

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



## POLICY BRIEF #08

# Migration & Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen im Zeitverlauf Kontinuität & Wandel

Gruber / Herzog-Punzenberger

Einleitung

**Der neu ergänzte Policy Brief #08** erweitert die Analyse der ersten sieben Policy Briefs zum Thema „Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?“ um eine Zeitverlaufsperspektive.

**Durch den Vergleich von zwei BIST-Zyklen** sollen Kontinuität und Wandel in den Befunden der ursprünglichen Policy Briefs dargestellt werden. Entlang der sieben bisherigen Perspektiven – „Vielfalt der Herkunftsländer“, „Vielfalt der Familiensprachen“, „Vielfalt der Milieus“, „Kindergartenbesuch“, „Segregation“, „Selektion“ und „Mathematikleistungen“ – werden ausgewählte Vergleichsstatistiken aufbereitet, die einen unmittelbaren Einblick in die Entwicklungsmuster der österreichischen Schüler:innenschaft vor dem Hintergrund von Migration und Mehrsprachigkeit geben.

**Dargestellt finden sich dabei** die Ergebnisse aus der Mathematik-Überprüfung der 8. Schulstufe der Jahre 2012 und 2017. Diese Kohorten, am Übergang von Sekundarstufe I zu II, gewähren nach acht absolvierten Schulstufen bereits konkrete Rückschlüsse auf Schulverläufe der Schüler:innen sowie auf das Zusammenwirken von personenbezogenen und institutionellen Faktoren im Verlauf ihres Bildungsweges. Durch die Gegenüberstellung der zwei Testjahrgänge 2012 und 2017 wird nun eine Aussage darüber möglich, inwieweit diese beiden Faktorengruppen einer Dynamik unterliegen bzw. wo sie von Kontinuität geprägt sind. Die Ergebnisse zeigen das Vorliegen beider Entwicklungsmuster – Kontinuität und Wandel – für das letzte Jahrzehnt und schaffen damit eine wertvolle Evidenzgrundlage für die bildungspolitische Gestaltung des gegenwärtigen Jahrzehnts und der weiteren Zukunft.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0  
Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe [wien.arbeiterkammer.at/impressum](http://wien.arbeiterkammer.at/impressum)  
Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0698-0  
Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autor:innen: Oliver Gruber ([oliver.gruber@akwien.at](mailto:oliver.gruber@akwien.at)), Barbara Herzog Punzenberger ([barbara.herzog-punzenberger@phwien.ac.at](mailto:barbara.herzog-punzenberger@phwien.ac.at))  
Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2023: AK Wien, Stand November 2023

**Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien**

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

Sämtliche Policy Briefs auch online verfügbar unter:

[wien.arbeiterkammer.at/migration-und-mehrsprachigkeit](http://wien.arbeiterkammer.at/migration-und-mehrsprachigkeit)

I) Hintergrund

In den Jahren 2011-2019 erfolgte die Überprüfung der schulischen Bildungsstandards mit Hilfe des Instruments der Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü). Diese, unter Mitwirkung verschiedener Stakeholder entwickelten, Kompetenzstandards in den Bereichen Mathematik, Deutsch und Englisch am Ende der 4. bzw. 8. Schulstufe sollten jährlich alternierend alle 5 Jahre getestet werden. Aufgrund einer Neuerung in der Monitoringstrategie des Bundesministeriums kam es schließlich nur zu zwei Durchgängen (Zyklen). Die BIST-Überprüfungen stellen österreichweite Vollerhebungen innerhalb des jeweiligen Jahrganges dar, ausgenommen sind Schüler:innen im außerordentlichen Status.

Mit der Bildungsstandardüberprüfung im Fach Mathematik auf der 8. Schulstufe im Frühjahr 2017 wurde der zweite Überprüfungszyklus der BIST-Ü eingeleitet. Zum ersten Mal war es möglich, die Ergebnisse zweier Testungen im Zeitverlauf zu vergleichen und Entwicklungstrends zu beobachten. Dies hat das beauftragende Konsortium der Studie „Migration und Mehrsprachigkeit – Die Vielfalt an Österreichs Schulen“ zum Anlass genommen, eine Aktualisierung der bisherigen Studiendaten mit jenen der BIST-Ü 2017 vorzunehmen, um so Kontinuitäten und Veränderungen erkennen zu können.

