wichtigsten Selektionsprozesse des österreichischen Schulsystems im internationalen Vergleich diskutiert: die Vorschulstufe, die Sonderschule, die Klassenwiederholung und die frühe Trennung in der Sekundarstufe 1.

Vorschulstufe

Während immer höhere Anteile an Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache in Österreich bei Schuleintritt zurückgestuft werden, gibt es kaum Untersuchungen zu dieser Maßnahme. Welche Wirkungen werden dieser zusätzlichen Beschulung zugeschrieben, wie effektiv ist sie und welche nicht intendierten Effekte hat sie? Auch in Deutschland wird moniert, dass das Phänomen der Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund unter den zurückgestellten SchülerInnen kaum beforscht wird (Kratzmann 2013), allerdings gibt es in Deutschland insgesamt doch mehr



Forschung zur Vorschulstufe. So wurde gezeigt (Wehner 2013), dass höhere Rückstellungsraten unter Burschen als unter Mädchen zu finden sind und die zurückgestellten Kinder im Durchschnitt einige Monate jünger als die nicht zurückgestellten sind; ebenso, dass Rückstellungen häufiger Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien mit niedrigerem Bildungsabschlüssen sowie Kinder aus zugewanderten Familien betrifft. Als mögliche Gründe werden der tendenziell kürzere Besuch des Kindergartens und die spezifische Kompetenzentwicklung in der deutschen Sprache genannt.

Neben individuellen und familiären Merkmalen gibt es auch institutionelle Kontexte, die höhere Raten begünstigen. Es stellte sich heraus, dass die Klassengröße die Rückstellungsquote beeinflusst. Je größer die Klassen, desto mehr Kinder werden zurückgestellt. Als möglicher Grund wird angegeben, dass dies mit der Befürchtung der Lehrkräfte, in größeren Klassen weniger individuell fördern zu können, zusammenhängen dürfte. Als unerwartet kann man das Ergebnis einer nordrhein-westfälischen Studie bezeichnen, die herausfand, dass an Schulen mit angeschlossenen Schulkindergärten eine deutlich höhere Rückstellungsquote zu finden war, sogar mehr als doppelt so hoch (16% zu 7%), als an Schulen ohne Schulkindergarten (Mader 1989). Dieses Ergebnis bestätigt neuere Befunde zur institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke

2002), wonach die Existenz und Strukturlogik von Institutionen (wie der Erhalt des Personals bzw. der Arbeitsplätze über Auffüllen der Gruppen/Klassen) vor die Erreichung konkurrierender Ziele gestellt werden.

Für Deutschland wird konstatiert (Faust 2013), dass sich weder kurz- noch langfristige Fördereffekte durch das zusätzliche Jahr in der Vorschulstufe feststellen ließen, hingegen Förderdefizite im Regelunterricht der Grundschule zutage traten. Dies war bei eher lernschwachen Kindern zu beobachten, da sie zusätzliche Lernangebote wie Förder- oder Nachhilfeunterricht in Anspruch nahmen. Allerdings wird auch in der aktuelleren Literatur auf Studien aus den 1990er Jahren und früher rekurriert, nicht zuletzt weil in den meisten deutschen Bundesländern Vorschulstufen zugunsten einer flexiblen Schuleingangsphase aufgelöst wurden. Auch eine der wenigen österreichischen Studien der letzten 10 Jahre (Eder & Dämon 2010 mit Daten von TIMSS 2007) zum Thema „Vorschule“ formuliert klare Zweifel an deren Nutzen. Obwohl die Spätein-schulung vom Schulsystem als Fördermaßnahme für Kinder mit Entwicklungsrückständen gedacht ist, gleicht sie etwaige Leistungsnachteile nicht aus. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Spätein-geschulten von den MitschülerInnen als (Opfer-) Gruppe wahrgenommen werden. Steiner (2016) sieht auch einen institutionell-administrativen Zusammenhang zwischen Rückstellungen und frühem Bildungsabbruch – je häufiger in einem Schulbezirk zurückgestellt wird, desto höher sind die Anteile von frühen BildungsabbrecherInnen. Zusammenfassend muss also festgestellt werden, dass im Bereich der Vorschulstufe, ihrer Zuweisungs- und Förderpraktiken und ihrer langfristigen Wirkungen großer Forschungsbedarf besteht.

Sonderschule und Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ausgangspunkt der folgenden Betrachtungen ist die in vielen Ländern verbreitete Überrepräsentanz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund unter den SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). Die Gründe sind vielfältig und

Überidentifikation von Lernschwierigkeiten

1. Lernschwierigkeiten (learning-disorder ICD-10 WHO 1992) zu identifizieren, ist keine einfache Anforderung. Bei einer Untersuchung in Deutschland (Brandenburg, Fischbach, Labuhn, Rietz, Schmid und Hasselhorn 2016) stellte sich heraus, dass unter mehrsprachigen SchülerInnen ein beinahe doppelt so hoher Prozentsatz (25-30%) überidentifiziert wurde als unter einsprachig- deutschsprachigen SchülerInnen (14-18%).
 2. Die AutorInnen konstatierten, dass dies mit den Schulleistungstests zusammenhänge, die zur Lernstörungsdiagnose herangezogen werden.
 3. Die Tests stellen keine gesonderten Normen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bereit. Diese SchülerInnengruppe ist wiederum in sich sehr heterogen, vor allem hinsichtlich der Dauer, in der sie der Unterrichtssprache ausgesetzt waren.
- Berücksichtigt man die spezifische Spracherwerbssituation, nähern sich die Prävalenzraten auf ein vergleichbares Niveau an.

finden sich auf der individuellen, institutionellen und strukturellen Ebene. Besondere Aufmerksamkeit verlangen jene, die ursächlich mit den Institutionen und Strukturen zu tun haben. Die Verfügbarkeit von Kindergartenplätzen schon vom ersten Lebensjahr an sowie die nötige Qualität der individuellen Förderung in der Elementarpädagogik zählen zur entscheidenden Infrastruktur bereits vor der Schule, deren Ausbau hilft, die SPF-Rate zu senken. Armut und geringe Schulbildungserfahrung der Eltern erhöhen das Risiko der Zuweisung. Aber die Zuweisung des SPF kann sich über die gesamte Pflichtschuldauer hinweg ereignen, daher muss sich der Blick gerade auf die Akteure und Strukturen während des Schulbesuchs richten. Auf der institutionellen Ebene geht es um mangelnde

Kenntnisse und Fähigkeiten unter den PädagogInnen hinsichtlich der Themen der Mehrsprachigkeit und der kulturellen Vielfalt. Oft werden spezifische sprachliche Phänomene als Lernschwierigkeiten diagnostiziert, die mit dem Zweitspracherwerb zu tun haben oder es gelingt nicht, die Eltern in geeigneter Weise einzubinden und in ihrer Rolle zu stärken, weil die interkulturelle Kompetenz fehlt.

