



Donau-Universität Krems
Department Migration und
Globalisierung

Schule-Migration-Gender

Endbericht

Gudrun Biffi
Isabella Skrivanek

März 2011

Im Auftrag des **bm:uk**

Donau-Universität Krems
Department Migration und Globalisierung
Zentrum für Migration, Integration und Sicherheit
Dr. Karl Dorrek Straße 30
3500 Krems



Impressum:

Dieser Bericht wurde von der Donau-Universität Krems - Department Migration und Globalisierung / Zentrum für Migration, Integration und Sicherheit im Auftrag des BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur - erstellt.

© Gudrun.Biffel@donau-uni.ac.at

Inhalt

Tabellenverzeichnis.....	IV
Hauptaussagen	1
1. Einleitung	3
2. Strukturmerkmale der österreichischen Schülerinnen und Schüler	4
2.1. Bevölkerung mit Migrationshintergrund	4
2.2. Große Heterogenität der SchülerInnen mit Migrationshintergrund	6
3. Bildungsbeteiligung	9
3.1.1. Geschlechterunterschiede in der Bildungsbeteiligung	9
3.1.2. Unterschiede nach Umgangssprache	10
3.1.3. Ausbildung von PädagogInnen.....	12
3.1.4. Höhere Schulbildung ist weiblich	14
3.1.5. Bildungs- und Erwerbssituation von 17jährigen Jugendlichen in Tirol und Wien.....	15
4. Schulerfolg und schulische Leistungen	17
4.1. Schulerfolg	17
4.1.1. Nicht aufstiegsberechtigte SchülerInnen öfter männlich und mit Migrationshintergrund	17
4.2. Schulische Leistungen.....	20
4.2.1. Internationale Schülerleistungsstudien.....	20
4.2.2. Internetkompetenz von Jugendlichen.....	26
4.2.3. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben häufiger sonderpädagogischen Förderbedarf.....	26
5. Übergang ins Erwerbsleben.....	27
5.1. Bildungs- und Berufswahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	29
5.2. Bildungs- und Berufsorientierung an Schulen.....	31
6. Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten und den Schulerfolg.....	34
6.1. Einstellungen.....	34
6.1.1. Exkurs: Jugendgewalt.....	38
6.1. Sozioökonomische Faktoren	42
6.1.1. <i>Bildungshintergrund und berufliche Position der Eltern</i>	42
6.1.2. Eltern aus Sicht der Schulaufsicht und Beratungseinrichtungen.....	46
6.2. Strukturelle Faktoren.....	46
6.2.1. Schulsystem.....	49
6.2.2. LehrerInnen-Ausbildung.....	50
6.2.3. Fremden- und aufenthaltsrechtliche Bestimmungen.....	51
7. Schlussfolgerungen und Handlungsoptionen	51
7.1. Erweiterung des Blickwinkels des Regelausbildungssystems:.....	52
7.2. Handlungsfelder innerhalb des Schul- und Ausbildungssystems:	53
7.2.1. Aus- und Weiterbildung der Lehrerschaft:	54
7.2.2. Sprachförderung:.....	55
7.2.3. Bildungs- und Berufsorientierung an Schulen:.....	56
7.2.4. Zusätzliche Lehr- und Lernmöglichkeiten	57
7.2.5. Forschungsbedarf in der Evaluation von Maßnahmen.....	58

Anhang	59
Begriffe, Definitionen und verwendete Daten.....	59
Tabellen-Anhang	61
Abbildungen-Anhang	64
Literaturverzeichnis.....	66

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2009 nach Geburtsland der Eltern, in Prozent.....	5
Abbildung 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2009, Anteil der zweiten Generation nach Bundesländern, in Prozent	5
Abbildung 3: Anteil der SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft nach Schultypen, ausgewählte Schuljahr, in Prozent.....	8
Abbildung 4: Anteil der SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft bzw. mit nicht-deutscher Umgangssprache, nach Bundesländern, im Schuljahr 2009/10 (in Prozent).....	8
Abbildung 5: Mädchenanteil nach Schultyp und Umgangssprache im Schuljahr 2009/10, Österreich-Schnitt, in Prozent.....	10
Abbildung 6: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10, nach Geschlecht und Schultypen, in Österreich, in Prozent.	14
Abbildung 7: Bestandene Reife- und Diplomprüfungen, Jahrgang 2009, nach Umgangssprache und ausgewählten Ausbildungsarten, Frauenanteil, in Prozent.....	15
Abbildung 8: Anteil der nicht aufstiegsberechtigten SchülerInnen und Aufstiegsberechtigten mit Nicht Genügend an Pflichtschulen, Geschlecht und Umgangssprache in Österreich im Schuljahr 2008/09, in Prozent.	18
Abbildung 9: Anteil der nicht aufstiegsberechtigten SchülerInnen und Aufstiegsberechtigten mit Nicht Genügend an mittleren und höheren Schulen nach ausgewählten Ausbildungsarten, Geschlecht und Umgangssprache in Österreich im Schuljahr 2008/09, in Prozent.	19
Abbildung 10: PISA 2006 – Leistungen in Naturwissenschaft, Lesen und Mathematik nach ausgewählten Geburtsländern und Geschlecht.....	22
Abbildung 11: PIRLS 2006 – Leistung in Lesen nach ausgewählten Geburtsländern und Geschlecht.....	25
Abbildung 12: Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die in Regelschulen zur Schule gehen im Schuljahr 2009/10 nach Geschlecht, Umgangssprache und Bundesländern, in Prozent	27
Abbildung 13: Einstellungen zum ethnisch-kulturellem Hintergrund: Geschlechtsrolle, in Prozent.....	36
Abbildung 14: Einstellungen zum ethnisch-kulturellem Hintergrund: Sitten, in Prozent.....	37
Abbildung 15: Einstellungen zum ethnisch-kulturellem Hintergrund: Kollektivismus-Individualismus, in Prozent	37
Abbildung 16: Bildungshintergrund der Eltern nach Migrationsstatus, PIRLS 2006, Anteile in Prozent	43
Abbildung 17: Bildungshintergrund der Eltern nach Migrationsstatus, PISA 2006, Anteile in Prozent.....	44
Abbildung 18: Anteil der außerordentlichen SchülerInnen an den SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10 nach Geschlecht und Bundesländern, in Prozent	49
Abbildung 19: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2009 nach Bundesländern, in Prozent	64
Abbildung 20: Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Sonderschulen nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10, in Prozent.....	64
Abbildung 21: Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Polytechnischen Schulen nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10, in Prozent.....	65
Abbildung 22: Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Berufsschulen nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10, in Prozent.....	65

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler nach detaillierten Ausbildungsarten (Auswahl) im Schuljahr 2009/10 nach Umgangssprache, absolut und in Prozent.....	12
Tabelle 2: Verteilung der geförderten und nicht geförderten Lehrlinge nach Migrationshintergrund in Tirol (September 2008).....	30
Tabelle 3: Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick 2009.....	61
Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler in Österreich im Schuljahr 2009/10, nach detaillierten Ausbildungsarten, Geschlecht und Umgangssprache, absolut und in Prozent.....	62
Tabelle 5: Lehramt-Studierende an den Pädagogischen Hochschulen 2009/10 (inkl. anerkannte private Studiengänge privater Rechtsträger).....	63

Hauptaussagen

2009 hatten 17,8 % der österreichischen Bevölkerung (1.470.000 Personen) einen Migrationshintergrund. 13,1 % der österreichischen Bevölkerung (1.083.000 Personen) waren MigrantInnen der ersten Generation und 4,7 % gehörten der zweiten Generation an (386.000 Personen).

Zwischen den Bundesländern bestehen erhebliche Unterschiede: die Spanne liegt zwischen 35,8 % in Wien, gefolgt von 21 % in Vorarlberg, und weniger als zehn Prozent im Burgenland, der Steiermark und Kärnten.

Von den 1,25 Millionen EinwohnerInnen unter 15 Jahren hatten 250.000 bzw. 19,9 % einen Migrationshintergrund. Differenziert nach Geschlecht ist der Anteil unter Burschen mit 20,1 % etwas höher als unter Mädchen mit 19,7 %.

Der Migrationshintergrund wird im Schulsystem nicht erfasst, sondern nur die Staatsbürgerschaft und die Umgangssprache. Unter den SchülerInnen in Pflichtschulen hatten im Schuljahr 2009/10 9,5 % eine ausländische Staatsbürgerschaft (nach 2,3% 1980/81) und 17,6 % sprachen eine andere Umgangssprache als Deutsch. Seit Beginn der 1980er Jahre hat sich der Anteil der AusländerInnen an den SchülerInnen in Österreich mehr als vervierfacht.

An den Wiener Schulen war der Anteil der SchülerInnen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch sprechen, mit 41,8 % am höchsten, gefolgt von Vorarlberg mit 18,3 %. Die niedrigsten Anteile haben die beiden südlichen Bundesländer Kärnten und Steiermark mit 8,9 % bzw. 9,6 %.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind eine sehr heterogene Gruppe: Sie können in Österreich geboren sein oder vor dem bzw. im schulpflichtigen Alter nach Österreich gekommen sein („Seiteneinstieg“ ins Schulsystem). Sie sind aus unterschiedlichen Gründen nach Österreich gekommen, als Familienangehörige von ArbeitsmigrantInnen, als traumatisierte Flüchtlinge oder als Tagespendler in grenznahen Gebieten. Die rechtliche Situation (Aufenthaltsstatus), die sozioökonomische Position, das ethnisch-kulturelle Erbe und die Sprachkenntnisse sind auch sehr unterschiedlich.

Der Anteil von Burschen und Mädchen ist mit Ausnahme der Volksschulen, Hauptschulen und Neuen Mittelschulen in den verschiedenen Schultypen sehr unterschiedlich. Die AHS-Unterstufe und vor allem die AHS-Oberstufe werden stärker von Mädchen als von Burschen besucht (2009/10: 51,9 % in der Unterstufe und 56,9 % in der Oberstufe). Die berufsbildenden höheren Schulen weisen mit 50,9 % eine gewisse Genderparität auf, jedoch ist die Gendersegmentation in den Untergruppen besonders ausgeprägt, mit einem deutlichen Burschenüberhang in der HTL und einem Frauenüberhang in der HAK. Die Sonderschulen, die Polytechnischen Schulen und die Berufsschulen sind klar „männlich dominiert“. Im Schuljahr 2009/10 lag der Mädchenanteil an den Sonderschulen bei 35,7 %, an den Polytechnischen Schulen bei 37,0 % und an den Berufsschulen bei 34,8 %.

Dieses Muster stimmt grosso modo auch für SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache.

Personen mit Migrationshintergrund haben bis jetzt kaum in die Ausbildungsbereiche für das Schul- und Ausbildungssystem Eingang finden können. 2009/10 hatten 2,7 % der SchülerInnen an *Bildungsanstalten der Kindergartenpädagogik* eine andere Umgangssprache als Deutsch, an den *Bildungsanstalten der Sozialpädagogik* waren es 1,4 % und an den *Bundesanstalten für Leibeserziehung* 2,3 %.

An den *Pädagogischen Hochschulen* wird die Umgangssprache der Studierenden nicht erhoben, es stehen daher nur Daten zur Staatsangehörigkeit zur Verfügung. Im Studienjahr 2009/10 waren 7,4 % der Studierenden ausländische StaatsbürgerInnen.

Burschen – mit und ohne Migrationshintergrund – sind seltener als Mädchen in Schulen, die zur Matura führen. In der Folge ist der Anteil der Mädchen unter den MaturantInnen höher als unter Burschen. Es sind aber auch mehr junge Frauen als Männer nach der Pflichtschule als Hilfsarbeiterinnen tätig oder erwerbsfern. Unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist der Anteil unter den Jugendlichen mit türkischem und ex-jugoslawischen Hintergrund besonders groß.

„Sitzen bleiben“ bzw. das nicht erfolgreiche Beenden der abschließenden Schulstufe betrifft Burschen häufiger als Mädchen. Das gilt für alle Schultypen. SchülerInnen mit anderer Umgangssprache als Deutsch sind deutlich öfter betroffen. Der Anteil nicht-aufstiegsberechtigter SchülerInnen ist an den mittleren und höheren Schulen wesentlich höher als im Pflichtschulbereich.

An den *Handelsakademien* waren 11,5 % der Schüler und 6,5 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und mehr als doppelt so viele mit nicht-deutscher Umgangssprache (23,2 % der Schüler und 16,5 % der Schülerinnen) nicht aufstiegsberechtigt. An den *Handelsschulen* waren diese Anteile noch höher: 16,4 % der Schüler und 13 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und 28,6 % der Schüler und 23,9 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache als Deutsch.

An den *Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten* (HTGL) waren 11,4 % der Schüler und 8,9 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und 26,1 % der Schüler und 23,4 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache nicht aufstiegsberechtigt. An den *Oberstufenrealgymnasien* ist die Situation ähnlich. Nur in der *AHS-Oberstufe* (Langform) ist die Situation besser: 8,8 % der Schüler und 4,6 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und 15,6 % der Schüler und 9,6 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache waren 2009/10 nicht aufstiegsberechtigt.

Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache sind in Sonderschulen deutlich überrepräsentiert, ebenso unter Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF).

Österreich schneidet bei den PISA-Studien im OECD-Vergleich schlecht ab. 2009 waren 28 % der Jugendlichen in Österreich „Lese-RisikoschülerInnen“, dh. sie können gegen Ende der Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen (OECD-Durchschnitt 19 %); unter den Burschen zählen in Österreich 35 % zu den Risikoschülern (OECD 25 %), bei den Mädchen 20 % (OECD 13 %). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind mit einem Anteil von 28 % unter den RisikoschülerInnen überrepräsentiert. 72 % der Lese-RisikoschülerInnen haben somit *keinen* Migrationshintergrund.

Die Differenzen in der Leseleistung zwischen Kindern mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) und den *einheimischen Kindern* lassen sich durch Unterschiede in der familiären Sozialisation (familiäres Sprachverhalten, Deutschkenntnisse vor Schulbeginn, Bildungsabschlüsse der Eltern, Verfügung über kulturelles und soziales Kapital) für SchülerInnen mit BKS-Hintergrund erklären. Bei den Kindern türkischer Herkunft gilt dies nicht in gleichem Maße.

Gewalt ist an österreichischen Schulen keine Seltenheit. Erfahrungen mit Gewalt machen Jugendliche am häufigsten in der Schule (48 %), Erfahrung mit Bloßstellung oder Verspottung haben 44 % der weiblichen und 35 % der männlichen Befragten in der Schule gemacht, Beschimpfungen und Anschreien wird von den weiblichen (25 %) und männlichen (28 %) Jugendlichen auch am häufigsten in der Schule berichtet.

Probleme an Schulen werden eher als soziale und nicht als Integrationsprobleme eingestuft.

1. Einleitung

Die vorliegende Studie vermittelt einen Überblick über die geschlechtsspezifischen Bildungsunterschiede unter den österreichischen Schülerinnen und Schülern. Dem Aspekt der Herkunft bzw. dem Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler wird besonderes Augenmerk geschenkt. Im Vordergrund steht die Analyse der Unterschiede entlang folgender Dimensionen:

- Bildungsverhalten, im Sinne der ‚Wahl‘ des Schultyps,
- Schulerfolg bzw. schulische Leistungen,
- Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten bzw. den Schulerfolg, insbesondere Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund.

In einem ersten Schritt wird auf die demographische Entwicklung und die damit verbundene laufende Steigerung des Anteils von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einer anderen Erstsprache als Deutsch im Schulsystem eingegangen. In weiterer Folge wird die Schulstatistik untersucht und analysiert, wobei eine Sonderauswertung der Österreichischen Schulstatistik 2009/10 (Daten von Statistik Austria) einen differenzierten Einblick in die jüngste Aufteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die diversen Schultypen gewährt. Weiters werden für die Beurteilung der Schülerleistungen die Ergebnisse der internationalen Schülerleistungsvergleichsstudien PISA und PIRLS herangezogen, die auch Aussagen über die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlauben.

Ergänzt wird die Analyse um eine Literaturrecherche; die Auswahl orientiert sich an der Identifizierung von geschlechtsspezifischen Bildungsunterschieden, unter Berücksichtigung der Herkunft. Dabei wird auch Literatur herangezogen, die der zweiten Migrationsgeneration Augenmerk schenkt. Die Literaturrecherche ist auf den deutschsprachigen Raum beschränkt. Der Fokus der Studie liegt auf Forschungsergebnissen aus Österreich, um ein möglichst umfassendes Bild der Problematik und der Herausforderungen zu erhalten. Die internationale Vergleichsperspektive wird an Hand der Analysen der PISA-Studien eingebracht, bzw. anhand der Vergleiche, die in der herangezogenen Literatur angestellt wurden.

Ziel der Studie ist es, konkrete Problemfelder im Schulwesen hinsichtlich geschlechts- und herkunftsspezifischer Dimensionen aufzuzeigen und Handlungsempfehlungen abzuleiten. Die Handlungsempfehlungen beziehen sich auf die Aktivierung von Potenzialen, die derzeit nicht berücksichtigt oder nicht optimal genutzt werden. Dabei ist die Stossrichtung eine bessere Abstimmung von Maßnahmen zur Integration im Bildungswesen sowie die Koordination mit Maßnahmen, die den Übergang von der Schule ins Erwerbsleben erleichtern sollen. Die Handlungsempfehlungen wurden in einem Workshop mit dem Auftraggeber und einem einschlägigen ExpertInnen-Kreis diskutiert und so auf ihre ‚Umsetzbarkeit‘ geprüft. Die Ergebnisse dieses Workshops fanden in das Schlusskapitel Eingang.

Ziel ist die Entwicklung von Strukturen, in denen Maßnahmen und Politiken im Sinne der Querschnittsmaterie, die Gender und Migration darstellen, aufeinander abgestimmt werden. Dadurch können sie sich gegenseitig stimulieren und einen guten Nährboden für die Einbindung aller SchülerInnen, insbesondere auch jener mit Migrationshintergrund, schaffen.

2. Strukturmerkmale der österreichischen Schülerinnen und Schüler

2.1. Bevölkerung mit Migrationshintergrund

Österreich hat eine lange Tradition der Zuwanderung, die bis in die frühen 1960er Jahre zurückreicht, als man begann im Gefolge der Verknappung von Arbeitskräften ausländische Arbeitskräfte anzuwerben. In den 1960er und 1970er Jahren kamen vor allem „GastarbeiterInnen“ aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei nach Österreich. Entsprechend dem Arbeitskräftezuwanderungsmodell, das sich nicht als Einwanderungsmodell verstand, kamen Arbeitskräfte auf der Basis von einjährigen Beschäftigungs- und Aufenthaltsbewilligungen. Um sicherzustellen, dass es zu keiner Zuwanderung von Kindern kam, wurde die Kinderbeihilfe in voller Höhe auch im Ausland ausgezahlt, damit die Kinder im Herkunftsland verbleiben. Das änderte sich im Gefolge der Rezession 1974/75, als eine ‚Schmarotzerdebatte‘ einsetzte, in der insinuiert wurde, dass die GastarbeiterInnen gar nicht so viele Kinder hätten, für die Beihilfen ausgeschüttet wurden. In der Folge wurde 1979 die Kinderbeihilfe für Kinder, die im Ausland verblieben, verringert. Das war der Auslöser für die Zusammenführung der Kinder mit ihren Eltern, die in Österreich arbeiteten, was einen sprunghaften Anstieg der Zahl der ausländischen Kinder im österreichischen Pflichtschulsystem zur Folge hatte. Dieser Zustrom von Kindern und Jugendlichen aus den Gastarbeiterregionen wurde noch durch den Anstieg der Flüchtlingsströme in den frühen 1980er Jahren (Solidarnosz) und Ende der 1980er und in den frühen 1990er Jahren (Zerfall Jugoslawiens) verstärkt. (Biffel 1996, Biffel—Bock-Schappelwein 2003)

Seit den 1990er Jahren hat sich die Zuwanderung nach Österreich verlangsamt aber weiter diversifiziert: Verstärkt kommen vor allem StaatsbürgerInnen aus den mittel- und osteuropäischen (zunehmenden) EU-Mitgliedstaaten nach Österreich. Auch der Zuzug aus Ländern der EU-14, insbesondere Deutschland, hat sich erhöht. Diese Entwicklungen spiegeln sich in der Bevölkerungsstatistik von heute wider.

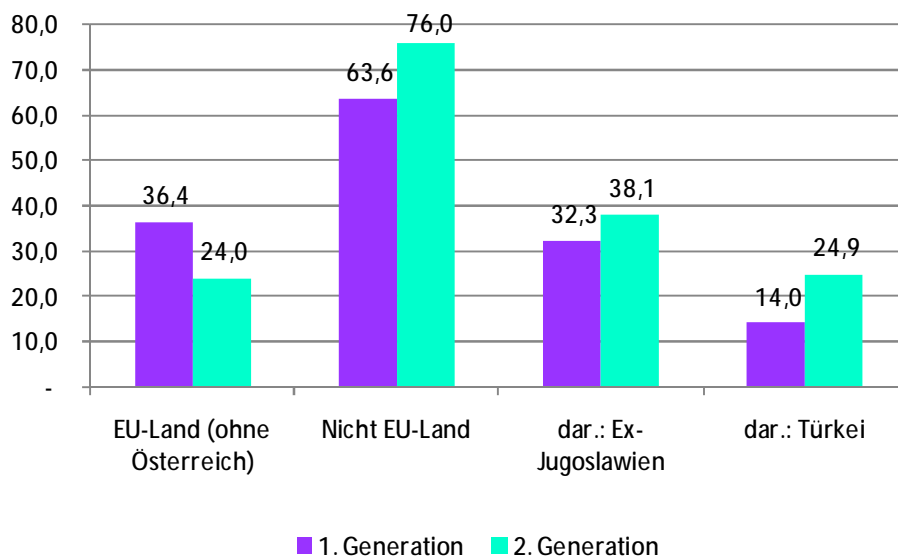
2009 hatten gemäß Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 17,8 % der österreichischen Bevölkerung (ca. 1.470.000 Personen) einen Migrationshintergrund¹. 13,1 % der österreichischen Bevölkerung (ca. 1.083.000 Personen) waren MigrantInnen der ersten Generation, dh. selbst im Ausland geboren, 4,7 % waren MigrantInnen der zweiten Generation (ca. 386.000 Personen), dh. beide Elternteile wurden im Ausland geboren. Zwischen den Bundesländern bestehen erhebliche Unterschiede. So hatten 2009 in der Wiener Bevölkerung 35,8 % einen Migrationshintergrund, im Burgenland, der Steiermark und Kärnten hingegen weniger als zehn Prozent. Die übrigen Bundesländer liegen dazwischen; einen überdurchschnittlichen Anteil (bezogen auf den Österreich-Schnitt) hat auch Vorarlberg mit 21 %. (vgl. auch Abbildung 19, S.64; Tabelle 3, S. 61)

Abbildung 1 weist auf die Veränderungen in der Zuwanderungsstruktur hin. Sie gibt Auskunft über das Geburtsland der Eltern der MigrantInnen der ersten und zweiten Generation. So sind 36,4 % der Eltern von MigrantInnen der ersten Generation in einem EU-Land geboren, aber nur 24 % der Eltern von MigrantInnen der zweiten Generation. Darin spiegelt sich die Umschichtung der Zuwanderung in den letzten 15 Jahren in Richtung EU-Staatsangehörige, weg von den traditionellen ‚Gastarbeiterregionen‘. Während 46,3 % der ersten Generation Eltern haben, die im ehemaligen Jugoslawien (32,3 %) oder der Türkei (14 %) geboren wurden, haben 63 % der zweiten Generation Eltern, die im ehemaligen Jugoslawien (38,1 %) oder der Türkei (24,9 %) geboren wurden. Von der zweiten Generation haben mehr als zwei Drittel (68,7 % bzw. 265.000 Personen) die österreichische Staatsbürger-

¹ Zur Definition siehe Anhang „Begriffe, Definitionen“, S. 59.

schaft, von der ersten Generation ist nur gut ein Drittel österreichischer Staatsbürger/österreichische Staatsbürgerin (36,9 % bzw. 400.000 Personen).

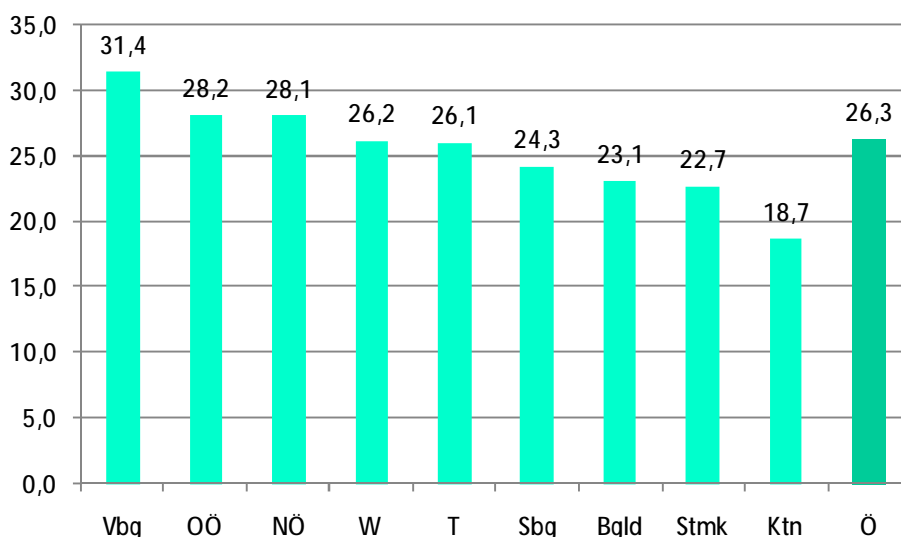
Abbildung 1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2009 nach Geburtsland der Eltern, in Prozent



Q.: St.At (MZ-AKE09), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Bei der Altersverteilung bestehen große Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Generation. Während nur etwa ein Viertel der MigrantInnen der ersten Generation jünger als 30 Jahre ist (ca. 278.000 Personen), sind es in der zweiten Generation gut drei Viertel (ca. 291.000 Personen). Zwischen den Bundesländern bestehen – wie Abbildung 2 zeigt – in der Generationen-Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung teils erhebliche Unterschiede.

Abbildung 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2009, Anteil der zweiten Generation nach Bundesländern, in Prozent



Q.: St.At (MZ-AKE09), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Österreichweit hat Vorarlberg mit 31,4 % den größten Anteil an MigrantInnen der zweiten Generation in der Migrationsbevölkerung. Das besagt u.a., dass es zu einer Stabilisierung der Migrationsbevölkerung gekommen ist und zu einer vergleichsweise schwachen Zuwanderung seit 1995, dem Jahr des EU-Beitritts Österreichs. In Wien ist die Situation anders; Wien hat sowohl einen hohen Anteil

von vormaligen ‚GastarbeiterInnen‘ und ihren Kindern als auch eine anhaltende dynamische Zuwanderung aus dem Ausland, insbesondere aus den neuen EU-MS und aus fernerer Regionen der Welt.

Leicht überdurchschnittliche Anteile haben auch Oberösterreich und Niederösterreich mit einem Anteil von 28,2 % bzw. 28,1 %. Diese traditionell industrieorientierten Bundesländer blicken auf eine vergleichsweise lange Zuwanderungsgeschichte zurück („GastarbeiterInnen“-Anwerbung in den 1960er und 1970er Jahren), daher leben auch mehr Menschen mit Migrationshintergrund in zweiter (dritter, ...) Generation in diesen Bundesländern. In jüngerer Zeit hat sich die Zuwanderungsdynamik abgeschwächt.

Kärnten, die Steiermark und das Burgenland sind Bundesländer mit unterdurchschnittlichem MigrantInnen-Anteil. Dabei ist die Dynamik über die Zeit unterschiedlich. Während Zuwanderung im Burgenland ein eher neues „Phänomen“ ist, das erst mit dem Wegfall des Eisernen Vorhangs einsetzte, haben Kärnten und die Steiermark längerfristig eine restriktive Zuwanderungspolitik betrieben. In diesen Bundesländern ist in der Folge der Anteil der zweiten Generation an der Migrationsbevölkerung (deutlich) unterdurchschnittlich.

2009 zählte die österreichische Bevölkerung etwa 1,25 Millionen EinwohnerInnen unter 15 Jahren. Davon hatten ca. 250.000 bzw. 19,9 % einen Migrationshintergrund. Differenziert nach Geschlecht zeigt sich ein etwas höherer Anteil unter Burschen – 20,1 % der Burschen unter 15 hatten einen Migrationshintergrund (ca. 129.000) und 19,7 % der Mädchen (ca. 120.000). Von den unter 15jährigen mit Migrationshintergrund sind im Schnitt vier von fünf in Österreich geboren bzw. anders ausgedrückt, von den unter 15jährigen Burschen in Österreich waren 3,5 % (ca. 22.500) Migranten der ersten Generation und 16,6 % (ca. 106.000) Migranten der zweiten Generation. Bei den Mädchen unter 15 waren 4,2 % Migrantinnen der ersten Generation (ca. 25.500) und 15,5 % Migrantinnen der zweiten Generation (ca. 95.000). Das Hauptaugenmerk bei der Förderung der Lernchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt daher bei in Österreich geborenen Kindern mit Migrationshintergrund. Nur 3-4% der Schülerschaft mit Migrationshintergrund ist im Ausland geboren und hat möglicherweise ganz andere Herausforderungen, etwa die Anrechnung von Schulkenntnissen, die im Ausland erworben wurden.

2.2. Große Heterogenität der SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Generell gilt, dass es sich bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund um eine sehr heterogene Gruppe handelt: Sie sind in Österreich geboren oder vor dem bzw. im schulpflichtigen Alter nach Österreich gekommen („Seiteneinstieg“ ins Schulsystem). Sie und/oder ihre Eltern sind aus unterschiedlichen Gründen nach Österreich gekommen, als Familienangehörige von „Schlüsselkräften“, im Rahmen der Familienzusammenführung, als traumatisierte Flüchtlinge etc. SchülerInnen in grenznahen Gebieten können auch täglich nach Österreich einpendeln. Die rechtliche Situation (Aufenthaltsstatus, Arbeitsmarktzugang) und die sozioökonomische Position der Familien mit Migrationshintergrund kann sehr unterschiedlich sein.

Die Vielfalt der österreichischen Schülerschaft bezogen auf ihre Herkunft wird statistisch mit der Staatsbürgerschaft und den Umgangssprache(n) der SchülerInnen erfasst. Zu bedenken gilt in diesem Zusammenhang, dass mit begrifflichen und definitorischen Abgrenzungen und Zuschreibungen auch Realitäten sowie Rollen und Identitäten konstruiert werden (können). Kinder und Jugendliche, die rein definitorisch einen Migrationshintergrund haben, können das für sich persönlich ganz anders sehen. Ob SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und/oder nicht-deutscher Umgangssprache nach Österreich zugewandert sind oder in zweiter (dritter ...) Generation in Österreich leben,

geht aus diesen Daten nicht hervor. Von der Umgangssprache der SchülerInnen lassen sich keine Rückschlüsse auf ihre Staatsbürgerschaft schließen und noch viel weniger auf mangelnde Deutschkenntnisse.²

Verwiesen sei an dieser Stelle auf den Begriff „Migrationsandere“, der als „Kunstwort“ von Mecheril (2010a: 17) geprägt wurde und das Problem der Pauschalisierung und Festschreibung aufzeigen und zum Ausdruck bringen soll, „dass es ‚Migrant/innen‘ und ‚Ausländer/innen‘ und komplementär ‚Nicht-Migrant/innen‘ und ‚Nicht-Ausländer/innen‘ nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt“. Aus der Perspektive der Planung von gezielten Fördermaßnahmen macht diese Differenzierungen jedoch allemal Sinn. Sie informiert über den Grad der Heterogenität der Schülerschaft und die Verortung in den diversen Schulelementen und Regionen. Sie dient auch als Proxy für die Größenordnung und Struktur von gezielten Förderungs- und Unterstützungsstrukturen und die notwendigen institutionellen und organisatorischen Anpassungen. Dabei ist es aber notwendig, sensibel im Umgang mit stereotypen Zuschreibungen zu sein.

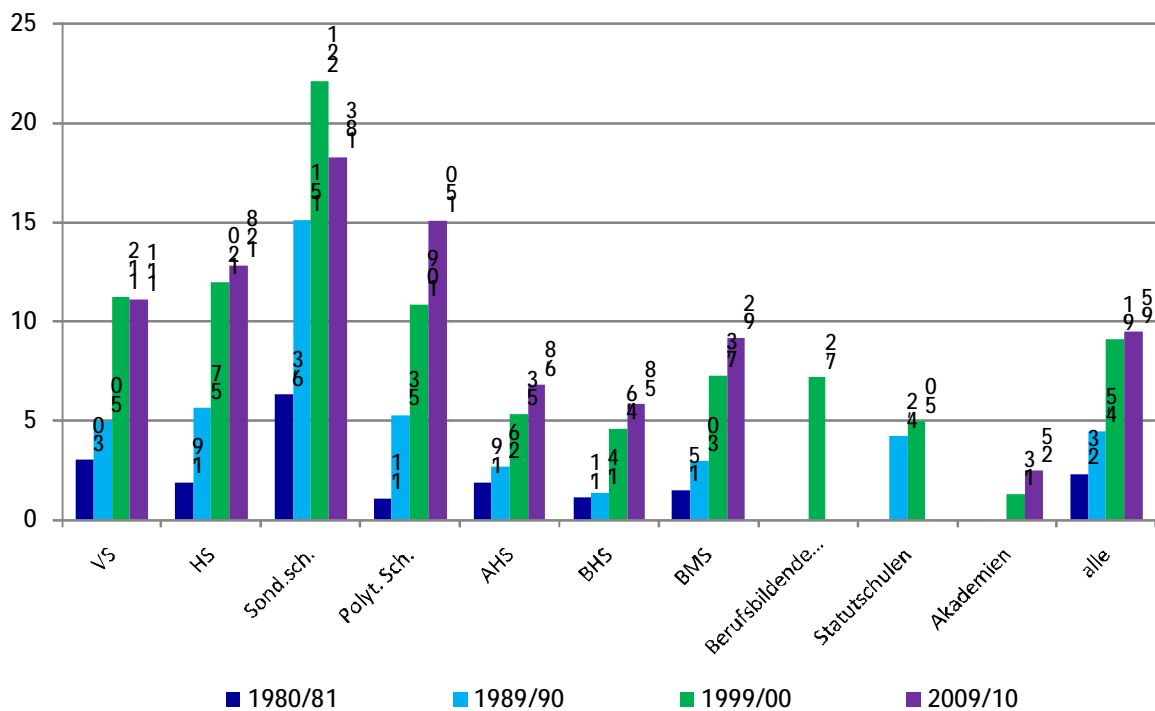
Wie oben ausgeführt, kamen seit den 1980er Jahren vermehrt ausländische Kinder nach Österreich. Das fand auch in den Daten der Schulstatistik einen Niederschlag. Abbildung 3 veranschaulicht den teils abrupten Anstieg von Kindern ausländischer Herkunft, der das österreichische Bildungssystem vor große Herausforderungen gestellt hat. Lag der Anteil ausländischer SchülerInnen im Schuljahr 1980/81 noch bei 2,3 % (Schnitt über alle Schultypen) – gegenüber 1% in den 1970er Jahren, erhöhte er sich bis 1989/90 auf 4,5 %, stieg in Folge der Balkankriege in den 1990ern sprunghaft an, erreichte 2000/01 9,2 % und pendelte sich in den Folgejahre bei diesem Wert ein.

Eine Betrachtung der Staatsbürgerschaft greift aber zu kurz, wenn man die Herausforderungen des Schulsystems infolge der zunehmenden Vielfalt der Schülerinnen und Schüler infolge von Migrationen ermessen will. Die Ausführungen weiter oben haben gezeigt, dass von den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund viele schon in zweiter Generation in Österreich leben und größtenteils die österreichische Staatsbürgerschaft haben. Gemäß Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2009 hatten 19,9 % der unter 15jährigen sowie 20,4 % der 15-29jährigen einen Migrationshintergrund. Wie später gezeigt werden wird, haben viele von ihnen Schwierigkeiten, den Leistungsanforderungen in der Schule zu entsprechen. Um Anhaltspunkte für die schulischen Herausforderungen in dem Zusammenhang zu erhalten, wird in der Schulstatistik auch die Umgangssprache der SchülerInnen erhoben.

Im Schuljahr 2009/10 hatten demnach 9,5 % der SchülerInnen in Österreich eine ausländische Staatsbürgerschaft (Anteil über alle Schultypen), aber 17,6 % eine andere Umgangssprache als Deutsch. Wie schon die Bevölkerungsdaten gezeigt haben, unterscheiden sich die Anteile merklich zwischen den Bundesländern. Die Sonderposition Wiens kommt dabei deutlich zum Ausdruck. 2009 waren 35,8 % der Wiener Bevölkerung im Ausland geboren bzw. hatten Eltern, die im Ausland geboren waren. An den Wiener Schulen war der Anteil der SchülerInnen, die eine andere Umgangssprache als Deutsch haben, mit 41,8 % deutlich höher (Schuljahr 2009/10). Auch Vorarlberg hat mit 18,3 % einen etwas über dem Österreich-Schnitt liegenden Anteil von SchülerInnen nicht-deutscher Umgangssprache. Die niedrigsten Anteile haben die beiden südlichen Bundesländer Kärnten und Steiermark mit 8,9 % bzw. 9,6 %.

² Siehe auch Anhang „Begriffe, Definitionen“ S. 59.