Die folgenden Datenauszüge beziehen sich daher – sofern nicht explizit anders angegeben – auf die Überprüfung in Mathematik der 8. Schulstufe (M8) des Jahres 2017. Sie wurde am 11. Mai 2017 bzw. am 16. Mai 2017 (Ersatztermin) in Österreich flächendeckend durchgeführt. Die so zu überprüfende Schüler:innenpopulation umfasste 76.810 Schüler:innen, von denen etwa 50.300 eine APS und etwa 26.500 Schüler:innen eine AHS besuchten. Gut 5 % der Zielgruppe konnten aufgrund von Abwesenheit nicht erreicht werden, mit einer Teilnahmequote von 94,7 % wurden aber dennoch über 72.700 Schüler:innen dieses Jahrgangs überprüft.

In den folgenden Diagrammen sind Prozentwerte auf die gültigen Antworten dieser Population der tatsächlich überprüften Schüler:innen bezogen – in den Diagrammen ist jeweils angeführt, ob sich diese Werte auf die Anteile an der Gesamtpopulation oder auf relative Anteilswerte innerhalb einzelner Gruppen, Bundesländer, etc. beziehen. Leere Spalten in den Diagrammen sind entweder auf nicht vorhandene Fälle oder auf zu geringe Fallzahlen zurückzuführen, die aus Anonymisierungsgründen in der Datenlieferung des IQS ausgeschlossen wurden. Teilweise Abweichungen zu bisherigen Policy Briefs sind auf Anonymisierungen bzw. veränderte Operationalisierung der Variablen zurückzuführen, für den hier dargestellten Vergleich wurden jeweils die Werte der neuen Datensets herangezogen.

In den Diagrammen verwendete Abkürzungen:

| Herkunftsland         |        | Sprachgruppe nach Erstsprache |        | Bundesland        |       |
|-----------------------|--------|-------------------------------|--------|-------------------|-------|
| Albanien              | ALB    | Albanisch                     | ALB    | Oesterreich       | AUT   |
| Oesterreich           | AUT    | Andere                        | Sonst. | Burgenland        | Bgld  |
| Bosnien-Herzegowina   | BIH    | Arabisch                      | ARA    | Kaernten          | Ktn   |
| Deutschland           | BRD    | Bosnisch                      | BOS    | Niederoesterreich | NÖ    |
| Tschechische Republik | CZE    | Deutsch                       | GER    | Oberoesterreich   | OÖ    |
| Aegypten              | EGY    | Englisch                      | ENG    | Salzburg          | Sbg   |
| Kroatien              | HRV    | Farsi                         | FAS    | Steiermark        | Stmk  |
| Ungarn                | HUN    | Gesamt                        | Ges.   | Tirol             | Tirol |
| Kosovo                | KOS    | Kroatisch                     | HRV    | Vorarlberg        | Vbg   |
| Mazedonien            | MKD    | Kurdisch                      | KUR    | Wien              | Wien  |
| Philippinen           | PHL    | Mazedonisch                   | MKD    |                   |       |
| Polen                 | POL    | Polnisch                      | POL    |                   |       |
| Rumaenien             | ROM    | Romanes                       | ROM    |                   |       |
| Russland              | RUS    | Rumaenisch                    | RUM    |                   |       |
| in einem anderen Land | Sonst. | Russisch                      | RUS    |                   |       |
| Serbien*              | SRB    | Serbisch                      | SRB    |                   |       |
| Slowakische Republik  | SVK    | Slowakisch                    | SVK    |                   |       |
| Slowenien             | SVN    | Slowenisch                    | SVN    |                   |       |
| Syrien                | SYR    | Tschechisch                   | CZE    |                   |       |
| Tuerkei               | TUR    | Tuerkisch                     | TUR    |                   |       |
|                       |        | Ungarisch                     | HUN    |                   |       |

\* Die Herkunftslandkategorie „Serbien“ bezieht sich im ersten BIST-Zyklus noch auf die Herkunftslandkombination „Serbien/Montenegro“, die im zweiten BIST-Zyklus schließlich getrennt voneinander ausgegeben wurde.