Es geht aber auch um die fehlenden Rahmenbedingungen zur Umsetzung, die vom Mangel an geeigneten Testinstrumenten (siehe Kasten) oder didaktischen Materialien bis zu fehlenden Schulentwicklungsprozessen reichen. Auf der strukturellen Ebene soll in Anschluss an bereits erwähnte Befunde zur institutionellen Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2002) darauf hingewiesen werden, dass ein solcher Mangel gerade und noch immer gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorliegt, wie die doppelt so hohen Raten an „Überidentifikation“ (siehe Infokasten) zeigen. „Überidentifikation“ bedeutet, dass Phänomene als Lernstörungen identifiziert werden, die sich im späteren Verlauf nicht als solche erhärten.

So zeigte Kemper (2012) in einer kleinräumigen Untersuchung des Bundeslands Rheinland-Pfalz die großen Unterschiede in der Zuerkennungspraxis auf Ebene der Kreise bzw. kreisfreien Städte. Die Unterschiede in der Zuerkennung eines SPFs variierten innerhalb einer Kohorte (Sekundarstufe 1) auf der Ebene der Kreise zwischen 1,5% und 8,5%. Die unterschiedlichen Anteile waren nicht zufällig verteilt. Es zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Anzahl an Förderschulen und dem Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus erreichten dort, wo es mehr Förderschulen gab, weniger SchülerInnen mit SPF einen Hauptschulabschluss. Schließlich zeigte sich, dass es Kreise gab, in denen SchülerInnen aus zugewanderten Familien dreimal so häufig einen SPF zuerkannt bekamen als solche aus alteingesessenen Familien – bis zu 20% der Kohorte. Dort, wo häufiger ein SPF an SchülerInnen mit Migrationshintergrund vergeben wurde, erreichten diese auch häufiger keinen Hauptschulabschluss. Abschließend

soll festgehalten werden, dass Bildungsbenachteiligung unter nicht-eingebürgerten SchülerInnen häufiger auftritt als unter eingebürgerten, wie das auch beim SPF der Fall ist.

Klassenwiederholung

Klassenwiederholung bzw. das Nichtversetzen in die nächsthöhere Jahrgangsstufe wird angewandt, wenn ein Schüler oder eine Schülerin die grundlegenden Lernziele einer Jahrgangsstufe nicht erreicht hat und ein erfolgreiches Lernen in der nächsten Jahrgangsstufe nicht erwartet werden kann. Es signalisiert den Betroffenen, dass es keine Toleranz für mangelndes Engagement und schwache Leistung gibt und sollte die Schülerin bzw. den Schüler eine Möglichkeit geben, sein Verhalten zu ändern und den Lernstoff aufzuholen. So eingängig das klingt, so wenig bewiesen ist, dass diese Maßnahme tatsächlich eine solche Wirkung hat. Bewiesen ist hingegen, dass SchülerInnen mit niedriger Motivation weiter entmutigt und ihr Selbstvertrauen sowie ihre sozialen Fähigkeiten geschwächt werden, nicht zuletzt

Klassenwiederholung im Ländervergleich

1. Auf Basis der PISA 2012 Datenerhebung hatten im Durchschnitt der OECD-Länder 13% der SchülerInnen eine oder mehrere Klassen wiederholt.
2. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind enorm. Waren es in Japan, Korea und Norwegen 0%, so belief sich der Anteil in Ländern wie Belgien, Frankreich, Luxemburg, die Niederlande, Portugal und Spanien auf über 25%.
3. Aus dieser Analyse ergab sich, dass in Ländern mit höheren Wiederholungsraten die Leistungen niedriger sind und der sozioökonomische Hintergrund einen höheren Einfluss auf die Leistung hat – unabhängig davon wie wohlhabend das Land ist (OECD 2014).

weil die/der Betroffene zurückbleibt während die Gleichaltrigen voranschreiten (OECD 2014). Darüber hinaus wirkt sich Klassenwiederholung negativ auf die Einstellung gegenüber der Schule aus.

Anhand der Daten aus der PISA-Erhebung im Jahr 2015 konnte gezeigt werden, dass selbst bei gleicher fachlicher Leistung, Motivation und gleichem Verhalten die Wahrscheinlichkeit der Klassenwiederholung unter sozioökonomisch benachteiligten SchülerInnen, SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie Burschen erhöht war (OECD 2016). In zahlreichen Analysen für die USA (Grissom & Shepard 1989), für Österreich (Steiner 2016) und andere OECD-Länder (OECD 2016) wurde der Zusammenhang von verfrühtem Schulabbruch und vorheriger Klassenwiederholung aufgezeigt – dies auch nach Kontrolle zahlreicher Variablen und selbst bei jenen Jugendlichen, die ansonsten ein geringes Drop-out-Risiko gehabt hätten.

Wie kommt es nun zur Entscheidung, dass ein Schüler oder eine Schülerin eine Schulklasse wiederholen muss? Ein entscheidender Faktor ist die dominierende Überzeugung unter Lehrkräften, dass schwächere SchülerInnen aussortiert werden sollten, damit leistungshomogenere Klassen entstehen, die dann auch leichter zu unterrichten wären (vgl. Palowski 2014). Im Unterschied zur individuellen Förderung beinhaltet die Entscheidung zur Klassenwiederholung für die Lehrkräfte keinen zusätzlichen Aufwand, da die Erwartung besteht, dass sie den gleichen Lernstoff in gleicher Weise unterrichten werden.

Nachdem sich in der Forschung also kaum Belege für eine positive Wirkung von Klassen-

wiederholung finden lassen, ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass es Schulsysteme gibt, die diese Maßnahme äußerst selten (Island, Israel, Großbritannien) oder nie (Norwegen, Japan) anwenden und trotzdem keine schlechteren Ergebnisse hinsichtlich der erreichten Leistungen und Bildungsabschlüsse oder der Drop-out-Quoten erbringen. Dazu gehören die skandinavischen Länder und Großbritannien.