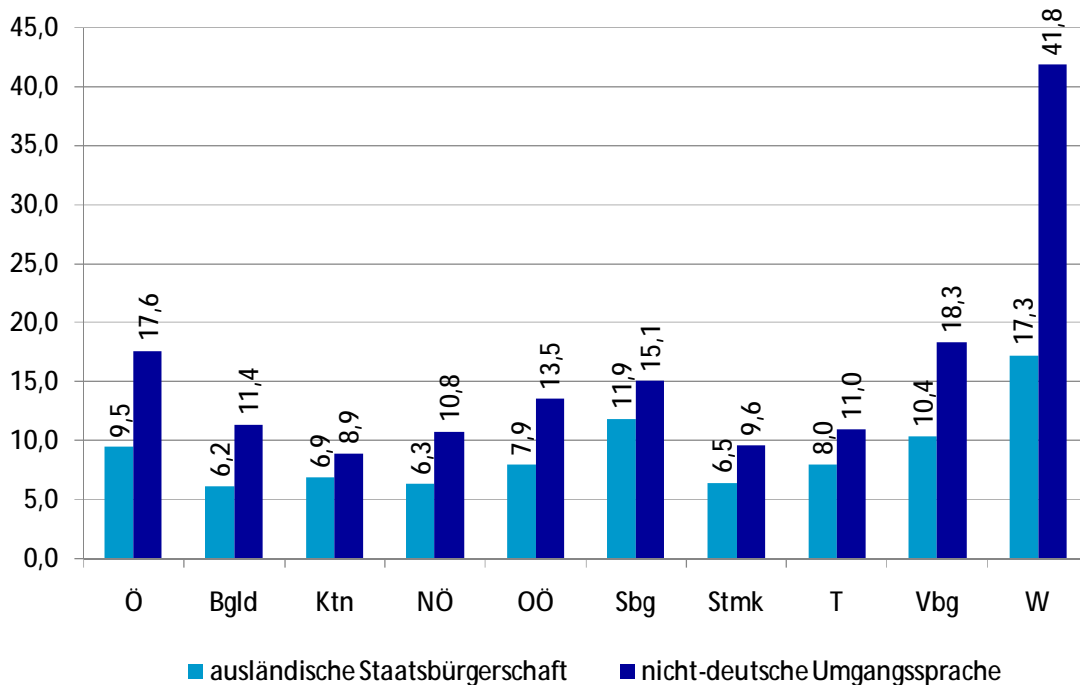
Abbildung 3: Anteil der SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft nach Schultypen, ausgewählte Schuljahr, in Prozent



Anmerkung: 2009/10 HS inkl. Neue Mittelschule

Q.: BMU/K/Statistisches Taschenbuch, St.At, DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Abbildung 4: Anteil der SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft bzw. mit nicht-deutscher Umgangssprache, nach Bundesländern, im Schuljahr 2009/10 (in Prozent)



Q.: St.At./Schulstatistik, DUK-Darstellung.

Die Daten aus der Schulstatistik zu den SchülerInnen nicht-deutscher Umgangssprache zeigen ähnliche Anteile wie die Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung.³ Bei der nun folgenden Charakterisierung der österreichischen Schülerschaft wird die Umgangssprache als Merkmal für Migrationshintergrund herangezogen. Festzuhalten ist, dass von der Umgangssprache nicht auf die (mangelnde) Deutschkompetenz der SchülerInnen⁴ noch auf ihre Staatsbürgerschaft geschlossen werden kann.

3. Bildungsbeteiligung

ZuwanderInnen haben häufiger als ÖsterreicherInnen keinen oder nur Pflichtschulabschluss, sie sind aber gleichzeitig auch häufiger AkademikerInnen als ÖsterreicherInnen. Das bipolare Qualifikationsmuster der im Ausland geborenen Bevölkerung ist eng mit den verschiedenen Herkunftsregionen verknüpft. Durchschnittlich sehr hochqualifizierten Gruppen, die etwa aus der EU, Nordamerika und Ozeanien kommen, stehen Gruppen mit sehr geringem Bildungsniveau gegenüber. Bei letzteren handelt es sich überwiegend um Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Die Bildungsstruktur von AfrikanerInnen und AsiatInnen ist in besonderem Maße bipolar, hier gibt es sehr starke Besetzungen im untersten und obersten Qualifikationssegment. Eine genauere Sichtung der Bildungsstruktur nach Herkunftsregion zeigt, dass sich die Bildungsstruktur der MigrantInnen nicht nur zwischen Regionen, sondern auch innerhalb von größeren Regionen unterscheidet: so haben etwa Personen aus Bosnien-Herzegowina und Kroatien häufiger eine Facharbeiterqualifikation als Personen aus Serbien-Montenegro und Mazedonien. Da das Bildungsverhalten in hohem Maße von den Eltern auf ihre Kinder übertragen wird, ist mit einer großen Bandbreite von Verhaltensmustern nach Herkunft zu rechnen.

Das Bildungsverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist mit unterschiedlichen Schwerpunkten in Österreich vielfach untersucht worden (Biffi 2004/ 2008A/B, 2010A; Biffi — Steinmayr — Wächter 2009, Herzog-Punzenberger 2009, Steinmayr 2009). Im Folgenden wird zuerst die jüngste Datenlage analysiert. In weiterer Folge wird auf einige Erkenntnisse in der Literatur eingegangen.

3.1.1. Geschlechterunterschiede in der Bildungsbeteiligung

Im Schuljahr 2009/10 zählte Österreich 1.160.430 Schülerinnen und Schüler⁵, davon 556.769 Schülerinnen und 603.661 Schüler. Der Mädchenanteil lag somit über alle Schultypen hinweg bei 48 %.

204.668 Kinder und Jugendliche an Österreichs Schulen hatten 2009/10 eine andere Umgangssprache als Deutsch. Der Mädchenanteil lag bei 48,8 % (99.920 Schülerinnen, 104.748 Schüler). Unter den SchülerInnen nicht-deutscher Umgangssprache ist der Mädchenanteil etwas höher als in der Gruppe der SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache, wo der Mädchenanteil bei 47,8 % liegt.

Zwischen den Schultypen bestehen in Österreich deutliche Unterschiede in der Geschlechterverteilung. Die AHS-Unterstufe und vor allem die AHS-Oberstufe werden deutlich stärker von Mädchen als von Burschen besucht. Der Mädchenanteil lag im Schuljahr 2009/10 bei 51,9 % in der Unterstufe und bei 56,9 % in der Oberstufe. Auch die berufsbildenden höheren Schulen weisen mit 50,9 % einen

³ Zu den Datenbasen und Grenzen siehe Anhang „Begriffe, Definitionen“, S. 59.

⁴ Dies ist eher an der Zahl der außerordentlichen SchülerInnen abzulesen. SchülerInnen können maximal zwei Jahre als außerordentliche SchülerInnen geführt werden und nur in den beiden ersten Jahren des Schulbesuchs in Österreich.

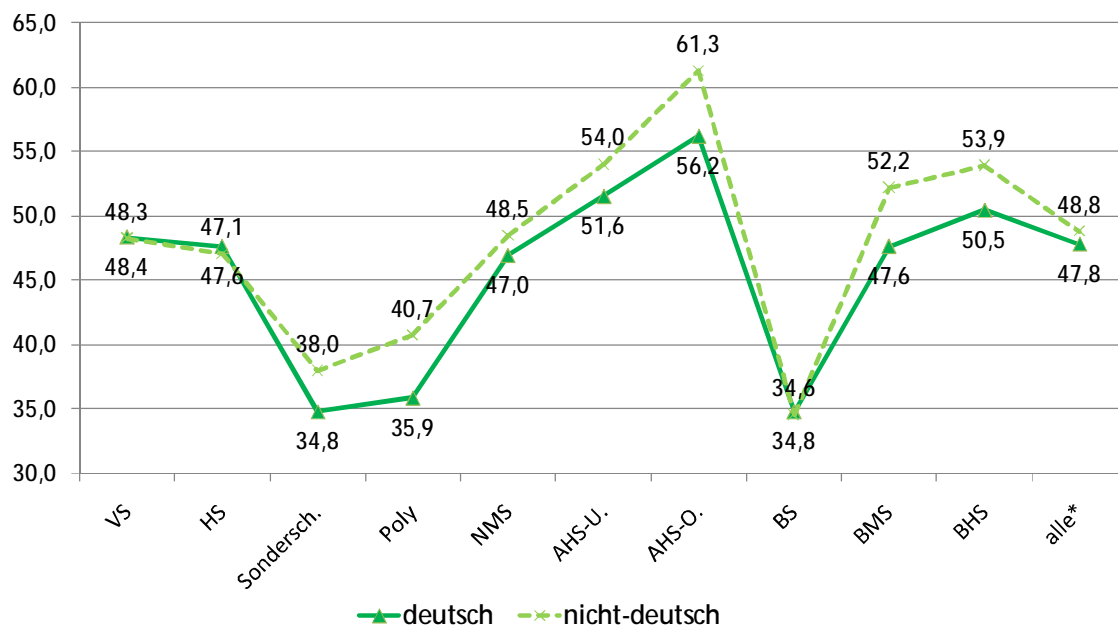
⁵ Der Wert bezieht sich auf die Summe der Schülerinnen und Schüler in Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen, AHS, BMS, BHS, Berufsschulen, Neuen Mittelschulen, sonstigen allgemein bzw. berufsbildenden (Statut-)Schulen, lehrerbildenden mittleren bzw. höheren Schulen. Schülerinnen und Schüler in Schulen und Akademien im Gesundheitswesen, im Schuljahr 2009/10 sind 22.041 hier nicht berücksichtigt.

etwas über dem Gesamtschnitt liegenden Mädchenanteil auf. Jedoch sind die Sonderschulen, die Polytechnischen Schulen und die Berufsschulen klar „männlich dominiert“. Im Schuljahr 2009/10 lag der Mädchenanteil an den Sonderschulen bei 35,7 %, an den Polytechnischen Schulen bei 37,0 % und an den Berufsschulen bei 34,8 %. An den Volksschulen, Hauptschulen und Neuen Mittelschulen liegt der Mädchenanteil im Gesamtdurchschnitt.

3.1.2. Unterschiede nach Umgangssprache

Differenziert nach Umgangssprache zeigt sich, dass Schülerinnen mit nicht-deutscher Umgangssprache noch höhere Anteile in der AHS-Unter- und -Oberstufe aufweisen, gleiches gilt für die berufsbildenden höheren Schulen. An den Sonderschulen und Polytechnischen Schulen sind die Geschlechterunterschiede in der Gruppe mit nicht-deutscher Umgangssprache etwas schwächer ausgeprägt; aber auch in der Gruppe mit nicht-deutscher Umgangssprache werden diese Schultypen von deutlich mehr Burschen als Mädchen besucht. Während der Mädchenanteil an den berufsbildenden mittleren Schulen in der Gruppe mit deutscher Umgangssprache in etwa dem Gesamtdurchschnitt (47,6 %) entspricht, haben Mädchen mit nicht-deutscher Umgangssprache überdurchschnittliche Anteile (52,2 %). Abbildung 5 veranschaulicht die Unterschiede nach Geschlecht und Umgangssprache sowie Schultypen.

Abbildung 5: Mädchenanteil nach Schultyp und Umgangssprache im Schuljahr 2009/10, Österreich-Schnitt, in Prozent.



* inkl. sonstige allgemein-/berufsbildende (Statut-)Schulen, lehrerbildende mittlere/höhere Schulen

Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Detailliertere Informationen zur Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb einzelner Schultypen enthält Tabelle 1 (die Gesamttabelle findet sich im Anhang, S. 62/Tabelle 4). Im Gesamt-Schnitt liegt der Mädchenanteil an *Berufsschulen* bei 34,8 % (deutsch) bzw. 34,6 % (nicht-deutsch). Die Betrachtung nach detaillierten Ausbildungsarten veranschaulicht aber die Unterschiede zwischen den Schulen. So sind an den *gewerblich-technischen Berufsschulen* nur 22,4 % der SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache weiblich und 20,2 % der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache. Hingegen sind an den *kaufmännischen Berufsschulen* (mehr als) zwei von drei SchülerInnen weiblich, der Mädchenanteil liegt bei den SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache bei 72,4 % und bei den SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache bei 65,5 %. Insgesamt sind SchülerInnen mit Mig-

rationshintergrund⁶ an den Berufsschulen deutlich unterrepräsentiert. An den gewerblich-technischen Berufsschulen lag ihr Anteil bei 8,1 % (Anteil der Burschen mit nicht-deutscher Umgangssprache 8,3 %, Anteil der Mädchen mit nicht-deutscher Umgangssprache 7,4 %), an den kaufmännischen bei 11,1 % (Burschen 13,5 %, Mädchen 10,1 %). Im Gesamt-Schnitt über alle Schulen hatten 17,6 % der SchülerInnen im Schuljahr 2009/10 eine andere Umgangssprache als Deutsch (Burschen 17,4 %, Mädchen 17,9 %). Zu beachten ist, dass sich Wien deutlich von den anderen Bundesländern unterscheidet – 2009/10 hatten hier 41,8 % der SchülerInnen eine andere Umgangssprache als Deutsch, die übrigen Bundesländer liegen mit ihren Anteilen großteils weit darunter. An den gewerblich-technischen Berufsschulen hatten in Wien 33 % einen Migrationshintergrund (übrige Bundesländer zwischen 2,1 % in Kärnten und 5,9 % in Salzburg und Burgenland), an den kaufmännisch-technischen Berufsschulen 31,3 % (übrige Bundesländer zwischen 3 % in Kärnten und 12 % in Salzburg).

An den *berufsbildenden mittleren Schulen* ist das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen, unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist der Mädchenanteil mit 52,2 % aber höher als unter den SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache (47,6 %). An den *Handelsschulen* sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich vertreten – fast jede zweite Schülerin (49,4 %) und etwa vier von zehn Schülern (43,8 %) haben eine andere Umgangssprache als Deutsch.⁷ Unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist der Mädchenanteil mit 60,1 % höher als unter den SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache (54,6 %).

An den dreijährigen *Fachschulen für wirtschaftliche Berufe* wie auch an den *Fachschulen für Sozialberufe* sind Burschen (mit/ohne Migrationshintergrund) in der Minderheit. In diesen Schulen sind fast neun von zehn SchülerInnen weiblich. MigrantInnen sind unterdurchschnittlich vertreten, 2009/10 hatten 13 % der Schülerinnen an den *Fachschulen für wirtschaftliche Berufe* einen Migrationshintergrund und 11,6 % der Schüler, an den *Fachschulen für Sozialberufe* 8,4 % der Schülerinnen und 10,7 % der Schüler.⁸

Die *landwirtschaftlichen mittleren Schulen* werden fast ausschließlich von SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache besucht (MigrantInnenanteil von 0,2 % bei den Burschen und 1,3 % bei den Mädchen), unter diesen ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen (Mädchenanteil 49,7 %), von den wenigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind deutlich mehr weiblich. Die geringe Präsenz von Kindern mit Migrationshintergrund in landwirtschaftlichen Schulen ist darauf zurückzuführen, dass der Erwerb von landwirtschaftlichem Grund und Boden MigrantInnen versagt ist. Häufig ist die Verwertbarkeit des Wissens im eigenen Unternehmen aber ausschlaggebend für die Wahl der Ausbildung der Kinder und Jugendlichen.

An den *berufsbildenden höheren Schulen* sind Mädchen (leicht) überdurchschnittlich vertreten, unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist der Mädchenanteil höher – 50,5 % der SchülerInnen mit deutscher und 53,9 % der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache sind weiblich. Der MigrantInnen-Anteil an den *berufsbildenden höheren Schulen* ist unterdurchschnittlich – 11 % der

⁶ Bei den Ausführungen zur Schulstatistik werden „nicht-deutsche Umgangssprache“ und „Migrationshintergrund“ synonym verwendet.

⁷ In Wien haben 68,2 % der SchülerInnen an Handelsschulen eine andere Umgangssprache als Deutsch, den niedrigsten Anteil hat das Burgenland mit 25,1 %, auch Oberösterreich und Salzburg haben mit 60,9 % bzw. 50 % einen hohen MigrantInnen-Anteil unter den HandelsschülerInnen.

⁸ Den niedrigsten MigrantInnenanteil an den Fachschulen für wirtschaftliche Berufe haben das Burgenland und Niederösterreich mit 6,3 % bzw. 6,2 %, die höchsten Wien mit 21,8 %.

Schüler und 12,4 % der Schülerinnen hatten im Schuljahr 2009/10 eine andere Umgangssprache als Deutsch.

Tabelle 1: Schülerinnen und Schüler nach detaillierten Ausbildungsarten (Auswahl) im Schuljahr 2009/10 nach Umgangssprache, absolut und in Prozent.

Schultyp	Männlich		Weiblich		Mädchen-Anteil		Anteil nicht-dt. US		
	deutsch	nicht-dt.	deutsch	nicht-dt.	deutsch	nicht-dt.	m	w	insg.
Berufsschulen gewerblich/technisch	74.301	6.721	21.418	1.702	22,4	20,2	8,3	7,4	8,1
Berufsschulen kaufmännisch	8.634	1.347	22.689	2.561	72,4	65,5	13,5	10,1	11,1
Berufsschulen für Landwirtschaft	374	2	457	1	55,0	33,3	0,5	0,2	0,4
Handelsschulen	2.702	2.103	3.243	3.169	54,6	60,1	43,8	49,4	47,0
Dreijährige Fachschule für wirtschaftliche Berufe	885	116	5.442	812	86,0	87,5	11,6	13,0	12,8
Fachschulen für Sozialberufe	108	13	1.321	121	92,4	90,3	10,7	8,4	8,6
Landwirtschaftliche mittlere Schulen	6.576	14	6.466	87	49,6	86,1	0,2	1,3	0,8
Höhere techn. u. gewerb. Lehranst. (IeS)	33.599	3.307	4.469	441	11,7	11,8	9,0	9,0	9,0
HLA des Ausbildungsbereiches Bekleidung	66	4	2.109	191	97,0	97,9	5,7	8,3	8,2
HLA des Ausbildungsbereiches Fremdenverkehr	2.175	61	4.569	197	67,7	76,4	2,7	4,1	3,7
HLA des Ausbildungsbereiches Kunstgewerbe	491	17	1.778	65	78,4	79,3	3,3	3,5	3,5
Handelsakademien	12.789	2.248	17.926	4.843	58,4	68,3	14,9	21,3	18,8
KHS: Handelsakademien für BT	778	557	1.227	1.023	61,2	64,7	41,7	45,5	44,1
HLA für wirtschaftliche Berufe	2.352	121	23.729	1.023	91,0	89,4	4,9	4,1	4,2
Bundesanstalten für Leibeserzieher	3.707	85	1.578	37	29,9	30,3	2,2	2,3	2,3
Bildungsanstalten für Sozialpädagogik	46	1	390	5	89,4	83,3	2,1	1,3	1,4
Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik	283	3	7.306	208	96,3	98,6	1,0	2,8	2,7

Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Zwischen den verschiedenen Schularten bestehen teils große Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Mädchen und Burschen, auch der MigrantInnen-Anteil variiert stark. Deutlich mehr Mädchen besuchen *Handelsakademien* und *Höhere Lehreinrichtungen der Ausbildungsbereiche Fremdenverkehr und Kunstgewerbe*. Fast ausschließlich von Mädchen werden die *Höheren Lehreinrichtungen für wirtschaftliche Berufe* und die *Höheren Lehreinrichtungen des Ausbildungsbereiches Bekleidung* besucht. An *Handelsakademien* und *Höheren Lehreinrichtungen des Ausbildungsbereiches Fremdenverkehr* ist der Mädchenanteil unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund höher, an den anderen genannten Schulen sind keine ausgeprägten Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund festzustellen. Der MigrantInnen-Anteil ist an diesen Schulen sehr unterschiedlich und bewegt sich zwischen 3,5 % an den *Höheren Lehreinrichtungen des Ausbildungsbereiches Kunstgewerbe* und 44,1 % an den *Handelsakademien für Berufstätige*.

Auch die *Höheren technischen und gewerblichen Lehreinrichtungen* haben einen unterdurchschnittlichen MigrantInnen-Anteil (bei den Mädchen und Burschen). Im Gegensatz zu den anderen genannten *berufsbildenden höheren Schulen* sind hier Mädchen deutlich in der Minderheit, unabhängig vom Migrationshintergrund. Im Schuljahr 2009/10 betrug der Mädchenanteil an den *Höheren technischen und gewerblichen Lehreinrichtungen* 11,7 % (deutsch) bzw. 11,8 % (nicht-deutsch).

3.1.3. Ausbildung von PädagogInnen

Ob und in welchem Maße Personen mit Migrationshintergrund auch in die Ausbildungsbereiche für das Schul- und Ausbildungssystem Eingang finden wird im Folgenden untersucht. Daten zu den *Bildungsanstalten der Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik* sowie zu den *Bundesanstalten für Leibeserzieher* zeigen, dass MigrantInnen bislang kaum diese Bildungs- und Berufswege einschlagen. Von den 7.800 SchülerInnen an *Bildungsanstalten der Kindergartenpädagogik* im Schuljahr 2009/10

hatten 2,7 % (bzw. 211) einen Migrationshintergrund, an den *Bildungsanstalten der Sozialpädagogik* hatten von 442 SchülerInnen 1,4 % bzw. 6 SchülerInnen eine andere Umgangssprache als Deutsch und an den *Bundesanstalten für Leibeserziehung* hatten 122 von 5.407 SchülerInnen (bzw. 2,3 %) eine andere Umgangssprache als Deutsch. Die *Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik* werden fast ausschließlich von Mädchen besucht, ähnlich ist die Situation an den *Bildungsanstalten für Sozialpädagogik*, an den *Bundesanstalten für Leibeserziehung* ist knapp ein Drittel der SchülerInnen weiblich. Dieses Muster in der Bildungsbeteiligung für Mädchen und Burschen zeigt sich unabhängig vom Migrationshintergrund. Weitere Details zu den Schülerinnen und Schülern nach Ausbildungsarten enthält Tabelle 4 im Anhang (S. 62).

An den *Pädagogischen Hochschulen* wird die Umgangssprache der Studierenden nicht erhoben, es stehen daher nur Daten zur Staatsangehörigkeit zur Verfügung. Zu berücksichtigen ist, dass diese Daten nur ein eingeschränktes Bild zum MigrantInnen-Anteil in der Ausbildung von PflichtschullehrerInnen geben können, da viele MigrantInnen bereits die österreichische Staatsbürgerschaft haben. Im Studienjahr 2009/10 zählten die Pädagogischen Hochschulen 9.521 Studierende; davon waren 7.427 weiblich (78 %) und 2.094 männlich (22 %). 7,4 % der Studierenden waren ausländische StaatsbürgerInnen, unter den Frauen war der Anteil mit 7,6 % etwas höher als unter den Männern mit 6,9 %. Von den ausländischen Studierenden waren 79,6 % weiblich und 20,4 % männlich, der Frauenanteil unter den inländischen Studierenden war mit 77,9 % etwas geringer.

Zwischen den Studienrichtungen ist die Geschlechterverteilung teils recht unterschiedlich, gleiches gilt für den AusländerInnen-Anteil. So lag etwa der AusländerInnenanteil im Bachelorstudium LA für Berufsschulen bei 1,9 % (Anteil bei den Männern 1,4 %, bei den Frauen 2,6 %), hingegen im Bachelorstudium LA für Religion an Pflichtschulen bei 22,5 % (Anteil bei den Männern 35,7 %, bei den Frauen 19,6 %).

Im Bachelorstudium LA für Volksschulen lag der Frauen-Anteil bei 91,4 % (inländische) bzw. 87,9 % (ausländische Studierende), im Bachelorstudium LA für Hauptschulen bei 69,3 % bzw. 72,5 %, hingegen im Bachelorstudium LA für Berufsschulen bei nur 38,2 % bzw. 53,8 %⁹. Eine vollständige Auflistung der Lehramt-Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen nach Studienart, Geschlecht und Staatsbürgerschaft bietet Tabelle 1Tabelle 5 im Anhang (S. 63).

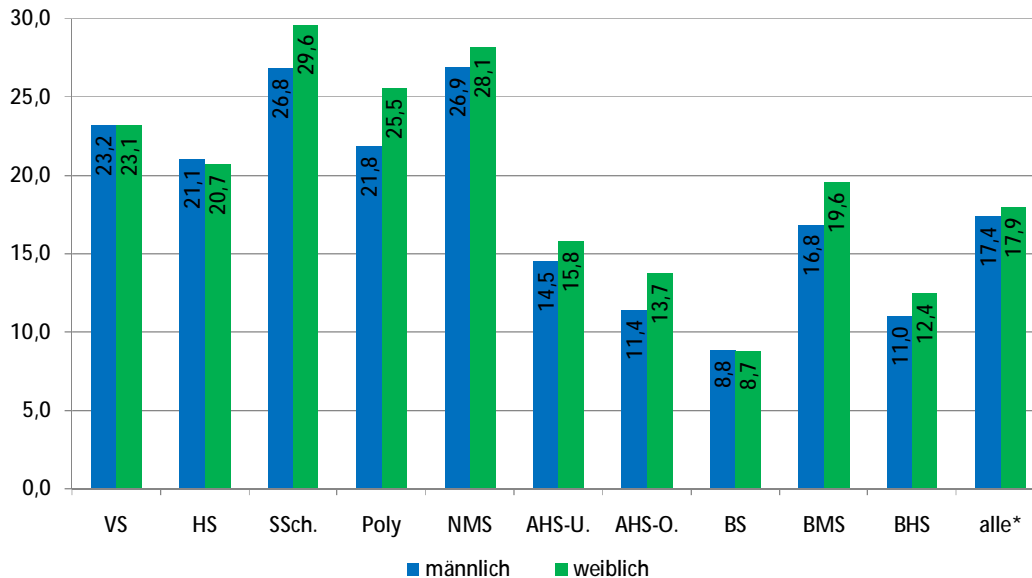
Die PH Vorarlberg setzt verschiedene Maßnahmen, um gezielt Studierende mit Migrationshintergrund zu gewinnen (Zusammenarbeit mit Schul- und BildungsberaterInnen und Information an MigrantInnenvereine); dennoch konnten nicht viele gewonnen werden. Vermutet wird von Seiten der PH Vorarlberg, dass fehlende Sicherheit in der deutschen Sprache (Feinheiten) ein Grund sein könnte. Weiters wird die Beobachtung gemacht, dass schulisch erfolgreiche Jugendliche mit Migrationshintergrund gerne andere universitäre Ausbildungswege (wie Jus oder Medizin) einschlagen. (EFEU 2008: 26f., PH Feldkirch)

Abbildung 6 fasst die bereits angesprochene Über-/Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den verschiedenen Schultypen zusammen. Die Konzentrationen sind vor allem an Sonderschulen, Polytechnischen Schulen sowie an den Neuen Mittelschulen hoch. Deutlich unterrepräsentiert sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hingegen an den Berufsschulen, den berufsbildenden höheren Schulen, an der AHS-Oberstufe und etwas abge-

⁹ Bei diesem Anteil muss berücksichtigt werden, dass nur 2,9 % der Studierenden im Bachelorstudium LA für Berufsschulen ausländische StaatsbürgerInnen waren bzw. sechs Männer und sieben Frauen. Das heißt, der Geschlechteranteilswert kann stark schwanken.

schwächer auch an der AHS-Unterstufe.¹⁰ Zur Situation in den Bundesländern geben Abbildung 20 und Abbildung 22 im Anhang (S. 64-65) für ausgewählte Schultypen Auskunft.

Abbildung 6: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10, nach Geschlecht und Schultypen, in Österreich, in Prozent.



* inkl. sonstige allgemein-/berufsbildende (Statut-)Schulen, lehrerbildende mittlere/höhere Schulen

Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

3.1.4. Höhere Schulbildung ist weiblich

Was die Geschlechterunterschiede betrifft, so liegen – wie aus Abbildung 7 ersichtlich – die Mädchen bei den MaturantInnen¹¹ anteilmäßig vorne. Eine Ausnahme bilden die *Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten*, wo etwa nur ein Viertel der MaturantInnen weiblich ist. Wenn man bedenkt, dass der Mädchenanteil an den *Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten* (über alle Schulstufen) bei knapp 12 % liegt (siehe Tabelle 1 auf S. 12) ist der Mädchenanteil unter den Maturantinnen von HTLs allerdings vergleichsweise hoch.

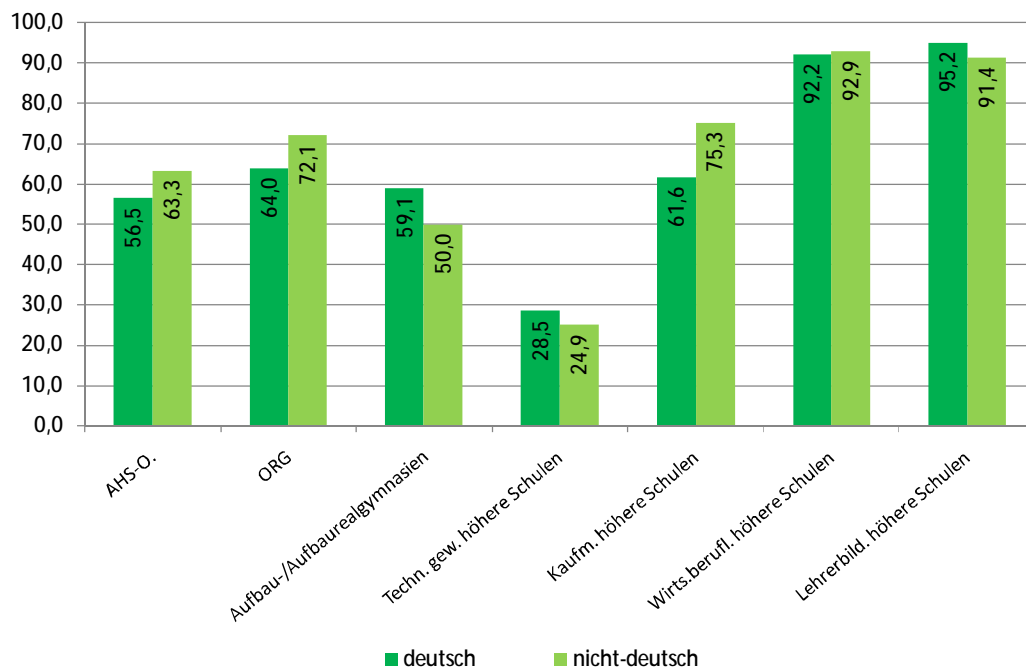
MigrantInnen sind, gemessen an ihrem Anteil in der Bevölkerung¹², unter den MaturantInnen unterdurchschnittlich vertreten. Von den Maturanten des Jahrgangs 2009 hatten 6,6 % eine andere Umgangssprache als Deutsch, bei den Maturantinnen war der Anteil mit 8,1 % etwas höher, aber im Vergleich zur Gesamtbevölkerung auch deutlich unterdurchschnittlich.

¹⁰ Es wird darauf hingewiesen, dass Abbildung 6 und Abbildung 7 dieselben Daten zugrunde liegen, beide Abbildungen aber verschiedene Dimensionen darstellen. Abbildung 6 veranschaulicht den Mädchenanteil zum einen in der Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und zum anderen in der Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Abbildung 7 zeigt dahingegen den Migrantinnenanteil unter Schülerinnen und den Migrantenanteil unter den Schülern. Abbildung 6 hat beispielsweise gezeigt, dass deutlich mehr Burschen als Mädchen Sonderschulen besuchen und dass das sowohl für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wie auch für die Gruppe ohne Migrationshintergrund gilt. Abbildung 7 dahingegen lässt erkennen, dass Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert sind.

¹¹ Hier: Personen, die eine Reife- oder Diplomprüfung an der AHS-Oberstufe, an Oberstufenrealgymnasien, AHS für Berufstätige, Aufbau- und Aufbaurealgymnasien, Techn. gewerbli. höheren Schulen, Kaufmännischen höheren Schulen, Wirtschaftsberufli. höheren Schulen, Land- und forstw. höheren Schulen oder Lehrerbildenden höheren Schulen bestanden haben.

¹² Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2009: 19,9 % der unter 15jährigen und 20,4 % der 15-29jährigen haben einen Migrationshintergrund.

Abbildung 7: Bestandene Reife- und Diplomprüfungen, Jahrgang 2009, nach Umgangssprache und ausgewählten Ausbildungsarten, Frauenanteil, in Prozent.



Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Ein Grund für die höhere Maturantinnenquote ist in der Quasi-Barriere einer Höherqualifizierung der Personen mit mittlerer Qualifikation in Österreich zu sehen (Biffel 2007). Erst 1997 wurde Personen mit einer beruflichen mittleren Qualifikation die Möglichkeit einer formalen Weiterbildung bis zur Matura eröffnet und damit auch der Weg zu einer universitären Ausbildung geebnet. Zwar gibt es die Möglichkeit der Erlangung einer Reifeprüfung außerhalb des Regelausbildungssystems schon seit einer Weile, sie war allerdings auf eine AHS-Matura beschränkt (Externistenmatura) und wurde vergleichsweise selten von Personen mit einer Berufsausbildung wahrgenommen. Erst mit dem Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung (BGBl. I Nr. 68/1997, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 91/2005) ist es AbsolventInnen mittlerer Fachschulen und der Lehre möglich, die Berufsreifeprüfung zu erlangen und damit auch den Universitätszugang. Ein zunehmender Anteil der Jugendlichen mit abgeschlossener Lehre nimmt die Möglichkeit der modular angelegten Weiterbildung, meist berufsbegleitend, wahr (Achleitner et al., 2006). So gesehen wurde mit dem Berufsreifeprüfungsgesetz eine wesentliche Weichenstellung für die Entwicklung eines institutionellen Rahmens vorgenommen, die es erleichtert, den Anschluss an das Bildungsniveau anderer entwickelter Industrieländer zu finden.

Ein wesentliches Hemmnis für die Erlangung der Berufsreifeprüfung ist allerdings darin zu sehen, dass sie mit zum Teil erheblichen Kosten für die Betroffenen verbunden ist. Da es in Österreich im Gegensatz zu anderen Ländern, etwa den nordischen, keinen Rechtsanspruch auf ein höheres Bildungsniveau (etwa Maturareife) gibt, sind Kinder von bildungsfernen Schichten mit geringem Einkommen häufig nicht in der Lage, sich die Ausbildung 'leisten' zu können, die nicht nur ihnen sondern auch der Gesellschaft einen größeren Mehrwert brächte.

3.1.5. Bildungs- und Erwerbssituation von 17jährigen Jugendlichen in Tirol und Wien

Die Schulstatistik vermag zwar einen Einblick in die eingeschlagenen Bildungspfade zu gewähren, kann aber keine Aussage über die Ausdifferenzierung nach Herkunftsregion und Geschlecht machen,

und vor allem keine Information über die Einbindung ins Erwerbsleben liefern. Es sind aber gerade bildungsferne Jugendliche, die den Übergang in den Arbeitsmarkt nur schwer schaffen. Es ist daher notwendig zu untersuchen, welche Personengruppen einer besonderen Unterstützung bedürfen, damit sie den Übergang ins Erwerbsleben leichter schaffen.

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass Burschen – mit und ohne Migrationshintergrund – seltener als Mädchen in Schulen zu finden sind, die zur Matura führen. In der Folge ist der Anteil der Burschen unter den MaturantInnen geringer als unter Mädchen. Andererseits verlängern Mädchen seltener als Burschen ihre Ausbildung nach der Pflichtschule (Biffl et al. 2009, Steinmayr 2009). Unter den (2001) 17jährigen Jugendlichen in Tirol besuchten 12,2 % der einheimischen Frauen und 8 % der einheimischen Männer keine weiterführende Ausbildung. Es sind also mehr junge Frauen als Männer nach der Pflichtschule als HilfsarbeiterInnen tätig (8,1 % gegenüber 4,7 %); es sind aber auch mehr arbeitslos bzw. erwerbsfern (4,1 % gegenüber 3,3 %). Unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist der Anteil jener, die nach der Pflichtschule keine weiterführende Ausbildung machen, vor allem unter den Jugendlichen mit türkischem und ex-jugoslawischen Hintergrund besonders groß. 48,2 % der jungen Frauen mit türkischem Hintergrund in Tirol besuchten 2001 keine weiterführende Ausbildung – 30,1 % waren als Hilfsarbeiterinnen tätig, 10,4 % waren arbeitslos und 7,7 % erwerbsfern. Unter den jungen Männern türkischer Herkunft galt das für gut ein Drittel – 20,4 % arbeiteten als Hilfsarbeiter, 10,4 % waren arbeitslos und 4 % erwerbsfern.

Unter den jungen Frauen jugoslawischer Herkunft waren rund 70 % in Ausbildung (BHS, AHS, BMS, Lehre, sonstige Ausbildung), ähnlich war das Bild für die jungen Männer mit serbisch-montenegrinischem bzw. bosnischem Hintergrund. Von den jungen Männern mit kroatischem Hintergrund waren hingegen mehr, nämlich 81,6 %, in einer Ausbildung.

Auch die VZ-Auswertungen für Tirol bilden die Geschlechtersegregation im Bildungssystem ab. Mädchen sind stärker in den weiterführenden Schulen vertreten, bei Burschen nimmt die Lehrausbildung einen großen Stellenwert ein. 50,6 % der einheimischen männlichen Jugendlichen (bezogen auf die 17jährigen) waren 2001 in einer Lehre, aber nur 29,6 % der weiblichen Jugendlichen. Ähnliche Anteile hatten die jungen Männer mit serbisch-montenegrinischem und kroatischem Hintergrund (53,8 % bzw. 54,9 %), von den Jugendlichen mit bosnischem Hintergrund waren nur 41 % in einer Lehre und deutlich mehr von Arbeitslosigkeit betroffen (17,9 %). Auch bei den jungen Männern türkischen Hintergrunds waren nur 37,8 % in einer Lehrausbildung. Biffl et al. 2009 weisen auch auf mögliche Probleme der männlichen Jugendlichen türkischer Herkunft hin, eine Lehrstelle zu finden. Wenn es nicht möglich ist, eine Lehrstelle zu bekommen wird oft als Alternative die schulische Weiterbildung gewählt. In der Folge sind Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund in stärkerem Maß auf die BMS und BHS konzentriert als Jugendliche mit ex-jugoslawischem Hintergrund. (Biffl et al. 2009: 54f.) Bei den jungen Frauen mit serbisch-montenegrinischem und kroatischem Hintergrund hat die Lehre eine ähnliche Bedeutung wie für die einheimischen Jugendlichen (Anteil 32,5 % bzw. 26,7 %), unter den jungen Frauen bosnischer Herkunft befinden sich deutlich mehr in einer Lehre (41,7 %), bei den jungen Frauen türkischer Herkunft sind es deutlich weniger (14,8 %).