## II) 12 Befunde zu Kontinuität und Wandel von Migration und Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen

Österreichs Gesellschaft ist aufgrund der geographischen Lage des Landes seit jeher ein Schnittpunkt der Ethnien, Kulturen und Sprachen. Dennoch zeigt sich in den letzten drei Jahrzehnten ein Wiederanstieg der Zuwanderung verbunden mit einem Anstieg der Diversität. Diese ist geprägt von unterschiedlichen Quellen der Zuwanderung, sowohl innerhalb der EU und der Personenfreizügigkeit ihrer Bürger:innen als auch aus Drittstaaten, insbesondere über die Wege der Arbeitsmigration, Familienzusammenführung sowie Flucht.

Diese Entwicklungen schlagen sich auch im Schulwesen nieder und nahmen zwischen den BIST-Zyklen auch weiter zu. Dabei werden schon in der Zusammensetzung der Schüler:innenpopulationen hinsichtlich ihrer Herkunftsländer und Einwanderungszeitpunkte interessante Veränderungen deutlich.

### 1. Schüler:innenpopulation zunehmend von Migration geprägt und diverser zusammengesetzt

So zeigt der Blick auf die Schüler:innenanteile nach dem Herkunftsland der Eltern (siehe *Abbildung 1*), dass der Anteil an Schüler:innen mit ausschließlich österreichischen Elternteilen um fast 7 Prozentpunkte abgenommen hat. Wiesen 2012 noch drei Viertel (74,9 %) der Schüler:innen zwei in Österreich geborene Elternteile auf, so waren dies 2017 nur noch gut zwei Drittel (68 %). Dies heißt im Umkehrschluss, dass nunmehr jede:r dritte Schüler:in dieses Jahrgangs familiäre Migrationserfahrung mitbringt, wenn nicht in Form einer eigenen Wanderungserfahrung, so doch in Form einer Migration der Eltern.

Dies wirft unweigerlich die Frage auf, welche Herkunftsgruppen an Präsenz zugenommen haben und für den Anstieg der Schüler:innenanteile mit Migrationshintergrund verantwortlich sind?