Von wirtschaftswissenschaftlicher Seite wurden des Öfteren die Kosten von Klassenwiederholung als bedenkenswerter Faktor in die Diskussion eingebracht. In den Niederlanden wurden die Kosten für die Klassenwiederholung auf 500 Millionen Euro jährlich geschätzt, in Deutschland belaufen sie sich auf 9% der Gesamtausgaben für die Primar- und die Sekundarstufe (Kambel 2016). Die abschließende Frage ist, ob die hohen Kosten der Klassenwiederholung nicht besser in die Behebung der vermuteten Schwachstellen in Unterricht und Schule investiert werden sollten. Individuelle Förderung würde helfen, die negativen Langzeitfolgen für die betroffenen SchülerInnen und Familien zu vermeiden.

Frühe Trennung nach Leistungsunterschieden

Im Durchschnitt aller OECD-Länder wird die erste Trennung von SchülerInnen nach Leistungsunterschieden im Alter von 14 Jahren vorgenommen. Während es in den deutschsprachigen Ländern noch immer umstritten ist, dass Kinder und Lehrkräfte keinen Schaden nehmen, wenn SchülerInnen die gesamte Pflichtschuldauer in Leistungsheterogenität miteinander verbringen, trennen viele der OECD-Länder ihre SchülerInnen erst im Alter von 16 Jahren. Was also in Australien, Kanada, Dänemark, Estland, Finnland, Island, Lettland, Neuseeland, Norwegen, Polen, Spanien, Schweden, Großbritannien und den Vereinigten Staaten von Amerika normal ist, ist in Österreich für viele unvorstellbar. Die erreichten Mathematik- oder Lesekompetenzen unter den 15-jährigen SchülerInnen der Länder sprechen allerdings für sich. Von den genannten 14 Ländern hatten 2015 beinahe alle bei

Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie (2009) folgerte, dass es keine andere schulische Praxis gibt, deren Effekte so nachhaltig und eindeutig negativ sind wie die Klassenwiederholung.

der PISA- Lesekompetenzmessung bessere Ergebnisse erzielt als Österreich. Besonders erwähnenswert ist, dass Kanada mit einem der höchsten Anteile an SchülerInnen aus zugewanderten Familien und solchen, die zuhause auch eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, die höchste durchschnittliche Lesekompetenz, den geringsten Anteil an RisikoschülerInnen und den höchsten Anteil an SpitzenleserInnen aller Länder aufwies – und das bei einem Gesamtschulsystem mit einem kleineren Anteil an Privatschulen als in Österreich.

Mittlerweile unumstritten ist die Erkenntnis, dass ein klarer Zusammenhang zwischen dem Alter der ersten Trennung und dem Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen besteht. Rund die Hälfte des Unterschieds im Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds auf die Schulleistungen zwischen den OECD-Ländern hängt mit dem Alter der ersten Trennung in unterschiedliche Bildungsgänge zusammen (OECD 2014).

Interessant ist dabei auch der Zusammenhang von Migrationshintergrund und früher Trennung. Dazu sollen die Ergebnisse des bisher größten Forschungsprojekts zu den Bildungsverläufen der Nachkommen von türkischen EinwanderInnen in sieben europäischen Ländern TIES (The Integration of the European Second Generation) vorgestellt werden (Crul et al. 2012, Schneider et al. 2015). Dabei wurden die 18- bis 35-jährigen Nachkommen, die bereits im Einwanderungsland geboren waren (= 2. Generation), befragt.

Da der Bildungshintergrund der Eltern in den verglichenen Ländern einen unterschiedlich großen Einfluss auf den Bildungserfolg hat, richtete man den Fokus auf die Bildungsverläufe jener, deren Eltern in der Türkei geboren und gering gebildet waren. Es zeigte sich, dass in Frankreich und Schweden jeder dritte aus dieser Gruppe ein Studium an einer Fachhochschule oder Universität begonnen hatte. In beiden Ländern hatten rund die Hälfte bereits an akademisch orientierten Bildungsgängen in der Mittel- bzw. Oberstufe teilgenommen. Ganz anders hingegen die Situation in den deutschsprachigen Ländern: Während in

Türkische zweite Generation mit gering gebildeten Eltern:

Anteil im akademisch orientierten Bereich



= 5%, die in der Mittelstufe im gymnasialen Zweig waren
= 5%, die in der Mittelstufe im gymnasialen Zweig waren

Deutschland



Anteil in tertiären Institutionen



= 5% in Universität oder Fachhochschule

Schweiz



Österreich ¹⁾



Belgien



Niederlande



Schweden



Frankreich ²⁾



¹⁾ Die türkisch-österreichischen Kids sind mit durchschnittlich 6 Jahren als letzte eingeschult und mit 10 Jahren am frühesten nach Leistung aufgeteilt worden.

²⁾ In Frankreich gehen alle Kinder mit 2 oder 3 Jahren in die École Maternelle, wo sie Französisch als Zweitsprache erlernen.

Deutschland überhaupt nur 5% der türkischen Zweiten Generation in tertiäre Bildungseinrichtungen gelangten, waren es in der Schweiz und Österreich 15% der Befragten. Die gymnasiale Unterstufe war in Österreich weniger selektiv als in Deutschland, was mit der damaligen Dreigliedrigkeit der deutschen Unterstufe zusammenhängen dürfte. Durch die Möglichkeit neben der Hauptschule auch noch in die Realschule verwiesen zu werden, war eine noch größere Selektivität im Zugang zur „maturaführenden“ Schule und damit zu den nachfolgenden Bildungsgängen gegeben.

Betrachtet man im Vergleich dazu die Bildungserfolge der türkischen Zweiten Generation mit höher gebildeten Eltern, so stellte sich heraus, dass der Unterschied zu jenen mit wenig gebildeten Eltern in Österreich aber auch in Frankreich groß war, in Schweden jedoch kaum feststellbar. In Deutschland hatten selbst die Kinder höher ausgebildeter türkischer EinwanderInnen geringe Chancen auf die Universität zu kommen. Diese Studie zeigt also, dass die späte Trennung nicht nur keine Nachteile hat im Vergleich zur frühen Trennung, sondern durchaus mehr Chancengerechtigkeit sowohl für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten als auch aus zugewanderten Familien bietet.

Die TIES-Studie zeigt, dass die späte Trennung nicht nur keine Nachteile hat im Vergleich zur frühen Trennung, sondern durchaus mehr Chancengerechtigkeit, für Kinder sowohl aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten als auch aus zugewanderten Familien, bietet.

II) Datenanalyse

Zu den vier Selektionsmechanismen werden nun Analysen österreichischer Daten vorgestellt, wo möglich aus den Bildungsstandard-Erhebungen, ansonsten aus der Bildungsdokumentation der Statistik Austria.