Bei den Wiener Jugendlichen haben die AHS und BHS sowie BMS eine größere Bedeutung als in Tirol, deutlich mehr Wiener Jugendliche befinden sich in mittleren und höheren Schulen, die Lehre hat nicht den gleichen Stellenwert wie in Tirol – das gilt für junge Frauen wie Männer gleichermaßen und auch für die verschiedenen Herkunftsgruppen. 47 % der männlichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind in einer höheren Schule, 31,9 % befinden sich in einer Lehrausbildung (Tirol: 31,2 % höhere Schule und 50,6 % in Lehre). Bei den 17jährigen Frauen ohne Migrationshintergrund sind

60,4 % in einer höheren Schule und 18,6 % in einer Lehre (Tirol: 42,7 % höhere Schule, 29,6 % Lehre). Die Auswertungen von Steinmayr 2009 und Biffi et al. 2009 zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund können nicht direkt miteinander verglichen werden, da für Wien nur die zweite Generation betrachtet wurde, für Tirol die Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt.

Die Jugendlichen der zweiten Generation haben in Wien höhere Anteile an den höheren Schulen als die jugendlichen MigrantInnen in Tirol. Von den Wiener Jugendlichen ohne Migrationshintergrund besuchen 11 % keine weitere Ausbildung und 19 % der zweiten Generation (19,5 % der jungen Männer und 18,8 % der jungen Frauen der zweiten Generation). Jugendliche mit türkischem (Männer: 16,5 %, Frauen: 10,1 %) und serbisch-montenegrinischem Hintergrund (Männer: 20,7 % und Frauen: 15,3 %) sind besonders von Arbeitslosigkeit betroffen (einheimische Männer: 5,7 % und Frauen: 5 %). 18,9 % der jungen Frauen mit serbisch-montenegrinischem und 15,5 % mit türkischem Hintergrund sind als Hilfsarbeiterinnen tätig, aber nur 5,2 % der einheimischen jungen Frauen. (Steinmayr 2009: 8ff.)

Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit der Bildungsbeteiligung und dem Schulerfolg von Burschen und Mädchen (mit/ohne Migrationshintergrund) ist auch, wie die Jugendlichen ihre Ausbildung dann beruflich umsetzen können. In dem Zusammenhang kommt dem Hauptschulabschluss eine besondere Bedeutung zu, weil er die Voraussetzung für eine anschließende Aus- und Weiterbildung bzw. eine adäquate Entlohnung auf dem Erwerbsarbeitsmarkt ist. Angesichts einer vergleichsweise hohen drop-out-Rate und damit verbunden der Absenzzraten von SchülerInnen vor erfolgreichem Abschluss der Hauptschule wurden in den verschiedenen Bundesländern Produktionsschulen nach dem Muster der "Factory School" in Dänemark bzw. Holland gegründet (Biffi et al. 2009). Derzeit gibt es in Österreich 19 Produktionsschulen.¹³ Sie weisen eine hohe Erfolgsquote beim Nachholen des Hauptschulabschlusses auf.

4. Schulerfolg und schulische Leistungen

4.1. Schulerfolg

4.1.1. Nicht aufstiegsberechtigte SchülerInnen öfter männlich und mit Migrationshintergrund

„Sitzen bleiben“ bzw. das nicht erfolgreiche Beenden der abschließenden Schulstufe betrifft Burschen deutlich häufiger als Mädchen, wie Daten aus der Schulstatistik zeigen. Das gilt für alle betrachteten Schultypen unabhängig von der Umgangssprache. SchülerInnen mit anderer Umgangssprache als Deutsch sind allerdings deutlich öfter betroffen. Der Anteil nicht-aufstiegsberechtigter SchülerInnen ist an den mittleren und höheren Schulen wesentlich höher als im Pflichtschulbereich.

Im Pflichtschulbereich tritt das „Sitzen bleiben“ am seltensten an Volksschulen auf, Kinder mit Migrationshintergrund – Mädchen wie Buben – sind aber stärker davon betroffen. 0,3 % der Schüler und 0,3 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache aber 1,3 % der Schüler und 1,1 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprachen waren im Schuljahr 2008/09 nicht aufstiegsberechtigt. Relativ hohe Anteile hat die AHS-Unterstufe, wo 3,9 % der Schüler und 2,7 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache aber mehr als doppelt so viele Schüler und Schülerinnen mit nicht-deutscher Umgangssprache, nämlich 7,9 % bzw. 6 %, nicht aufstiegsberechtigt waren.

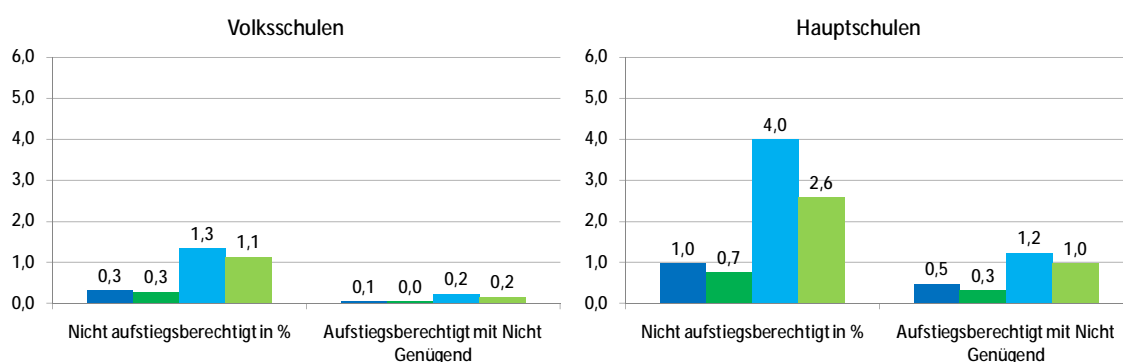
¹³ Vgl. http://liqua.net/wp_abo/wp-content/uploads/Referat_Vorarlberg.pdf, abgerufen am 9. September 2010.

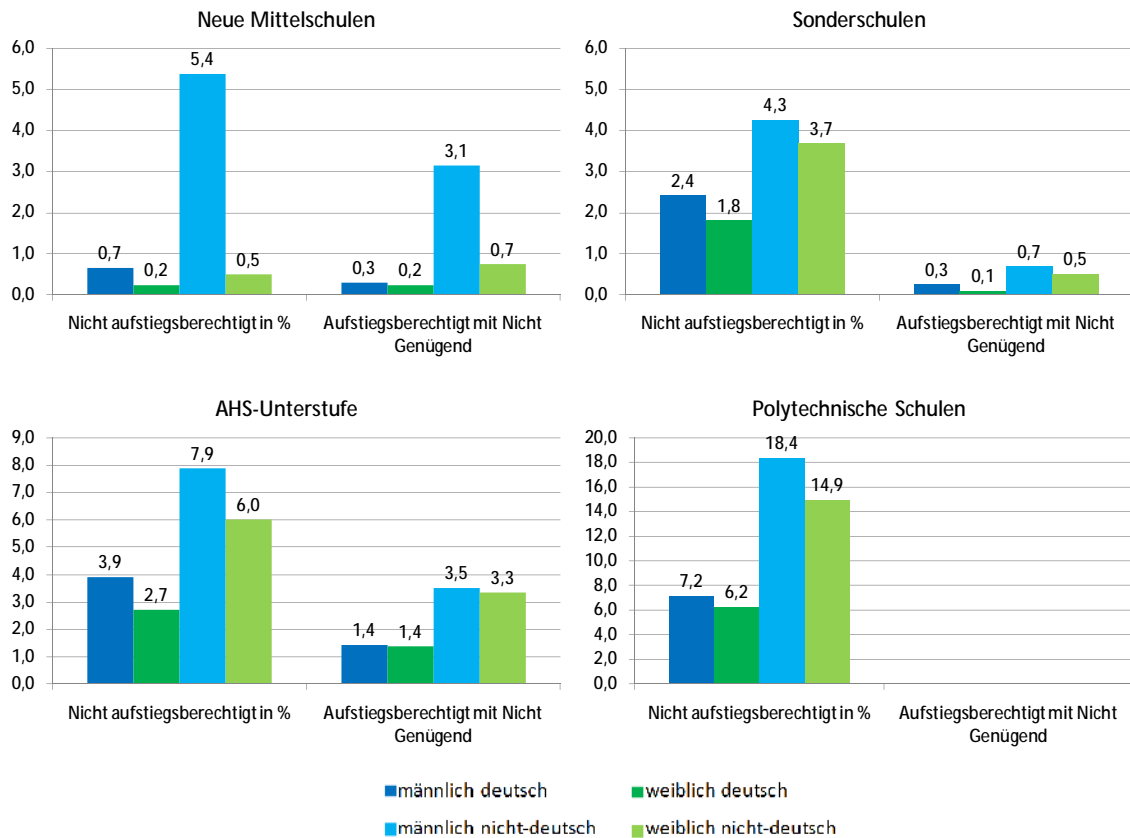
Die höchsten Anteile haben die Polytechnischen Schulen, wo 7,2 % der Schüler und 6,2 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und 18,4 % der Schüler und 14,9 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache das Schuljahr nicht erfolgreich beendet haben. Die Hauptschulen und Neuen Mittelschulen liegen dazwischen. Auch hier gilt das Muster, dass mehr Burschen als Mädchen betroffen sind und Migrationshintergrund – für Burschen und Mädchen – gewissermaßen das „Risiko“ sitzenzubleiben erhöht. Abbildung 8 veranschaulicht die Situation an Pflichtschulen und gibt auch den Anteil jener Schülerinnen und Schüler nach Umgangssprache an, die mit „Nicht Genügend“ aufstiegsberechtigt waren.

An den mittleren und höheren Schulen ist der Anteil der Nicht-Aufstiegsberechtigten deutlich höher. An den *Handelsakademien* waren 11,5 % der Schüler und 6,5 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und wiederum mehr als doppelt so viele mit nicht-deutscher Umgangssprache, nämlich 23,2 % der Schüler und 16,5 % der Schülerinnen, nicht aufstiegsberechtigt. An den *Handelsschulen* waren diese Anteile noch höher: 16,4 % der Schüler und 13 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und 28,6 % der Schüler und 23,9 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache als Deutsch waren nicht berechtigt in die nächste Schulstufe aufzusteigen bzw. haben die abschließende Schulstufe nicht erfolgreich beendet. Abbildung 9 zeigt die Situation an ausgewählten mittleren und höheren Schulen und bildet auch den Anteil der Aufstiegsberechtigten mit „Nicht Genügend“ ab.

An den *Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten* (HTGL) waren 11,4 % der Schüler und 8,9 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und 26,1 % der Schüler und 23,4 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache nicht aufstiegsberechtigt. An den *Oberstufenrealgymnasien* zeigt sich für deutsch- und nicht-deutschsprachige SchülerInnen ein ähnliches Bild wie für die HTGL und Handelsschulen: 15,1 % der Schüler und 9,7 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache, aber 25,3 % der Schüler und 21,7 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache waren nicht aufstiegsberechtigt. Die *AHS-Oberstufen* (Langform) verzeichnen hingegen niedrigere Anteile: 8,8 % der Schüler und 4,6 % der Schülerinnen mit deutscher Umgangssprache und 15,6 % der Schüler und 9,6 % der Schülerinnen mit anderer Umgangssprache waren nicht aufstiegsberechtigt.

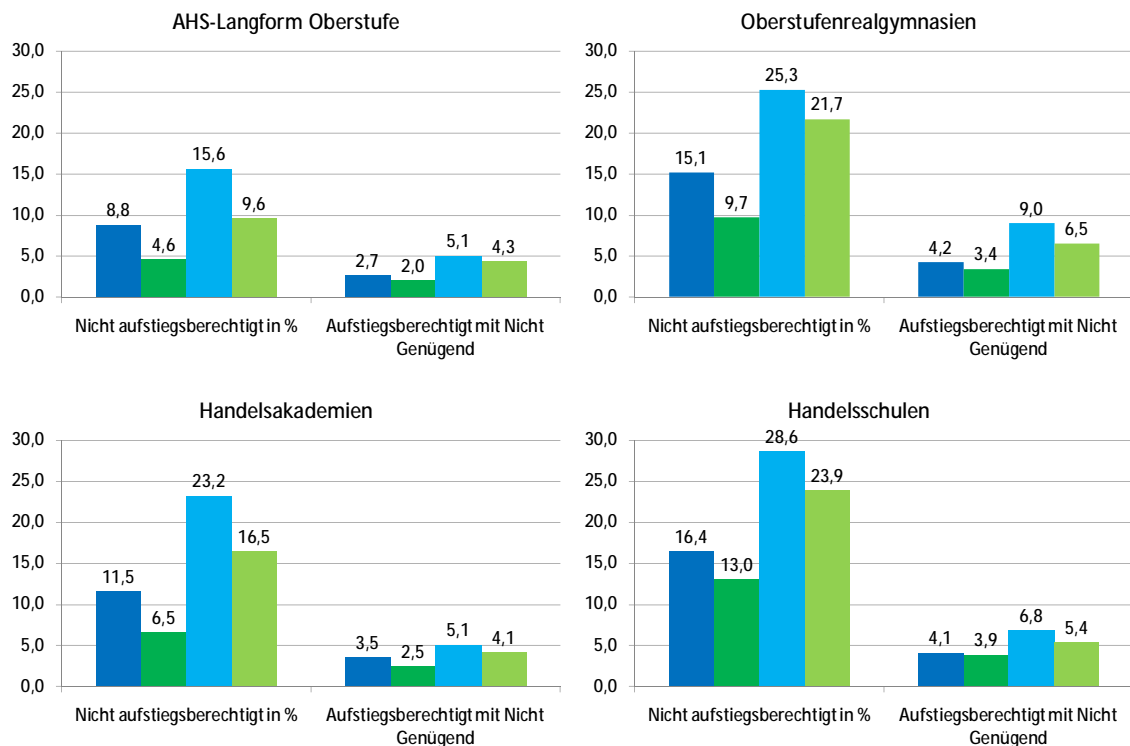
Abbildung 8: Anteil der nicht aufstiegsberechtigten SchülerInnen und Aufstiegsberechtigten mit Nicht Genügend an Pflichtschulen, Geschlecht und Umgangssprache in Österreich im Schuljahr 2008/09, in Prozent.



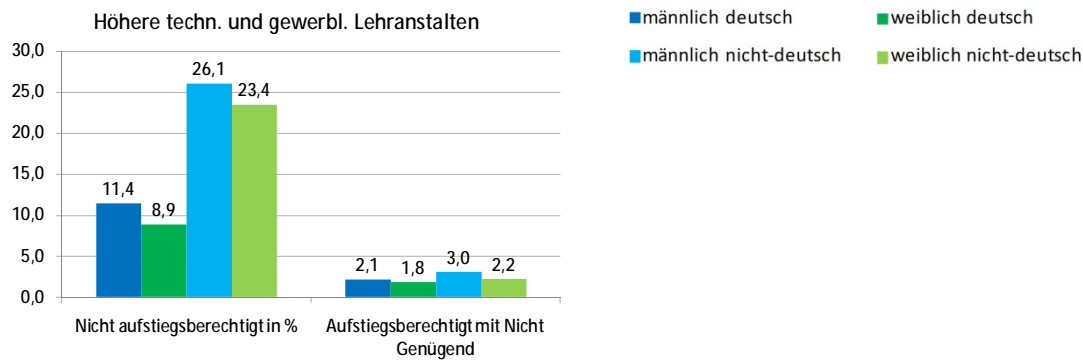


Q.: St. At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.¹⁴

Abbildung 9: Anteil der nicht aufstiegsberechtigten SchülerInnen und Aufstiegsberechtigten mit Nicht Genügend an mittleren und höheren Schulen nach ausgewählten Ausbildungsarten, Geschlecht und Umgangssprache in Österreich im Schuljahr 2008/09, in Prozent.



¹⁴ Gemäß http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen/25_fragen_zur_neuen_mittelschule.html#c73 (Zugriff: 09-02-2011) ist an den Neuen Mittelschulen das Durchfallen nicht vollkommen abgeschafft. „Es kann aber durch Individualisierung und maßgeschneiderten Förderunterricht weitgehend vermieden werden.“



Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

4.2. Schulische Leistungen

4.2.1. Internationale Schülerleistungsstudien

Österreich nimmt an der PISA-Studie seit dem Jahr 2000 teil. PISA ist die internationale, standardisierte Schülerleistungsvergleichsstudie der OECD (Programme for International Student Assessment), die im dreijährigen Abstand mit wechselnden Schwerpunkten – Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften – durchgeführt wird. Es werden die Leistungen der 15-/16-jährigen SchülerInnen getestet. 2009 lag der Schwerpunkt auf den Leseleistungen, 2012 findet die nächste Testrunde mit dem Schwerpunkt Mathematik statt. In der PISA-Studie 2009 wurde in Österreich eine Zufallsstichprobe von 6.590 SchülerInnen an 280 Schulen getestet. Österreich hat mit 5,6 % im OECD-Vergleich einen hohen Anteil von 15-/16-jährigen, die bereits die Schulpflicht erfüllt haben („Out-of-School-Population“). Sie können bei PISA nicht erfasst werden. Es wird angenommen, dass es sich bei dieser Gruppe vermehrt um Jugendliche aus dem unteren Leistungsbereich handelt (bei einer vollständigen Erfassung wäre demnach der österreichische Mittelwert niedriger). (BIFIE 2010: 1f.)

Der MigrantInnenanteil in der österreichischen PISA-Population hat sich kontinuierlich erhöht und lag 2009 bei 15,2 % (PISA 2000: 11,1 %). Erstmals gehörten 2009 mehr SchülerInnen der zweiten Generation als der ersten Generation an, und zwar 10,5 %; bis PISA 2006 war die zweite Generation die deutlich kleinere Gruppe mit Anteilen zwischen 4 und 5 %. (Schwantner/Schreiner 2010: 43)

Österreich schneidet bei der PISA-Studie 2009 im OECD-Vergleich schlecht ab. Im Schwerpunktbereich Lesen belegt Österreich mit 470 Punkten Rang 31 unter 34 OECD-Ländern (OECD-Schnitt 493), in Mathematik Rang 18 mit 496 Punkten (OECD-Schnitt) und in den Naturwissenschaften Rang 24 mit 494 Punkten (OECD-Schnitt 501).¹⁵

28 % der Jugendlichen in Österreich sind „Lese-RisikoschülerInnen“, dh. sie können gegen Ende der Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen (OECD-Durchschnitt 19 %); unter den Burschen zählen in Österreich 35 % zu den Risikoschülern (OECD 25 %), bei den Mädchen 20 % (OECD 13 %). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind mit einem Anteil von 28 % unter den RisikoschülerInnen überrepräsentiert. Jedoch geht aus den Daten hervor, dass *nicht nur* Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern vor allem auch „einheimische“ Jugendliche unzureichende Lesekompetenzen haben, was ihre beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten stark einschränkt. 72 % der Lese-RisikoschülerInnen haben *keinen* Migrationshintergrund.

¹⁵ Statistisch betrachtet erreicht Österreich in Lesen den geteilten 29. bis 32. Rang, in Mathematik den geteilten 14. bis 22. Rang und in Naturwissenschaften den geteilten 19. bis 28. Rang. (BIFIE 2010: 2 und 4f.)

Mädchen schneiden beim Lesen besser ab als Burschen; diese geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich in allen OECD-/EU-Ländern. Österreich liegt mit einer Geschlechterdifferenz von 41 Punkten im OECD-Schnitt (39 Punkte). (vgl. BIFIE 2010: 2f., Schwantner/Schreiner 2010: 21) Der Abstand zwischen Einheimischen und MigrantInnen bleibt in Österreich mit 68 Punkten allerdings auch bei PISA 2009 überdurchschnittlich hoch, noch größere Unterschiede verzeichnet nur Italien mit einer Differenz von 72 Punkten, während Belgien mit Österreich gleich auf liegt; auch in Schweden ist die Differenz mit 66 Punkten ähnlich hoch. Unter Berücksichtigung des Sozialstatus reduziert sich der Unterschied in Österreich auf 45 Punkte (in Italien auf 50, in Belgien auf 43 und in Schweden auf 45).

(Sehr) geringe Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen MigrantInnen und Einheimischen bestehen in den klassischen Einwanderungsländern Kanada mit 7 Punkten (unter Berücksichtigung des Sozialstatus 2 Punkte), in Neuseeland (13 bzw. 13 Punkte) und in den USA (22 bzw. 2 Punkte); in Australien schneiden SchülerInnen mit Migrationshintergrund um 10 Punkte (bzw. 12 Punkte) besser ab als einheimische SchülerInnen. (vgl. Schwantner/Schreiner 2010: 42f.) Während bislang in Österreich die erste Generation bei den Leseleistungen besser war als die zweite Generation, erzielt die zweite Generation 2009 ähnliche Leistungen (427 Punkte) wie 2006, während die erste Generation hinter die zweite Generation zurückfällt (384 Punkte). (vgl. BIFIE 2010: 3) Welche Faktoren für die Verschlechterung der Bildungsleistungen der ersten Generation verantwortlich sind gilt es noch zu untersuchen.

Auch in Mathematik hat Österreich mit 23 % einen hohen Anteil von RisikoschülerInnen (entspricht OECD-Schnitt), bei den Mädchen gelten 25 % als Risikoschülerinnen (OECD 23 %), bei den Burschen 21 % (entspricht OECD-Schnitt). Auch unter den Mathematik-RisikoschülerInnen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 28 % überrepräsentiert. Das besagt aber, dass zwei Drittel der RisikoschülerInnen in Mathematik Einheimische ohne Migrationshintergrund sind, was besagt, dass mangelnden Deutschkenntnisse wohl nicht für den geringen Schulerfolg verantwortlich gemacht werden können, was einem Hauptargument für den schlechten Schulerfolg von MigrantInnen etwas den Wind aus den Segeln nimmt.

In fast allen OECD-Ländern schneiden Burschen in Mathematik besser ab als Mädchen (in gut der Hälfte der OECD-Länder ist der Unterschied signifikant). In Österreich beträgt die Differenz in den Mathematikleistungen von Burschen und Mädchen 19 Punkte (OECD-Schnitt 12 Punkte); das ist eine Verbesserung gegenüber 2006 als Österreich mit 23 Punkten die größte Geschlechterdifferenz unter den OECD-Staaten verzeichnen musste (OECD-Schnitt 2006 11 Punkte). (vgl. Schwantner/Schreiner 2010: 32f., BIFIE 2010: 4f.)

In den Naturwissenschaften sind 21 % der Jugendlichen in Österreich „RisikoschülerInnen“ (OECD-Schnitt 18 %), zwischen den Geschlechtern besteht in Österreich hier kein signifikanter Unterschied. 34 % der RisikoschülerInnen haben einen Migrationshintergrund. Im OECD-Schnitt sind 19 % der Burschen und 18 % der Mädchen RisikoschülerInnen in den Naturwissenschaften. In Österreich und im OECD-Schnitt zeigen sich 2009 keine wesentlichen Unterschiede in den Leistungen von Mädchen und Burschen. Innerhalb der OECD-Länder ist das Muster uneinheitlich, teils schneiden die Mädchen besser ab, teils die Burschen. (vgl. BIFIE 2010: 5, Schwantner/Schreiner 2010: 38f.)

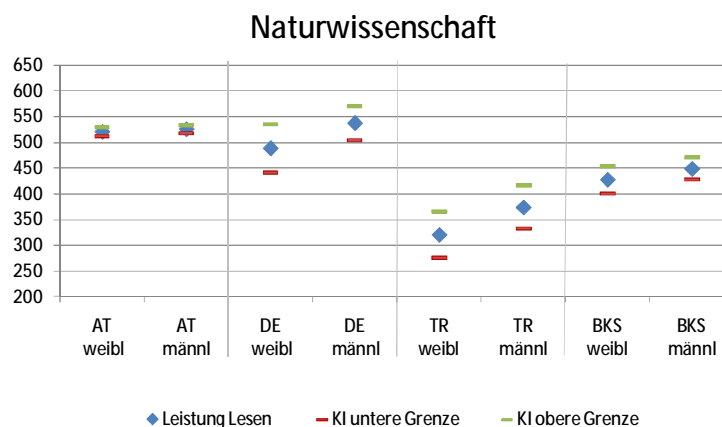
Die Daten von PISA 2006 (Schwerpunkt Naturwissenschaften) zeigen, dass Burschen beim Wissen in den Naturwissenschaften generell besser abschneiden, besonders im Bereich „Physikalische Systeme“. Hier erzielte Österreich mit 45 Punkten die größte Geschlechterdifferenz unter den OECD-Ländern. Beim Wissen im Bereich der „Biologischen Systeme“ ist das Bild unter den OECD-Ländern uneinheitlich (Österreichs Burschen schnitten etwas besser ab, aber statistisch nicht signifikant), bei

„Erd- und Weltraumssystemen“ liegen in Österreich und in der OECD die Burschen vorne. (vgl. Schreiner 2007: 26)

Abbildung 10 stellt die Ergebnisse einer BIFIE-Sonderauswertung der SchülerInnenleistungen von PISA 2006 nach Geburtsland¹⁶ dar. Es werden die Mittelwerte der SchülerInnenleistungen in Naturwissenschaft, Lesen und Mathematik nach Geschlecht und Geburtsland der Jugendlichen (für ausgewählte Geburtsländer) abgebildet. Demnach waren die Leistungen der SchülerInnen mit türkischem und BKS-Migrationshintergrund signifikant schlechter als von SchülerInnen mit österreichischem oder deutschem Hintergrund, das gilt für die Burschen wie für die Mädchen gleichermaßen.

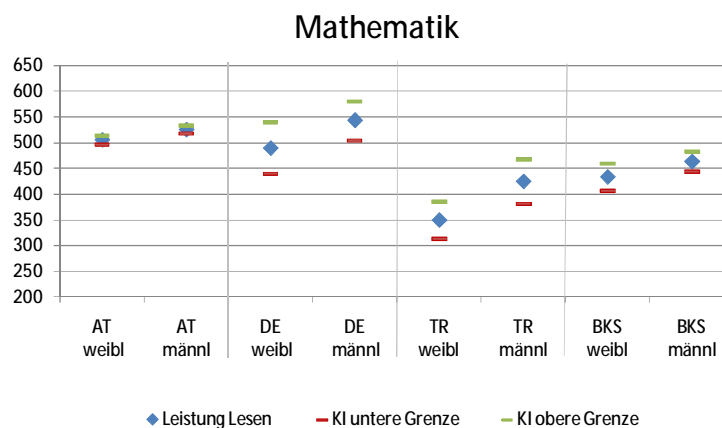
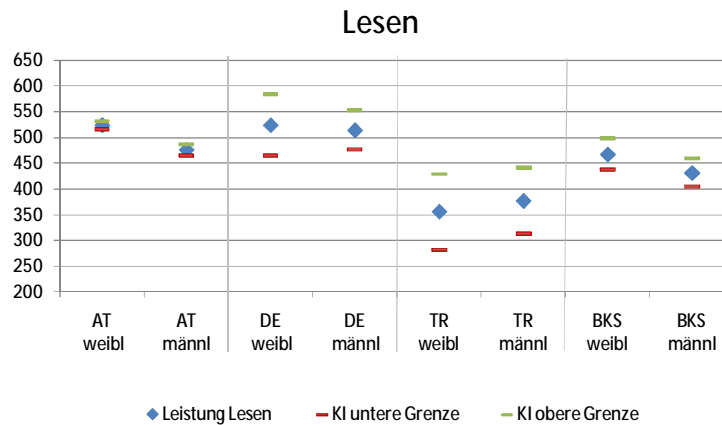
In den Naturwissenschaften zeigen sich bei den verschiedenen Herkunftsgruppen keine statistisch signifikanten Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern, tendenziell scheinen bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Deutschland, Türkei, BKS) die Burschen etwas besser zu sein. Mädchen mit österreichischem, deutschem und BKS-Hintergrund haben bessere Leseleistungen als Burschen, bei den SchülerInnen türkischen Hintergrunds scheint das umgekehrte Muster zu gelten, statistisch signifikant ist der Geschlechterunterschied nur bei den Jugendlichen österreichischer Herkunft. Die Geschlechterunterschiede bei den Mathematikleistungen sind für Jugendliche mit österreichischem Hintergrund statistisch signifikant, Burschen schneiden besser ab als Mädchen. Diesem Muster scheinen auch die Jugendlichen mit deutschem, türkischem und BKS-Hintergrund zu folgen. (vgl. BIFIE o. J.)

Abbildung 10: PISA 2006 – Leistungen in Naturwissenschaft, Lesen und Mathematik nach ausgewählten Geburtsländern und Geschlecht



¹⁶ Das heißt, hier werden die Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund der ersten Generation den Leistungen der in Österreich geborenen SchülerInnen gegenübergestellt (in dieser Gruppe ist somit auch die zweite Generation enthalten).

Bei PISA 2006 hatten 13,2 % der SchülerInnen einen Migrationshintergrund. 7,9 % der SchülerInnen waren im Ausland geboren (erste Generation), 5,3 % in Österreich (zweite Generation). (Schreiner 2007: 58)



KI: 95 %iges Konfidenzintervall

BKS: Jugendliche mit Geburtsland Bosnien, Kroatien, Serbien, Montenegro oder Kosovo.

Q.: BIFIE o.J., DUK-Darstellung.

Ähnliche Ergebnisse, dh. Burschen schneiden in Mathematik besser ab als Mädchen, dafür erzielen Mädchen bessere Leseleistungen und zwar unabhängig vom Migrationshintergrund; ein schlechteres Abschneiden von Mädchen und Burschen mit ex-jugoslawischem bzw. türkischem Hintergrund hat auch eine Analyse der OECD (2006) basierend auf den Daten von PISA 2003 gezeigt. Dabei wurden die Leistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in 17 Ländern mit großer MigrantInnenpopulation, darunter Österreich, untersucht. Die Ergebnisse differenziert nach Migrationshintergrund (Einheimische, erste Generation, zweite Generation) und Geschlecht müssen vorsichtig interpretiert werden, da die Fallzahlen bei Aufgliederung in diese Subgruppen klein werden. Bei den Mathematikleistungen schneiden Mädchen generell schlechter ab als Burschen, die Unterschiede sind aber eher klein. Der Geschlechterunterschied bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist in fast allen Ländern signifikant, bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist der Geschlechterunterschied fast überall nicht signifikant, scheint aber dem Muster der einheimischen SchülerInnen zu folgen. Beim Lesen schneiden die Mädchen generell besser ab als die Burschen, der Unterschied zeigt sich bei einheimischen SchülerInnen wie bei jenen der ersten und zweiten Generation gleichermaßen. Im Vergleich zu den Mathematikleistungen ist der Geschlechterunterschied beim Lesen ausgeprägter, in Mathematik sind die Burschen im OECD-Schnitt um ca. 10 Punkte besser, in Lesen liegen die Mädchen um mehr als 30 Punkte vorne. Die OECD hält fest, dass insgesamt mehr Aufmerksamkeit auf die Leseleistungen der Burschen gelegt werden sollte, da diese in den meisten Ländern (oft

deutlich) hinter den Mädchen zurückliegen und zwar unabhängig vom Migrationsstatus. (vgl. OECD 2006: 49ff.)

Gesondert betrachtet wurden die Mathematikleistungen für Länder mit hohem Anteil von MigrantenInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei¹⁷ von SchülerInnen dieser Herkunftsregionen im Vergleich zu Einheimischen. Beide Gruppen schneiden schlechter ab als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, beide liegen unter dem OECD-Schnitt von 500 Punkten und beide Gruppen erreichen in den betrachteten Ländern ähnliche Ergebnisse. SchülerInnen mit einem ex-jugoslawischen Hintergrund erzielten zwischen 421 Punkten in Luxemburg und 460 Punkten in der Schweiz, jene mit türkischem Hintergrund liegen zwischen 405 Punkten in Deutschland und 436 Punkten in der Schweiz. Besonders groß ist der Unterschied zwischen türkischen/türkischstämmigen und einheimischen SchülerInnen; er bewegt sich zwischen 92 Punkten in Österreich und 125 Punkten in Belgien. Angesichts dieser Ergebnisse sollte zusätzliche Aufmerksamkeit auf die Bildungsbedürfnisse dieser Gruppen gelenkt werden, so die OECD. (vgl. OECD 2006: 53)

Die Analysen deuten auch darauf hin, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, schlechter abschneiden als jene, die zu Hause die Unterrichtssprache sprechen – der Unterschied in den Mathematikleistungen zwischen diesen beiden Gruppen liegt bei 25 Punkten, in den Leseleistungen bei über 30 Punkten. Die OECD empfiehlt, dafür zu sorgen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Gelegenheit haben, entsprechende Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache zu erwerben, da dies sowohl einen Einfluss auf die Mathematik- wie auch auf die Leseleistungen zu haben scheint. (vgl. OECD 2006: 46f.)

Auch im österreichischen Expertenbericht zu PISA 2006 (Schreiner/Schwantner 2009) wird die Bedeutung der frühen Sprachförderung im Hinblick auf Defizite in der Standardsprache und der im Unterricht verwendeten Fachsprachen hingewiesen. Dabei sollte die Erstsprache der Kinder „als erste und zugleich wichtigste Sozialisationsbedingung für die Kinder“ explizit im Förderkonzept berücksichtigt werden. (vgl. Breit 2009a)

PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study) für Zehnjährige:

Ergebnisse zu den Leseleistungen der Zehnjährigen, die am Übergang von der Volksschule in die Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe stehen, liegen für Österreich durch die PIRLS-Untersuchung vor, an der Österreich 2006 zum ersten Mal teilgenommen hat. PIRLS wird von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) organisiert und durchgeführt; die Ergebnisse zur Lesekompetenz von SchülerInnen in der vierten Schulstufe werden von IEA auch analysiert.

PIRLS findet im fünfjährigen Abstand statt und wurde international erstmals 2001 durchgeführt. Die nächste Untersuchung wird 2011 durchgeführt. 2006 hatten in der österreichischen PIRLS-Stichprobe 17 % der SchülerInnen einen Migrationshintergrund¹⁸, 13 % waren in Österreich und 4 % im Ausland geboren. 26 % der SchülerInnen waren mehrsprachig, bosnisch-kroatisch-serbisch und türkisch sind die am meisten gesprochenen nicht-deutschen Sprachen. (vgl. Herzog-Punzenberger/Gapp 2009) Österreich erreichte 2006 auf der Lese-Gesamtskala einen Mittelwert von 538 Punkten und lag damit

¹⁷ Ehemaliges Jugoslawien: Österreich, Deutschland, Luxemburg, Schweiz; Türkei: Österreich, Belgien, Dänemark, Deutschland, Schweiz. (OECD 2006: 53)

¹⁸ Definition von Migrationshintergrund in der PIRLS-Studie: SchülerIn ist selbst im Ausland geboren (1. Generation) oder SchülerIn ist in Österreich geboren aber beide Elternteile sind im Ausland geboren (2. Generation). Wenn ein bestimmter Migrationshintergrund angeführt wird, war das Geburtsland des Vaters Definitionskriterium und dann wurden auch jene Kinder berücksichtigt, deren Mutter im Inland geboren wurde. <http://www.bifie.at/buch/395/5> (Zugriff: 29. 11. 2010)

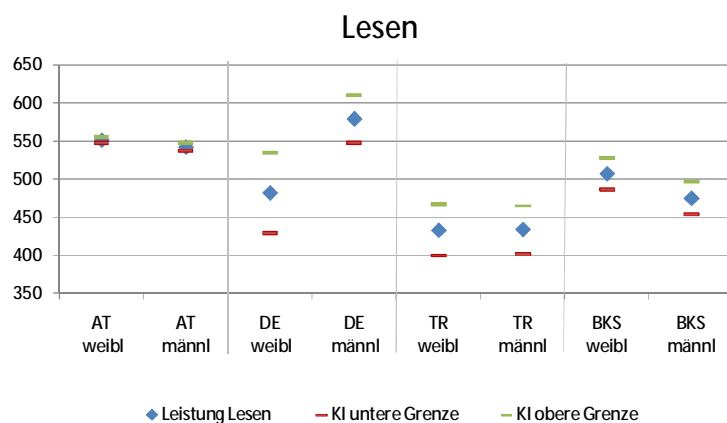
auf Platz 20 unter 45 teilnehmenden Ländern/Provinzen (der OECD-Mittelwert liegt bei 537 Punkten). SchülerInnen ohne Migrationshintergrund erzielten 549 Punkte, jene mit Migrationshintergrund 503 Punkte. Mädchen haben (deutlich) bessere Leseleistungen als Buben im Alter von zehn Jahren. Der Geschlechterunterschied ist in 43 der 45 teilnehmenden Länder/Provinzen signifikant. In Österreich ist die Geschlechterdifferenz mit 10 Punkten eher gering. Mit einer Mittelwertsdifferenz von 46 Punkten zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund liegt Österreich hingegen im oberen Mittelfeld.

Der Unterschied zwischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und SchülerInnen der ersten Generation liegt bei 56 Punkten, noch höher ist die Differenz nur noch in England mit 71 Punkten. Zwischen erster und zweiter Generation bestehen in Österreich keine signifikanten Unterschiede. 12 % der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund können nicht sinnerfassend lesen¹⁹, bei den zehnjährigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund betrifft das 36 %, wobei mehr SchülerInnen der ersten Generation (43 %) als SchülerInnen der zweiten Generation (33 %) betroffen sind. Tendenziell zählen mehr SchülerInnen der ersten (5 %) als der zweiten Generation (2 %) zur Spitzengruppe; unter den einheimischen SchülerInnen zählen 9 % zur Spitzengruppe²⁰.

Von den Kindern mit einem in der Türkei geborenen Vater können 56 % (14 % unter und 42 % auf Level 1) im Alter von zehn Jahren nicht sinnerfassend lesen. Bei den Kindern mit BKS-Hintergrund sind es 30 % (6 % unter und 24 % auf Level 1). (vgl. Unterwurzacher 2009 und BIFIE²¹)

Abbildung 11 stellt die Ergebnisse einer BIFIE-Sonderauswertung von PIRLS 2006 dar und veranschaulicht die bereits angesprochenen Unterschiede in den Leseleistungen zwischen Mädchen und Buben sowie Migrationshintergrund für ausgewählte Herkunftsländer/-regionen (nach Geburtsland). Während unter den Kindern mit österreichischem, deutschem und BKS-Hintergrund Mädchen besser abschneiden als Buben²², sind Mädchen wie Buben türkischer Herkunft gleichermaßen besonders gefährdet, eine nur geringe Lesekompetenz zu entwickeln.