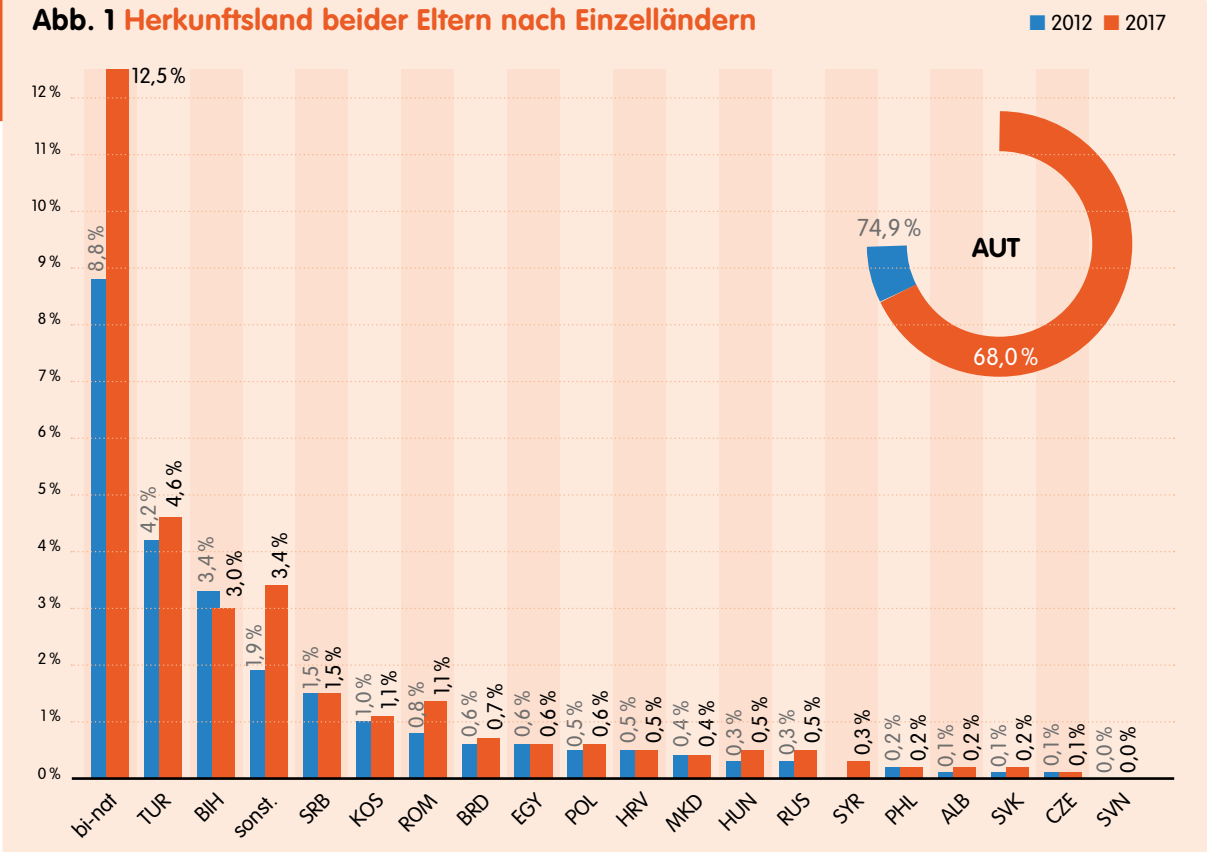
Hierfür zeigt sich insbesondere die zweitgrößte Schüler:innengruppe, jene mit bi-nationalen Eltern (hier definiert als ein Elternteil in Österreich und ein Elternteil im Ausland geboren), als maßgeblich mitverantwortlich. So stieg der Anteil von Schüler:innen, die einen Elternteil mit ausländischem und einen mit österreichischem Geburtsland aufweisen, von 8,8 % auf 12,5 % – der höchste Anstieg unter allen Gruppen. Unter diesen binationalen Elternhäusern bleiben auch im Zeitverlauf Tschechien (zu 85 %), Slowenien und die BRD (jeweils zu 78 %) sowie die Slowakei (zu 57 %) und sonstige<sup>1</sup> (51 %) (Top 5) jene Herkunftslandgruppen, die innerhalb ihrer Gruppe am verhältnismäßig häufigsten eine Elternschaft mit einem in Österreich geborenen Elternteil statt eine mono-nationale Elternschaft eingehen. Neben den bi-nationalen Elternhäusern ebenfalls angestiegen sind die Anteile von Schüler:innen, deren Elternteile beide aus sonstigen Herkunftslandkombinationen stammen,<sup>2</sup> wenngleich auf niedrigem Niveau (von 1,9 % auf 3,3 %). Aus diesen beiden Quellen speist sich also der Großteil (5,2 Prozentpunkte) des Gesamtanstieges (6,9 Prozentpunkte). Alle übrigen angeführten mono-nationalen Elternhäuser aus denselben nicht-österreichischen Geburtsländern zusammen sind von 14,4 % auf 16,1 % gestiegen.