Vorschulstufe

Wie im Forschungsüberblick dargestellt, wird es international eher angezweifelt, dass die Rückstufung in die Vorschulstufe für die betroffenen SchülerInnen Vorteile bringt. Vielerorts wurden Vorschulstufen zugunsten flexibler Grundschulstufen und einem stärker förderorientierten Kindergarten aufgelöst. In Österreich ist mit Blick auf die SchulanfängerInnen mit einer anderen Familiensprache als der Unterrichtssprache ein gegenteiliger Trend zu erkennen. Im Schuljahr 2006/07 betrug die Differenz zwischen dem Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache in der Volksschule und in der Vorschulstufe 21 Prozentpunkte. Innerhalb von zehn Jahren hat sich dieser Abstand auf 33 Prozentpunkten erhöht. Im vorigen Schuljahr 2015/16 waren also knapp 29% der VolksschülerInnen und 62% der Vorschulkinder mehrsprachig. Das bedeutet, dass sich in den vergangenen zehn Jahren der Anteil der SchulanfängerInnen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch, die zurückgestuft wurden, um mehr als die Hälfte erhöht hat.

Betrifft dies alle Herkunftsgruppen in gleicher Weise oder sind systematische Unterschiede festzustellen? Die in der Folge analysierten Daten sind den Begleitfragebögen der Bildungsstandarderhebung unter den AchtklässlerInnen im Frühjahr 2012 entnommen. Die Analyse zeigt daher die Si-

Österreich	2006/07	2015/16
Volksschulen (inkl. Vorschulstufe)	20,3%	28,7%
darunter in Vorschulstufen	41,2%	61,7%
Differenz	+20,9	+33,0

Tab.: Anteil an SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Familiensprache

tuation der Vorschulstufe 2003/04. Die Rückstufungsrate war mit 15% auch unter den Kindern „einheimischer“ Eltern international verglichen hoch. In den meisten anderen Herkunftsgruppen war sie aber nochmals erheblich höher, zum Teil mehr als doppelt so hoch. Jedes dritte Kind türkischer Eltern, jedes vierte kosovarischer Eltern und jedes fünfte serbischer Eltern wurde zurückgestuft.



Abb. Anteil jener Kinder, die eine Vorschulstufe besucht haben, nach Geburtsland der Mutter

Sucht man nach weiteren systematischen Unterschieden, so spielt die Frage eine Rolle, ob das Kind bereits in Österreich geboren wurde oder im Verlauf seiner Kindergartenzeit, vielleicht erst zu Beginn der Schulpflicht nach Österreich gekommen war. Zwischen diesen Gruppen ist eine deutliche Differenz festzustellen. Die Schulreife wurde in der Zweiten Generation seltener angezweifelt, sei es weil diese Kinder bereits Deutsch konnten oder – was auch miteinander zu tun haben kann – weil sie in den österreichischen Kindergarten gegangen waren. So wurden 29% der in Bosnien geborenen und 17% der in Österreich geborenen Kinder bosnischer Mütter zurückgestellt. Ähnliches galt für das Herkunftsland Polen mit 28% zu 15% und für das Herkunftsland Türkei mit 39% zu 31%.

Dabei sollte die Differenzierung nach Bundesländern nicht übersehen werden. Am deutlichsten zeigt das Bundesland Steiermark auch zu

Beginn der 2000er Jahre eine inklusivere Einschulungspolitik mit niedrigeren Werten sowohl bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund als auch bei den unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen. Während 47% der befragten AchtklässlerInnen mit einer türkischen Mutter im Bundesland Salzburg angaben, eine Vorschulstufe besucht zu haben, betraf dies nur halb so viele im Bundesland Steiermark.

In einem aktuellen Bundesländervergleich wird festgestellt, dass die hohen Rückstufungsraten in Salzburg und Vorarlberg mit der Anwendung standardisierter Verfahren zu tun haben, während in der Steiermark, in Kärnten und im Burgenland ein Beobachten und Einschleifen in Zweifelsfällen offensichtlich zu sehr viel niedrigeren Raten führt (Wohlhart et al. 2016). Allerdings gibt es bis dato keine Untersuchungen zum Vergleich von einsprachigen und mehrsprachigen SchulanfängerInnen, zwischen denen gravierende Unterschiede in den Rückstufungsraten bestehen.

Sonderschule und sonderpädagogischer Förderbedarf

Bislang wurden SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im getesteten Fach von der jeweiligen BIST-Testung (zB Mathematik im Jahr 2012) ausgeschlossen, so wie sie auch von internationalen standardisierten Testungen im allgemeinen ausgeschlossen wurden. Das hat zur Folge, dass nicht dieselben detaillierten Informationen über diese SchülerInnen vorhanden sind (z.B. ihr sozioökonomischer Hintergrund), wie sie über jene 92% des jeweiligen Jahrgangs, die durch die BIST-Erhebung erfasst wurden, bekannt sind und daher in die Analysen einfließen können. Aus diesem Grund müssen hierfür Daten der amtlichen Schulstatistik herangezogen werden.

Differenzierte Betrachtung der Gruppen über den Zeitverlauf

Seit Beginn der wissenschaftlichen Bearbeitung dieses Themas wird die Überrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Sonderschule kritisiert. So wurde schon 1978 von Ottokar Seifert darauf hingewiesen, dass 12,5%

der jugoslawischen und 10,4% der türkischen Kinder Sonderschulen besuchten (vgl. Matuschek 1982), während es unter den einheimischen SchülerInnen ein Bruchteil davon war. Auch im Jahr 2001 war in der Sekundarstufe 1 – lässt man die große Mehrheit der HauptschülerInnen außer Acht – ein größerer Anteil an SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft in Sonderschulen als in Gymnasien (Herzog-Punzenberger 2003). Betrachtet man die Verhältniszahlen anhand der Familiensprache rund zehn Jahre später, so zeigt sich, dass 2010/11 noch immer 5% der SchülerInnen mit türkischer Familiensprache (und 3% der BKS-sprachigen), aber nur 2% der SchülerInnen mit deutscher Familiensprache Sonderschulen besuchten. Allerdings hatte sich der Anteil der SchülerInnen mit türkischer Familiensprache in Gymnasien auf 14% erhöht (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012).