Abbildung 11: PIRLS 2006 – Leistung in Lesen nach ausgewählten Geburtsländern und Geschlecht



KI: 95 %iges Konfidenzintervall

Q.: BIFIE o.J., DUK-Darstellung.

¹⁹ Das sind SchülerInnen unter Level 1 (weniger als 400 Punkte) bzw. auf Level 1.

²⁰ Das sind SchülerInnen auf der höchsten Kompetenzstufe mit mindestens 625 Punkten.

²¹ <http://www.bifie.at/pirls>, <http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006> (Zugriff: 29. 11. 2010)

²² Der Geschlechterunterschiede bei den Kindern mit BKS-Herkunft ist der Geschlechterunterschied nicht signifikant, siehe Grenzen des Konfidenzintervalls in Abbildung 11.

4.2.2. Internetkompetenz von Jugendlichen

Jugendliche mit Migrationshintergrund benutzen den Computer zum ersten Mal im Schnitt mit 8,4 Jahren (statistische Schwankungsbreite +/- 2,3 Jahre), Jugendliche ohne Migrationshintergrund schon mit 7,6 Jahren (statistische Schwankungsbreite +/- 2,2 Jahre) und zwar unabhängig vom Geschlecht. Mädchen steigen im Schnitt ein Jahr später ins „Internetleben“ ein, bei Mädchen mit Migrationshintergrund sind es sogar zwei Jahre später. Dieser tendenzielle Nachteil von Mädchen kann aber Studien zufolge unter gewissen Umständen, wie gezielte Förderung oder entsprechende Bildung, aufgeholt werden. (Parycek et al. 2010: 222f.) Die „alten Rollenbilder“ bestätigen sich in der Studie, dh. Burschen stellen sich als technikaffiner dar, 39 % der Burschen und nur 15 % der Mädchen bezeichneten sich in der Untersuchung als „Technikfreaks“. Die StudienautorInnen stellen fest, dass die „Verbindung von Geschlecht und niedrigem Sozialstatus ... ebenso wie die Verbindung von Migration und Geschlecht zu einer deutlichen Benachteiligung [führt]“ (Parycek et al. 2010: 224).

Beim Lernen des Umgangs mit dem Internet sind für Jugendliche mit Migrationshintergrund Freunde und Freundinnen wichtiger als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund; Eltern spielen hingegen bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine größere Rolle. Hilfestellungen durch LehrerInnen, andere Erwachsene, Geschwister oder das Selbstlernen haben bei allen Jugendlichen ähnliches Gewicht. (Parycek et al. 2010: 84) Jugendliche mit Migrationshintergrund schauen häufiger durchs Internet „was es Neues gibt“, laden öfter Musik, Bilder, Software ua. herunter, ebenso sehen sie häufiger Filme, Musikvideos und kurze Clips und chatten öfter via Instant Messaging. Jugendliche mit Migrationshintergrund glauben häufiger, was sie im Internet lesen bzw. haben sich bislang seltener als Jugendliche ohne Migrationshintergrund darüber Gedanken gemacht. Was die Gefahren des Internets betrifft, werden Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener von Eltern, aber häufiger von Geschwistern und FreundInnen darauf aufmerksam gemacht und sie bejahen seltener, dass in der Schule der Umgang mit dem Internet besprochen wurde. (Parycek et al. 2010: 155ff.)²³

4.2.3. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben häufiger sonderpädagogischen Förderbedarf

Abbildung 6 (S. 14) hat verdeutlicht, dass Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert sind, Abbildung 20 (im Anhang, S. 64) veranschaulicht Unterschiede zwischen den Bundesländern. Aber auch sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) wird von MigrantInnen stärker in Anspruch genommen als von Einheimischen. SPF kann auf Antrag der Erziehungsberechtigten oder der Direktorin/des Direktors der Volksschule beim Bezirksschulrat eingebracht werden. Seit dem Schuljahr 1997/98 sind schulpflichtige Kinder mit SPF dazu berechtigt, die allgemeine Schulpflicht auch an Regelschulen zu erfüllen.²⁴ Die Inanspruchnahme dieser Möglichkeit ist in den österreichischen Bundesländern sehr unterschiedlich, wie Abbildung 12 veranschaulicht.

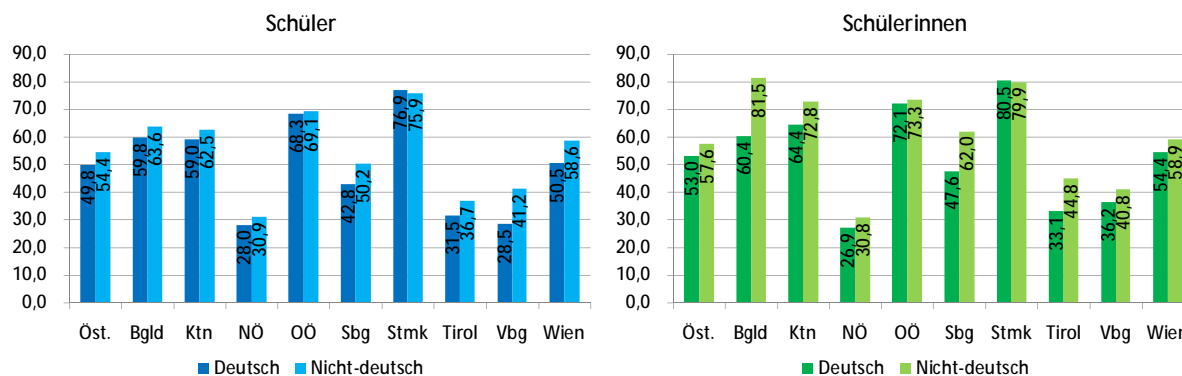
Im Österreich-Schnitt besuchen 49,8 % der Schüler und 53 % der Schülerinnen mit SPF und deutscher Umgangssprache Regelschulen sowie 54,4 % der Schüler und 57,6 % der Schülerinnen mit SPF und nicht-deutscher Umgangssprache. Die höchste Integration von SchülerInnen mit SPF ins Regelschulwesen besteht in der Steiermark – etwa 80 % der Schülerinnen mit SPF und gut drei Viertel der Schüler mit SPF gehen in Regelschulen. In Niederösterreich ist die Situation konträr zur Steiermark; hier besuchen nur knapp 30 % der SchülerInnen mit SPF Regelschulen, die Mehrheit geht in Sonderschulen. Die übrigen Bundesländer liegen dazwischen. Ein hoher Integrationsgrad von SchülerInnen mit

²³ Hierzu auch N. Wächter 2004.

²⁴ http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.xml (18. 1. 2011)

SPF in Regelschulen zeigt sich auch in Oberösterreich (für beide Geschlechter und unabhängig von der Umgangssprache). Auch in Kärnten und im Burgenland sind SchülerInnen mit SPF mehrheitlich ins Regelschulwesen integriert, wobei dies in stärkerem Ausmaß für Mädchen (mit nicht-deutscher Umgangssprache) gilt. In Vorarlberg und Tirol ist die Situation ähnlich wie im Schnitt Österreichs. Große Unterschiede bestehen somit zwischen den Bundesländern. Innerhalb der Bundesländer sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder nach Umgangssprache nicht ausgeprägt, d.h. wenn ein Bundesland Kinder mit SPF eher in Sonderschulen gibt, dann gilt das für Burschen und Mädchen gleichermaßen.

Abbildung 12: Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die in Regelschulen zur Schule gehen im Schuljahr 2009/10 nach Geschlecht, Umgangssprache und Bundesländern, in Prozent



Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

5. Übergang ins Erwerbsleben

Die PISA-Untersuchung der OECD liefert²⁵ wichtige Strukturinformationen zum österreichischen Bildungssystem und zeigt auf, wo im Bildungssystem Handlungsbedarf besteht. Österreich schneidet bei den internationalen SchülerInnenleistungsvergleichstests mittelmäßig bis schlecht ab im Gegensatz zu Finnland, einem Land, das immer unter den Besten ist. Bei PISA 2009 wurde in Lesen und in den Naturwissenschaften Platz eins unter den OECD-Ländern erreicht, in Mathematik Platz zwei. (BIFIE 2010: 7ff.) Man sollte annehmen, dass die Lernerfolge im Schulsystem sich in ebensolchen Erfolgen auf dem Arbeitsmarkt spiegeln. Dies ist aber nicht so, wenn man die Beschäftigungs- und Arbeitslosenquoten von Jugendlichen in Österreich und Finnland vergleicht. Während die Arbeitsmarktlage der Jugendlichen in Österreich im europäischen Vergleich sehr gut ist, gilt das nicht für Finnland. 2009²⁶ lag die Arbeitslosenquote²⁷ unter den österreichischen Jugendlichen (15-24 Jahre) in Österreich bei 10 % (15-19jährige 12 %, 20-24jährige 8,8 %), nur in den Niederlanden war sie mit 6,6 % noch geringer. Im EU-27-Schnitt lag sie bei 19,8 % (15-19jährige 24,6 %, 20-24jährige 18,2 %). Im Gegensatz dazu lag die Arbeitslosenquote bei den 15-24jährigen in Finnland 2009 bei 21,5 %, in der jüngeren Altersgruppe, den 15-19jährigen, war sie mit 31,6 % höher als unter den 20-24jährigen mit 17 %. Zum teil sind die geringeren Jugendarbeitslosenquoten in Österreich darauf zurückzuführen, dass sich ein sehr hoher Prozentsatz der Jugendlichen in einer dualen Ausbildung befindet, die sowohl zu Schülerinnen als auch Beschäftigten gezählt werden. Damit steigt das Beschäftigungsniveau

²⁵ unter Berücksichtigung der Zielsetzungen an die Studie und Grenzen der Aussagekraft

²⁶ Letztverfügbare Jahresdurchschnittsdaten von Eurostat, Stand: 16. 3. 2011.

²⁷ Internationale Definition, dh. Anteil der Arbeitslosen an den Erwerbspersonen (= Arbeitslose + Erwerbstätige) gemäß Arbeitskräfteerhebung. Als arbeitslos gilt, wer in der Referenzwoche nicht erwerbstätig war, aktiv einen Arbeitsplatz gesucht hat und sofort zur Arbeitsaufnahme (innerhalb von 2 Wochen) verfügbar ist. Erwerbstätig ist, wer in der Referenzwoche mind. 1 Stunde gearbeitet hat.

der Jugendlichen gegenüber Finnland, was rein rechnerisch zu einer geringeren Arbeitslosenquote führt.

Das schlägt sich natürlich auch in einer hohen Beschäftigungsquote nieder. Österreich hat eine deutlich höhere Erwerbseinbindung der Jugendlichen als Finnland; im Jahresdurchschnitt 2009 waren 54,5 % der 15-24jährigen erwerbstätig (15-19jährige 39,2 %, 20-24jährige 69,2%). Die finnische Jugendbeschäftigungsquote liegt darunter aber doch etwas über dem EU-Schnitt mit 39,6 % (15-19jährige 21,1 %, 20-24jährige 58,6 %). In der EU-27 waren 35,2 % der 15-24jährigen erwerbstätig (15-19jährige 17,2 %, 20-24jährige 51,8 %). Die vergleichsweise gute Arbeitsmarktlage der österreichischen Jugendlichen wird daher in hohem Maße auf das duale Ausbildungssystem zurückgeführt. Die wachsende Vielfalt der SchülerInnenenschaft wird allerdings in Österreich zunehmend als eine Herausforderung für das Bildungssystem gesehen, insbesondere die Lehrausbildung. Im Gegensatz dazu hat Finnland kaum MigrantInnen. Ihr Anteil an der Schülerschaft liegt unter 4 % - trotzdem ist der Jugendarbeitsmarkt in Schwierigkeiten. Es ist also nicht so leicht möglich, von den Lernerfolgen der Schülerschaft auf die Erwerbschancen zu schließen, da die Wirtschaftsstruktur und Produktionstechnologie ebenso wie die Internationalisierung der Wirtschaft eine wesentliche zusätzliche Rolle spielen. Länderspezifische Unterschiede und Besonderheiten dürfen somit nicht außer Acht gelassen werden; internationale Vergleiche haben insbesondere im Bereich des Jugendarbeitsmarktes begrenzte Aussagekraft. (Biffl 2008B)

Im Zeitverlauf hat sich in Österreich die Arbeitsmarktlage der Jugendlichen verschlechtert und für eine wachsende Zahl wird es schwieriger, eine dauerhafte Beschäftigung und ein gesichertes Einkommen zu erlangen. Kinder und Jugendliche, die die Schule verlassen, ohne wichtige Grundkompetenzen erworben zu haben, sind dabei besonders gefährdet. Im Bereich des Lesens betrifft das Burschen stärker als Mädchen, in Mathematik hingegen mehr die Mädchen; Jugendliche mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich oft RisikoschülerInnen. SchülerInnen mit türkischem und ex-jugoslawischen Hintergrund schneiden signifikant schlechter ab als einheimische SchülerInnen. Auch wird in der PISA-Studie hervorgehoben, dass Österreich im internationalen Vergleich einen hohen Anteil von 15/16jährigen hat, die bereits ihre Schulpflicht erfüllt hat und von denen angenommen wird, dass sie großteils aus dem unteren Leistungsbereich stammen. Die Analysen von Steinmayr (2009) für Wien bzw. Biffl et al. (2009) für Tirol weisen auf die Problemgruppe jener Jugendlichen hin, die keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung absolvieren (mehr Mädchen als Burschen, mehr MigrantInnen als Einheimische).

Für die Jugendlichen in Wien (Altersgruppe 15-21) hat das AMS eine eigene regionale Geschäftsstelle eingerichtet, das „AMS Jugendliche“. Der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt nach Schätzungen des AMS Jugendliche bei 65 % (ermittelt durch Befragung zwischen November 2006 und Jänner 2007), der Frauenanteil unter den vorgemerkten Jugendlichen lag im Februar 2007 bei 39 %. (Heckl et al. 2007: 19) Das heißt überproportional viele Jugendliche mit Migrationshintergrund sind von Arbeitslosigkeit betroffen und anteilmäßig mehr Burschen. Aus den höheren Anteilen der jungen Männer sollte allerdings nicht unmittelbar gefolgert werden, dass junge Männer (mit Migrationshintergrund) in stärkerem Ausmaß von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Bei den jungen Frauen könnte auch der Rückzug in den Haushalt eine größere Rolle spielen („stille Reserve“). Eine solche Entwicklung stellt Biffl (2004: 48) für die jungen Türkinnen fest. Auch Herzog-Punzenberger (2003: 34) weist auf einen vermutlich stärkeren Verbleib junger Frauen mit türkischem Migrationshintergrund im Haushalt hin sowie auf anteilmäßig mehr junge Frauen als Männer türkischen Hintergrunds, die nach der Pflichtschule als HilfsarbeiterInnen tätig sind.

Politische Maßnahmen, die dafür sorgen, dass mehr Mädchen eine berufliche Chance bekommen, werden als notwendig erachtet und zwar über bewusstseinsbildende Maßnahmen wie Girls' Day oder Töchterttag hinaus. Diese würden Mädchen erreichen, die aufgrund ihrer sozialen Umgebung bessere Chancen haben. „Aber wir haben eine immer größer werdende Gruppe von Jugendlichen und speziell jungen Frauen, die derzeit wenig Chancen haben“ (EfeU 2008: 84, BSR2 Wien).

Die Problematik eines sinkenden Bildungsniveaus bzw. von lehrstellensuchenden Jugendlichen, die wichtige Grundkompetenzen nicht mitbringen, wird von verschiedenen Seiten thematisiert. So beklagte etwa im Jänner 2011 der Präsident der Wirtschaftskammer Oberösterreich, dass immer mehr lehrstellensuchenden Jugendlichen Grundkenntnisse in Mathematik sowie grundlegende Lesekompetenzen fehlen. Die Problematik fehlender Sprachkenntnisse und mangelnder Ausdrucksfähigkeit würden dabei nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen.²⁸ In einer im Jahr 2008 österreichweit durchgeführten Unternehmensbefragung stimmten 37 % der befragten Betriebe, die „häufig“ Lehrlinge ausbilden, der Aussage „voll und ganz“ zu, dass sie mehr Lehrlinge aufnehmen würden, wenn sich mehr für den Beruf geeignete Jugendliche bewerben würden, weitere 30 % stimmten dieser Aussage „teilweise“ zu. (Schneeberger et al. 2008: 53) AMS-BeraterInnen berichten von einem sinkenden Schulniveau bzw. von Schulnoten, die nicht den Kenntnissen entsprechen. „Auch die Praxis, in einzelnen Fächern nach Sonderschullehrplan zu beurteilen, um eine negative oder schlechte Note zu verhindern, behindert die weitere berufliche Laufbahn der Jugendlichen“ (Heckl et al. 2007: 29).

5.1. Bildungs- und Berufswahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Bildungs- und Berufswahl von Mädchen mit Migrationshintergrund wird als „in der Regel sehr traditionell“ und eingeschränkt eingestuft (Wieser et al. 2008: 101f.) Auch Heckl et al. 2007 stellen in einer Analyse der KundInnengruppe „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ am Wiener „AMS Jugendliche“ fest, dass die Berufswünsche dieser Jugendlichen (bzw. der Jugendlichen insgesamt) „eine stark geschlechtsspezifische Segmentierung und ein[en] Fokus auf traditionelle Lehrbereiche“ (33) haben. Mädchen interessieren sich für Ausbildungen im Bereich Gesundheit und Körperpflege (wie Friseurin), Handel und Bürobereich, Burschen für Berufe im handwerklichen, technischen und mechanischen Bereich (wie Kfz-Techniker, Elektriker). Gastronomie und Handel finden bei Mädchen und Burschen gleichermaßen Interesse. (Heckl et al. 2007: 33) Bei einer Befragung von hundert arbeitslosen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (15-25jährige) mit türkischem Migrationshintergrund werden von den weiblichen Befragten der kaufmännische, Büro- und Verwaltungsbereich sowie das Mode-/Friseurgewerbe am häufigsten genannt als Bereiche²⁹, in denen sie in Zukunft arbeiten möchten. Bei den männlichen Befragten erzielen der Bildungsbereich, die Automobilindustrie und die Hotel- und Gastwirtschaft die meisten Nennungen. (Potkanski/Isler 2010: 28f.)

Biffel et al. 2009 (68f.) weisen darauf hin, dass der Anteil der geförderten Lehrstellen an allen Lehrstellen in den letzten Jahren in Österreich ebenso wie in Tirol stark angestiegen ist. Im Österreich-Schnitt absolvierten 18,4 % der Lehrlinge eine geförderte Lehre, in Tirol lag der Anteil mit 19,5 % etwas hö-

²⁸ <http://derstandard.at/1293369981993/Oberoesterreich-Wirtschaft-kritisiert-geringe-Qualifikation-der-Lehrlinge> (8. 2. 2011)

²⁹ Zur Auswahl standen: Kaufmännischer, Büro- und Verwaltungsbereich; Mode-/Friseurgewerbe; Kredit- und Versicherungswesen; Bekleidungs- und Textilgewerbe; Hotel- und Gastwirtschaft; Handel; Öffentliche Verwaltung; Gesundheits- und Sozialwesen; Marketing; Automobilindustrie; Künstlerische Berufe; IT-Branche; Bildungsbereich; Baugewerbe; Energie- und Wasserversorgung; Land- und Forstwirtschaft; Andere/r Bereich/e.

her.³⁰ Biffi et al. 2009 zufolge bestehen in der Förderquote kaum Unterschiede zwischen Lehrlingen mit und ohne Migrationshintergrund, aber merkliche Unterschiede zwischen den Herkunftsregionen der Lehrlinge. Unterdurchschnittlich befinden sich Lehrlinge mit deutschem Hintergrund in einer geförderten Lehre, hingegen ist unter den Lehrlingen mit türkischem Hintergrund der Anteil an der geförderten Lehre überdurchschnittlich hoch, mit 23,3 % im Österreich- und 28 % im Tirol-Schnitt. Bock-Schappelwein 2008 (110) stellt für Wien fest, dass – unter Berücksichtigung der demographischen Entwicklung und Bildungsexpansion in der weiterführenden vollzeitschulischen Ausbildung – immer weniger ausländische Jugendliche aus den Herkunftsregionen des ehemaligen Jugoslawiens und der Türkei den Übergang in eine Lehrausbildung schaffen (aufgrund von vorzeitigem Schulabbruch oder Sonderschulbesuch)³¹. Das ist nicht nur eine arbeitsmarktpolitische Herausforderung, sondern hat auch gesellschafts- und bildungspolitische Auswirkungen. Eine unzureichende Bildungsintegration kann auch Auswirkungen auf die nächste Generation haben, wenn es zu „Bildungsvererbung“ kommt. (Bock-Schappelwein 2008: 110f.)

Frauen sind häufiger in einer geförderten Lehre als Männer. Unter den geförderten Lehrlingen in Tirol haben 11,7 % einen Migrationshintergrund, unter den nicht geförderten etwas mehr mit 12,5 %. Unter den geförderten Lehrlingen mit Migrationshintergrund stellen jene mit türkischem Hintergrund die größte Gruppe dar (4,3 %), unter den nicht-geförderten haben jene mit deutschem Hintergrund die höchsten Anteile (5,1 %). (vgl. Biffi et al. 2009: 68f.)

Tabelle 2: Verteilung der geförderten und nicht geförderten Lehrlinge nach Migrationshintergrund in Tirol (September 2008)

	Gef. Lehre	Nicht gef. Lehre	Insgesamt
Host	88,3	87,5	87,7
Deutschland	3,5	5,1	4,8
sonstige EU-27 + EFTA	0,7	0,7	0,7
ehem. Jugoslawien (ohne SI)	3,0	3,6	3,5
Türkei	4,3	2,7	3,0
Sonstige	0,3	0,4	0,4
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Q: Biffi et al. 2009: 69/Tabelle 13 (Auswertung der Arbeitsmarktdatenbank)

Ausländische Jugendliche sind auch überdurchschnittlich in Lehrwerkstätten vertreten, das ist ein weiterer Indikator für die Probleme ausländischer Jugendlicher am Übergang von der Schule in die Lehrausbildung. Die ausländischen Lehrlinge in Wien – Burschen wie Mädchen – sind auf drei Sparten konzentriert: Gewerbe und Handwerk (2006: 44,8%), Handel (2006: 19,3%) und Tourismus (2006: 14%), auch relativ hohe Anteile haben sie in den selbständigen Ausbildungsbetrieben ("Nichtkammer §§ 29, 30"³²); 2006: 8,7%). Seltener vertreten sind sie in der Industrie, in den Sparten Banken und Versicherungen, Transport und Verkehr, Information und Consulting sowie in nicht-kammerzugehörigen Betrieben³³) (wie Rechtsanwälte und Magistrate). Dieses Bild, so Bock-Schappelwein 2008: (129) entspricht, außer im Bereich des Gewerbes und Handwerks, dem Bundestrend. Ausländische Lehrlinge konzentrieren sich – bis auf den Tourismus – damit auf Bereiche mit rückläufigen Lehr-

³⁰ Die Auswertung wurde für Lehrlinge unter 25 Jahren durchgeführt, in dieser Altersgruppe befinden sich 98,5 % aller Lehrlinge in Tirol. (Biffi et al. 2009: 68)

³¹ In dem Zusammenhang ist auf die Problematik des ‚Sitzenbleibens‘ zu verweisen, die bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausgeprägter ist. Das führt dazu, dass ein höherer Anteil die 9 Jahre Schulpflicht absolviert hat und im Anschluss daran die Schullaufbahn ohne Abschluss beendet.

³²) Lehrlinge in Anstalten nach dem Jugendgerichtsgesetz und in Fürsorgeerziehungsheimen nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz sowie in selbständigen Ausbildungseinrichtungen. (Bock-Schappelwein 2008: 129)

³³) Ohne Nichtkammer §§ 29, 30. (Bock-Schappelwein 2008: 129)

lingszahlen, in dienstleistungsorientierten Sparten sind sie unterrepräsentiert. Mädchen konnten ihre geringen Anteile im Tourismussektor aufholen, die Burschen im Transport- und Versicherungswesen, sowie im Nichtkammerbereich (wie Rechtsanwälte, Magistrate), einen Anstieg gab es auch für Mädchen und Burschen im Banken- und Versicherungswesen. (Bock-Schappelwein 2008: 129f.)

Was den Bruttomonatsverdienst der Lehrlinge betrifft, so zeigen sich in der Untersuchung von Biffl et al. 2009 Unterschiede nach Migrationshintergrund und Geschlecht, was mit der unterschiedlichen Branchenstruktur der Lehrlinge nach Herkunft und Geschlecht erklärt wird. Männliche Lehrlinge verdienen im Schnitt um ein Drittel mehr als weibliche Lehrlinge. Lehrlinge in nicht-geförderten Lehrstellen verdienen deutlich mehr, bei Burschen liegt das monatliche Bruttoentgelt um 29 % höher, bei Mädchen ist es um durchschnittlich 24 % höher. Nach Migrationshintergrund wurden teils beträchtliche Unterschiede festgestellt: Bei Burschen mit deutschem Hintergrund zeigt sich kaum ein Unterschied in der Entlohnung zwischen geförderter und nicht geförderter Lehre, bei Burschen mit jugoslawischem und sonstigem EU-Hintergrund liegt er zwischen 40 % und 50 %. Diese großen Unterschiede wurden bei weiblichen Lehrlingen mit Migrationshintergrund nicht in diesem Ausmaß festgestellt, aber einheimische Mädchen verdienen in einer nicht geförderten Lehrstelle im Schnitt um ein Drittel mehr als in einer geförderten, im Gegensatz zu weiblichen Lehrlingen mit Migrationshintergrund, wo der Abschlag bei durchschnittlich 24% liegt. (Biffl et al. 2009: 68f.)

5.2. Bildungs- und Berufsorientierung an Schulen

Studien weisen darauf hin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nach der Pflichtschule große Wissensdefizite über mögliche Lehrberufe oder schulische Weiterbildung aufweisen und im Allgemeinen über das österreichische Bildungssystem und den Arbeitsmarkt; Defizite in der Information und Orientierung zu Bildungs- und Berufsmöglichkeiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund werden konstatiert. (Biffl et al. 2009: 97, Wieser et al. 2008: 55)

Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen oftmals über weniger unterstützende Ressourcen bei der Bildungs- und Berufswahl. Familien, oftmals wichtige Unterstützer bei der Bildungs- und Berufswahl³⁴, können bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund diese Rolle nicht immer in gleichem Maße einnehmen. Als Gründe hierfür sind ua. weniger Wissen über das österreichische Ausbildungssystem und Berufe, Sprachprobleme und ein geringeres soziales Kapital zu nennen. (Biffl et al. 2009: 96, Wieser et al. 2008: 93, Wallace et al. 2007: 155, EfEU 2008: 51, BSR Bludenz, 65, SSR Wien2) In der Untersuchung von Heckl et al. (2007) gaben 61 % der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund³⁵ an, die Berufswahl allein getroffen zu haben, 19 % hatten bei der Berufswahl Hilfe durch ihre Eltern. Ein Viertel der Eltern ist mit der Berufswahl der Jugendlichen zufrieden/einverstanden, ein Fünftel ist von der momentanen Situation der Arbeitslosigkeit enttäuscht bzw. mit der Berufswahl nicht zufrieden, ein Zehntel der Eltern legt den Jugendlichen nahe, rasch eine Arbeit zu beginnen und nur wenige Eltern empfehlen eine Ausbildung. (Heckl et al. 2007: 33)

Der Schule kommt eine wichtige Rolle zu, insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, „denn letzten Endes ist die Schule der einzige Ort, wo alle Jugendlichen institutionell erreichbar sind“ (Dornmayr et al. 2006: 130f.).

³⁴ Bei einer Befragung von hundert arbeitslosen Jugendlichen (15-25jährige) mit türkischem Migrationshintergrund gaben 32 % der jungen Frauen an, von den Eltern/der Familie über Berufsmöglichkeiten informiert worden zu sein, 18 % nannten auch die Schule. Von den jungen Männern wurde mit 38 % am häufigsten die Schule genannt, je 26 % gaben an, durch Eltern/Familie bzw. Bekannte informiert worden zu sein (Mehrfachnennungen waren möglich). (Potkanski/Isler 2010: 32)

³⁵ 265 Interviews mit am „AMS Jugendliche“ in Wien vorgemerkten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bei dieser Frage n=240, Mehrfachnennungen waren möglich. (Heckl et al. 2007: 34)

Eine Studie zu benachteiligten Jugendlichen (Jugendlichen ohne Berufsausbildung) kommt zum Schluss, dass zumindest für diese Personengruppe die Bildungs- und Berufsberatung in der Schule nicht ausreichend funktioniert. (Dornmayr et al. 2006: 130) Heckl et al. 2007 stellen für die KundInnengruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund am „AMS Jugendliche“ in Wien fest, dass nur eine Minderheit die an der Schule angebotenen beruflichen Beratungen genutzt hat. Von den AMS-BeraterInnen wird die Intensivierung der Berufsorientierung an Schulen angeregt. (Heckl et al. 2007: 34)

Empfohlen wird eine verstärkte Kooperation zwischen Schulen und AMS (und anderen Institutionen). Im Bereich von Polytechnischen Schulen besteht teils bereits eine Zusammenarbeit zwischen SchülerberaterInnen und AMS. Eine Ausdehnung auf Hauptschulen wird empfohlen, um auch SchülerInnen, die ihre Schulpflicht bereits in der Hauptschule erfüllt haben, zu erreichen. Damit die Kontaktaufnahme durch das AMS als Unterstützungsleistung wahrgenommen wird, wird eine ausführliche und zeitgerechte Information der SchülerInnen durch die zuständige Lehrkraft als wichtig erachtet. (Dornmayr et al. 2006: 130f, Wieser et al. 2008: 160)

Die Berufsorientierung sollte verstärkt als eigenes Unterrichtsfach anstatt fächerintegrativer Formen angeboten werden. (Wieser et al. 2008: 153)

Auch Wallace et al. 2007 (155) empfehlen eine verstärkte und frühe Information und Beratung an Schulen (über Auswirkungen von Bildungswegsentscheidungen, welche Bildungswege und berufliche Möglichkeiten es gibt).

Besonderer Bedarf wird im Ausbau der Bildungs- und Berufsorientierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund (türkisch, serbisch-montenegrinisch) gesehen, da diese überdurchschnittlich oft vorzeitig aus dem Bildungssystem ausscheiden und oft aus Familien mit formal niedrigem Bildungshintergrund kommen. In der Beratung dieser Zielgruppe wären Fremdsprachenkenntnisse sowie interkulturelle Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung. (Dornmayr et al. 2006: 130f., Wieser et al. 2008: 154)

An Österreichs Schulen ist Berufsorientierung im Lehrplan der 7. und 8. Schulstufe als „verbindliche Übung“ im Ausmaß von 32 Unterrichtsstunden (entspricht einer Wochenstunde) verankert. Berufsorientierung kann als eigenes Unterrichtsfach oder fächerintegrativ (innerhalb mehrerer Pflichtgegenstände) angeboten werden.³⁶ Die praktische Umsetzung erfolgt eher fächerintegrativ und kaum als eigenes Fach. Einsparungen im Bildungsbereich (Stundenkürzungen) können dazu beigetragen haben, dass in den letzten Jahren vom eigenen Unterrichtsfach zum fächerintegrativen Unterricht übergegangen wurde. (Wieser et al. 2008: 67)

Nicht allein die Form auch der Aus- und Weiterbildungsstand der LehrerInnen, die Berufsorientierung unterrichten, haben Einfluss auf die Wirksamkeit der schulischen Berufsorientierung. (Wieser et al. 2008: 66) Generell können LehrerInnen durch Er-/Entmutigung Einfluss auf die Berufs- und Bildungsaspirationen von Jugendlichen haben. (Wieser et al. 2008: 103)

Mädchenberatungsstellen erweisen sich als wichtige Anlaufstelle für Mädchen mit Migrationshintergrund. Dabei ist die Zusammenarbeit mit Schulen (Erstkontakt durch Workshops an Schulen) sehr wichtig, um einen niederschweligen Zugang herzustellen. (Wieser et al. 2008: 85) Probleme bestehen in zu geringen personellen und zeitlichen Ressourcen, insbesondere in Wien – der Nachfrage nach Workshops für Schülerinnengruppen kann nicht immer entsprochen werden, Einzelberatungen erst nach (längeren) Wartezeiten möglich. (Wieser et al. 2008: 154f.)

³⁶ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> (14. 3. 2011)

Die Bildungs- und Berufswahl von Mädchen mit Migrationshintergrund wird als „in der Regel sehr traditionell“ und eingeschränkt eingestuft – Kindergartenhelferin, Friseurin, Einzelhandelskauffrau und Berufe im Gesundheitsbereich. (Wieser et al. 2008: 101f.) Mädchen mit Migrationshintergrund sind teils mit einem „Konflikt zwischen den Welten“ konfrontiert, dh. in der Schule erleben sie die österreichischen Werte und Normen, daheim die Traditionen des familiären und sozialen Umfelds. Kann allein schon die Bildungs- und Berufswegentscheidung schwierig sein, so kann die Situation durch derartige Gegensätze verstärkt werden. „Die Familie hat ein ganz großes Gewicht. Und ich finde, das muss man auch in der Beratung bedenken. Das ist so wichtig, wenn es um ein Ziel geht, da kann man die Familie nicht rauslassen, weil sonst würde ich Sachen von den Mädchen verlangen, die sie niemals leisten können“ (Einschätzung einer Beraterin einer Mädchenberatungsstelle, in Wieser et al. 2008: 109).

In der Beratung von Mädchen mit Migrationshintergrund kann die Herausforderung bestehen, „[e]inerseits die Mädchen darin zu bestärken, das zu machen, was sie gerne möchten, aber die Realität, in der sie leben, nicht aus den Augen zu verlieren“ (Einschätzung einer Beraterin einer Mädchenberatungsstelle, in Wieser et al. 2008: 107). „Wir versuchen auch nicht, die Mädchen in Opposition zu ihren Eltern zu bringen, wenn wir sie beraten. Wir machen teilweise schon klar, dass die Vorstellungen oft weit auseinander liegen, aber es geht für uns nicht darum, sie gegeneinander aufzuhetzen. Es geht darum, das das Mädchen einen guten Weg für sich selbst findet, den sie gehen kann“ (EfEU 2008: 92, Beratungsstelle3 Wien).

Von ExpertInnen, die in der Bildungs- und Berufsorientierung tätig sind, wird auch vorgebracht, dass damit der bereits früher begonnen werden sollte, gewissermaßen als Ansporn für schulische Leistungen (darunter auch die Deutschkenntnisse), um das anvisierte Bildungs-/Berufsziel auch realisieren zu können: „Man muss viel früher beginnen. Weil was nützt es, wenn ich einem Mädchen, das kurz davor ist sich eine Lehrstelle zu suchen, sage, leider geht das jetzt nicht mit der Bürokauffrau, dann ist das zu spät. Wenn ihr das schon früher bewusst ist und sie bei diesem Berufswunsch trotzdem bleiben will, dann streng ich mich in die Richtung an, lern die Sprache besser, dann hat sie zwei später auch die Chance eine Lehrstelle zu finden“ (Einschätzung einer Mädchenberaterin in Wieser et al. 2008: 87). Wie AMS-BeraterInnen feststellen, besteht bei Jugendlichen eine große Nachfrage nach Hauptschulabschlusskursen, wenn sie erkannt haben, dass ein Bildungsabschluss für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration notwendig ist. Die im Rahmen der Studie befragten AMS-BeraterInnen von „AMS Jugendliche“ in Wien gaben die Erfolgsquote der Hauptschulabschlusskurse mit 70 bis 80 % an. (Heckl et al. 2007: 48) Teilweise werden bei den Jugendlichen auch realitätsfremde Berufswünsche beobachtet, die nicht ihren Qualifikationen und Ausbildungshintergrund entsprechen. (Heckl et al. 2007: 53) Wenn die Jugendlichen dieser Erkenntnis gegenüberstehen, werde oft auf Verwandte zurückgegriffen – zur Orientierung und als Vorbilder, aber auch als Sozialkapital zur Vermittlung eines Lehrstellenplatzes oder eine Schnupperplatzes. (Wieser et al. 2008: 101) Der Rückgriff auf die familiären Ressourcen kann problematisch sein, wenn die Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur ein niedriges Bildungsniveau mitbringen, das österreichische Ausbildungssystem nicht so gut kennen und selbst in segmentierten Arbeitsmärkten beschäftigt sind, sodass sich die niedrige Bildungs- und Berufswahl auf die nächste Generation fortsetzt. Auch Heckl et al. 2007 (56) empfehlen, dass Jugendliche bereits in der Schule auf die Bedeutung von Sprachkenntnissen und eines positiven Schulabschlusses für die Arbeitsmarktintegration hingewiesen werden. Schulen werden als wichtige Kooperationspartner gesehen; vorgeschlagen werden erfolgreich integrierte MigrantInnen als „role models“, die den Jugendlichen die Bedeutung wichtiger Grundvoraussetzungen

(Sprachkenntnisse, Hauptschulabschluss) für eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz vermitteln und ihre berufliche Laufbahn schildern.