Relativ konstant bleiben die Anteile der beiden traditionell großen Herkunftsregionen Ex-Jugoslawien und Türkei. Während die Anteile von Schüler:innen aus türkischstämmigen Elternhäusern nur geringfügig zunahmen (von 4,2 % auf 4,6 %), gingen die Anteile bosnischstämmiger Schüler:innen sogar geringfügig zurück (von 3,3 % auf 3,0 %) und jene serbischstämmiger (1,5 %) oder kroatischstämmiger (0,5 %) Schüler:innen blieben auf niedrigem Niveau konstant.

1) „Sonstige“ umfasst hier solche Geburtsländer, die lediglich in sehr kleiner Anzahl genannt und deshalb zusammengefasst wurden.

2) D. h. aus in den BIST nicht explizit erfassten Herkunftsländern oder aus binationalen Eltern ohne österreichischen Elternteil.

Abb. 1 Herkunftsland beider Eltern nach Einzelländern



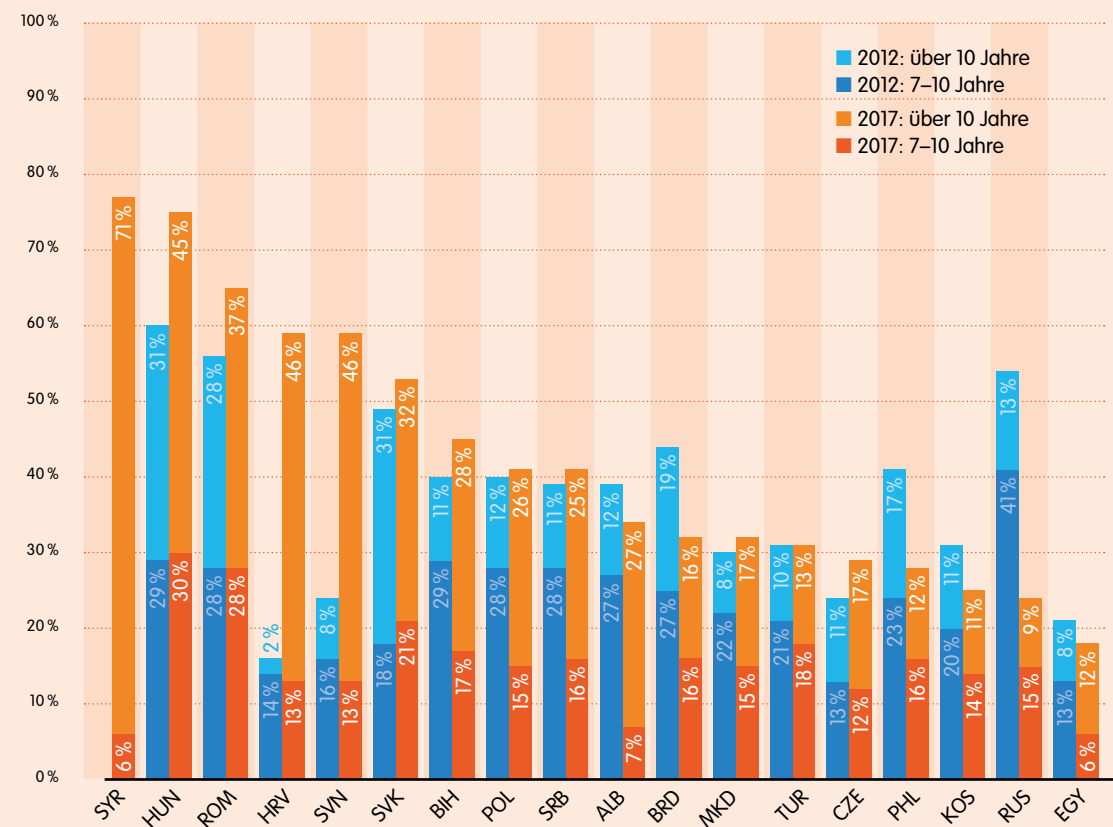
**Wiesen 2012 noch drei Viertel (74,9 %) der Schüler:innen zwei in Österreich geborene Elternteile auf, so waren dies 2017 nur noch gut zwei Drittel (68 %). Dies heißt im Umkehrschluss, dass nunmehr jede:r dritte Schüler:in dieses Jahrgangs familiäre Migrationserfahrung mitbringt.**