Wie bereits beim Forschungsüberblick angesprochen, sind oftmals regionale Unterschiede größeren Ausmaßes festzustellen, die mit unterschiedlichen Einstellungen und Praktiken der regionalen Bildungsverwaltung zusammenhängen, aber auch mit der Aufrechterhaltung existierender Infrastruktur und daher das Thema der institutionellen Diskriminierung auf den Plan rufen. Betrachtet man die Unterschiede zwischen den österreichischen Bundesländern, so fällt auf, dass die Steiermark nicht nur selten einen SPF zuerkennt, sondern die betroffenen SchülerInnen auch selten segregativ in Sonderschulen beschult. Dabei ist der Unterschied zwischen SchülerInnen mit deutscher und nichtdeutscher Familienspra-

Österreich gehört noch immer zu den Ländern mit dem höchsten Stadt-Land-Gefälle bei der Beteiligung an höheren Schulen. Wohnt man in einer kleineren Gemeinde, so ist die Versorgung mit einem Gymnasium in der unmittelbaren Nähe kaum gegeben.

che klein. Am anderen Ende der Verteilung findet sich Vorarlberg mit dem höchsten Anteil an mehrsprachigen SPF-SchülerInnen und davon wiederum dem höchsten Anteil in Sonderschulen (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2015, Band 1).

Klassenwiederholung

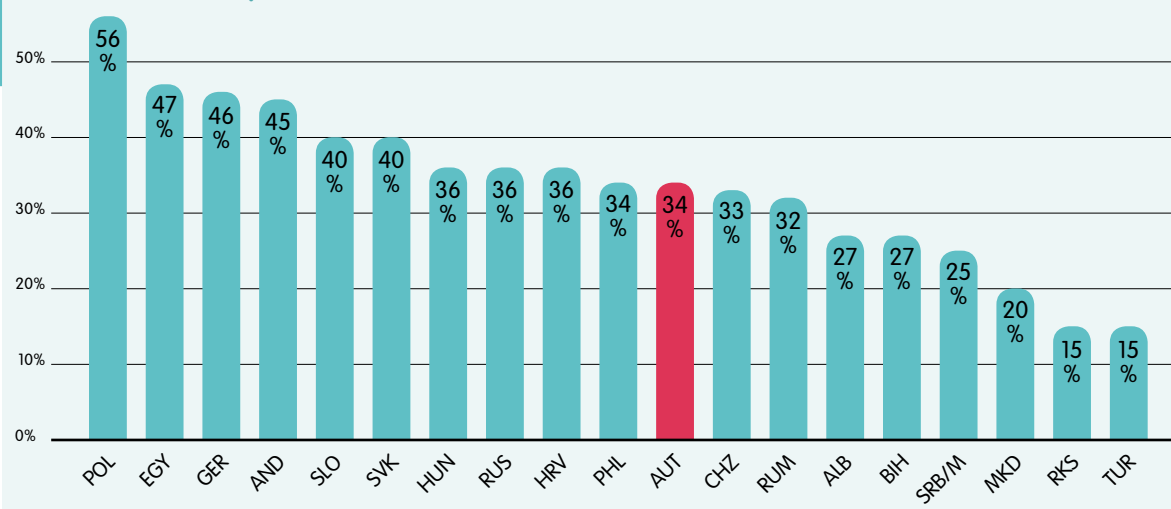
Betrachtet man die Anteile der SchülerInnen, die eine Klasse wiederholt haben, nach ihrer Familiensprache, so zeigen sich sehr große Unterschiede nach Herkunftsgruppen. Während es Gruppen gibt, die gleich große Anteile an RepetentInnen wie die nur deutschsprachigen SchülerInnen aufweisen, z.B. die slowenischsprachigen SchülerInnen, so gibt es Gruppen, die zwei oder drei Mal so große Anteile aufweisen, wie etwa die serbischsprachige Gruppe (15%) oder die türkischsprachige Gruppe (23%). Wie beim Forschungsüberblick bereits angesprochen, spielt der sozioökonomische Hintergrund der Familie für die Klassenwiederholung eine Rolle. Dieser ist wiederum unter den Sprachgruppen unterschiedlich ausgeprägt und spiegelt sich wieder in den unterschiedlichen Anteilen.

Gymnasium, Hauptschule und NMS

Von den horizontal differenzierten Schulsystemen nimmt man an, dass die Selektion in stärker akademische Schulformen auf der einen Seite und stärker praxisorientierte auf der anderen stattfindet. Österreich gehört zu jenen Ländern, die genau das machen und zwar zusammen mit einigen wenigen (Deutschland und Schweiz) zum frühest möglichen Zeitpunkt – nämlich im Alter von 10 Jahren. Die Kinder werden räumlich getrennt in unterschiedlichen Schulgebäuden und von bislang unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräften jedoch nach dem gleichen Lehrplan (Schulstufen 5-8) unterrichtet. Die der Trennung zugrundeliegende Idee, möglichst große Leistungshomogenität der Kinder eines Schulstandorts herzustellen, funktioniert aber offensichtlich nicht.

Die Teilnahme an der akademischen Schulform (AHS) ist verhältnismäßig stark vom Bildungshintergrund der Eltern beeinflusst. Dies drückt sich unter anderem darin aus, dass bei glei-

AHS-Teilnahmequoten in Österreich nach Geburtsland der Mutter



cher Mathematikkompetenz die Übertrittsquote in die AHS unter Kindern von wenig gebildeten Eltern beinahe nur ein Drittel beträgt als unter jenen hochgebildeter Eltern (Bruneforth et al. 2016, Analyse der BIST-Daten 2013). So treten bei gleicher Leistung von 533 Punkten (Leistungsdurchschnitt aller getesteten SchülerInnen) über 60% der Kinder von universitär ausgebildeten Eltern in die AHS ein, über 40% der Kinder von Eltern mit Matura, jedoch nur 24% der Kinder von Eltern mit Pflichtschul- oder Lehrabschluss.

Erst mit den standardisierten Testungen – seien es nun die national (Bildungsstandards) oder die international entwickelten wie PIRLS, TIMSS oder auch PISA – können die ungleichen Chancen auch hinsichtlich der Leistungsgerechtigkeit transparent gemacht werden. Im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit stellt sich nun zusätzlich die Frage, ob es Unterschiede in der Teilnahme an höherbildenden Schulen zwischen den Herkunftsgruppen gibt und wie groß diese sind.