Vor dem Hintergrund dass Eltern mit Migrationshintergrund oftmals ihre Kinder in geringerem Maß bei der Bildungs- und Berufsorientierung und –wahl unterstützen können, ist ein wichtiger Ansatzpunkt die Bildungsinformation der Eltern zu verbessern. Aufsuchende Elternarbeit wird dabei als wirksames Mittel genannt, insbesondere über Vereine (auch Sportvereine, Fußballvereine), Kirchen, Moscheen und Kulturzentren. (Wieser et al. 2008: 95)

Eltern mit Migrationshintergrund sollten verstärkt in Entscheidungsprozesse an Schulen einbezogen werden, eine umfassende Vermittlung von Informationen sei dafür unerlässlich. (Wallace et al. 2007: 155) Berücksichtigt werden muss, dass in den Herkunftsländern der Familien mit Migrationshintergrund eine andere Einstellung zur Schule bzw. zur Kommunikation der Eltern mit der Schule bestehen kann und dass die Eltern von diesen Einstellungen geprägt sind. Als Desinteresse oder mangelnde Bereitschaft beobachtete Verhalten können damit zusammenhängen. (vgl. (EFEU 2008: 4, BSR Wels-Stadt)

6. Einflussfaktoren auf das Bildungsverhalten und den Schulerfolg

6.1. Einstellungen

Ein Indikator für die Integration von MigrantInnen sind interethnische Kontakte. Gemäß der GfK MigrantInnenstudie 2008 haben 53 % der MigrantInnen in Österreich in ihrem Privatleben oft und 27 % manchmal Kontakt zu ÖsterreicherInnen. Die Kontaktfrequenz steigt mit der Qualifikation, der Aufenthaltsdauer, den Deutschkenntnissen und dem subjektiven Integrationsbewusstsein. Muslimische³⁷ Befragte haben eine durchgängig geringere Kontaktfrequenz, insbesondere Frauen (Hausfrauen), Ältere und die jüngste Altersgruppe (unter 29 Jahre), inklusive Muslime in Ausbildung. Dieses Bild trifft nicht auf alle Muslime gleichermaßen zu, religiös-politisch orientierte Muslime haben verhältnismäßig wenig private Kontakte mit der Mehrheitsbevölkerung, säkular orientierte Muslime haben mehr Kontakte als religiös-politisch orientierte Christen.³⁸ Muslime aus Bosnien-Herzegowina sind überwiegend säkular orientiert (drei Viertel), sie haben in „überdurchschnittlichem Ausmaß“ Privatkontakte. Die meisten Privatkontakte haben MigrantInnen aus Polen, Kroatien und Rumänien, jene aus Serbien und Montenegro liegen im Durchschnitt, die geringsten Privatkontakte haben MigrantInnen aus der Russischen Föderation und der Türkei. (Ulam 2009: 12)

Sprachkenntnisse: 89 % der MigrantInnen geben an, über ziemlich gute (36 %), sehr gute (24 %) bis muttersprachliche (29 %) Sprachkenntnisse zu verfügen. Die Deutschkenntnisse sind besser unter den Jüngeren, Höherqualifizierten und jenen mit längerer Aufenthaltsdauer. Schlechte Deutschkenntnisse haben Hausfrauen, von denen 44 % schlechte Deutschkenntnisse haben, unter den muslimischen Hausfrauen trifft das auf 51 % zu. Muslimische MigrantInnen haben schlechtere Deutschkenntnisse, die der türkischen Muslime sind deutlich schlechter (ein Drittel sehr gut/muttersprachlich, 21 % sehr schlecht/keine) als jene der bosnischen Muslime (59 % sehr gut/muttersprachlich, 7 % sehr schlecht/keine). MigrantInnen aus der Russischen Föderation haben ähnliche Sprachprobleme wie die türkischen MigrantInnen. (Ulam 2009: 14)

³⁷ Als Muslime gelten in den Befragungen jene Befragten, die ein muslimisches Religionsbekenntnis angeben, analog dazu „Aleviten“. Dies impliziert keine Stellungnahme darüber, ob Aleviten Muslime sind oder nicht. (Ulam 2009: 10)

³⁸ Als religiös-politisch orientiert gelten jene Befragten, für die die Gesetze und Vorschriften der Religion wichtiger sind als die des österreichischen Staates, säkular orientierten sind die Gesetze und Vorschriften des österreichischen Staates wichtiger als die der Religion. (Ulam 2009: 15)

Religiöse Orientierung: Von den 2008 befragten MigrantInnen haben sich 37 % als christlich-orthodox, 33 % als muslimisch und 19 % als katholisch bezeichnet, 7 % sind konfessionslos, 4 % haben ein anderes religiöses Bekenntnis. 68 % der Muslime haben einen türkischen und 26 % einen bosnischen Hintergrund. 65 % der Christlich-Orthodoxen stammen aus Serbien/Montenegro, 10 % aus Bosnien-Herzegowina. Die Katholiken stammen zu 47 % aus Kroatien, 25 % aus Polen und 21 % aus Bosnien-Herzegowina. 97 % der türkischen und 48 % der bosnischen MigrantInnen sind Muslime. Eine säkulare Orientierung haben vor allem Ältere (ab 45), Männer und die obere Bildungsschicht. Frauen und unter 30jährige sind überdurchschnittlich religiös-politisch orientiert. Bei den Muslimen sind vor allem Frauen (53 %) und Hausfrauen (80 %), die unterste Bildungsschicht und jene mit weniger als zehn Jahren Aufenthalt in Österreich religiös-politisch orientiert. Von den türkisch-stämmigen Muslimen sind 58 % religiös-politisch orientiert, von MigrantInnen aus Bosnien-Herzegowina sind dahingegen 58 % säkular orientiert. (Ullram 2009: 15f.)

Bei den persönlichen Prioritäten und der Lebensplanung für das Leben in Österreich stehen bei 85 % der Befragten eine gute Ausbildung für die Kinder (85 % sehr wichtig und vordringlich), ein sicherer Arbeitsplatz (78 %) und Schutz vor Kriminalität (76 %) an oberster Stelle. (Ullram 2009: 24)

Was die österreichischen Vorstellungen von Ehe, Familie und das Verhältnis von Mann und Frau betrifft stimmen 54 % der befragten MigrantInnen eher nicht (19 %) bzw. gar nicht (35 %) damit überein, dass diese besser sind als die Vorstellungen im Heimat-/Herkunftsland der Befragten. (Ullram 2009: 30) Männer und Jüngere lehnen die österreichischen Vorstellungen stärker ab, auch Muslime lehnen die österreichischen Vorstellungen stärker ab als Angehörige anderer Konfessionen. (Ullram 2009: 33)

Bei einer Befragung von türkischstämmigen MigrantInnen in Österreich 2009 stimmten 24 % der Aussage zu (10 % voll und ganz, 14 % eher), dass Frauen, die ein Kopftuch oder eine andere Art der Kopfbedeckung tragen, ehrbarer seien als Frauen, die ihren Kopf nicht bedecken. 73 % lehnen diese Aussage eher (10 %) bzw. voll und ganz (63 %) ab. Eine in der Türkei durchgeführte Befragung brachte ähnliche Ergebnisse. Überdurchschnittliche Zustimmung findet diese Haltung bei religiös-politisch Orientierten Muslimen (36 %), bei Hausfrauen (32 %), Arbeitern (28 %) und in der unteren Bildungsschicht (28 %) und die größte Ablehnung bei nicht-muslimischen Türken (94 %), säkular Orientierten (83 %) und berufstätigen Frauen. Kaum Unterschiede bestehen zwischen MigrantInnen der ersten und zweiten Generation. (Ullram 2009: 48)

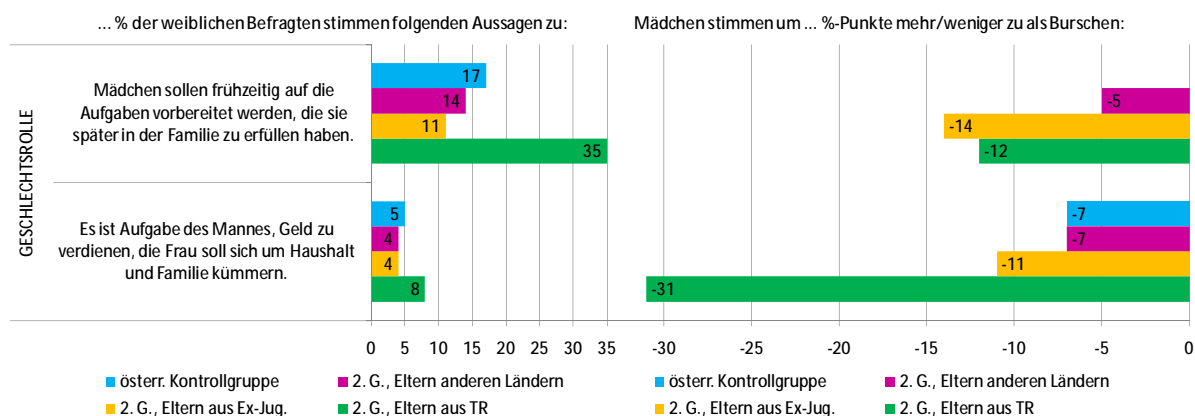
Von den 2009 befragten türkischstämmigen MigrantInnen mit schulpflichtigen Kindern besuchten 62 % den islamischen Religionsunterricht an der Schule, am seltensten Kinder der oberen Bildungsschicht (54 %) und säkular Orientierten. Von den Kindern, die in der Schule den islamischen Religionsunterricht besuchen, gehen 56 % auch in eine Koranschule, bei den politisch-religiös orientierten Eltern sind es 61 % und bei den Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss 62 %. (Ullram 2009: 52ff.)

Bei den Zielen für die Kinder (Söhne/Töchter) sind für die Befragten eine gute Ausbildung (96 %/95 %), gute Deutschkenntnisse (96 %/94 %) und beruflicher Erfolg (90 %/92 %) sehr wichtig. Ähnlich wichtig ist den Eltern für ihre Söhne und Töchter Heiraten und eine Familie haben, die Bewahrung der gemeinsamen Sprache und Kultur sowie eine erfolgreiche Integration in die österreichische Gesellschaft. Eine religiöse Erziehung hat für die Söhne eine etwas höhere Wertigkeit (76 % sehr, 15 % eher wichtig) als für die Töchter (75 % sehr, 12 % eher wichtig). Dahingegen ist den Eltern für ihre Töchter wichtiger einen türkischen Partner zu finden (60 % sehr, 14 % eher wichtig) als für ihre Söhne (45 % sehr, 21 % eher wichtig). 55 % der Eltern haben Vorbehalte gegenüber „gemischt“ religiösen Ehen. Größere Vorbehalte haben Jüngere, in Österreich Geborene und Gering(er) Qualifi-

zierte (maximal Pflichtschulabschluss, Arbeiter). Frauen (insbesondere Hausfrauen) sind ablehnender als Männer. (Ulram 2009: 55ff.)

Was traditionelle Einstellungen betrifft, bietet eine breit angelegte Untersuchung zur sozialen Integration von Jugendlichen der zweiten Generation (Weiss 2007) interessante Einblicke zu ihren Einstellungen hinsichtlich Geschlechtsrolle, Moral und Autorität.³⁹ Die Ergebnisse zeigen markante Geschlechterunterschiede – männliche Jugendliche sind konservativer als weibliche Jugendliche, besonders ausgeprägt ist der Geschlechterunterschied bei Jugendlichen mit türkischem Hintergrund. Zwar meinen 35 % der jungen Frauen mit türkischem Hintergrund, dass Mädchen frühzeitig auf die Aufgaben, die sie später in der Familie zu erfüllen haben, vorbereitet werden sollten, bei den jungen Männern türkischen Hintergrunds sieht das fast jeder zweite so (47 %). Deutlich größer ist der Meinungsunterschied bei der Rollenaufteilung, nur 8 % der jungen Frauen türkischen Hintergrunds sehen den Mann als Ernährer der Familie und die Frau als Hausfrau und Mutter, aber 39 % der jungen Männer türkischen Hintergrunds. Auch bei den Jugendlichen ex-jugoslawischen, österreichischen und sonstigen Hintergrunds sind die jungen Männer konservativer, die Geschlechterunterschiede sind aber weniger ausgeprägt. (vgl. Abbildung 13) Eine im Vergleich zu den anderen Herkunftsgruppen größere Rolle spielt bei den türkischen Jugendlichen auch die Familie, wenn es um Ratschläge und Entscheidungen geht bzw. um Handlungen, die von der Familie nicht gutgeheißen werden könnten. (vgl. Abbildung 14 und Abbildung 15)

Abbildung 13: Einstellungen zum ethnisch-kulturellem Hintergrund: Geschlechtsrolle, in Prozent



Anmerkung: Zustimmung = Stufe 1 und Stufe 2 auf einer fünfstufigen Skala mit 1 = „stimme sehr zu“ und 5 = „stimme gar nicht zu“

Q.: Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 160/Tab. 6.2, DUK-Darstellung.

In Fragen der Moral und Werte sind traditionelle Haltungen bei den weiblichen Jugendlichen unter den jungen Frauen türkischen Hintergrunds am verbreitetsten – 28 % meinen, dass Frauen und Männer in unserer Gesellschaft zu freizügig umgehen, unter den jungen Frauen ex-jugoslawischen und österreichischen Hintergrunds findet diese Meinung nur beim 12 % bzw. 10 % Zustimmung. 35 % der jungen Frauen türkischen Hintergrunds finden, dass den Jugendlichen zu wenig traditionelle Werte vermittelt werden, aber nur 22 % der jungen Frauen ex-jugoslawischen und 23 % österreichischen

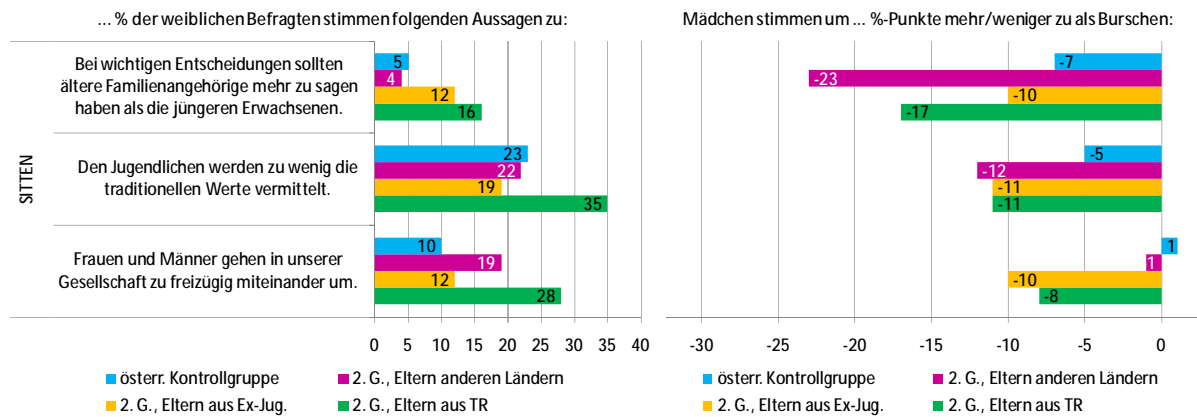
³⁹ In der Studie wurde die zweite Generation folgendermaßen definiert: Nachkommen von EinwanderInnen, die hier geboren sind oder bis zum Alter von 4 Jahren nach Österreich kamen.

Es wurden 1.000 Jugendliche der zweiten Generation persönlich befragt, 53 % der Jugendlichen stammten aus Wien, 14 % aus Tirol, 8 % aus Salzburg und 24 % aus Vorarlberg. 46 % der Jugendlichen waren türkischer, 36 % ex-jugoslawischer Herkunft, 3 % mit polnischem Hintergrund, 15 % aus anderen osteuropäischen, asiatischen oder afrikanischen Ländern. 50 % waren weiblich, 50 % männlich.

Es wurde auch eine repräsentative Stichprobe von 400 gleichaltrigen österreichischer Jugendlichen persönlich befragt, die Hälfte stammte aus Wien, die andere Hälfte aus den genannten westlichen Bundesländern. Die befragten Jugendlichen waren zwischen 16 und 26 Jahren alt. (Weiss 2007: 25ff.)

Hintergrunds sind dieser Ansicht. Im Vergleich zu den jungen Männern finden diese Einstellungen bei den jungen Frauen deutlich seltener Zustimmung. (vgl. Abbildung 14)

Abbildung 14: Einstellungen zum ethnisch-kulturellem Hintergrund: Sitten, in Prozent

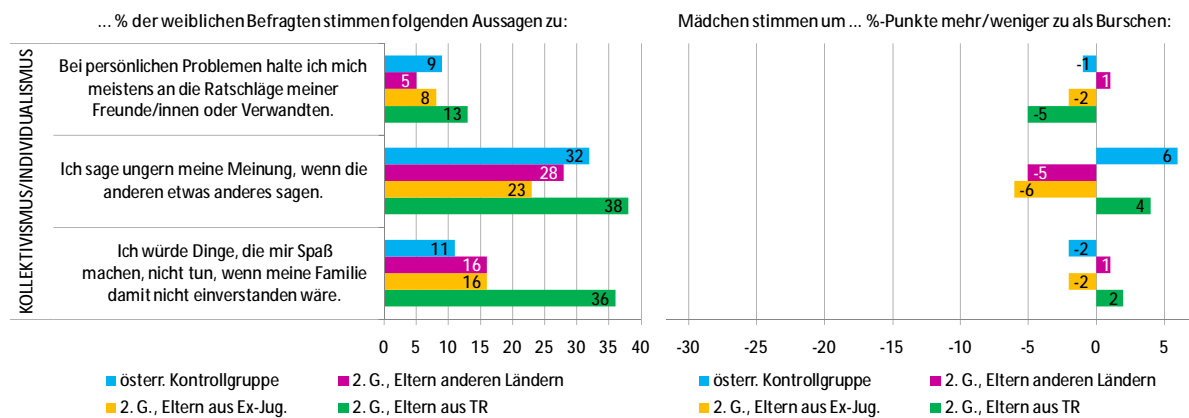


Anmerkung: Zustimmung = Stufe 1 und Stufe 2 auf einer fünfstufigen Skala mit 1 = „stimme sehr zu“ und 5 = „stimme gar nicht zu“

Q.: Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 160/Tab. 6.2, DUK-Darstellung.

Zu beachten ist, dass konservative Haltungen auch bei österreichischen Jugendlichen auf Zustimmung stoßen und der Wohnort (großstädtischer vs. ländlicher Raum) eine Rolle spielt. Bei den österreichischen Jugendlichen finden sich traditionelle Einstellungen in den westlichen Bundesländern etwa doppelt so häufig wie im großstädtischen Wien. Bei Jugendlichen ausländischer Herkunft zeigt sich dieser Einfluss nicht gleichermaßen. (Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 161)

Abbildung 15: Einstellungen zum ethnisch-kulturellem Hintergrund: Kollektivismus-Individualismus, in Prozent



Anmerkung: Zustimmung = Stufe 1 und Stufe 2 auf einer fünfstufigen Skala mit 1 = „stimme sehr zu“ und 5 = „stimme gar nicht zu“

Q.: Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 160/Tab. 6.2, DUK-Darstellung.

Die große „Diskrepanz zwischen Familienorientierung und Selbständigkeitsstreben“ bei jungen Frauen türkischen Hintergrunds haben auch deutsche Studien festgestellt. (Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 159) „Es wird vermutet, dass die angestrebte berufliche Entwicklung den Frauen mehr Autonomie und individuelle Lebensgestaltung ermöglichen wird; offen bleibt aber, ob dieses beginnende Aufbrechen der traditionellen Geschlechtsrolle mit den Macht- und Entscheidungsstrukturen im Familienverband sein wird. Angesichts der hier festgestellten starken Auffassungsunterschiede zwi-

schen den Geschlechtern könnte daraus ein ziemlich großes Konfliktpotenzial entstehen (Hervorhebung DUK)“ (Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 159).

Mädchenrollen

Im Vergleich zu den Mädchen hätten es die Burschen „grundsätzlich bequem“. (EFeU 2008: 4, BSR Wels-Stadt). Mädchen seien angepasster, Burschen verwöhnt. Ihre Mütter hätten teils Probleme sich durchzusetzen. (EFeU 2008: 45, Volksschule Vorarlberg) Neben Schule oder Arbeit wird von den Mädchen teils Mithilfe im Haushalt und bei der Kindererziehung erwartet. (Wieser et al. 2009: 105f.; EFeU 2008: 70, Beratungsstelle2 Wien) AMS-BeraterInnen stellen fest, dass Mädchen mit Migrationshintergrund teils von ihren Eltern unter Druck gesetzt werden, sich „konform“ zu verhalten – das kann eine starke Einschränkung auf traditionelle Berufe und ein Verbot von Weiterbildung bedeuten, Verpflichtungen im Haushalt mitzuhelfen erschweren Qualifizierungsbemühungen. (Heckl et al. 2007: 42) Mädchen mit türkischem Hintergrund sind teils hohen Ehrerwartungen seitens der Familien und Brüder konfrontiert und schichtspezifisch werde Bildung für Mädchen nicht immer als wichtiges Ziel erachtet. (EFeU 2008: 70, Beratungsstelle2 Wien, 79, BSR2 Wien) Die Vertreterin einer Wiener Mädchenberatungsstelle stellt fest, dass bei Mädchen mit Migrationshintergrund die Eltern tendenziell mehr „mitreden“ als bei Mädchen ohne Migrationshintergrund. (EFeU 2008: 90, Beratungsstelle3)

Bei Klassenfahrten wird auch beobachtet, dass muslimische Burschen eher mitfahren dürfen, als muslimische Mädchen. Ein Anstieg von Mädchen, die nicht mitfahren dürfen, wird nicht beobachtet. (EFeU 2008: 78, BSR2 Wien)

Die Mädchen zu Selbstbewusstsein zu erziehen, wird als wichtige Aufgabe an den Volks- und Hauptschulen gesehen. Traditionelle Rollenbilder seien nicht nur Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten, sondern bei allen. (EFeU 2008: 4, BSR Wels-Stadt) Die Stärkung der Persönlichkeit sei wichtig. (EFeU 2008: 44, Volksschule Vorarlberg) Ein geringer Selbstwert und nicht sehr gute Einschätzung der eigenen Fähigkeiten wird bei Mädchen mit Migrationshintergrund in den Beratungen einer Wiener Mädchenberatungsstelle beobachtet. (EFeU 2008: 91, Beratungsstelle3 Wien)

In Interviews mit VertreterInnen der Schulaufsicht, werden von diesen auch positive Entwicklungen beobachtet. (vgl. EFeU 2008). Frauen, die vor 15-20 Jahren keine Ausbildung (Lehre, höhere Schule) machen konnten/durften und die Arbeitssituation als Hilfsarbeiterinnen kennen, wären nun darin interessiert, dass es ihren Töchtern besser geht. (EFeU 2008: 14, BSR Linz-Stadt) Ein/e VertreterIn der Diözese Feldkirch beobachtet, dass Mädchen aus streng muslimischen Familien nicht mehr so früh verheiratet würden, diese würden meist in Oberstufenrealgymnasium gehen oder in eine Handelsakademie, teils seien auch Ordensschulen gefragt (was mit den dort reinen Mädchenklassen erklärt wird). (EFeU 2008: 38)

6.1.1. Exkurs: Jugendgewalt

Das häufige Heranziehen der Kriminalstatistik, um Entwicklungen im Bereich der Jugendgewalt ablesen zu können, hängt zum Teil auch damit zusammen, dass es in Österreich keine systematische empirische Forschung dazu gibt. Forschung zur Jugendgewalt konzentriert sich auf Kriminalität und Gewalt in Schulen, es gibt aber wenig Forschung zum Gewaltverhalten von Burschen und Mädchen, trotz einer Fülle an Materialien und Handbücher für Praktiker zu diesem Thema. (Blum/Kromer 2009: 131) Bacher 2009 (3) stellt fest, dass es wenige österreichische Studien zu den Ursachen von Gewalt und der Wirkung von Interventionsprogrammen gibt, internationale Studien seien vermutlich übertragbar. Eine für Österreich repräsentative Studie zu Jugendgewalt innerhalb und außerhalb der Schule, differenziert nach Geschlecht, wurde vom Österreichischen Institut für Jugendforschung 2006

durchgeführt (Zuba 2006).⁴⁰ Dabei wurde eine allgemein geringe Gewaltbereitschaft unter den Jugendlichen festgestellt (90 % lehnen Gewalt als Mittel der Konfliktlösung ab), gegenüber der Jugend-Wertestudie 2000 wurde ein Rückgang der Gewalt festgestellt. Mit der Schulbildung sinkt die Gewaltbereitschaft. 36 % der Pflicht-/BS-/BMS-SchülerInnen stimmen der Aussage zu, dass es „hin und wieder“ zu einer Schlägerei kommen kann, aber nur 27 % der AHS-, 25 % der BHS-SchülerInnen und 23 % der Studierenden. Erfahrungen mit Gewalt werden von den Jugendlichen am häufigsten in der Schule berichtet (48 %), Erfahrung mit Bloßstellung oder Verspottung haben 44 % der weiblichen und 35 % der männlichen Befragten in der Schule gemacht, Beschimpfungen und Anschreien wird von den weiblichen (25 %) und männlichen (28 %) Jugendlichen auch am häufigsten in der Schule berichtet. Gewalttätige Auseinandersetzungen (vor allem Schlägereien) betreffen häufiger Burschen als Mädchen. 22 % der Burschen, aber nur 4 % der Mädchen würden Gewalt einsetzen, um wichtige Sachen durchzusetzen. Verbale Gewalt haben zwei Drittel der befragten Jugendlichen erlebt, körperliche Gewalt von der Hälfte der befragten Jugendlichen. (Zuba 2006: 2ff.)

Eine Untersuchung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung zu Gewalterfahrungen von Jugendlichen im öffentlichen Raum im 16. und 17. Bezirk in Wien⁴¹ ergab aus den Interviews mit Jugendlichen sowie ExpertInneneinschätzung keinen generellen Anstieg der Jugendgewalt, von ExpertInnenseite wird ein Anstieg von Provokationen beobachtet. (Blum/Kromer 2009: 161f.) Bei Mädchen steht gewalttätiges Verhalten im Zusammenhang sozialen Beziehungen (Freundschaft, Beziehungen), bei den Burschen geht es um den Zugang oder die Kontrolle von Räumen. Mädchen sowie jüngere Jugendliche wenden Vermeidungsstrategien um gewalttätigem Verhalten Gleichaltriger zu entgehen, zB meiden bestimmter Plätze/Räume, Aufenthalt im öffentlichen Raum nur mit einem oder mehreren FreundInnen. (Blum/Kromer 2009: 163) Veränderungen in den Geschlechterrollen tragen dazu bei, dass auch Mädchen mehr gewalttätiges oder kriminelles Verhalten zeigen. (Blum/Kromer 2009: 161) Zur Prävention von Jugendgewalt müsse berücksichtigt werden, dass es „die Jugend“ nicht gibt (ua. unterschiedlicher ethnischer Hintergrund, Lebensbedingungen). Präventionsmaßnahmen müssten mit der Anerkennung dieser Unterschiede beginnen. Mehr geschlechtersensible Ansätze in der formalen und non-formalen Bildung werden empfohlen, um die Jugendlichen in der Pubertät besser unterstützen zu können. (Blum/Kromer 2007: 162ff.)

Im Rahmen der Untersuchung der sozialen Integration von Jugendlichen der zweiten Generation wurde auch eine spezielle Untersuchung an muslimischen Jugendlichen in Wien⁴² durchgeführt. Von den befragten muslimischen Jugendlichen befürwortet nur eine kleine Minderheit Gewalt im „Namen der Religion“. 97 % sehen Gewalt nicht als Mittel zur Verbreitung des Islam (84 % gar nicht, 13 % eher nicht), 98 % finden nicht, dass Muslime mit Gewalt sehr viel in Europa erreichen können (80 % gar nicht, 18 % eher nicht), 99 % distanzieren sich von Anschlägen, die Muslime in Europa verüben (77 % sehr, 22 % eher) und 95 % haben kein Verständnis für die Anschläge, die Muslime in Europa verüben – hier ist die Ablehnung etwas abgeschwächer (66 % gar nicht, 29 % eher nicht). (Kourchide 2007: 239f.) Die Gewaltbereitschaft der Jugendlichen sollte in der Untersuchung über die Haltung zu „Ich habe Verständnis für die jüngsten Gewaltaktionen der muslimischen Jugendlichen in Frankreich und an ihrer Stelle würde ich genau so handeln“ erfasst werden. 6 % der Befragten stimmten dieser

⁴⁰ Befragt wurden 500 Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren im Juli/August 2006. (Zuba 2006: 1)

⁴¹ Interviews mit 25 Jugendlichen, 13-16 Jahre alt, September 2007 bis Februar 2008, 15 Jugendliche in Parks interviewt, 10 in Jugendzentren und -vereinen, 15 Burschen, 10 Mädchen; 2 Burschen, 4 Mädchen ohne Migrationshintergrund; die anderen Jugendlichen mit türkischem, kroatischem, serbischem Hintergrund.

⁴² Workshop mit Jugendlichen, 1 ExpertInnenworkshop (Blum/Kromer 2009: 137)

⁴² Schriftliche Befragung von 282 Jugendlichen in Wien aus unterschiedlichen Alltagskontexten, dh. Jugendvereine, Moscheen, Clubs, Lokale, Diskotheken etc. (Kourchide 2007: 223)

Aussage zu. (Kourchide 2007: 241) Weiss/Wittmann-Rassouli 2007 (184) stellen fest, dass bei den befragten Jugendlichen Einstellungen zu fundamentalistischen Tendenzen im Islam nur zum Teil von religiösen Bindungen geprägt sind. Für viele Jugendliche sei der Islam offenbar ein Symbol, das eher die Funktion sozialer Differenzierung erfülle und Ausdruck eines kollektiven Selbstgefühls sei. Die Solidarisierung durch die Religion lasse sich aber nicht durch soziale Ausgrenzung erklären, es gebe kaum Zeichen einer gefestigten Ideologie bei den Jugendlichen, Weiss/Wittmann-Rassouli 2007 (184) schließen daraus, dass sich die Jugendlichen „wahrscheinlich mit der Thematik des politischen Islam nur oberflächlich auseinandersetzen“. Bei der Anerkennung des demokratischen Regimes und seiner Grundregeln sowie bei der Bereitschaft zur politischen Partizipation werden keine Unterschiede zwischen einheimischen und Jugendlichen der zweiten Generation festgestellt. (Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 184)

Eine Studie zu Gewalt unter Jugendlichen aus der Perspektive von Jugendlichen, dh. wie Jugendliche alltägliche Gewalt unter Jugendlichen selbst einschätzen sowie wie sie Interventionen bewerten, wird derzeit vom Kompetenzzentrum für Soziale Arbeit der FH Campus Wien durchgeführt (Projektlaufzeit September 2010 bis August 2012). Welchen Einfluss dabei Gender und Migrationshintergrund haben, steht im besonderen Interesse der Studie.⁴³

Von Seiten der Schulaufsicht (EFeU 2008/ExpertInneninterviews) wird im Umgang mit Konflikten/Gewalt an Schulen und möglichen Ursachen in kulturellen oder ethnischen Unterschieden, die interkulturelle Bildung der PädagogInnen als sehr wichtig erachtet. Die Gründe warum Kinder und Jugendliche heute in Streit geraten, wären nicht anders als früher, heute würden ethnische Gruppen gegeneinander raufen. (EFeU 2008: 3, BSR Wels-Stadt) Inwiefern Lehrpersonen mit muslimischen Kindern umgehen sollen, die die Regeln nicht befolgen, wird empfohlen „wie mit allen anderen Kindern auch [umzugehen]. Grenzen setzen, konsequent sein“ (EFeU 2008: 3, BSR Wels-Stadt; 17, LSR Steiermark1; 24, LSR Steiermark2). Auch die Zusammenarbeit mit den ReligionslehrerInnen wird empfohlen (EFeU 2008: 3, BSR Linz-Stadt)⁴⁴

Für die Situation und Entwicklung in Deutschland gilt⁴⁵, Kriminalität schwankt stark nach Delikt, Geschlecht und Alter. Kriminalität ist vor allem männlich und zu einem überwiegenden Teil Jugendkriminalität. Im Bereich der Gewaltkriminalität (Körperverletzung, Vergewaltigung, sexuelle Nötigung) ist in den letzten Jahren ein Anstieg zu verzeichnen, hingegen ein deutlicher Rückgang der gesamten Kriminalitätsbelastung bei Kindern und Jugendlichen (vor allem aufgrund eines Rückgangs bei Diebstahldelikten). (Haug 2010: 8f.) Der Vergleich der „Kriminalitätsbelastung“ zwischen in- und ausländischen StaatsbürgerInnen (Migrationshintergrund wird in der Polizeilichen Kriminalstatistik nicht erfasst) ist ua. aus folgenden Gründen verzerrt, die Gründe können auch auf den österreichischen Kontext umgelegt werden: Die Kriminalstatistik erfasst auch die Kriminalität von TouristInnen, GrenzpendlerInnen und irregulären MigrantInnen, in der Bevölkerungsstatistik ist dieser Personenkreis nicht erfasst. Weiters werden in Deutschland auch Verstöße gegen das Aufenthalts-, Asylverfahrens- und Freizügigkeitsrecht in der Polizeilichen Kriminalstatistik erfasst, Delikte, die deutsche StaatsbürgerInnen nicht begehen können. Hinzu kommen soziodemographische Faktoren, dh. unter den AusländerInnen ist der Anteil der Jüngeren und von Männer höher und die sozialstrukturelle Position niedriger als unter Einheimischen. Außerdem ist die Anzeigebereitschaft der Bevölkerung gegenüber

⁴³ <http://www.fh-campuswien.ac.at/index.php?download=3020.pdf> (17. 3. 2011)

⁴⁴ Zu Initiativen im Schulbereich siehe auch: Kessler, D./Strohmeier, D. (2009): Gewaltprävention an Schulen, Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen, Wien <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18507/gewaltpraevention.pdf>
Schmid, A. <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/resources/files/96/jugendgewalt-an-schulen.pdf>

⁴⁵ „Kriminalitätsbelastung“ gemessen an der Zahl der Täter im Verhältnis zur Bevölkerungszahl derselben Gruppe, Tatverdächtigenbelastungsziffer (Haug 2010: 8)

MigrantInnen höher, auch sind Polizeikontrollen häufiger. In Deutschland sind türkische Staatsbürger die größte Gruppe unter den nichtdeutschen Tatverdächtigen mit 23 %, ihr Anteil an der ausländischen Bevölkerung (gemäß Ausländerzentralregister 2009) lag bei 25 %, dh. der Anteil türkischer Tatverdächtiger ist insgesamt unterproportional. (Haug 2010: 9ff.)

In Deutschland ist unter den Jugendlichen ein sehr starker Anstieg bei Körperverletzungsdelikten zu beobachten, das gilt für deutsche wie nicht-deutsche Tatverdächtige gleichermaßen. Nichtdeutsche Jugendliche sind dabei weiterhin im Bereich der Gewaltkriminalität deutlich höher belastet, als deutsche Jugendliche (dabei sind die Einführung der ius-soli-Regelung für in Deutschland geborene Kinder von AusländerInnen 1999 sowie gestiegene Einbürgerungszahlen zu beachten). Haug (2010: 16f.) berechnet den Anteil der angezeigten ausländischen männlichen Gewalttäter bezogen auf die ausländischen Staatsangehörigen laut Ausländerzentralregister für ausgewählte Staatsangehörigkeiten (türkisch, polnisch, italienisch, Ausländer insgesamt). Für alle Gruppen gilt, dass die Zahl der angezeigten Tatverdächtigen im Alter von zehn bis 24 Jahre deutlich zunimmt und im Erwachsenenalter wieder sinkt. Die Anteile der türkischen Tatverdächtigen liegen in allen betrachteten Altersgruppen über dem nichtdeutschen Gesamtschnitt, jene der polnischen und italienischen Tatverdächtigen darunter. Als mögliche Ursachen für diese Unterschiede sieht Haug (2010: 17) Verhaltensunterschiede und unterschiedliches Anzeigeverhalten der Opfer. Daten zu „Intensivtätern“, das sind Mehrfach- oder Wiederholungstäter und in einem begrenzten Zeitraum wiederholt kriminell werden, weisen einen überproportionalen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Staatsbürgerschaft an dieser Tätergruppe auf. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen nationaler/ethnischer Zugehörigkeit und intensiver Straffälligkeit besteht. Vielmehr müsste dem „Umstand kultureller und sozialer Randständigkeit in der hiesigen Gesellschaft mehr Aufmerksamkeit“ (Ohler 2007, zit. in: Haug 2010: 19) geschenkt werden. Gemeinsam ist Intensivtätern, dass sie vor allem in sozialstrukturell benachteiligten „Problembezirken“ leben, ihre Migrationsbiographien sind dahingegen höchst unterschiedlich – wie Flüchtlinge, Spätaussiedler, MigrantInnen der dritten Generation. (vgl. Haug 2010: 18f.)