### 2. Anteil schulischer Quereinsteiger:innen nimmt in allen Bundesländern zu und ist kein Drittstaatsphänomen

Gerade für den Bildungsspracherwerb und die weitere Schullaufbahn in hohem Maße wesentlich ist auch das Alter von Schüler:innen zum Einwanderungszeitpunkt. Hinsichtlich dieses Aspekts zeigen die BIST-Zyklen eine Entwicklung hin zu etwas höheren Anteilen an Quereinsteiger:innen im Unterschied zu solchen Schüler:innen, die bereits vor Schuleintritt nach Österreich gekommen sind und dementsprechend hier auch noch elementarpädagogische Institutionen besucht haben.

Definiert man Quereinsteiger:innen als Schüler:innen, die erst nach dem 6. Lebensjahr nach Österreich zugewandert sind, so stieg ihr Anteil zwischen 2012 und 2017 von insgesamt 40 % auf 43 % aller Schüler:innen mit einem nicht-österreichischen Geburtsland an (siehe *Abbildung 2*).

**Abb. 2 Schüler:innen der 1. Generation, nach dem 6. Lebensjahr eingewandert, nach Geburtsland und Zuwanderungsalter** (in % innerhalb der Herkunftsgruppe)



Dabei handelt es sich jedoch um kein reines Phänomen bei Migrant:innen aus Drittstaaten bzw. der rezenten Fluchtbewegungen: Zwar weisen 2017 die in Syrien geborenen Schüler:innen den mit Abstand höchsten Anteil an Quereinsteiger:innen innerhalb ihrer Herkunftsgruppe auf (77 % darunter sind erst nach dem 6. Lebensjahr nach Österreich gekommen). Ihnen folgen jedoch Schüler:innen aus Herkunftsländern, die teils in der näheren Nachbarschaft Österreichs liegen oder sogar selbst EU-Mitgliedsstaaten sind, so z.B. aus Ungarn (75 %), Rumänien (65 %), Slowenien (59 %), Kroatien (59 %) oder der Slowakei (53 %).

Ebenfalls herauszustreichen ist, dass es bei fast allen der bislang schon dominanten Quereinsteigsgruppen zu weiteren Anstiegen der Anteile an Quereinsteiger:innen gegenüber der fünf Jahre zuvor getesteten Kohorte kam.