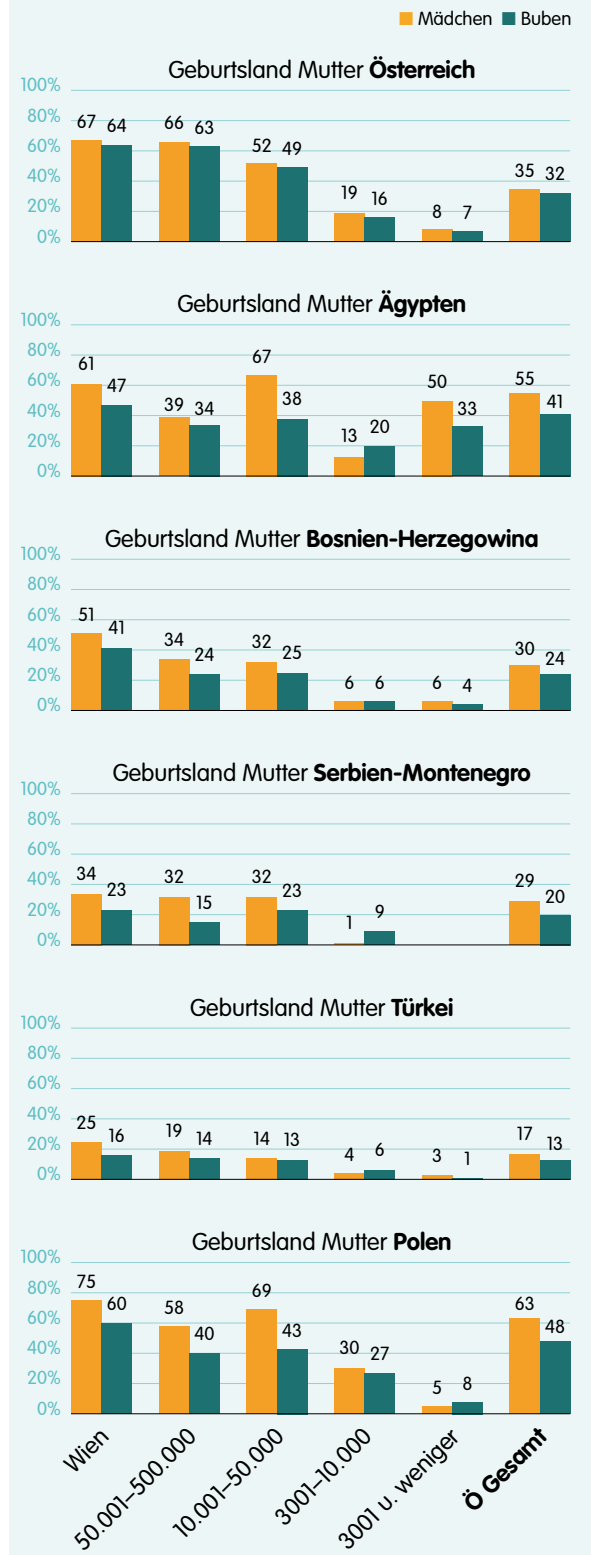
Wie aus der Grafik ersichtlich sind die Unterschiede sehr deutlich und erstrecken sich zwischen 15% und 56%. Beträgt die AHS-Quote unter den SchülerInnen mit „einheimischen“ Müttern 34%, so beträgt sie unter den SchülerInnen mit serbischen Müttern 25% und unter jenen mit türkischen Müttern 15%. Es gibt aber auch Zuwanderungsgruppen, bei denen die AHS-Beteili-

gung wesentlich höher als unter den SchülerInnen „alteingesessener“ Familien ist. Darunter sind jene mit deutschen (46%), ägyptischen (47%) oder polnischen Müttern (56%). Wie aber kommen die großen Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen zustande?

Einer der wichtigsten Faktoren ist das Bildungsprofil der Eltern. So zeigt sich, dass in der ägyptischen Gruppe, die als islamisch geprägt gilt und durch eine vom Deutschen stark unterschiedliche Sprache und Schrift gekennzeichnet ist, der hohe Anteil an akademisch gebildeten Müttern mit einer besonders hohen AHS-Beteiligung, gerade auch unter den Mädchen, zusammentrifft. Ein weiterer Aspekt ist der besonders geringe Anteil an SchülerInnen mit ägyptischen Müttern in ländlichen Gemeinden. Es spielen also auch regionale Faktoren eine Rolle.

Betrachtet man die Unterschiede in der AHS-Beteiligung zwischen den Herkunftsgruppen, so spielt deren Verteilung auf die Bundesländer, aber auch auf die Gemeindegrößen eine Rolle. Beachtet werden muss, dass die BIST-Daten nur Auskunft über den Standort der Schule und nicht über den Wohnort der jeweiligen SchülerInnen geben; daher spiegelt sich darin vor allem das Faktum wieder, dass in kleineren Gemeinden unter 10.000 EinwohnerInnen außer wenigen Privatgymnasien kaum ein AHS-Standort zu finden ist.

AHS-Beteiligung nach Geburtsland der Mutter und Gemeindegröße des Schulstandorts



Im internationalen Vergleich gehört Österreich noch immer zu den Ländern mit dem höchsten Stadt-Land-Gefälle bei der Beteiligung an höheren Schulen. Während am Land die NMS ohnehin eine Gesamtschule ist und daher die vorgebliche Trennung nach vermuteter Leistungsfähigkeit überflüssig, gerät der Schultyp der Neuen Mittelschule (so wie vorher die Hauptschule) im städtischen Gebiet zu einer Restschule, die schon alleine aufgrund der sozialen und leistungsmäßigen Entmischung mit größer werdenden Problemen zu kämpfen hat.

Bezugnehmend auf die defizitorientierte Diskussion zu Migration und Schule in Österreich sollen anhand der Grafiken die hohen AHS-Anteile in manchen Herkunftsgruppen betont werden. Sie legen Zeugnis von einer hohen Leistungsbereitschaft unter den zugewanderten Familien ab. Aus den traditionellen Einwanderungsländern ist dieses Phänomen bekannt und wird *immigrant optimism* genannt, ein Begriff, der den Glauben eingewanderter Eltern bezeichnet, dass es insbesondere die Kinder zu etwas bringen, einen guten Beruf erlernen und gutes Geld verdienen werden. Dies geht einher mit einer ausgeprägten Bildungsorientierung unter den meisten Zuwanderungsfamilien, wie bereits in Policy Brief #3 anhand der Studie zur Bildungsorientierung der Migrantenmilieus in Deutschland im Detail beschrieben wurde.

In diesem Kontext muss auch hervorgehoben werden, dass in allen Herkunftsgruppen die Mädchen ihren Brüdern und männlichen peers zum Teil weit voraus sind, bei der AHS-Beteiligung: Unter den SchülerInnen mit österreichischen Müttern beträgt die Gender-Differenz in der AHS-Beteiligung 3%, bei jenen mit türkischen Müttern 4%, mit bosnischen Müttern 6%, mit serbischen Müttern 9%, mit ägyptischen Müttern 14% und mit polnischen Müttern 15% zugunsten der Mädchen.