Amtliche Statistiken bieten nur unzureichende/ingeschränkte Informationen zur Kriminalität/Gewalt von Jugendlichen, insbesondere von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Dunkelfeldstudien, das sind Täter- und Opferbefragungen, sollen dieses Bild ergänzen bzw. vervollständigen. Vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN) wurde 2007/08 deutschlandweit eine Schülerbefragung⁴⁶ zu Jugendgewalt durchgeführt, mit folgenden Ergebnissen: Für mehr als drei Viertel der Jugendlichen zählte Gewalt in den zwölf Monaten vor der Befragung nicht zu ihrem Erfahrungsbereich. Die Entwicklung der Jugendgewalt insgesamt ist seit 1998 gleichbleibend bzw. rückläufig, gewaltpräventiv wirkende Faktoren (gewaltmissbilligendes Umfeld, gestiegene Anzeigebereitschaft der Jugendlichen) haben sich erhöht, gewaltfördernde Lebensbedingungen bei den Jugendlichen (innerfamiliäre Gewalt) reduziert. Die Anzeigebereitschaft von Jugendlichen hat sich erhöht, das erklärt zum Teil den registrierten Anstieg der Jugendgewalt und es gilt, dass die Anzeigebereitschaft bei nichtdeutschen Tatverdächtigen höher ist. Die Daten zur selbstberichteten Jugendgewalt aus Opfer- und Tätersicht zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund⁴⁷ häufiger Gewalttaten begehen als deutsche Jugendliche. Das wird damit erklärt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger mehreren Belastungsfaktoren ausgesetzt sind. Zu diesen werden innerfamili-

⁴⁶ Deutschlandweite schriftliche Befragung von knapp 45.000 Jugendlichen der 9. Klasse während der Unterrichtszeit. 2006 wurden ca. 910.000 Jugendliche in der 9. Klasse unterrichtet. (Baier et al. 2009: S. 27, 31)

⁴⁷ Migrationshintergrund hier: Jugendliche mit ausländischer Staatsbürgerschaft und/oder ausländischem Geburtsort und/oder Eltern mit ausländischer Staatsbürgerschaft und/oder ausländischem Geburtsort (Baier et al. 2009: 34)

äre Gewalt, Alkohol- und Drogenkonsum, die Akzeptanz gewaltorientierter Männlichkeitsnormen („Machokultur“), Schulschwänzen und Nutzung gewalthaltiger Medieninhalte gezählt. Junge Muslime sind weniger von Alkohol- und Drogenkonsum betroffen, dafür fallen die anderen Belastungsfaktoren stärker aus. Der stärkste Einfluss auf Jugendgewalt geht von der Zahl der delinquenten Freunde im sozialen Netzwerk der Jugendlichen aus. Die Verbesserung von Bildungschancen wirkt sich präventiv aus. Der Konsum von Alkohol und illegalen Drogen ist unter Jugendlichen weit verbreitet und stellt einen eigenständigen Risikofaktor für gewalttätiges Verhalten dar. Gut ein Fünftel der Jugendlichen konsumiert mindestens einmal wöchentlich Alkohol. Etwa die Hälfte der Jugendlichen berichtet von „Rauschtrinken“ (fünf und mehr Gläser Alkohol bei einer Trinkgelegenheit) im letzten Monat, vor allem Burschen, Haupt- und Realschüler sowie Jugendliche aus ländlichen Gebieten sind hier besonders gefährdet. (vgl. Baier et al. 2009: 9ff.) „Gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen“⁴⁸ werden als eine Ursache für Gewalttätigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesehen. 45 % der Jugendlichen, die diesen Normen zustimmen, haben innerhalb eines Jahres mindestens ein Gewaltdelikt (Körperverletzung, schwere Gewalt, schwere Körperverletzung, Raub, Erpressung, sexuelle Gewalt) begangen; unter den Jugendlichen, die gewaltdominierende Männlichkeitsnormen ablehnen, waren es 7,5 %. Die Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen ist bei männlichen Jugendlichen mit arabischen und nordafrikanischen, ex-jugoslawischen und türkischen Hintergrund am höchsten. Generell gilt, dass die Zustimmung unter den Jugendlichen deutlich variiert, und so auch drei Viertel der männlichen Jugendlichen mit arabischem, nordafrikanischem, ex-jugoslawischem und türkischem Hintergrund diese Einstellungsmuster nicht befürworten. (Baier et al. 2009: 71f.).

6.1. Sozioökonomische Faktoren

Probleme an Schulen werden eher als soziale und nicht als Integrationsprobleme eingestuft, nicht jeder Streit sollte ethnisch und interkulturell definiert und überdramatisiert werden. (EFEU 2008: 8, BSR Wels-Stadt) Diesbezüglich sagt ein/e VertreterIn einer Wiener Beratungsstelle „Ich bin für eine Säkularisierung sozialer Fragen. Insofern möchte ich vor dem Fehler warnen, Kultur mit Religion gleichzusetzen und Ethik mit moralischen Werten. MigrantInnen von Seiten der Mehrheitsgesellschaft auf ihre Religion zu minimieren ist gefährlich, ebenso muss aber auch ein Umdenk- und Reflexionsprozess innerhalb der Communities beginnen, in dem nicht immer nur alles der Mehrheitsgesellschaft in die Schuhe geschoben wird, sondern auch das eigene Verhalten, die eigenen Werte und die eigene Weiterentwicklung thematisiert und vorangetrieben wird“ (EFEU 2008: 71, Beratungsstelle2 Wien)

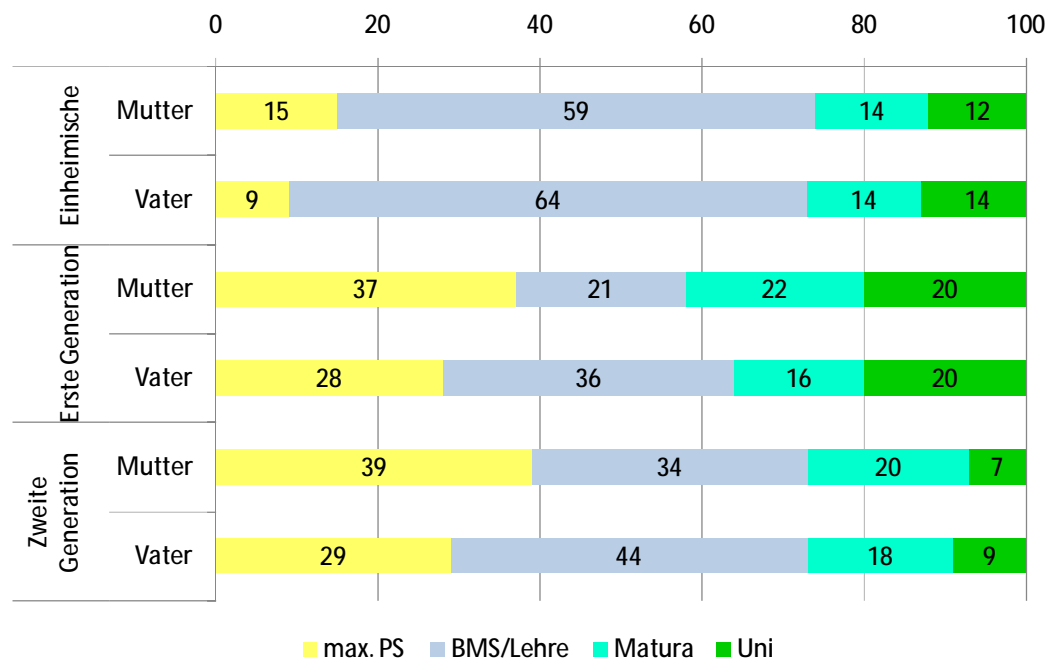
6.1.1. Bildungshintergrund und berufliche Position der Eltern

Der Bildungshintergrund und die berufliche Position der Eltern gelten als wichtige Einflussfaktoren für den Bildungserfolg der Kinder. Informationen zum Bildungshintergrund der Eltern werden bei PIRLS und PISA erhoben, die somit Daten zur Elternbildung einzelner Kohorten liefern.

⁴⁸ Dazu zählen die folgenden Aussagen: Im einzelnen waren dies die folgenden Aussagen: „Einem Mann als Familienvater müssen Frau und Kinder gehorchen“, „Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf der Mann sie schlagen“, „Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen“, Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen zur Wehr zu setzen, ist ein Schwächling“, „Der Mann ist das Oberhaupt der Familie und darf sich notfalls auch mit Gewalt durchsetzen“, Männern sollte es erlaubt sein, Schusswaffen zu besitzen, um ihre Familie oder ihr Eigentum zu beschützen“, „Ein richtiger Mann ist bereit zuzuschlagen, wenn jemand schlecht über seine Familie redet“ und „Ein richtiger Mann ist stark und beschützt seine Familie“. (Baier et al. 2009: 71/Fußnote 32)

Abbildung 16 veranschaulicht die Unterschiede in der Elternbildung nach Geschlecht und Migrationshintergrund für die Kinder der PIRLS Untersuchung 2006. Deutlich mehr Mütter als Väter haben maximal einen Pflichtschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss, Väter haben öfter einen Lehr- oder BMS-Abschluss. Anteilsmäßig ähnlich verteilt sind die höheren Bildungsabschlüsse (Matura+). Auffallend große Unterschiede zeigen sich zwischen erster und zweiter Generation bei den Hochqualifizierten – 20 % der Mütter und der Väter der ersten Generation haben einen Universitätsabschluss, in der zweiten Generation aber nur 7 % der Mütter und 9 % der Väter. Die einheimischen Mütter und Väter liegen mit 12 % bzw. 14 % dazwischen.

Abbildung 16: Bildungshintergrund der Eltern nach Migrationsstatus, PIRLS 2006, Anteile in Prozent



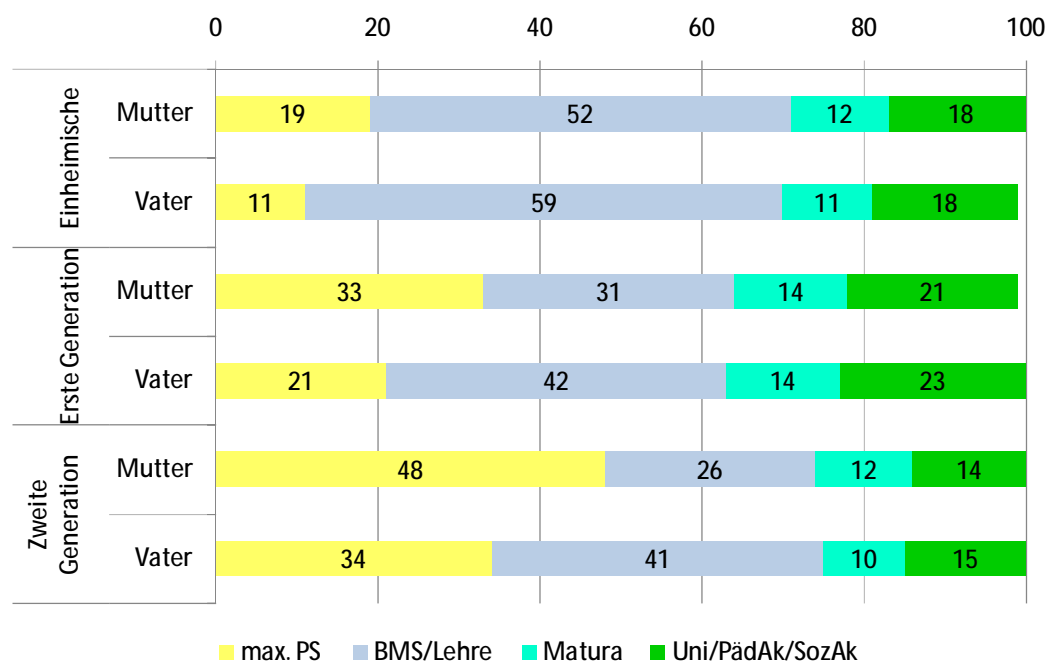
Q.: Herzog-Punzenberger/Gapp 2009/Abbildung 5.1.4.

Von den Kindern türkischer Herkunft (bezogen auf das Geburtsland des Vaters) haben 55 % der Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss, 30 % einen Lehr- oder BMS-Abschluss und jeweils 7 % die Matura bzw. einen Universitätsabschluss. Unter den Kindern mit BKS-Herkunft hat mehr als die Hälfte der Eltern (52 %) einen mittleren Bildungsabschluss (Lehre, BMS), mit 16 % deutlich weniger maximal einen Pflichtschulabschluss und mit 25 % deutlich mehr die Matura, 8 % haben einen Universitätsabschluss. Auch unter den Eltern österreichischer Herkunft sind die mittleren Bildungsabschlüsse in der Mehrheit (58 %), aber nur eine Minderheit hat maximal einen Pflichtschulabschluss (4 %) und deutlich mehr einen Universitätsabschluss (19 %), 19 % haben die Matura als höchsten Bildungsabschluss. Von den Eltern sonstiger Herkunft haben deutlich weniger maximal einen Pflichtschulabschluss (10 %) oder Lehr-/BMS-Abschluss (26 %) und deutlich mehr höhere Bildungsabschlüsse (30 % Matura, 34 % Universitätsabschluss). (vgl. Unterwurzacher 2009)

Was die Bildungsabschlüsse der Eltern türkischer Herkunft betrifft, zeigt eine Befragung von hundert arbeitslosen Jugendlichen und jungen Erwachsener (15-25jährige) mit Migrationshintergrund in Wien ein ähnliches Bild: 55 % der Väter haben maximal einen Pflichtschulabschluss (12 % keinen Bildungsabschluss, 43 % Pflichtschulabschluss) und 72 % der Mütter (21 % keinen Bildungsabschluss, 51 % Pflichtschulabschluss). 20 % der Väter und 13 % der Mütter haben einen Lehrabschluss, je 11 % der Väter haben die Matura oder einen Universitätsabschluss, 7 % der Mütter haben die Matura- und 6 % einen Universitätsabschluss. (Potkanski/Isler 2010: 22ff.)

Der Alterskohorte der Zehnjährigen von PIRLS 2006 können die Informationen zur Elternbildung der 15/16-jährigen aus PISA 2006 gegenübergestellt werden. Welchen Bildungshintergrund die Eltern dieser Alterskohorte mitbringen, veranschaulicht Abbildung 17. Es bestehen ähnliche Geschlechterunterschiede, bei den Hochqualifizierten haben die Eltern der ersten Generation ähnlich hohe Anteile wie jene der PIRLS-Kohorte, deutlich höhere Anteile haben die Eltern der zweiten Generation und auch unter den einheimischen Müttern und Vätern haben mehr einen Universitätsabschluss. Bei den Eltern der 15-/16jährigen (PISA 2006) ist der Anteil der Niedrigqualifizierten unter den einheimischen Müttern und Vätern sowie bei den Eltern der zweiten Generation (deutlich) höher, dahingegen ist der Anteil der Niedrigqualifizierten bei den Müttern und Vätern der Zehnjährigen (PIRLS 2006) höher.

Abbildung 17: Bildungshintergrund der Eltern nach Migrationsstatus, PISA 2006, Anteile in Prozent



Q.: Breit 2009a/Abbildung 5.1.5.

Nicht alle Eltern sind entsprechend ihrer Qualifikation beschäftigt. Mehr als die Hälfte der Eltern der Zehnjährigen (PIRLS 2006) türkischer und bosnisch/kroatisch/serbischer Herkunft übt eine manuelle Tätigkeit aus (58 % bzw. 51 %), dies trifft nur auf 16 % der österreichischen Eltern zu. 63 % der Eltern österreichischer Herkunft sind angestellt oder als kleine UnternehmerInnen tätig, aber nur 37 % der Eltern türkischer und 45 % der Eltern mit BKS-Herkunft. 21 % der österreichischen Eltern arbeiten als AkademikerInnen, TechnikerInnen oder Führungskräfte, aber nur 5 % bzw. 4 % der Eltern türkischer bzw. BKS-Herkunft. Ein Viertel der Eltern sonstiger Herkunft arbeitet als AkademikerInnen, TechnikerInnen oder Führungskräfte (34 % haben einen Universitätsabschluss), 57 % als Angestellte oder kleine UnternehmerInnen und 19 % üben manuelle Tätigkeiten aus. (vgl. Herzog-Punzenberger/Gapp 2009, Unterwurzacher 2009)

Von den in Potkanski/Isler 2010 (23) in Wien befragten arbeitslosen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund sind 81 % der Väter und 54 % der Mütter berufstätig. Von in den Heckl et al. 2007 (26f.) befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die beim AMS Jugendlich vorgemerkt waren, waren 86 % der Väter mit ex-jugoslawischen und türkischen sowie 88 % der Väter mit sonstigem Hintergrund erwerbstätig. Eine sehr hohe Erwerbsintegration besteht auch bei den Müttern mit ex-jugoslawischen Hintergrund mit 76 % (16 % sind Hausfrau), aber nur 30 % der Mütter mit türkischen (65 % sind Hausfrau) und 48 % der Mütter mit sonstigem Hintergrund sind berufstätig (36 %

sind Hausfrau). Die Väter sind vor allem im Bau- und Transportwesen (Bauarbeiter, Maurer, LKW- oder Taxifahrer) oder selbständig tätig bzw. üben vielfältige Berufe im Metall- und Technikbereich, in der Herstellung verschiedener Waren oder im Lager und in der Gastronomie tätig. Die Mütter arbeiten im Reinigungsbereich, in der Gastronomie, in Krankenhäusern oder als (Hilfs-)Arbeiterinnen in diversen Branchen.

Auch hinsichtlich der kulturellen Ressourcen (Anzahl der Bücher und Kinderbücher) sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund gegenüber SchülerInnen mit in Österreich geborenen Vätern benachteiligt, wie Analysen zu PIRLS 2006 zeigen. Zwei Drittel der Kinder türkischer Herkunft und 58 % der Kinder mit BKS-Herkunft verfügen über geringe kulturelle Ressourcen⁴⁹, aber nur etwa ein Viertel der Kinder sonstiger Herkunft und 11 % der Kinder österreichischer Herkunft. (vgl. Herzog-Punzenberger/Gapp 2009, Unterwurzacher 2009) Überraschendes Ergebnis der Analysen von Unterwurzacher 2009 ist, dass (im Hinblick auf das soziale Kapital) mehr Eltern mit Migrationshintergrund mit ihren Kindern leseförderliche Aktivitäten durchzuführen scheinen als Eltern österreichischer Herkunft, das gilt auch für die Lesefrüherziehung⁵⁰, bei der frühen Sprachförderung⁵¹ in der Familie sind dahingegen Kinder türkischer und BKS-Herkunft gegenüber Kindern österreichischer Herkunft benachteiligt. Weiters sind Kinder türkischer und BKS-Herkunft dem Lesen gegenüber weniger positiv eingestellt als Kinder von in Österreich geborenen Vätern. (Unterwurzacher 2009)

Was den Sprachgebrauch betrifft (PIRLS 2006), sprechen 85 % der Kinder türkischer Herkunft (Geburtsland des Vaters) und 80 % der Kinder mit BKS-Herkunft mehrheitlich gemischt, dh. manchmal Deutsch, manchmal eine andere Sprache. Bei den Kindern sonstiger Herkunft trifft das auf 58 % zu. Dahingegen spricht ein Drittel der Kinder sonstiger Herkunft nur Deutsch, aber nur 7 % der Kinder türkischer und 14 % der Kinder mit BKS-Herkunft. 37 % der Kinder türkischer Herkunft haben vor Schulbeginn nicht Deutsch gesprochen, bei den Kindern mit einem in Bosnien, Kroatien oder Serbien geborenen Vater trifft das auf 30 % zu, bei den Kindern sonstiger Herkunft auf 20 %. (vgl. Unterwurzacher 2009)

Die multivariaten Analysen von Unterwurzacher 2009 zeigen, dass „die Differenzen in der Leseleistung zwischen Kindern mit Migrationshintergrund (erste und zweite Generation) und den *einheimischen Kindern* [Hervorhebung der Autorin] sich durch Unterschiede in der familiären Sozialisation (familiäres Sprachverhalten, Deutschkenntnisse vor Schulbeginn, Bildungsabschlüsse der Eltern, Verfügung über kulturelles und soziales Kapital) erklären lassen“, sowie „dass der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft zum Teil (für die Berufsposition vollständig, für den Bildungsabschluss im Falle der Matura als höchster Abschluss im Vergleich zur Referenzkategorie: Universitätsabschluss) verschwindet, wenn das kulturelle Kapital berücksichtigt wird“. (Unterwurzacher 2009) SchülerInnen mit BKS-Hintergrund mit demselben sozialstrukturellen Hintergrund, denselben kulturellen und sozialen Ressourcen sowie demselben sprachlichen Hintergrund haben ähnliche Leseleistungen wie Kinder mit einem in Österreich geborenen Vater. Bei den Kindern türkischer Herkunft müssen auch noch andere Faktoren eine Rolle spielen, denn die Leistungsunterschiede im Lesen bleiben bestehen, auch wenn zusätzlich noch die Einstellung zum Lesen sowie das Leseselbstkonzept berücksichtigt werden. „Im Besonderen stellt sich die Frage, welche institutionellen Bedingungen für die herkunftsbedingte Ungleichheit dieser Gruppe verantwortlich sind. Die vorliegenden Ergebnisse machen aber auch

⁴⁹ weniger als 25 Bücher und weniger als 25 Kinderbücher

⁵⁰ Mit Alphabet-Spielzeug spielen, Buchstaben oder Wörter schreiben, Schilder und Beschriftungen laut lesen, Fernsehprogramme sehen, die Lesen lehren.

⁵¹ Bücher lesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, über etwas reden, was jemand im Haushalt gelesen hat, die Bücherei besuchen.

deutlich, dass gerade im Hinblick auf diese Gruppe weiterer Forschungsbedarf besteht. Abschließend ist festzuhalten, dass für die Entwicklung und Implementierung gezielter Fördermaßnahmen zur Reduktion von sozialen und migrationsbedingten Disparitäten genaue Kenntnisse notwendig sind, um welche Gruppen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern es sich handelt.“ (Unterwurzacher 2009)

6.1.2. Eltern aus Sicht der Schulaufsicht und Beratungseinrichtungen

Aus Sicht der Schulaufsicht und ExpertInnen von MigrantInneneinrichtungen wird verschiedentlich betont, dass mit den Eltern besser kommuniziert werden sollte (vgl. EfEU 2008). Mit den Eltern sollte besser kommuniziert werden. Der Vertreter des BSR Linz-Stadt betont die Rolle der Mütter – wo Mütter in Deutschkursen (an Schulen) wären, gebe es wenig Probleme, die Hemmschwelle zur Schule sei weg. Er schlägt auch Elternschulen und Elternlernwerkstätten in den jeweiligen Muttersprachen vor. (EfEU 2008: 15, BSR Linz-Stadt)

6.2. Strukturelle Faktoren

Die OECD hält in ihrer Länderprüfung Migration und Bildung für Österreich fest, dass „der Unterricht von SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht eine isolierte und auf eine kleine Spezialistengruppe beschränkte Aufgabe, sondern vielmehr ein wichtiger Bestandteil der Alltagsrealität von LehrerInnen ist. (vgl. Nusche et al. 2010: 8)

Selbst nach Berücksichtigung sozioökonomischer Faktoren bleiben signifikante Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen. „Das unterstreicht den Bedarf an zielgerichteten Unterstützungsmaßnahmen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Ergänzung zu anderen Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit“ (Nusche et al. 2010: 9).

Als Folge der allgemeinen Widersprüchlichkeiten in der Steuerung und Organisation des österreichischen Bildungssystems variieren das Angebot und die Qualität der Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund stark nach Bundesland, Stadt und Schule, die bestehende Gesetzgebung zur Chancengerechtigkeit und Strategien für MigrantInnen wird als vage und unverbindlich eingestuft. Österreich fehlt es bislang an einer umfassenden Strategie zum Abbau von Leistungsunterschieden zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, der Fokus in der Gesetzgebung liegt bislang auf der Unterstützung und Förderung der deutschen Sprache.

Für erfolgreiche Strategien und Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit müssten im Bereich der Bildungssteuerung, Strategieentwicklung und Umsetzung Veränderungen stattfinden. Die OECD sieht dafür die Klärung der Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der nationalen Bildungsstrategien für MigrantInnen sowie Kooperation der unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems bei der durchgängigen Unterstützung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch als notwendig an (und auch Zusammenarbeit zwischen den Ministerien). Weiters muss die Inklusivität des Bildungssystems durch Überwindung der Selektion von SchülerInnen und Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf Haupt- und Sonderschulen reduziert werden, sowie die Evaluationskultur im Bildungssystem ausgebaut werden (bessere Informationen zu den Erfolgsfaktoren und Wirksamkeit von Unterstützungsmechanismen). (vgl. Nusche et al. 2010: 9, 23)

Nationale Bildungsstandards, welche Kenntnisse SchülerInnen in Mathematik, Deutsch und Englisch am Ende der 4. und 8. Schulstufe haben sollten. (Nusche et al. 2010: 28) Die fehlende Schulung der LehrerInnen in diagnostischen Testverfahren und Assessments ist besonders problematisch, da ihre Beurteilungen Auswirkungen auf die Schullaufbahn der SchülerInnen haben können (Zuweisung in

Sonderschulen, Übertritt von Volksschule in Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe). „Solange ... 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 und Diskriminierung schutzlos ausgesetzt“ (Nusche et al. 2010: 29).

Kinder in sozioökonomisch weniger günstigen Verhältnissen können mit einer ausreichend früh beginnenden und in einer Institution von hoher Qualität erbrachten Elementarbildung in ihrer Entwicklung signifikant unterstützt werden. Österreich hat dahingehend Maßnahmen gesetzt (Sprachscreening für 4-/5-jährige Kinder, Einführung eines verpflichtenden, beitragsfreien, halbtätigen Kindergartenjahres), allerdings werden weitere Anstrengungen als notwendig erachtet – Verbesserung des Zugangs zu Elementarbildungseinrichtungen und Sprachförderung von Kindern in jüngeren Jahren, Qualität des pädagogischen und sprachlichen Unterstützungsangebots in Kindergärten (niedriger Ausbildungsstand der KindergartenpädagogInnen). (vgl. Nusche et al. 2010: 9f.)

Systematische und durchgängige Sprachförderung muss während der gesamten Pflichtschulzeit fortgeführt werden, zwischen den Bundesländern und Schulen bestehen starke Unterschiede in Quantität und Qualität, bei politischen Entscheidungsträgern und PädagogInnen besteht ein defizitorientierter Ansatz in der Sprachentwicklung. (vgl. Nusche et al. 2010: 10) Dies wirkt sich beispielweise auf die Schulsituation von Jugendlichen an AHS aus, die noch nicht so gut Deutsch sprechen: „Wir sind sehr defizitorientiert, man sieht dass Kinder den 3. und 4. Fall nicht beherrschen, aber wir vergessen, dass das Kind eine zweite Sprache kann“. (EFeU 2008: 5, BSR Wels-Stadt) Bei Jugendlichen, die beim AMS vorgemerkt sind, wird festgestellt, dass „sich die Sprachdefizite auch bei Jugendlichen manifestieren, die in Österreich die Schulpflicht durchlaufen haben“ (Heckl et al. 2007: 5). Selbst für einfache Positionen (wie das Reinigungsgewerbe) werden inzwischen gute Deutschkenntnisse, teils auch akzentfreie Deutschkenntnisse vorausgesetzt. (Heckl et al. 2007: 37) Wallace et al. 2007 (155) empfehlen eine früh beginnende und kontinuierliche Sprachförderung, die auch in der AHS gewährleistet sein soll, um Segregation vorzubeugen. Stundenzuteilungen, Werteeinheiten, Stundenkontingente seien im Pflichtschulbereich jedes Jahr ein Punkt für neue Verhandlungen – die Sprachförderung sollte aber, auch für SeiteneinsteigerInnen, eine Selbstverständlichkeit sein. (EFeU 2008: 81, BSR2 Wien) Bislang, wird konstatiert (vgl. Herzog-Punzenberger/Gapp 2009: 7) gibt es keine Evaluierungen, inwieweit die bisherigen Förderungen mehrsprachiger SchülerInnen in der Unterrichtssprache Deutsch ausreichend und zielführend waren. Damit hängt auch die Frage zusammen, wie andere Unterrichtsfächer sprachlich bewältigt werden. Für Herzog-Punzenberger/Gapp 2009 (7) deuten die großen Leistungsunterschiede in PIRLS und PISA zwischen deutschsprachigen und mehrsprachigen SchülerInnen auf Probleme im Förderkonzept hin. Wichtig bei Sprachförderung ist auch, dass die Erstsprache der Kinder mit größtmöglicher Genauigkeit festgestellt wird. Unterdrückung von Minderheitensprachen bzw. Repressionen/Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Minderheit im Herkunftsland der Familien können dazu führen, dass Eltern/Kinder zurückhaltend bei der Angabe der Erstsprache sind und eher die Mehrheitsprache des Herkunftslandes angeben. Gemäß Brizic 2006 (70) ist bei ca. 12 % der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und bei 40 % der Kinder mit türkischem Hintergrund mit einer Minderheitensprache zu rechnen.

„Chancengerechtigkeit kann dadurch gefördert werden, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusätzliche Lernmöglichkeiten geboten werden und die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern und Migrant-Communities gefördert wird“ (Nusche et al. 2010: 10) – im Hinblick auf adäquate Lernangebote, Bedeutung der Rolle der Eltern im österreichischen System der Halbtagschule, stärkere Einbindung von Eltern von SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch als Bildungspartner von Kindergärten und Schulen. (vgl. Nusche et al. 2010: 10f.)

LehrerInnenausbildung: Erschwerend für die Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen wird die nach Schultyp separate Ausbildung mit unterschiedlichen Schwerpunkten gesehen – für KindergartenpädagogInnen an den Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik, ein dreijähriges Studienprogramm an Pädagogischen Hochschulen für LehrerInnen an Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen (Zuständigkeit: BMUKK), ein viereinhalbjähriges Universitätsstudium für AHS-LehrerInnen (Aufsicht: BMWF) und stark unterschiedliche Ausbildungsprogramme für LehrerInnen an berufsbildenden höheren Schulen. (vgl. Nusche et al. 2010: 24)

Die Teilnahme von SchulleiterInnen und PädagogInnen an Fort- und Weiterbildungen zu Fragen der Diversität muss forciert werden, ebenso schulinterne fachliche Weiterbildungen. Längerfristig müsse Diversität als zentrales Thema in die pädagogische Ausbildung von LehrerInnen aufgenommen werden. (vgl. Nusche et al. 2010: 10)

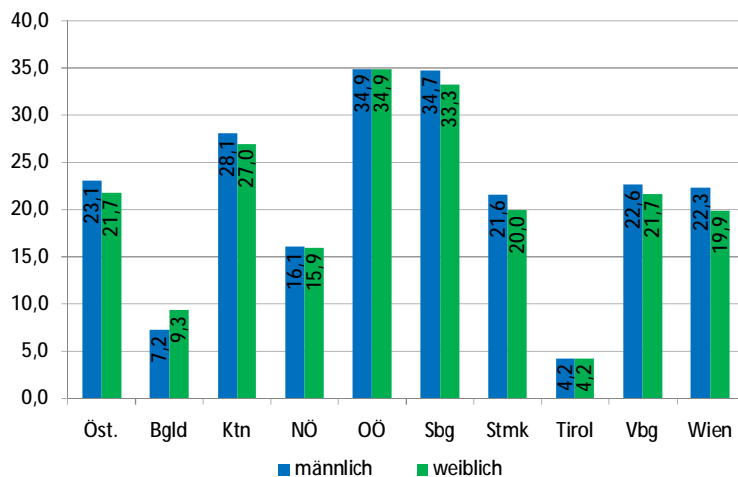
Aufgrund nicht zweckgebundener finanzieller Mittel zur Unterstützung der Bundesgesetze für die Bildung von MigrantInnen kommt es zur unterschiedlichen Umsetzung der nationalen Bildungsstrategie für MigrantInnen. Die Dezentralisierung der Finanzierung des besonderen Förderunterrichts in Deutsch 2001 hat dazu geführt, dass auf Länderebene weniger Mittel dafür zur Verfügung gestellt werden. (vgl. Nusche et al. 2010: 24)

In den strategischen Empfehlungen nennt die OECD vier Prioritätsbereiche für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsergebnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Nusche et al. 2010: 41):

Als ersten Prioritätsbereich nennt die OECD die Verbesserung der Teilnahme an und Qualität der Elementarbildung. Die Teilnahme vor fünf Jahren ist freiwillig und es werden negative Anreize in der Sozial- und Familienpolitik gesehen, kleine Kinder eher zu Hause zu betreuen. Das Sprachscreening im Alter von vier/fünf Jahren wird als zu spät und die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen. Als unzureichend eingestuft. (vgl. Nusche et al. 2010: 42ff.)

Als weiteren Prioritätsbereich für Österreich nennt die OECD die angemessene Sprachförderung für alle SchülerInnen. In Österreich bestehe ein defizitorientierter Zugang zu MigrantInnensprachen, die zunehmende Diversität sei noch nicht als de facto vorhandene Eigenschaft des Bildungssystems anerkannt. Kritisiert wird, dass es keine durchgängige Sprachförderung gibt. Die Dezentralisierung der Mittelvergabe für die Sprachförderung habe zu erheblichen Kürzungen des „Deutsch als Zweitsprache“-Unterrichts geführt. Weiters handhaben die Bundesländer den Status der außerordentlichen SchülerInnen sehr unterschiedlich (siehe Abbildung 18), der Umfang der Sprachförderung wird auf Schulebene festgelegt, es gebe keine Standardisierung (Förderunterricht im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden). Der muttersprachliche Unterricht habe in Österreich einen niedrigen Status (keine Ausbildung für muttersprachliche LehrerInnen in Österreich, im Ausland erworbene Qualifikationen nicht vollständig anerkennt, widrige Arbeitsbedingungen, niedriger Status muttersprachlicher LehrerInnen). (Nusche et al. 2010: 46ff.)

Abbildung 18: Anteil der außerordentlichen SchülerInnen an den SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2009/10 nach Geschlecht und Bundesländern, in Prozent



Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik), DUK-Berechnungen und –Darstellung.

Als dritten Prioritätsbereich nennt die OECD die Verbesserung der Lehr- und Lernsettings. Den LehrerInnen fehlt es an Ausbildung für den Umgang mit heterogenen Klassen, Diversität der SchülerInnen spiegelt sich nicht in der LehrerInnenschaft wider. Der Schulleitung fehle es großteils an formaler Ausbildung zu Diversität, Integration und Sprachentwicklung. Es gebe wenig wissenschaftliche Forschung über erfolgreiche praktische Ansätze in der Bildung von MigrantInnen und keine zentralisierten Rückmeldekanäle für Schulen zur Dokumentation und Weitergabe ihrer Ergebnisse sowie kaum systematisches Lernen durch Erfahrungsaustausch zwischen Bundesländern, Städten oder Schulen. (Nusche et al. 2010: 55ff.) „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“ (Nusche et al. 2010: 58f.) Empfohlen wird die Unterstützung der Forschung sowie die Entwicklung von Kommunikationswegen zur Verbreitung bewährter Methoden. (Nusche et al. 2010: 59)

Als vierten Prioritätsbereich nennt die OECD die Einbindung von Eltern, Communities und Schulen zur Unterstützung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Das Schulsystem verlasse sich in hohem Maß auf Unterstützung durch die Eltern, es gebe aber Schwierigkeiten bei der Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulleben. Eltern mit Migrationshintergrund sollten als Bildungspartner eingebunden werden sowie Lernmöglichkeiten außerhalb der regulären Unterrichtsstunden angeboten werden. (Nusche et al. 2010: 65ff.)

6.2.1. Schulsystem

Das österreichische Schulsystem ist im Allgemeinen als Halbtagschule organisiert, ein wesentlicher Teil der schulbezogenen Aktivitäten findet außerhalb der Schule statt, der Unterstützung durch die Eltern kommt daher im Vergleich zu anderen Ländern größere Bedeutung zu. (Herzog-Punzenberger/Gapp 2009) Inwiefern Eltern ihre Kinder in schulischen Belangen unterstützen können, hängt auch entscheidend von ihrem Bildungsniveau ab. Oftmals ergibt sich auch aus der Wohnsituation keine gute Lernumgebung (kleine Wohnungen, viele Geschwister). (EfEU 2008: 18, LSR Steiermark1; 46, Volksschule Vorarlberg). Eine Ganztageschule mit verschränkter Abfolge wird insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund aus kinderreichen Familien als hilfreich angesehen. (EfEU 2008: 18, LSR Steiermark1)

„Wenn man in der Volksschule zwei Zweier hat, dann ist es schon schwer in ein Gymnasium zu kommen. Und als Kind mit Migrationshintergrund ist es nicht leicht einen Einser in Deutsch zu bekommen“ (Experteneinschätzung in Wieser et al. 2008: 103)

Auch ist zu bedenken, dass Mittel der Sprachförderung vom Bund an die Länder vergeben werden; diese Mittel gehen dann an Landschulen zur Aufrechterhaltung dieser Schulen, obschon der Bedarf an Förderungen in Ballungszentren, die höhere Anteile von MigrantInnen haben, größer ist.

6.2.2. LehrerInnen-Ausbildung

Wallace et al. 2007 berichten, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund Diskriminierungserfahrungen in der Schule – durch das Lehrpersonal und MitschülerInnen – üblich sind. Zu demselben Ergebnis kommen Biffl et al. (2009) Die befragten Jugendlichen berichten über ungerechte Notenvergaben, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund öfter und strenger geprüft würden und Äußerungen, dass sie für eine AHS oder BHS nicht geeignet wären. „LehrerInnen als RepräsentantInnen des Bildungssystems verhindern damit, dass Migrationsjugendliche ein positives Verhältnis zur Institution Schule aufbauen können und fördern ein frühes Ausscheiden aus dem Schulsystem. Sie zementieren mit ihrem Verhalten die ethnische Segregation im österreichischen Schulsystem und Leistungsunterschiede von Einheimischen und MigrantInnen“ (Wallace et al. 2007: 134). Auch Beleidigungen und Diskriminierungserfahrungen durch MitschülerInnen aufgrund ihres Namens, ihrer Religion oder ihres kulturellen Hintergrundes können zum Schulabbruch oder Schulwechsel von SchülerInnen mit Migrationshintergrund führen. (Wallace et al. 2007: 135) Auf diese Problematik weist auch einer Grazer Mädchenberatungsstelle aus ihren Erfahrungen in Schulworkshops hin, das Außenseitertum (zwei Gruppen – österreichische und nicht-österreichische Mädchen) und die Gruppendynamik in Klassen müsse mehr beachtet werden. (EfEU 2008: 22, Mädchenberatungsstelle Graz) Hohe Anteile von Kinder/Jugendlichen derselben Herkunft fördern Gruppenbildungen. (EfEU 2008: 51, BSR Bludenz)

LehrerInnenaus- und –weiterbildung aus Sicht der Schulaufsicht

Interkulturelles Lernen muss im Ausbildungsplan von LehrerInnen und Kindergartenpädagoginnen verpflichtend enthalten sein und zwar für LehrerInnen aller Fachrichtungen (EfEU 2008: 3, 6, BSR Wels-Stadt, 13, BSR Linz-Stadt; 35, MigrantInnenberatungsstelle Vorarlberg, 47, Volksschule Vorarlberg, 75, BSR1 Wien, 88, SSR Wien5). Fortbildungen in diesem Bereich würden immer von den gleichen LehrerInnen besucht. (EfEU2008: 6, BSR Wels-Stadt)

Mehr mehrsprachige LehrerInnen oder LehrerInnen mit Migrationshintergrund werden als hilfreich angesehen, um die Unterrichtssituation zu verbessern. (EfEU 2008: 52, BSR Bludenz) Als erschwerend wird gesehen, dass LehrerInnen mit ausländischer jenen mit inländischer Lehramtsprüfung nachgeholt werden müssen. Es gebe durchaus auch muttersprachliche migrantische KandidatInnen. (EfEU 2008: 63, SSR Wien1)

Es fehlt an gut ausgebildeten LehrerInnen, die Deutsch als Zweitsprache unterrichten können. (EfEU2008: 5, BSR Wels-Stadt)

Es wird auch ein Aufholbedarf in der LehrerInnenbildung konstatiert, was Elterngespräche betrifft, auch in Bezug auf Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftshintergründen. (EfEU 2008: 79, BSR2 Wien)

6.2.3. Fremden- und aufenthaltsrechtliche Bestimmungen

Die Anhebung der Altersgrenze im Rahmen der Familienzusammenführung von Minderjährigen mit der in Österreich aufhaltigen Familie von Drittstaatsangehörigen auf 18 Jahre erleichtert zwar die Zuwanderung, hat aber Implikationen für den Zugang von Jugendlichen in die obere Sekundarstufe. In Österreich gibt es keine einheitliche Regelung in Bezug auf die formale Anerkennung von aus dem Ausland mitgebrachten Qualifikationen und Schulabschlüssen. Aufgrund des hochgradig dezentral organisierten Anrechnungswesens gibt es daher keine zentral erstellten Statistiken über die Zahl von Anerkennungen (Lachmayer 2008:4) bzw. den Umgang mit mitgebrachten Schulabschlüssen in der oberen Sekundarstufe. Eine Sondererhebung des MZ 2008 zur Arbeits- und Lebenssituation von MigrantInnen in Österreich hat gezeigt, dass 70% der MigrantInnen ihre Ausbildung nicht in Österreich abschließen. Lediglich 18% haben einen Antrag auf Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Ausbildung gestellt und auch größtenteils eine Nostrifizierung erhalten. Der geringe Anteil ist darauf zurückzuführen, dass eine Nostrifizierung für die Erwerbsarbeit in der Privatwirtschaft oft nicht notwendig ist, sehr wohl aber für eine weiterführende Ausbildung und die Arbeit im öffentlichen Dienst. Was die Nostrifizierung von ausländischen Zeugnissen anbelangt ist das bm:ukk zuständig. Eine Statistik über die Zahl und die Struktur nach Ausbildungsniveau und Herkunftsbereich ist unseres Wissens nicht öffentlich zugänglich. Jedoch dürfte es sich jährlich um schätzungsweise 520 Fälle handeln. Wie häufig es notwendig ist, gewisse Gegenstände nachzumachen bevor es zu einer Gleichstellung kommt, ist nicht dokumentiert, könnte aber an Hand der Zahl der außerordentlichen SchülerInnen zumindest ansatzweise etabliert werden.