Zu guter Letzt gelingt es auch der Zweiten Generation häufiger, den Weg in die AHS einzuschlagen als den Gleichaltrigen, die selbst noch im Ausland geboren wurden. So beträgt der Unterschied bei den Kindern ägyptischer Mütter 16 Prozentpunkte zugunsten der 2. Generation, für Polen +14, Türkei +8, Serbien +3 Prozentpunkte.

III) Schlussfolgerungen

Unter den OECD-Länder gehört Österreich zu denjenigen mit den selektivsten Schulsystemen. Als wesentlichstes Charakteristikum ist die mit 10 Jahren frühest mögliche Trennung der SchülerInnen nach Leistung in (auch räumlich) unterschiedliche Schulen mit unterschiedlich bewerteten Lehrkräften zu nennen. Weiters gehören Rückstufung, Klassenwiederholung sowie Sonderschulen zu den Selektionsinstrumenten, die relativ häufig angewandt werden. Diese Selektionsinstrumente treffen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Familiensprache in sehr unterschiedlicher Weise, was durch die übliche statistische Darstellung nicht sichtbar wird. So kann die Rückstufungsquote allgemein absinken, aber der zurückgestufte Anteil unter den SchülerInnen mit nicht-deutscher Familiensprache gleichzeitig stark ansteigen.

Daher ist es notwendig für jedes einzelne dieser Instrumente ein Monitoring nach mehreren Unterkategorien durchzuführen. So betreffen die Selektionsinstrumente die nicht-eingebürgerten SchülerInnen in den meisten Fällen bedeutend stärker als die eingebürgerten und die im Ausland geborenen stärker als die im Inland geborenen Kinder eingewanderter Eltern. In manchen Fällen sind auch bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen, wobei fast immer die Buben negativer betroffen sind als die Mädchen.

Des Weiteren sind die Analysen nach Bundesländern und Regionen durchzuführen, da Vorgaben der Landesschulräte und regionale Praktiken einen wesentlichen Einfluss auf die Vorgangsweisen vor Ort haben. Dies führt etwa zu zehnmal höheren Rückstellungsquoten in Salzburg als in der Steiermark. Die Selektionspraktiken werden aber auch vor Ort in den Bezirken sehr unterschiedlich angewendet, können mit segregativen Klassenzusammenstellungen durch SchulleiterInnen zusammentreffen und sind nicht zuletzt von der Infrastruktur, wie der Anzahl von Sonderschulen in einem Bezirk, abhängig. Wie Steiner (2016) bereits analysierte, beeinflussen

alle diese Faktoren den Anteil des frühen Bildungsabbruchs in einem Bezirk signifikant.

Es zeigt sich also, dass sich der stark selektive Charakter des österreichischen Schulsystems nirgendwo so stark äußert wie bei den Kindern zugewanderter Familien, die eine schwache sozioökonomische Position einnehmen. Paradigmatisch dafür sind große Teile der türkischstämmigen, aber auch der kosovarischstämmigen und mazedonischstämmigen Familien. Sie weisen die geringsten Anteile an AHS-SchülerInnen und die höchsten Raten an Rückstufungen, RepetentInnen und SPF-SchülerInnen auf. Den Familien aus Polen, Ägypten oder den Philippinen – um drei gegenteilige Beispiele zu nennen – gelingt es wiederum besser, mit diesem System umzugehen, was zum Teil am mittleren und höheren Bildungshintergrund der Eltern liegt.

Die Stärke der Selektivität ist in einigen Bereichen über einen längeren Zeitraum betrachtet auch gegenüber den SchülerInnen mit Migrationshintergrund zurückgegangen – wie bei der Klassenwiederholung und den Eintrittshürden in die AHS-Unterstufe; in anderen wiederum ist sie angewachsen, wie bei der Rückstufung. Allerdings ist bei all diesen Bewertungen mit Vorsicht vorzugehen, weil die Veränderungen nicht notwendigerweise auf eine erhöhte Inklusivität verweisen müssen sondern vor allem auf eine veränderte Zusammensetzung von Herkunftsgruppen und ihr jeweiliges sozioökonomisches Profil zurückzuführen sein könnten.

Durch die international vergleichenden Analysen wird deutlich, dass es in vielen Ländern institutionelle Diskriminierung und Chancenungleichheit gibt. Es wird aber auch klar, dass frühe und starre Selektionsmechanismen die Chancen von Kindern, die aus zugewanderten und/oder sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen, deutlich verringern. Es zeigt sich an den durchschnittlich erreichten Kompetenzen, der Größe der Risiko- und der Spitzengruppen, dass selektive Systeme mehr Nachteile als Vorteile im Vergleich zu inklusiveren Systemen aufweisen und vice versa, dass inklusive Bildungssysteme bei hoher Leistung möglich sind bzw. diese sogar erst ermöglichen.

IV) Good Practices

Inklusive Schule in Südtirol

Eines der inklusivsten Schulsysteme mit hoher Performanz nach international vergleichenden Standards ist jenes in Südtirol. Bei der PISA-Testung 2015 hat das dortige Schulsystem höhere durchschnittliche Leistungswerte als die benachbarten Länder Österreich, Deutschland und die Schweiz erbracht und liegt auch über dem OECD-Durchschnitt.

Zugleich ist die Abhängigkeit der Schulleistungen vom familiären Hintergrund in Südtirol wesentlich kleiner als in Österreich und damit ein Wirkungsziel von Bildungspolitik besser erreicht. Faktoren, die sich in der Forschung zur sozialen Reproduktion als wirkmächtig erwiesen, scheinen sich hier zu bestätigen: die acht Jahre währende Gesamtschule und die inklusive Beschulung. Bereits seit den 1960er Jahren werden SchülerInnen der fünfjährigen Volksschule und der dreijährigen Mittelschule gemeinsam und erst ab dem vierzehnten Lebensjahr in einer Oberschule, Fachschule und Berufsschule/Lehre getrennt unterrichtet. Es gibt keine Leistungsklassen und -gruppen. „Gemeinsam“ bedeutet seit 1977 – dem Jahr der Abschaffung der Sonderschule – auch, dass SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv an der Regelschule mit Unterstützung von Fachkräften beschult werden.

Zusätzlich zu den seit Jahrzehnten selbstverständlichen inklusiven Strukturen gilt es auch noch weitere Parameter zu beachten: Die Anzahl der Wochenstunden und der Personalschlüssel in der Grundschule sind wesentlich höher als in Österreich, dabei ist Team-Teaching eine durchgängige Angelegenheit. Die multiprofessionellen Teams besprechen sich wöchentlich. Die Schulpflicht beträgt 10 Jahre, die Pflicht zur Bildung und das Recht auf Bildung reicht bis zum 18. Lebensjahr.