Was den Zugang zu einer Lehrausbildung anbelangt galt bis zur Novelle des Berufsausbildungsgesetzes im Jahr 2010 die Regel, den Nachweis der staatlichen Gegenseitigkeit für den Pflichtschulabschluss bzw. einen vergleichbare Ausbildung im Ausland zu erbringen. Wenn die Gleichwertigkeit nicht nachgewiesen werden kann, jedoch glaubhaft gemacht werden kann, dass die im Ausland erworbene Berufsausbildung in weiten Bereichen dem Kompetenzerwerb in Österreich entsprechen, kann im Rahmen eines verkürzten Verfahrens die Lehrabschlussprüfung in Österreich abgelegt werden. (§27a Abs.2) Ansonsten ist die Zulassung zu einer außerordentlichen vollen Lehrabschlussprüfung möglich.

Eine weitere Frage im Zusammenhang mit dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen von MigrantInnen zu sehen, die keinen legalen Rechtsstatus für den Aufenthalt ihrer Kinder haben, etwa Saisoniers, die kein Recht auf Familienzusammenführung haben. De facto werden aber häufig auch die Kinder nach Österreich mitgenommen, wenn die Eltern oder ein Elternteil als Saisonier im Tourismus tätig sind. Dieser Frage sind Biffel et al (2002) nachgegangen. Ein Datenabgleich der Schulstatistik mit der Wohnstatistik ergab für das Schuljahr 1999/2000 einen Wert von 13.500 der 6-15jährigen. Der Unterschied ist bei Jugendlichen mit türkischem und ex-jugoslawischem Hintergrund am höchsten.

7. Schlussfolgerungen und Handlungsoptionen

Generelle Conclusio aus der Analyse ist:

- Erstens, es gibt Bereiche, wo Maßnahmen für alle (Kinder und Jugendliche mit/ohne Migrationshintergrund unabhängig vom Geschlecht) notwendig sind, um ihre Bildungschancen zu verbessern. Dabei handelt es sich oft um einen Handlungsbedarf auf der Ebene des Bildungssystems.

- Zweitens, in gewissen Bereichen ist eine gezielte Förderung/Unterstützung von Mädchen in anderen von Burschen unabhängig vom Migrationshintergrund sinnvoll. Dabei handelt es sich oft um einen Handlungsbedarf innerhalb der verschiedenen Schulformen.
- Drittens, es gibt Problemlagen/Herausforderungen, die nur Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen, wo aber auch beide Geschlechter gleichermaßen berücksichtigt werden müssen. Auch hier handelt es sich meist um einen Handlungsbedarf innerhalb der Schulformen.

Zu dieser Schlussfolgerung kommt man, wenn man unterstellt, dass es eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems ist, der Vielfalt der SchülerInnen Rechnung zu tragen und die Rahmenbedingungen zu schaffen, die sicherstellen, dass Potenziale von Kindern und Jugendlichen erkannt und ausgebaut werden. Bestehende Unterschiede und ungleiche Startbedingungen, die nur zum Teil auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen sind, sind zu berücksichtigen, da eine Gleichbehandlung zu Benachteiligungen führen kann bzw. sie fortschreiben kann. In diesem Sinne sieht Paul Mecheril, ein Vertreter der Migrationspädagogik, das vorrangige Ziel der Pädagogik darin, dem Einzelnen Teilhabemöglichkeiten und Handlungsvermögen an der vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensform zu ermöglichen und zwar ausgehend von den individuellen Dispositionen (Mecheril 2010b: 181ff.). Er plädiert weiters für eine „pädagogische Acht-samkeit ...“, die das einteilende, vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft“ (2010b: 190).

7.1. Erweiterung des Blickwinkels des Regelausbildungssystems:

Ein Bereich und damit ein Handlungsfeld, das alle Kinder und Jugendlichen betrifft, ist die im internationalen Vergleich hohe ‚Sitzenbleiberquote‘, die in der Folge dazu führt, dass rund 6 % der 15-/16-jährigen (meist) ohne Pflichtschulabschluss die Schulpflicht erfüllt haben und auf den Arbeitsmarkt kommen. Burschen sind davon stärker betroffen als Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker als Einheimische (6% der Burschen gegenüber 4% der Mädchen und 15% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Nichtsdestotrotz ist es ein generelles Problem, das vom Regelschulsystem nicht gelöst wird.

Es ist das Arbeitsmarktservice in Kombination mit dem jeweiligen Bundesland, die sich dieser Jugendlichen annehmen und nach dänisch-holländischem Muster im Rahmen von Produktionsschulen sicherstellen, dass sie den Hauptschulabschluss nachmachen. Produktionsschulen haben eine sozial-, bildungs- und berufspolitische Zielsetzung und setzen in der Folge eine Kombination von Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung ein, die dem Grad der Komplexität der Eröffnung von Lebenschancen der betroffenen Jugendlichen Rechnung tragen. Die Produktionsschulen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass diese Gruppe von Jugendlichen (berufsorientierte) Aus- und Weiterbildung wahrnehmen kann. Im Gegensatz zu Dänemark und Holland sind Produktionsschulen in Österreich Lernorte mit außerschulischem Charakter. Eine engere Zusammenarbeit mit dem Regelausbildungssystem bzw. eine Einbindung der Produktionsschulen in das Regelausbildungssystem wären sinnvoll, da es sich um eine wichtige Brückeneinrichtung an der Schnittstelle von Schule und Arbeit handelt.

Ein weiterer Aspekt im Zusammenhang mit dem hohen Drop-out ist die lückenhafte Durchsetzung der Schulpflicht, die sich in einigen Schulformen, etwa der Polytechnischen Schule, in hohen Absenzzraten niederschlägt. Weder die Schule noch die Erziehungsberechtigten sind in der Lage, den gesetzlichen Verpflichtungen voll nachzukommen. Ob die Ausweitung der Kinderrechte auf eine lückenlose Schulbildung im Gegensatz zur Verpflichtung der Erziehungsberechtigten neue Ansatzpunkte für

die Sicherstellung der Ausbildung liefert, wäre zu untersuchen. Dabei könnten die Erfahrungen mit den Produktionsschulen Ansatzpunkte für eine Neuorganisation der Lehre und des Lernens liefern.

Während die Einführung einer qualitätsorientierten Ganztagschule die Förderung der Talente aller Kinder erleichtert, ist doch der Weg dorthin langsam, was mit einem substanziellen Verlust an Humanressourcen verbunden ist. Wenn man die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen außerhalb des Schulsystem fördern will, ist an die Einführung von ‚Summer-School-Camps‘ zu denken, die es im angelsächsischen Bereich in hohem Maße gibt und denen ein hoher Stellenwert in der Förderung der Integration ebenso wie der Talente der Einzelnen zukommt. Sie dienen einerseits der Förderung von spezifischen Talenten und Interessen (Sport, Sprachen, Mathematik und Informatik, Musik und Kunst...), andererseits der Etablierung eines Zusammengehörigkeitsgefühls in einem größeren Schulzusammenhang. Die Organisation derartiger Sommerschul-Camps bedarf der Einbeziehung der Schulen und der Lehrerschaft in ein breiteres gesamtgesellschaftliches Konzept, das auch alternative Finanzierungsmodelle vorsieht. Derartige Camps würden auch den Eltern die Kombination von Familie, Schule und Arbeit erleichtern.

7.2. Handlungsfelder innerhalb des Schul- und Ausbildungssystems:

Die Datenanalysen und die Zusammenschau der Forschungsarbeiten zeigen, dass in der Frage der Bildungsbeteiligung, dem Bildungsverhalten und Bildungserfolg geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen, die für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen gelten. Dazu zählt einerseits die Wahl des Schultyps, die in Anlehnung an traditionelle Rollenmuster Burschen stärker in technisch und in gewissem Maße auch naturwissenschaftlich ausgerichtete Bildungswege führt und Mädchen stärker in kaufmännische, geisteswissenschaftliche und sozialwirtschaftliche. Darüber hinaus sind Burschen stärker in der am Markt ausgerichteten Lehrausbildung vertreten, während Mädchen einer alten Tradition folgend eher eine schulische Berufslaufbahn ergreifen. Das erklärt u.a. auch, warum Burschen in geringerem Maße als Mädchen die Hochschulreife erhalten, eine Folge der späten Einführung der Möglichkeit, Lehre und Matura gleichzeitig machen zu können.

Das Aufweichen der Rollenmuster von Frauen und Männern ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe, auf die in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen wird. Die starken Rollenmuster führen aber dazu, dass die Fähigkeiten von Burschen und Mädchen stärker Genderstereotypen entsprechen als in anderen Ländern, wie die besonders ausgeprägten Unterschieden in den Lernerfolgen von Burschen und Mädchen in den PISA-Studien zeigen. Unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Situation ähnlich, da ja das ‚Genderstereotyping‘ ein integraler Bestandteil des Schulsystems und der gesamten Gesellschaft ist. Dem können sich MigrantInnen nicht leicht entziehen.

Insgesamt betrachtet sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt. Zu nennen ist etwa ihre Unter- bzw. Überrepräsentation in bestimmten Schultypen. Weiters machen Mädchen und Burschen mit Migrationshintergrund öfter die Erfahrung des Sitzenbleibens und sie sind unter den MaturantInnen unterdurchschnittlich vertreten. Bei internationalen SchülerInnenleistungsvergleichstudien (wie PIRLS und PISA) schneiden sie schlechter ab; sie laufen stärker als einheimische Jugendliche Gefahr, ohne wichtige Grundkompetenzen das Bildungssystem zu verlassen.

Daraus kann aber nicht generalisierend gesagt werden, dass Migrationshintergrund ein Nachteil ist. Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist sehr heterogen, was nicht ohne Einfluss auf die Bildungschancen ist – etwa die Zuwanderungsgeneration, der Herkunftshintergrund der Familie sowie der sozio-ökonomische Status, der Auslöser für Migration (Flucht, Mobilität innerhalb der

EU, arbeitsbedingte Zuwanderung, Einpendeln für SchülerInnen aus Nachbarländern etc.) etc. Analysen zeigen beispielsweise, dass Unterschiede im soziökonomischen Hintergrund und in den sozialen und kulturellen Ressourcen Ursachen für Leistungsunterschiede sein können und nicht der Migrationshintergrund an sich. Als Beispiel sei hier etwa angeführt, dass in der PISA-Studie 2009 28 % der SchülerInnen als RisikoschülerInnen im Lesen gelten, dh. sie können nicht sinnerfassend lesen. Von den RisikoschülerInnen haben 28 % einen Migrationshintergrund, sie sind damit überrepräsentiert, *aber* 72 % der LeserrisikoschülerInnen haben *keinen* Migrationshintergrund. Das bedeutet zweierlei: Einerseits sind für bestimmte Bereiche gezielte Förderungen für Kinder und Jugendliche (zB spezifische Deutschförderung) bzw. Mädchen oder Burschen mit Migrationshintergrund erforderlich, aber andererseits sind auch Maßnahmen notwendig, die nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffen, sondern Schülerinnen und Schülern mit Benachteiligungen im Allgemeinen.

Generell wurde aber festgestellt, dass Kinder und Jugendliche mit ex-jugoslawischem bzw. türkischem Hintergrund bei den schulischen Leistungen schlechter abschneiden. Dabei stellt sich heraus, dass der Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schon in Österreich geboren wurde, nur 3-4% der unter 15-Jährigen mit Migrationshintergrund sind im Ausland geboren (rund 48.000). Das Hauptaugenmerk bei der Förderung der Lernchancen liegt daher nicht bei der Anrechnung von Schulkenntnissen, die im Ausland erworben wurden, sondern bei der Förderung von in Österreich geborenen Kindern mit Migrationshintergrund.

In dem Zusammenhang gehört der Ressourcenausstattung der Schulen besonderes Augenmerk, ebenso der Ausbildung der Lehrerschaft (Gender- und Migrationssensibilität), sowie Selektionskriterien an den Übergängen bzw. Nahtstellen zwischen Elementen des Schulsystems. Die Selektionskriterien stehen in einem engen Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung, die angesichts einer geringen Standardisierung in Österreich wenig transparent ist (Muhr 2010, Gomolla — Radtke 2009).

7.2.1. Aus- und Weiterbildung der Lehrerschaft:

Ein wichtiges Handlungsfeld ist die Aus- und Weiterbildung der Lehrerschaft. In der Ausbildung wird die zunehmende Vielfalt der österreichischen Schülerschaft nicht ausreichend berücksichtigt und damit der Berufsalltag der zukünftigen PädagogInnen. Hier werden entsprechende Ausbildungselemente z.T. nur fakultativ angeboten und das Thema ‚Migrationspädagogik‘ als Ganzes wird kaum thematisiert. Die besonderen Anforderungen an die pädagogische Ausbildung, die die ethnisch-kulturelle Vielfalt und Vielsprachigkeit im Lehr- und Lernprozess als Stärke sehen und auf ihr aufbauen, setzen nicht nur eine Sensibilisierung voraus sondern vor allem auch ein entsprechendes Hintergrundwissen und ‚Handwerkzeug‘. In der Folge können PädagogInnen im beruflichen Alltag überfordert sein, mit negativen Auswirkungen auf die Unterrichtssituation und den Schulalltag. Daraus können Probleme/Konflikte entstehen, auf die falsch reagiert wird bzw. die Mechanismen auslösen, die ausgrenzend und marginalisierend wirken. Sie können aber auch Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit von PädagogInnen haben, insbesondere wenn es keine Unterstützungsmaßnahmen gibt. Es steht also nicht nur die Ausbildung der PädagogInnen zur Diskussion sondern auch die Weiterbildung der Lehrerschaft. Besonders erfolgversprechend dürfte hier die Weiterbildung vor Ort zum Thema Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität sein, d.h. in der Schule, da sie voraussetzt, dass man sich mit den Rahmenbedingungen vor Ort auseinandersetzt und den Möglichkeiten der Unterstützung für die Lehrer- und Schülerschaft (integrierte Förderung und Unterstützung).

Bei der Frage der Bildungsstandards wird von der OECD (vgl. Nusche et al. 2010: 28f., auch Muhr-Biffi 2010) die fehlende Schulung der LehrerInnen in diagnostischen Testverfahren und Assessments

bemängelt. LehrerInnen können einen entscheidenden Einfluss auf die Bildungslaufbahn von SchülerInnen haben, wenn es etwa um Fragen der Zuweisung in eine Sonderschule oder den Übertritt von der Volksschule in die Hauptschule oder AHS-Unterstufe geht. „Solange ... 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 der Diskriminierung schutzlos ausgesetzt“ (Nusche et al. 2010: 29).

Mit einem Teilbereich der LehrerInnenausbildung hängt auch die Sprachförderung zusammen. Studien zeigen, dass es nicht ausreichend gut ausgebildete „Deutsch als Zweitsprache“-LehrerInnen gibt, sowie dass der nichtdeutsch-muttersprachliche Unterricht in Österreich einen niedrigen Status hat. Es gibt keine Ausbildung für nichtdeutsch-muttersprachliche LehrerInnen in Österreich, weiters werden im Ausland erworbene Qualifikationen nicht vollständig anerkannt, nicht-deutsch-muttersprachliche LehrerInnen sind oft auch mit widrigen Arbeitsbedingungen (Verträge, Einstufung) konfrontiert. Diese Situation ist z.T. die Folge einer Ressourcenzuordnung, die sich nicht an den Zielen der Förderung von MigrantInnen zum Zweck der Sicherung der Chancengleichheit ausrichten. Seit dem Schuljahr 2001/02 liegt die Verantwortung für die Zuteilung von Ressourcen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch und für den muttersprachlichen Unterricht an allgemein bildenden Pflichtschulen bei den Ländern. Dieser Wechsel der Zuständigkeit („Verlängerung“) hat, zu einem Rückgang des Angebots geführt. Eine Rückkehr zu einer zentral gesteuerten zweckgewidmeten Vergabe von Ressourcen dürfte eher sicher stellen, dass es zu einem ausreichenden und qualitativ hochwertigen Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht kommt.

Aufholbedarf in der LehrerInnenausbildung besteht auch im Zusammenhang mit Elterngesprächen, wo Diversität zunehmend ein zentrales Thema für PädagogInnen ist. Auch der Kindergartenpädagogik und der Professionalisierung der Kinderbetreuung sollte verstärkt Augenmerk geschenkt werden, in Anlehnung an den Ausbildungs- und Organisationsstrukturen in den nordischen Ländern und den traditionellen Einwanderungsländern Kanada und Australien in Übersee und Frankreich in Europa.

7.2.2. Sprachförderung:

Handlungsbedarf besteht in Österreich auch im Bereich der Sprachförderung. Es gibt keine durchgängige Sprachförderung über die Schulstufen und -typen hinweg. Der Zugang zur Sprachförderung wird als „defizitorientiert“ charakterisiert. Bislang fehlen Evaluierungen, inwiefern die bisher gesetzten Maßnahmen im Bereich der Sprachförderung ausreichend und zielführend waren. Die Dezentralisierung der Mittelvergabe für die Sprachförderung hat zu Kürzungen des „Deutsch als Zweitsprache“-Unterrichts geführt. Das Ausmaß der Stundenzuteilungen, Werteinheiten und Stundenkontingente für Sprachförderung ist z.T. auch Verhandlungssache. Zwischen den Bundesländern und Schulen bestehen große Unterschiede im Ausmaß und in der Umsetzung der Sprachförderung.

In dem Zusammenhang ist daher zu hinterfragen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach den gleichen Kriterien zu beurteilen sind wie Kinder mit Erstsprache deutsch. Hier sollten gewisse Übergangsphasen berücksichtigt werden, in denen nachweislich Sprachförderung erfolgreich getätigt wird, die eine derartige Vorgangsweise rechtfertigt.

Sprachförderung muss ausreichend früh und qualitativ hochwertig, dh. im vorschulischen Bereich beginnen. Die österreichische Sozial- und Familienpolitik enthält allerdings Anreize, Kinder lange im eigenen Haushalt zu belassen (Biffl 2006:103). Damit verbunden ist ein vergleichsweise schwacher Ausbau der außerhäuslichen Kinderbetreuung und eine vergleichsweise späte professionelle und an frühkindlicher Förderung ausgerichtete Kinderbetreuung. Das gilt vor allem für ärmere Bevölkerungs-

schichten, die häufig auch bildungsfern sind und Migrationshintergrund haben, da sie für die finanziellen Aufwendungen, die für außerhäusliche Kinderbetreuung anfallen, oft nicht aufkommen können. Es sind aber gerade die Kinder dieser Personengruppen, die eine frühkindliche Förderung, die auch über die Sprache hinausgeht, besonders bräuchten.

Gemäß Herzog-Punzenberger/Knapp 2009 gibt es bislang nur sehr wenige Informationen zum mehrsprachigen Sprach- und Leselernen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und noch weniger Evaluationen, so dass die Grundlage für die Entwicklung von Fördermaßnahmen nach wie vor fehlt.

7.2.3. Bildungs- und Berufsorientierung an Schulen:

Der Bildungs- und Berufsorientierung an Schulen kommt eine wichtige Rolle zu. Die Schule ist der einzige Ort, an dem alle Jugendlichen institutionell erreicht werden können. Besonders wichtig ist sie für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die oftmals weniger unterstützende Ressourcen bei der Bildungs- und Berufswahlentscheidung haben (geringere Elternbildung, Sprachprobleme, weniger Kenntnis des österreichischen Bildungssystems und Arbeitsmarktes, schwächeres soziales Netzwerk etc.). Untersuchungen zur Bildungs- und Berufsorientierung kommen zum Schluss, dass diese an Schulen vor allem dann unzureichend ist, wenn sie fächerintegrativ angeboten wird. Daher wird vorgeschlagen, dass es ein eigenes Unterrichtsfach dazu gibt, das früher als in der siebten und achten Schulstufe angeboten wird, damit die entsprechenden Kenntnisse und Kompetenzen (wie zB Sprachkenntnisse und Sozialkompetenzen zusätzlich zu den Fachkompetenzen) erworben werden. Auch sollten Aufnahmetests, die für die Aufnahme einer Lehre üblich sind, schon im Vorfeld in der Schule durchgespielt werden, damit der Stress und die Überraschung beim Umstieg in das duale Ausbildungssystem, der für Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders hoch ist, erleichtert wird. In dem Zusammenhang kommt auch der Vermittlung von Umgangsformen, die für Österreich typisch sind und die unter Jugendlichen aus anderen ethnisch-kulturellen Milieus nicht üblich sind, in der Berufsausbildung besondere Bedeutung zu. Um Jugendliche für die duale Ausbildung „jobfit“ zu machen ist oft mehr als die Vermittlung von Fachwissen und Kenntnissen notwendig. Die so genannten „soft skills“ können am besten in Praktika und Teamarbeit erworben und gelernt werden.

Die Einführung derartiger Informationen und Lerninhalte kann auch ein Lernanreiz für Jugendliche sein, wenn sie wissen, dass z.B. ein bestimmtes Berufsziel nur über eine Kombination aus fachlichen und sozialen Kompetenzen erreicht werden kann. Auch bei der Bildungs- und Berufsorientierung kommt der LehrerInnenaus- und -weiterbildung eine wichtige Rolle zu; Untersuchungen zufolge ist das Wissen über Arbeitsmarktanforderungen und die Praxis unter der Lehrerschaft nicht immer adäquat.

Was den Zugang zur Lehrausbildung anbelangt, wäre eine Koordination am Übergang von der Schule zur Lehre sinnvoll, da es für Jugendliche schwierig ist, insbesondere wenn es sich um solche mit Migrationshintergrund handelt, eine Lehrstelle zu erhalten (Biffel et al. 2011). ExpertInnen zufolge müssten Aktionen gesetzt werden, die die Schulleitung für die Problematik sensibilisieren. Daraus könnte sich eine Kooperation zwischen Lehrbetrieben und Schulen ergeben, im Sinne einer Clearingstelle. Eine Institutionalisierung der Kooperation wäre anzustreben (Koordinationsstelle), die als Drehscheibe für interessierte Schulen und Betriebe agieren könnte. In dem Zusammenhang wäre gleichzeitig auf Schulbehörden und LehrerInnenausbildungs- und -fortbildungseinrichtungen einzuwirken sowie auf die Sozialpartner.

Weiters wäre es hilfreich, Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Betrieben Bezugspersonen zu nennen, etwa ältere und erfahrene Lehrlinge im Sinne des Peer Learning, die sie unterstützen und

begleiten, damit keine fachlichen und sonstigen Missverständnisse auftreten. Auch an ein Patensystem könnte man denken, in das pensionierte MitarbeiterInnen des Betriebes eingebunden werden, die zwischen dem Jugendlichen und der Betriebsleitung vermitteln und unterstützend eingreifen können. Es gibt zwar schon eine Reihe von Projekten der Arbeitsbegleitung für Jugendliche; es bleibt zu erforschen, welche Erfahrungen damit gemacht wurden; diese sind transparent zu machen, damit die Erkenntnisse in eine systematische Unterstützungsstruktur einfließen können.

Auch an der Schnittstelle zur Ausbildung als KrankenpflegerIn ist Handlungsbedarf. Wenn Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen die derzeit unbefriedigte Nachfrage nach Pflegepersonal mit Migrationshintergrund abdecken wollen, sollten Fördermaßnahmen entwickelt werden, die InteressentInnen an der Ausbildung im Vorfeld erlauben, das Wissen und die Fähigkeiten zu erwerben/nachzuholen, die sie brauchen, um die Aufnahmetests zu bestehen.

Eine weitere Schnittstelle wäre im Zusammenhang mit der Förderung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund anzusprechen, und zwar die der Eltern. Hier wäre es notwendig, etwa über Migrationsvereine, die Eltern davon zu überzeugen, wie wichtig Bildung, Ausbildung und die Lehre für die Lebenschancen der Jugendlichen sind. Zwar ist es verständlich, dass angesichts der knappen finanziellen Lage von Familien mit Migrationshintergrund jeder zusätzliche Verdiener in der Familie geschätzt wird und damit Arbeit gleich nach der Pflichtschule. Eine Lehre ist in dem Zusammenhang was das Einkommen anbelangt kurzfristig vergleichsweise wenig attraktiv, langfristig sichert sie allerdings den Lebensunterhalt besser als die Hilfsarbeit.

7.2.4. Zusätzliche Lehr- und Lernmöglichkeiten

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund leben oftmals in beengten Wohnverhältnissen und haben keinen eigenen (ruhigen) Lernplatz. Häufiger können sie auch ihre Eltern, aufgrund ihres Bildungshintergrunds, weniger beim Lernen daheim unterstützen. Das österreichische System der Halbtagschule baut aber sehr auf die Lernunterstützung (durch die Eltern) zu Hause auf. Zusätzliche Lehr- und Lernmöglichkeiten sollten geschaffen werden, diese würden nicht nur benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Gute kommen, sondern allen SchülerInnen.

Mädchen absolvieren häufiger keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung, Migrationshintergrund kann dieses Muster noch verstärken. In dem Zusammenhang ist zu überlegen, wie man ein System des Clearings, etwa im letzten Schuljahr, einführt, in dem Schülerinnen begleitet und unterstützt werden, wenn sie nach der Pflichtschule eine weiterführende Schule besuchen wollen. Damit soll die Anschlussfähigkeit an die Weiterbildung und die Erwerbsarbeit erhalten bleiben, die bei einem zu langen Verbleib im Haushalt häufig verloren geht. Es zeigt sich nämlich, dass Mädchen mit Migrationshintergrund häufiger als Einheimische eine Doppelbelastung haben, indem sie einerseits neben der Konzentration auf die Schule stärker im Haushalt und bei der Kinderbetreuung mithelfen (müssen), andererseits „zwischen zwei Welten“ stehen. Wenn die österreichischen Normen und Werte in der Schule und Gesellschaft mit den Traditionen des Herkunftslandes der Familie nicht übereinstimmen, können dadurch Konflikte und Identitätsprobleme entstehen. Wichtig erscheint, sie dabei zu unterstützen, ihren Weg zu gehen, ohne dass es zu einem Bruch mit der Familie und ihrer Lebenswelt außerhalb der Schule kommt (kommen muss). Der Aspekt der frühen Elternschaft ist bei allen Maßnahmen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere junge Frauen mitzudenken.

Studien zur sozialen Integration kommen zu teils unterschiedlichen Ergebnissen. So haben gemäß Ulram (2009) muslimische Frauen, vor allem Hausfrauen, wenig interethnische Kontakte, und damit

schlechte Sprachkenntnisse in Deutsch. Die Kontaktfrequenz steigt mit der Qualifikation, der Aufenthaltsdauer, dem subjektiven Integrationsbewusstsein und den Deutschkenntnissen. Auch die Sprachkenntnisse steigen im Allgemeinen mit der Qualifikation und Aufenthaltsdauer und sind unter den Jüngeren höher. Damit kontrastieren die Ergebnisse einer Untersuchung (Weiss 2007) zur sozialen Integration von Jugendlichen der zweiten Generation, wonach Burschen konservativer als Mädchen sind, was übrigens auch für Einheimische gilt. Besonders bei den türkischen Jugendlichen zeigen sich ausgeprägte Geschlechterunterschiede in den Auffassungen und eine große „Diskrepanz zwischen Familienorientierung und Selbständigkeitsstreben“. Darin sehen die Studienautorinnen (Weiss/Wittmann-Rassouli 2007: 159) ein großes Konfliktpotential in den Familien. Vor diesem Hintergrund ist einmal mehr die Schule ein zentraler Ort, um Mädchen mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Die Ergebnisse von Ulram (2009) legen nahe, dass besonders versucht werden muss, (muslimische) Mädchen zu erreichen und einzubinden.

Burschen haben schlechtere Leseleistungen als Mädchen, Migrationshintergrund verstärkt das noch. Sitzen bleiben ist eine Erfahrung, die Burschen häufiger machen müssen als Mädchen, Migrationshintergrund verstärkt das noch. Beide Faktoren legen nahe, dass peer learning eine wichtige Lernmethode sein kann, wo Teamarbeit im Vordergrund steht und die Benotung/Bewertung nicht auf die Einzelleistung abstimmt, sondern auf die Gruppenleistung, vor allem aber auf die Erzielung des Mindeststandards, den der Schwächste in der Gruppe nachweislich erreichen soll. Das Pendant dazu sind Fördermaßnahmen der Mädchen etwa im Bereich der Mathematik.

7.2.5. Forschungsbedarf in der Evaluation von Maßnahmen

Generell besteht Forschungsbedarf zur Förderung der Bildung von MigrantInnen, um die Wirkungsweise von bislang umgesetzten Initiativen und Maßnahmen bei den unterschiedlichen Gruppen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Die OECD stellte fest: „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“. (Nusche et al. 2010: 58f.) Dazu ist es notwendig, im Vorfeld die Datenlage zu verbessern, zB: Daten zum Migrationshintergrund auch an den PH zu erheben, die Lehrlingsstatistik nicht nur nach In-/Ausländern zu untergliedern u. dgl. mehr.

Weiters gilt dem Angebot an interkultureller Bildung/Migrationspädagogik für die Lehrerschaft besonderes Augenmerk, insbesondere der Entwicklung von Standards und der Qualitätssicherung. Dabei ist es notwendig, ein Bewusstsein unter LehrerInnen zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schülerschaft eine Realität sind, die nicht wieder „vergeht“; Wertschätzung ist für aller Kinder wichtig. In dem Zusammenhang gilt auch dem Thema Gewalt in der Schule besonderes Augenmerk und dem Umgang damit.

Anhang

Begriffe, Definitionen und verwendete Daten

Abhängig von der Datenlage und den Forschungsfragen werden in einschlägigen Statistiken und Studien verschiedene Begriffe und Definitionen verwendet. Für die Frage der Genderaspekte im Zusammenhang von Migration und Bildung sind die Begriffe Migrationshintergrund, Staatsbürgerschaft und Umgangssprache wichtig.

Zu den Personen mit Migrationshintergrund zählen all jene, deren Eltern im Ausland geboren wurden. Es wird zwischen MigrantInnen der ersten und der zweiten Generation unterschieden. MigrantInnen der ersten Generation sind selbst im Ausland geboren. Hingegen haben MigrantInnen der zweiten Generation ihren Geburtsort in Österreich, ihre Eltern sind aber im Ausland geboren.⁵² Bei dieser Abgrenzung ist der Geburtsort entscheidend. Sowohl MigrantInnen der ersten als auch der zweiten Generation können österreichische StaatsbürgerInnen sein, wenn beispielsweise die Eltern (1. Generation) durch Einbürgerung die österreichische Staatsbürgerschaft erhalten haben, werden ihre Kinder als österreichische Staatsbürger geboren. Im schulischen Bereich ist vor allem die zweite Generation eine wachsende Gruppe. Für die PISA-Studien wird für SchülerInnen mit Migrationshintergrund diese Definition verwendet.

Die Staatsbürgerschaft als Abgrenzungsmerkmal wurde bereits angesprochen. Sie ist vor allem im Hinblick auf die rechtliche Situation von MigrantInnen bedeutsam. Das betrifft insbesondere fremden- und aufenthaltsrechtliche Bestimmungen sowie Beschränkungen des Arbeitsmarktzugangs. BürgerInnen anderer EU- bzw. EWR-Staaten und der Schweiz sind meist InländerInnen gleichgestellt, während gegenüber Drittstaatsangehörigen die ausländerrechtlichen Bestimmungen voll zur Anwendung kommen. Österreich blickt in der Zweiten Republik auf eine bereits lange Zuwanderungsgeschichte zurück, („Gastarbeiter“-Anwerbung in den 1960er und 1970er Jahren, Aufnahme von Flüchtlingen, ArbeitnehmerInnen-Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union). Viele MigrantInnen haben bereits die österreichische Staatsbürgerschaft angenommen bzw. wurden als ÖsterreicherInnen geboren. Das gilt insbesondere für MigrantInnen aus Drittstaaten. Vor allem im schulischen Kontext ist daher die Staatsbürgerschaft allein (nur mehr) ein unzureichender Anhaltspunkt über den MigrantInnenanteil unter den Schülerinnen und Schülern.

In der Schulstatistik, seit 2003 über das Bildungsdokumentationsgesetz (BildDokG) geregelt, werden daher von den SchülerInnen nicht nur die Staatsbürgerschaft sondern auch ihre Umgangssprache(n) erhoben. Das Geburtsland der SchülerInnen und Eltern wird in der Schulstatistik nicht erfasst. (vgl. § 3 Abs 1 BildDokG⁵³) Als Umgangssprache gilt die im Alltag gebrauchte Sprache der Schülerin bzw. des Schülers. Wird mehr als eine Umgangssprache genannt, wird der Schüler/die Schülerin der erstgenannten Umgangssprache zugeordnet.⁵⁴ Bis 2002/03 wurde die „Muttersprache“ erhoben, definiert als „der familiäre Spracherwerb ..., der sich aus der im Elternhaus gesprochenen bzw. der zuerst erworbenen Sprache ergibt“ (Statistik Austria 2010: 15). SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch, aber mehr als sechs Schulbesuchsjahren in Österreich, waren nicht zu erheben (begründet

⁵² Statistik Austria, den Empfehlungen der United Nations Economic Commission for Europe folgend, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (XXX)

⁵³ <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001727> (Zugriff: 04-03-2011)

⁵⁴ Telefonische Auskunft von Statistik Austria am 7. 3. 2011.

mit dem Berechnungsschlüssel für Mittelzuteilung im Bereich von Deutsch als Zweitsprache). Seit dem Schuljahr 2003/04 sind alle SchülerInnen erfasst, deren Primärsprache eine andere als Deutsch oder die mehrsprachig aufwachsen. Eine direkte Vergleichbarkeit mit den vor 2003/04 publizierten Daten ist daher nicht gegeben. Zu beachten ist, dass von der Umgangssprache weder auf die Staatsangehörigkeit noch auf die (mangelnde) Deutschkompetenz von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache geschlossen werden kann. (Statistik Austria 2010: 15, BMUKK 2010: 3, Fleck 2010: 141ff.) Auch die Migrationsgeneration geht aus der Umgangssprache nicht hervor und der Migrationshintergrund von SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache (insbesondere Kinder und Jugendliche aus Deutschland, mit deutschen Eltern) kann so nicht erfasst werden. Gerade die Zuwanderung aus Deutschland hat sich in den letzten Jahren erhöht: Gemäß Statistik des Bevölkerungsstandes (Stand: 1. 1. 2010)⁵⁵ waren von der österreichischen Bevölkerung 15,4 % bzw. 1,3 Millionen im Ausland geboren. Von diesen 1,3 Millionen waren 29 % im ehemaligen Jugoslawien, 14,9 % in Deutschland und 12,3 % in der Türkei geboren. In der Altersgruppe der 0-5-jährigen waren knapp 17.000 im Ausland geboren, davon 24,1% in Deutschland, 10 % in Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien und 3,5 % in der Türkei. In der Altersgruppe der 6-14-jährigen waren 58.000 im Ausland geboren, davon 17,3 % in Deutschland, 19,9 % in (Nachfolgestaaten des ehemaligen) Jugoslawien und 11,4 % in der Türkei.