Hoher Migrationsanteil und hohe Chancengerechtigkeit in Kanada

Ähnliche Strukturmerkmale wie in Südtirol zeigen sich in Kanada, einem Land mit über 35 Millionen EinwohnerInnen, in dem mehr als 20% im Ausland geboren wurden und über 80% in Städten leben. Kanada zählt in den PISA-Tests nicht nur regelmäßig zu den besten Ländern sondern auch zu jenen, die hohe Chancengerechtigkeit verwirklichen. Es zeigte auch 2015 wieder einen signifikanten Vorsprung zu Österreich, etwa im Kompetenzbereich Lesen mit 42 Punkten. Interessant ist dabei, dass Kanada einen höheren Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat und im Testbereich Naturwissenschaften 2015 keine Kompetenzunterschiede zu den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund festgestellt wurden.

Bei tiefergehender Analyse bestätigen sich mehrere oftmals analysierte Zusammenhänge. Erstens ist nicht der Anteil der SchülerInnen, die zugewandert sind oder die zuhause eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, ausschlaggebend für den Schulerfolg, sondern wie mit Migration und dem Erlernen der Unterrichtssprache in Gesellschaft, Schulsystem und Familie umgegangen wird. Zweitens ist von größter Bedeutung, wie viel Schulbildung die (zugewanderten) Eltern selbst erfahren haben und drittens die Frage, wie Kinder unterstützt werden, deren Eltern selbst über wenig Schulbildung verfügen.

Im Kontext dieses Policy Briefs zu Selektion ist viertens hervorzuheben, dass über die Provinzen hinweg die Gesamtschule bis zum 15. Lebensjahr der Normalfall ist. Daran schließt die (Senior) High School an, in der mittels besonderer Leistungskurse bestimmte Fächer auf unterschiedlichen Niveaus vermittelt werden. Fünftens gehört Kanada zu den inklusiven Schulsystemen, in denen es keine Sonderschule gibt sondern jede Schule dafür verantwortlich ist, für ihre „exceptional children“ einen individualisierten Bildungsplan zu erstellen. Sechstens wird das Wiederholen einer Klasse selten angewandt und wurde in den letzten Jahren noch weiter reduziert.

Executive Summary

1. Selektionsmechanismen versuchen größere Homogenität in Lerngruppen bzw. Klassen herzustellen und so den Lernfortschritt der jeweiligen SchülerInnen zu verbessern.
2. Zu diesen Strategien zählen das Zurückstellen in die Vorschulstufe, das Wiederholen einer Klasse, die Zuweisung in eine Sonderschule und die frühe Trennung in einen kognitiv mehr und einen kognitiv weniger anspruchsvolleren Schultyp (Neue Mittelschule – Gymnasium).
3. Die positive Wirkung dieser Selektionsmechanismen auf den Lernerfolg ist nicht nachgewiesen. Es konnte sehr viel häufiger gezeigt werden, dass Selektion für die betroffenen SchülerInnen langfristig negative Auswirkungen hat und zwar verbunden mit Motivationsverlust, einer negativeren Einstellung zur Schule, Entmutigung und Verminderung des Selbstvertrauens.
4. Auf regionaler Ebene wurde nachgewiesen, dass sich die Rate der SchulabbrecherInnen erhöhte, je häufiger die beschriebenen Selektionspraktiken in einem Schulbezirk angewandt wurden und je mehr Sonderschulstandorte es dort gab.
5. Analysen der Identifikation von Lernstörungen haben für Deutschland ergeben, dass aufgrund der mangelnden Anpassung von Tests an die spezifische Sprachentwicklung im Kontext der Mehrsprachigkeit, eine doppelt so hohe „Fehlidentifikation“ zustande kommt als bei einsprachigen Kindern.
6. Die Rückstellungsquoten von Kindern mit nicht-deutschen Familiensprachen in die Vorschulstufe haben sich in Österreich zwischen 2006 und 2015 um 50% erhöht. Die Anteile variieren stark zwischen den Herkunftsgruppen und den Bundesländern. Besonders hohe Raten zeigen die Bundesländer Salzburg und Vorarlberg, besonders niedrige das Bundesland Steiermark.
7. Auch in der Frage der inklusiven Beschulung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist das Bundesland Steiermark vorbildlich. Seit vielen Jahren werden im Bundesländervergleich besonders niedrige Anteile an SchülerInnen in Sonderschulen unterrichtet.
8. Von der Klassenwiederholung sind die Sprachgruppen wiederum höchst unterschiedlich betroffen. Während 20% der russischsprachigen SchülerInnen eine Klasse wiederholen mussten, waren es nur 7% an slowenischsprachigen – gleich viel wie unter den deutschsprachigen SchülerInnen.
9. Die AHS-Übertrittsquoten sind bei gleicher Leistung je nach Bildungsabschluss der Eltern sehr unterschiedlich.
10. Die AHS-Beteiligung ist zwischen den Herkunftsgruppen sehr unterschiedlich. Dies spiegelt zwei Hauptfaktoren wider: den Bildungshintergrund der Eltern und die Gemeindegröße des Wohnorts.
11. Die Geschlechterdifferenzen fallen in allen Herkunftsgruppen zugunsten der Mädchen aus.
12. In den meisten Herkunftsgruppen ist die Zweite Generation von den Selektionsmechanismen weniger negativ betroffen.
13. Frühe Trennung in unterschiedliche Schultypen bedeutet eine wesentliche Verminderung von (Bildungs-)Chancen für SchülerInnen, denen die Schulkultur und die bildungssprachlichen Anforderungen weniger vertraut sind. Umgekehrt zeigt sich, dass ihre Chancen mit der Anzahl der Jahre, die sie gemeinsam mit anderen lernen, steigen.
14. Inklusive Schulsysteme wie in Südtirol oder Kanada zeigen, dass die gemeinsame Schule bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr sowie geringe Klassenwiederholung und inklusive Beschulung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hohe Chancengerechtigkeit ermöglichen bei gleichzeitig hohem Leistungsniveau.

Fortsetzung. Nach dem Policy Brief Nr. 6 (Selektion und Schullaufbahn) wird in Policy Brief Nr. 7 das Thema der Leistung behandelt.

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passende Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website der Abteilung für Bildungsforschung der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Finanzierendes Konsortium



Caritas