55

http://www.statistik.at/web_de/static/bevoelkerung_am_1.1.2010_nach_zusammengefasstem_geburtsland_geschlecht_und_027955.xls (Zugriff: 04-03-2011)

Tabellen-Anhang

Tabelle 3: Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Überblick 2009

Merkmal	Bevölkerung in Privathaushalten	Migrationshintergrund		
		zusammen	Zuwanderer der 1. Generation	Zuwanderer der 2. Generation
in 1.000				
Insgesamt	8.262,1	1.468,1	1.082,6	385,5
Geburtsland der Eltern¹⁾				
Österreich	6.794,0	.	.	.
EU-Land (ohne Österreich)	487,2	487,2	394,6	92,6
Nicht EU-Land	980,9	980,9	688,0	292,9
dar.: Ex-Jugoslawien	496,2	496,2	349,3	146,9
dar.: Türkei	247,5	247,5	151,5	96,1
Staatsangehörigkeit				
Österreich	7.407,0	664,7	399,7	265,0
EU-Land (ohne Österreich)	319,3	293,3	269,8	23,6
Nicht EU-Land	535,7	510,1	413,2	97,0
dar.: Ex-Jugoslawien	293,0	279,4	219,0	60,5
Türkei	110,7	106,0	82,6	23,4
Geburtsland				
Österreich	7.079,8	385,5	.	385,5
EU-Land (ohne Österreich)	472,2	397,9	397,9	.
Nicht EU-Land	710,1	684,7	684,7	.
dar.: Ex-Jugoslawien	353,1	349,1	349,1	.
Türkei	151,4	150,3	150,3	.
Jahr der Zuwanderung				
in Österreich geboren	7.079,8	385,5	.	385,5
vor 1980	263,0	208,6	208,6	.
1980 bis 1989	170,1	160,0	160,0	.
1990 bis 1999	346,2	332,6	332,6	.
nach 1999	403,0	381,4	381,4	.
nach 2002	287,2	269,8	269,8	.
Alter, Geschlecht				
Männer	4.035,8	706,7	505,1	201,7
unter 15 Jahren	641,6	128,7	22,5	106,3
15 bis 29 Jahre	790,8	156,5	108,5	48,0
30 bis 44 Jahre	928,7	184,4	164,5	19,9
45 bis 59 Jahre	869,8	146,2	133,3	12,9
60 Jahre und älter	804,9	90,9	76,3	14,5
Frauen	4.226,3	761,4	577,6	183,8
unter 15 Jahren	610,6	120,1	25,5	94,6
15 bis 29 Jahre	772,9	163,2	121,3	41,9
30 bis 44 Jahre	925,9	208,2	191,8	16,4
45 bis 59 Jahre	878,8	149,7	134,2	15,5
60 Jahre und älter	1.038,0	120,1	104,7	15,4

Q: STATISTIK AUSTRIA, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2009 (Durchschnitt aller Wochen eines Jahres). Erstellt am: 08.04.2010. Bevölkerung in Privathaushalten. - Zur Definition Migrationshintergrund siehe "Recommendations for the 2010 censuses of population and housing", Seite 90, der United Nations Economic Commission for Europe (UNECE; siehe www.unece.org/stats/documents/2010.00.census.htm). - Von Personen mit Migrationshintergrund wurden beide Elternteile im Ausland geboren, wobei Angehörige der Ersten Generation selbst im Ausland geboren wurden und Personen der Zweiten Generation in Österreich zur Welt gekommen sind. - 1) "Österreich" bedeutet, mindestens ein Elternteil wurde im Inland geboren; sind beide Elternteile in einem unterschiedlichen Staat des Auslandes zur Welt gekommen, wird das Geburtsland der Mutter herangezogen.

Download der Tabelle von:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (29-11-2010)

Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler in Österreich im Schuljahr 2009/10, nach detaillierten Ausbildungsarten, Geschlecht und Umgangssprache, absolut und in Prozent.

Schultyp	Männlich		Weiblich		Mädchen-Anteil		Anteil nicht-dt. US		
	deutsch	nicht-dt.	deutsch	nicht-dt.	deutsch	nicht-dt.	m	w	insg.
Vorschule	2.532	2.169	1.311	1.467	34,1	40,3	46,1	52,8	48,6
Volksschulen	128.212	37.322	121.128	35.380	48,6	48,7	22,5	22,6	22,6
Hauptschulen	90.031	24.010	81.944	21.353	47,6	47,1	21,1	20,7	20,9
Sonderschulen	6.167	2.268	3.309	1.396	34,9	38,1	26,9	29,7	27,9
Polytechnische Schulen	9.510	2.657	5.322	1.826	35,9	40,7	21,8	25,5	23,2
Neue Mittelschule	6.478	2.385	5.739	2.246	47,0	48,5	26,9	28,1	27,5
sonstige allgemeinbildende (Statut)Schulen	3.295	266	3.108	188	48,5	41,4	7,5	5,7	6,6
Internationale Schulen	336	999	300	987	47,2	49,7	74,8	76,7	75,7
Berufsschulen gewerblich/technisch	74.301	6.721	21.418	1.702	22,4	20,2	8,3	7,4	8,1
Berufsschulen kaufmännisch	8.634	1.347	22.689	2.561	72,4	65,5	13,5	10,1	11,1
Berufsschulen für Landwirtschaft	374	2	457	1	55,0	33,3	0,5	0,2	0,4
Berufsschulen für Forstwirtschaft	49				0,0		0,0		0,0
AHS-Langform Unterstufe	47.129	7.991	50.181	9.392	51,6	54,0	14,5	15,8	15,2
AHS-Langform Oberstufe	23.499	3.093	28.173	4.806	54,5	60,8	11,6	14,6	13,3
Oberstufenrealgymnasium	8.552	948	13.064	1.653	60,4	63,6	10,0	11,2	10,7
Aufbaugymnasien, Aufbaurealgymnasien	303	13	347	10	53,4	43,5	4,1	2,8	3,4
Gymnasien für Berufstätige	1.219	280	1.518	385	55,5	57,9	18,7	20,2	19,5
Gewerbl. und techn. Fachschulen (ieS)	5.845	1.630	563	139	8,8	7,9	21,8	19,8	21,6
FS des Ausbildungsbereiches Bekleid.	11	3	300	225	96,5	98,7	21,4	42,9	42,3
FS des Ausbildungsbereiches Fremdenverk.	1.027	57	1.180	103	53,5	64,4	5,3	8,0	6,8
FS des Ausbildungsbereiches Kunstgew.	417	16	472	11	53,1	40,7	3,7	2,3	2,9
TGMS: Meisterschulen und Meisterklassen	132	5	145	11	52,3	68,8	3,6	7,1	5,5
TGMS: Werkmeisterschulen und Werkmeisterlehrgänge	3.437	205	61		1,7	0,0	5,6	0,0	5,5
TGMS: Bauhandwerkerschulen	513	9	1		0,2	0,0	1,7	0,0	1,7
TGMS: Kurse, Lehrgänge und Speziallehrgänge und	63	65	8	11	11,3	14,5	50,8	57,9	51,7
TGMS: Vorbereitungslehrgänge und Vorbereitungs	195	213	31	41	13,7	16,1	52,2	56,9	52,9
TGMS: Schulen mit Organisationsstatut	312	36	302	41	49,2	53,2	10,3	12,0	11,1
Handelsschulen	2.702	2.103	3.243	3.169	54,6	60,1	43,8	49,4	47,0
KMS: Kurse, Lehrgänge, Speziallehrgänge und Schu	12	3	17	4	58,6	57,1	20,0	19,0	19,4
KMS: VorbereitungsLG/VorbereitungsLG für BT		5		15	-	75,0	100,0	100,0	100,0
KMS: Schulen mit Organisationsstatut	362	105	237	48	39,6	31,4	22,5	16,8	20,3
Dreijährige Fachschule für wirtschaftliche Berufe	885	116	5.442	812	86,0	87,5	11,6	13,0	12,8
Hauswirtschaftsschulen	18	5	265	37	93,6	88,1	21,7	12,3	12,9
Haushaltungsschulen	183	24	642	116	77,8	82,9	11,6	15,3	14,5
WBMS: Schulen mit Organisationsstatut	46	18	57	142	55,3	88,8	28,1	71,4	60,8
Fachschulen für Sozialberufe	108	13	1.321	121	92,4	90,3	10,7	8,4	8,6
SOMS: Schulen mit Organisationsstatut	1.122	94	4.149	347	78,7	78,7	7,7	7,7	7,7
Landwirtschaftliche mittlere Schulen	6.576	14	6.466	87	49,6	86,1	0,2	1,3	0,8
Forstwirtschaftliche mittlere Schulen	41		2		4,7		0,0	0,0	0,0
Höhere techn. u. gewerb. Lehranst. (ieS)	33.599	3.307	4.469	441	11,7	11,8	9,0	9,0	9,0
HLA des Ausbildungsbereiches Bekleidung	66	4	2.109	191	97,0	97,9	5,7	8,3	8,2
HLA des Ausbildungsbereiches Fremdenverkehr	2.175	61	4.569	197	67,7	76,4	2,7	4,1	3,7
HLA des Ausbildungsbereiches Kunstgewerbe	491	17	1.778	65	78,4	79,3	3,3	3,5	3,5
TGHS: HLA für Berufstätige (ieS)	3.381	581	258	62	7,1	9,6	14,7	19,4	15,0
TGHS: Kollegs (ieS)	572	130	607	70	51,5	35,0	18,5	10,3	14,5
TGHS: Kollegs (Bekleidung)	13	3	166	25	92,7	89,3	18,8	13,1	13,5
TGHS: Kollegs (Fremdenverkehr)	91	23	390	60	81,1	72,3	20,2	13,3	14,7
TGHS: Kollegs (Kunstgewerbe)	39	3	97	13	71,3	81,3	7,1	11,8	10,5
TGHS: Aufbaulehrgänge (ieS)	731	164	185	11	20,2	6,3	18,3	5,6	16,0
TGHS: Aufbaulehrgänge (Bekleidung)	2		22	31	91,7	100,0	0,0	58,5	56,4
TGHS: Aufbaulehrgänge (Fremdenverkehr)	172	4	307	13	64,1	76,5	2,3	4,1	3,4
Handelsakademien	12.789	2.248	17.926	4.843	58,4	68,3	14,9	21,3	18,8
KHS: Handelsakademien für BT	778	557	1.227	1.023	61,2	64,7	41,7	45,5	44,1
KHS: Kollegs	88	25	247	227	73,7	90,1	22,1	47,9	42,9
KHS: Aufbaulehrgänge	350	171	526	337	60,0	66,3	32,8	39,0	36,7
HLA für wirtschaftliche Berufe	2.352	121	23.729	1.023	91,0	89,4	4,9	4,1	4,2
WBHS: Kollegs	37	1	132	7	78,1	87,5	2,6	5,0	4,5
WBHS: Aufbaulehrgänge	180	15	912	68	83,5	81,9	7,7	6,9	7,1
Höhere landwirtschaftliche Lehranstalten	1.838	5	1.590	4	46,4	44,4	0,3	0,3	0,3
Höhere forstwirtschaftliche Lehranstalten	363	2	27	1	6,9	33,3	0,5	3,6	0,8
Bundesanstalten für Leibeserzieher	3.707	85	1.578	37	29,9	30,3	2,2	2,3	2,3
Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik	283	3	7.306	208	96,3	98,6	1,0	2,8	2,7
Bildungsanstalten für Sozialpädagogik	46	1	390	5	89,4	83,3	2,1	1,3	1,4
LHS-Kindergartenpädagogik: Kollegs	38	4	579	95	93,8	96,0	9,5	14,1	13,8
LHS-Sozialpädagogik: Kollegs	103	3	543	23	84,1	88,5	2,8	4,1	3,9
LHS-Kindergartenpädagogik: Lehrgänge			229	7	100,0	100,0		3,0	3,0
LHS-Sozialpädagogik: Lehrgänge	1		39		97,5		0,0	0,0	0,0
Alle Schultypen	498.913	104.748	456.849	99.920	47,8	48,8	17,4	17,9	17,6

Q.: St. At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

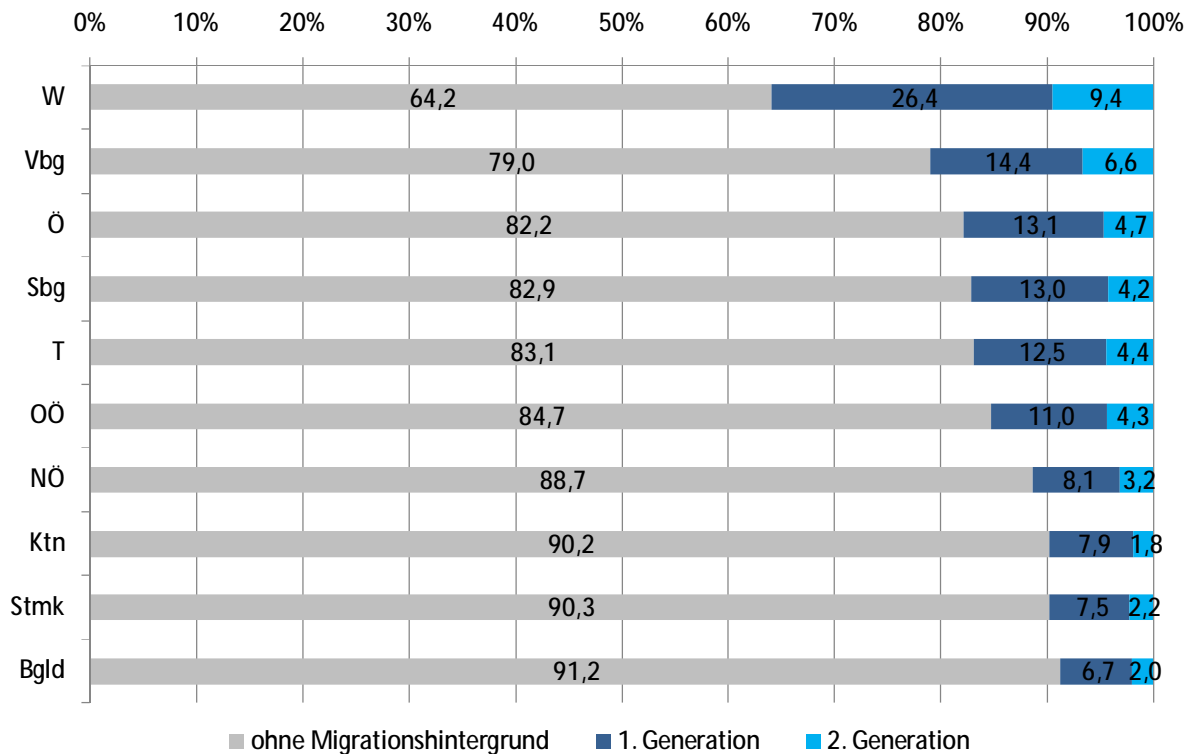
Tabelle 5: Lehramt-Studierende an den Pädagogischen Hochschulen 2009/10 (inkl. anerkannte private Studiengänge privater Rechtsträger)

Studienart/Hochschule	Insgesamt			inländische Studierende			ausländische Studierende		
	Zusammen	Männer	Frauen	Zusammen	Männer	Frauen	Zusammen	Männer	Frauen
Insgesamt	9.521	2.094	7.427	8.814	1.950	6.864	707	144	563
Bachelorstudium LA f. Volksschulen	3.879	344	3.535	3.539	303	3.236	340	41	299
Diplomstudium LA f. Volksschulen	18	5	13	18	5	13	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Hauptschulen	2.220	679	1.541	2.111	649	1.462	109	30	79
Diplomstudium LA f. Hauptschulen	22	8	14	19	8	11	3	-	3
Bachelorstudium LA f. Sonderschulen	1.027	106	921	977	98	879	50	8	42
Diplomstudium LA f. Sonderschulen	9	-	9	9	-	9	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Polytechnische Schulen	37	17	20	37	17	20	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Berufsschulen	691	425	266	678	419	259	13	6	7
Diplomstudium LA an Berufsschulen	12	8	4	12	8	4	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Fachbereich an BMHS	848	363	485	823	352	471	25	11	14
Diplomstudium LA f. Fachbereich an BMHS	5	4	1	5	4	1	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Religion an Pflichtschul	715	129	586	554	83	471	161	46	115
Diplomstudium LA f. Religion an Pflichtschul	38	6	32	32	4	28	6	2	4
	Anteil Männer/Frauen in Prozent								
Insgesamt	100,0	22,0	78,0	100,0	22,1	77,9	100,0	20,4	79,6
Bachelorstudium LA f. Volksschulen	100,0	8,9	91,1	100,0	8,6	91,4	100,0	12,1	87,9
Diplomstudium LA f. Volksschulen	100,0	27,8	72,2	100,0	27,8	72,2	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Hauptschulen	100,0	30,6	69,4	100,0	30,7	69,3	100,0	27,5	72,5
Diplomstudium LA f. Hauptschulen	100,0	36,4	63,6	100,0	42,1	57,9	100,0	-	100,0
Bachelorstudium LA f. Sonderschulen	100,0	10,3	89,7	100,0	10,0	90,0	100,0	16,0	84,0
Diplomstudium LA f. Sonderschulen	100,0	-	100,0	100,0	-	100,0	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Polytechnische Schulen	100,0	45,9	54,1	100,0	45,9	54,1	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Berufsschulen	100,0	61,5	38,5	100,0	61,8	38,2	100,0	46,2	53,8
Diplomstudium LA an Berufsschulen	100,0	66,7	33,3	100,0	66,7	33,3	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Fachbereich an BMHS	100,0	42,8	57,2	100,0	42,8	57,2	100,0	44,0	56,0
Diplomstudium LA f. Fachbereich an BMHS	100,0	80,0	20,0	100,0	80,0	20,0	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Religion an Pflichtschul	100,0	18,0	82,0	100,0	15,0	85,0	100,0	28,6	71,4
Diplomstudium LA f. Religion an Pflichtschul	100,0	15,8	84,2	100,0	12,5	87,5	100,0	33,3	66,7
	Anteil in-/ausländische Studierende in Prozent								
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	92,6	93,1	92,4	7,4	6,9	7,6
Bachelorstudium LA f. Volksschulen	100,0	100,0	100,0	91,2	88,1	91,5	8,8	11,9	8,5
Diplomstudium LA f. Volksschulen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Hauptschulen	100,0	100,0	100,0	95,1	95,6	94,9	4,9	4,4	5,1
Diplomstudium LA f. Hauptschulen	100,0	100,0	100,0	86,4	100,0	78,6	13,6	-	21,4
Bachelorstudium LA f. Sonderschulen	100,0	100,0	100,0	95,1	92,5	95,4	4,9	7,5	4,6
Diplomstudium LA f. Sonderschulen	100,0	-	100,0	100,0	-	100,0	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Polytechnische Schulen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Berufsschulen	100,0	100,0	100,0	98,1	98,6	97,4	1,9	1,4	2,6
Diplomstudium LA an Berufsschulen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Fachbereich an BMHS	100,0	100,0	100,0	97,1	97,0	97,1	2,9	3,0	2,9
Diplomstudium LA f. Fachbereich an BMHS	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	-	-	-
Bachelorstudium LA f. Religion an Pflichtschul	100,0	100,0	100,0	77,5	64,3	80,4	22,5	35,7	19,6
Diplomstudium LA f. Religion an Pflichtschul	100,0	100,0	100,0	84,2	66,7	87,5	15,8	33,3	12,5

Q.: St.At. (Hochschulstatistik), DUK-Berechnungen.

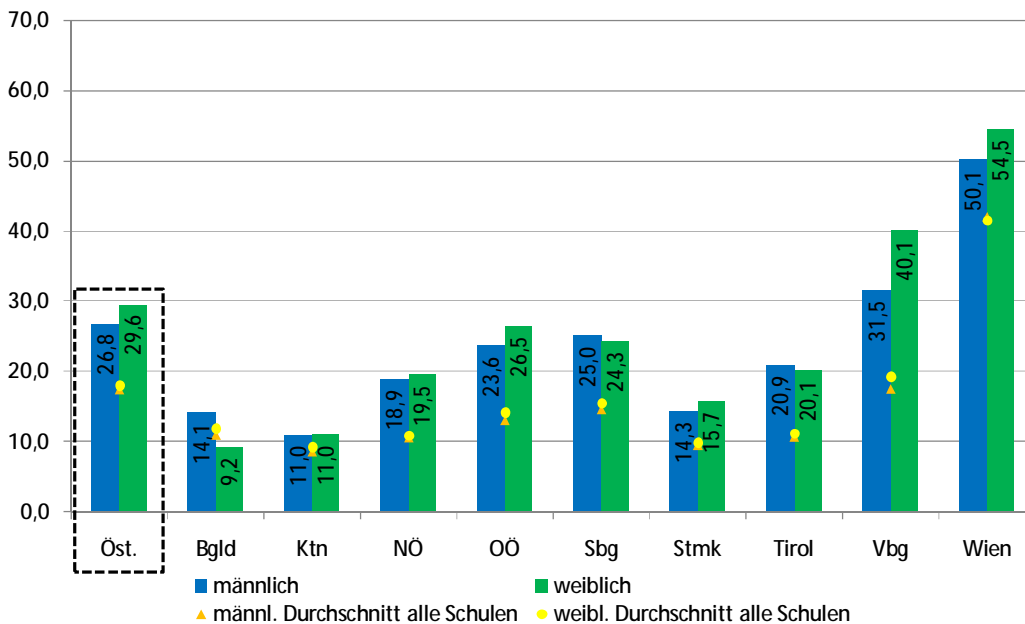
Abbildungen-Anhang

Abbildung 19: Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2009 nach Bundesländern, in Prozent



Q.: St.At. (MZ-AKE09), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

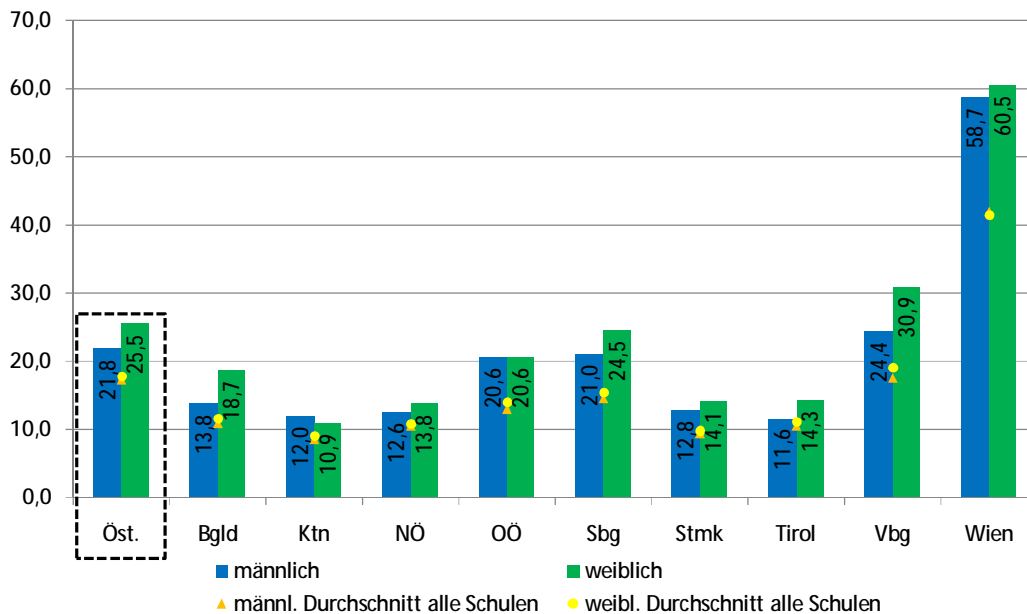
Abbildung 20: Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Sonderschulen nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10, in Prozent



Anmerkung: Das orange Dreieck bzw. der gelbe Punkt „männl./weibl. Durchschnitt alle Schulen“ markieren den Anteil der Schüler/Schülerinnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an allen Schulen im jeweiligen Bundesland-Durchschnitt. Liegen diese innerhalb (außerhalb) der Balken, so sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert (unterrepräsentiert).

Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

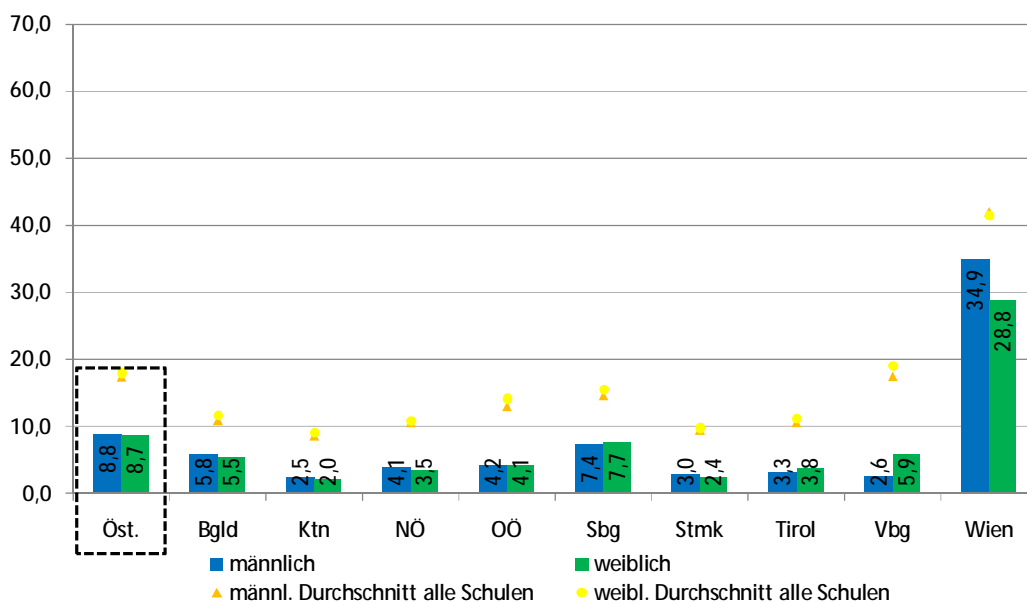
Abbildung 21: Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Polytechnischen Schulen nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10, in Prozent



Anmerkung: Das orange Dreieck bzw. der gelbe Punkt „männl./weibl. Durchschnitt alle Schulen“ markieren den Anteil der Schüler/Schülerinnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an allen Schulen im jeweiligen Bundesland-Durchschnitt. Liegen diese innerhalb (außerhalb) der Balken, so sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert (unterrepräsentiert).

Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Abbildung 22: Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an Berufsschulen nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10, in Prozent



Anmerkung: Das orange Dreieck bzw. der gelbe Punkt „männl./weibl. Durchschnitt alle Schulen“ markieren den Anteil der Schüler/Schülerinnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an allen Schulen im jeweiligen Bundesland-Durchschnitt. Liegen diese innerhalb (außerhalb) der Balken, so sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert (unterrepräsentiert).

Q.: St.At. (Sonderauswertung Schulstatistik 2009/10), DUK-Berechnungen und -Darstellung.

Literaturverzeichnis

- Achleitner, D./ Klimmer, S./ Malzer, M./ Neubauer, B./ Schlögl, P. (2006): Die Berufsreifeprüfung. Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-quo-Erhebung. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK), durchgeführt von bwi und ÖIBF, Wien, 2006.
- Bacher, J. (2009): Gewalt in der Schule – Eckdaten zur Situation in Österreich, Kurzfassung zum Vortrag vom 9. Oktober 2008 im Rahmen von AK Oberösterreich/ „brennpunkt:bildung“: „Gewalt in der Schule. Panikmache oder Realität?“, <http://www.arbeiterkammer.com/online/09102008-gewalt-in-der-schule-43637.html> (8. 3. 2011)
- Baier, D./Pfeiffer, C./Simonson, J./Rabold, S. (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt, Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN, KFN-Forschungsbericht, Nr. 107, Hannover, www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf (19. 02. 2011)
- Biffi, G. (2010A): Bildung und Sprache im Migrationskontext, in: Muhr-Biffi: (Hg.): Sprache-Bildung-Bildungsstandard-Migration, Dokumentation und Diskussion, Wien
- Biffi, G. (2010B): Basisbildung, Voraussetzung für die persönliche Entfaltung und den wirtschaftlichen Erfolg, in: ISOP (Hg.) Zwischenbilanz, Die Basisbildung in Österreich in Theorie und Praxis, Graz
- Biffi, G. (2009): Forschungsstandort Wien: Zur Rolle der Humanressourcen. WIFO-Monographie im Auftrag der Stadt Wien.
- Biffi, G. (2008A): Zur Rolle der Bildung für MigrantInnen in Österreich, in: Lassnigg/Babel/Gruber/Markowitsch (Hg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen, Innsbruck
- Biffi, G. (2008B): Arbeitsmarktchancen für Jugendliche – Was ist in Österreich schief gelaufen?, in: Jugend und Soziale Gerechtigkeit, Klaus Poier, Katharina Konschegg und Johannes Spannring (Hrsg.), Schriftenreihe des Dr.-Karl-Kummer-Instituts Band 5, Graz.
- Biffi, G. (2006): Mehr Jobs und bessere Einkommenschancen für Frauen: Eine gesellschaftspolitische Herausforderung für Österreich. WISO (Wirtschafts- und Sozialpolitische Zeitschrift des Instituts für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften) 29.JG.(2006) Nr.2, Linz.
- Biffi, G. (2004): Chancen von jugendlichen Gastarbeiterkindern in Österreich, WISO 27. Jg./Nr. 2, S. 37-56
- Biffi, G. (2002): Ausländische Arbeitskräfte auf dem österreichischen Arbeitsmarkt, WIFO Monatsberichte Nr. 8/2002, Wien.
- Biffi, G. (1996): Schule – Wirtschaft – Frauen, in: Schule weiblich – Schule männlich: Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, in: Lassnig /Paseka (Hrsg.): Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 17, Innsbruck.
- Biffi, G., Bittner, M., Bock-Schappelwein, J., Hammer, G., Kohl, F., Kytir, J., Waldrauch, H. (2002): Arbeitsmarktrelevante Effekte der Ausländerintegration in Österreich (Koordination), WIFO-Monographie, Wien.

- Biffi, G., Bock-Schappelwein, J. (2003): "Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen", in Heinz Fassmann/Irene Stacher (Hrsg.), Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, Klagenfurt.
- Biffi, G./Bock-Schappelwein, J./Steinmayr, A./Riesenfelder, A. (2008): MigrantInnen und Arbeitsmarkt in Wien, unveröffentlichte Studie von WIFO und L&R im Auftrag des WAFF und der MA17 in Wien.
- Biffi, G./Steinmayr, A./Wächter, N. (2009): Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktferner Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol, Studie des Departments für Migration und Globalisierung an der Donau-Universität Krems.
- Biffi, G./ Aigner, P./ Roessl, L./ Skrivanek, I. (2011): Vielfalt schätzen. Vielfalt nutzen! Netzwerkanalyse des Departments für Migration und Globalisierung, DUK. http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/migrationglobalisierung/forschung/akooe_vielfalt_schaetzen_vielfalt_nutzen.pdf
- BIFIE (2010): PISA 2009, Internationaler Vergleich von Schülerleistungen, Erste Ergebnisse – Zusammenfassung, Salzburg.
- BIFIE (o. J.): Leistungsanalysen aus PISA 2006 & PIRLS 2006 getrennt nach Geburtsland und Geschlecht, Salzburg (unveröffentlicht)
- Blum, J./Kromer, I. (2009): Deprived Young People Struggling for Resources and Recognition in a Densely Built Quarter: Urbanitz, Austria, in: Riepl/Williamson (Hg.): 131-166
- BMUKK (Hg.) (2010): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, Statistische Übersicht, Schuljahre 2001/02 bis 2008/09, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2 (11. aktualisierte Auflage), Wien
- Bock-Schappelwein, J. (2008): Chancen und Herausforderungen für MigrantInnen am Lehrlingsarbeitsmarkt, in: Biffi et al.: S. 109-162
- Breit, S. (2009a): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): <http://www.bifie.at/buch/395/5/1> (Download: 23.11.2010)
- Breit, S. (2009b): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.): <http://www.bifie.at/buch/322/5/2> (Download: 23.11.2010)
- Brizic, K. (2006): Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung? in: Herzog-Punzenberger (Hg.), S. 50-78
- Dirim, I./Mecheril, P. (Hg.) (2009): Migration und Bildung, Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter, Münster
- Dornmayr, H./Schlögl, P./Schneeberger, A./ Wieser, R. (2006): Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsausbildung, Qualitative und quantitative Erhebungen, Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen, Wien, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Benachteiligte_Jugendliche.pdf (14. 03. 2011)
- EfEU (2008): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, Interviews mit ExpertInnen aus LSR/SSR/BSR sowie Mädchen-/Frauen- und interkulturellen Beratungsstellen aus Oberösterreich,

Steiermark, Vorarlberg und Wien, Interviews durch Mitarbeiterinnen des Vereins EfEU im Auftrag des BMUKK – Abt. Gender Mainstreaming/Schule, unveröffentlichter Bericht

Fleck, E. (2010): Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen, in: Muhr, R./Biffl, G. (Hg.): Sprache – Bildung – Bildungsstandards – Migration, Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems, Wien, S. 139-156

Gomolla, M./ Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3.Auflage; VS Verlag, Wiesbaden.

Granato, M., Ulrich, J.G. (2008): Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems?, in Lassnigg-Babel-Gruber-Markowitsch (Hg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen, Innsbruck.

Haug, S. (2010): Jugendliche Migranten – muslimische Jugendliche, Gewalttätigkeit und geschlechter-spezifische Einstellungsmuster, Kurzexpertise für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin, <http://www.eduhi.at/dl/gewalttaetigkeit-maennliche-muslimische-jugendliche.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (18. 1. 2011)

Heckl, E./Dörflinger, C./Dorr, A. (2007): Analyse der KundInnengruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund am Wiener AMS Jugendliche, Studie der KMU Forschung Austria im Auftrag des AMS Wien, Wien

Herzog-Punzenberger, B. (Hg.) (2006): Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich, KMI Working Paper Series, Working Paper Nr. 10, Wien

Herzog-Punzenberger, B. (2003): Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme, <http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf> (7. 12. 2010)

Herzog-Punzenberger, B./Gapp, P. (2009): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Suchan/Wallner-Paschon/Schreiner (Hg.), <http://www.bifie.at/buch/395/5/1> (29. 11. 2010)

Herzog-Punzenberger, B./Unterwurzacher, A. (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit, Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen, in: Specht, W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht, Österreich 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 161-182

Kastner, Monika (2008): Grundbildungsteilnehmerinnen mit Migrationshintergrund, Stärkung, Selbstbestimmung, Teilhabe, in: Lassnigg-Babel-Gruber-Markowitsch (Hg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen, Innsbruck.

Lachmayr, Norbert (2008): Anerkennung von ausländischen Qualifikationen – Expertise für die interne AMS-Weiterbildung ‚Nostrifizierung‘. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF). Wien.

Leydendecker, B./Yagmurlu, B./Citlak, B./Dost, A./Harwood, R. (2009): Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und Deutschland – der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen, in: Dirim, I./Mecheril, P. (Hg.), S. 169-181

Mecheril, P. (2010a): Migrationspädagogik, Hinführung zu einer Perspektive, in: Mecheril et al. (Hg.): S. 7-22

- Mecheril, P. (2010b): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen, Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung, in: Mecheril et al. (Hg.): S. 179-191
- Mecheril, P./do Mar Castro Varela, M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (Hg.) (2010): Migrationspädagogik, Weinheim.
- Muhr, R. (2010). Bildungsstandards als Sprachstandards – Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit versus überprüfter Einsprachigkeit. In Muhr—Biffl (Hrsg.): Sprache— Bildung—Bildungsstandards— Migration, Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems, Peter Lang Verlag.
- Nusche, D./Shewbridge, C./Lamhauge Rasmussen, C. (2010): OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung, Österreich, deutsche Ausgabe veröffentlicht vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur mit Genehmigung der OECD, Paris, Original 2009 in Englisch unter dem Titel „OECD Reviews of Migrant Education, Austria“.
- OECD (2006): Where Immigrant Students Succeed, A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, Paris (Chapter 2: Performance of Immigrant Students in PISA 2003, S. 29-56)
- Parycek, P./Maier-Rabler, U./Diendorfer, G. (Hg.) (2010): Internetkompetenz von SchülerInnen, Themeninteressen, Aktivitätsstufen und Rechercheverhalten in der 8. Schulstufe in Österreich, Studienbericht, Wien
- Potkanski, M./Isler, A. (2010): Arbeitslose Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund und Arbeitsmarktintegration in Wien. ÖIF-Dossier Nr. 11, Wien
- Riepl, B./Williamson, H. (Hg.) (2009): Portraits of Peer Violence in Public Space, Experiences from Young People in Four Localities in Europe, Wien
- Schneeberger, A./Petanovitsch, A./Nowak, S. (2008): Qualifizierungsleistungen der Unternehmen in Österreich, Unternehmensbefragung und Analyse europäischer Erhebungen, ibw-Forschungsbericht Nr. 145, Wien
- Schreiner, C. (Hg.) (2007): PISA 2006, Internationaler Vergleich von Schülerleistungen, Erste Ergebnisse, Graz
- Schreiner, C./Schwantner, U. (Hg.) (2009): PISA 2006, Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Graz, online abrufbar unter: <http://www.bifie.at/buch/322> (23.11.2010)
- Schwantner, U./Schreiner, C. (Hg.) (2010): PISA 2009, Internationaler Vergleich von Schülerleistungen, Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft, Salzburg
- Statistik Austria (Hg.) (2010): Bildung in Zahlen, Tabellenband, Wien
- Steinmayr, Andreas (2009): Die Bildungssituation der zweiten Zuwanderergeneration in Wien, ÖIF-Dossier 3/2009, Wien
- Steinmayr, Andreas (2008): Ethnisches Kapital und segmentierte Assimilation. Bestimmungsgrößen der Bildungssituation und – mobilität der zweiten Generation von MigrantInnen in Wien. Diplomarbeit, WU-Wien.
- Suchán, B./Wallner-Paschon, C./Schreiner C. (Hg.) 2009, PIRLS 2006, Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbereich, Graz
- Wächter, Natalia (2004): Doing Gender & Doing Ethnicity. Eine Untersuchung der Interaktionen von jugendlichen MigrantInnen in Chatrooms. Dissertation, Wien: Universität Wien.

Wallace, C./Wächter, N./Blum, J./Scheibelhofer, P. (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit, Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung, Wien

Weiss, H. (Hg.) (2007): Leben in zwei Welten, Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, Wiesbaden

Weiss, H./Witmann-Roumi Rassouli, M. (2007): Ethnische Traditionen, religiöse Bindungen und "civic identity" in: Weiss, H. (Hg.): S. 155-188

Wieser, R./Dornmayr, H./Neubauer, B./Rothmüller, B. (2008): Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht, Studie des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung/Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft im Auftrag des AMS Österreich, Wien

Zuba, R. (2006): Jugend und Gewalt, Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule, Österreichisches Institut für Jugendforschung, Wien, Download von: <http://www.schule.at/dl/Endbericht-1.pdf> (10. 3. 2011)