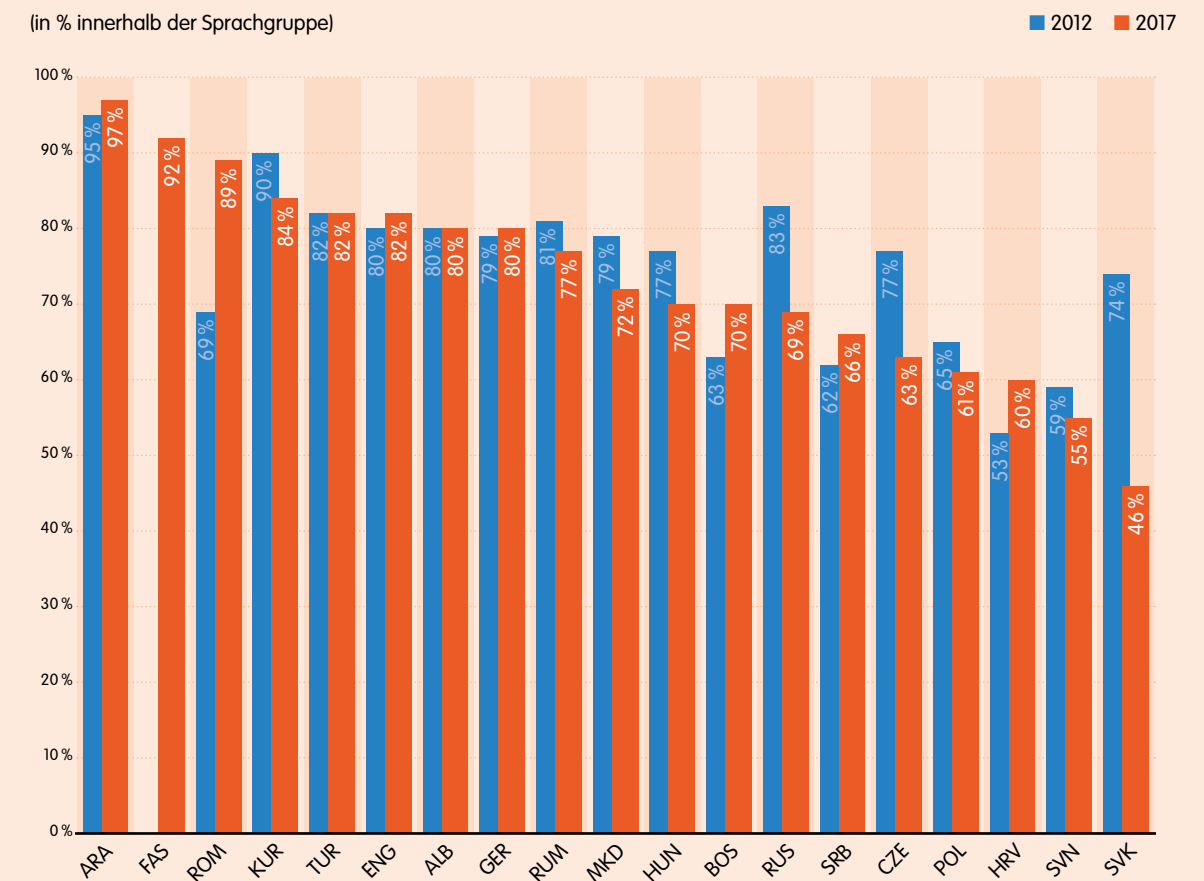
### 3. Einbürgerungsanteile steigen leicht an – Bundesländerunterschiede bleiben deutlich

Während unter den Schüler:innen der ersten Generation also die Quereinsteiger:innenanteile ansteigen, wachsen unter den Schüler:innen der Zweiten Generation (d.h. der in Österreich geborenen Kinder von im Ausland geborenen Eltern) die Anteile an Eingebürgerten österreichweit geringfügig (von 74 % auf 77 %) (siehe Abbildung 3).

Dargestellt nach Sprachgruppen sind die markantesten Veränderungen für Slowakisch, Romanes, Tschechisch, Russisch sprechende Schüler:innen zu beobachten, während bei vielen anderen Sprachgruppen der Anteil an Eingebürgerten nahezu konstant geblieben sind (z.B. Arabisch, Türkisch, Englisch, Albanisch, Deutsch, Serbisch, Polnisch, Slowenisch sprechende Schüler:innen).

**Abb. 3 Eingebürgerte Schüler:innen der 2. Generation nach Sprachgruppe**

(in % innerhalb der Sprachgruppe)



**Während unter den Schüler:innen der ersten Generation also die Quereinsteiger:innen ansteigen, wachsen unter den Schüler:innen der Zweiten Generation (d.h. der in Österreich geborenen Kinder von im Ausland geborenen Eltern) die Anteile an Eingebürgerten österreichweit geringfügig (von 74 % auf 77 %).**

Die niedrigsten Anteile an Eingebürgerten der 2. Generation weisen immer noch Kroatisch- und Slowenisch-, 2017 aber auch Tschechisch-, Polnisch- und Slowakisch-sprachige Schüler:innen, d.h. Sprachgruppen aus der unmittelbaren Nachbarschaft zu Österreich, auf.

Die Einbürgerungsanteile unterscheiden sich allerdings nicht nur entlang von Sprachgruppen, auch die Bundesländer weisen 2017 in ihren Einbürgerungsraten weiterhin sehr deutliche Unterschiede auf:

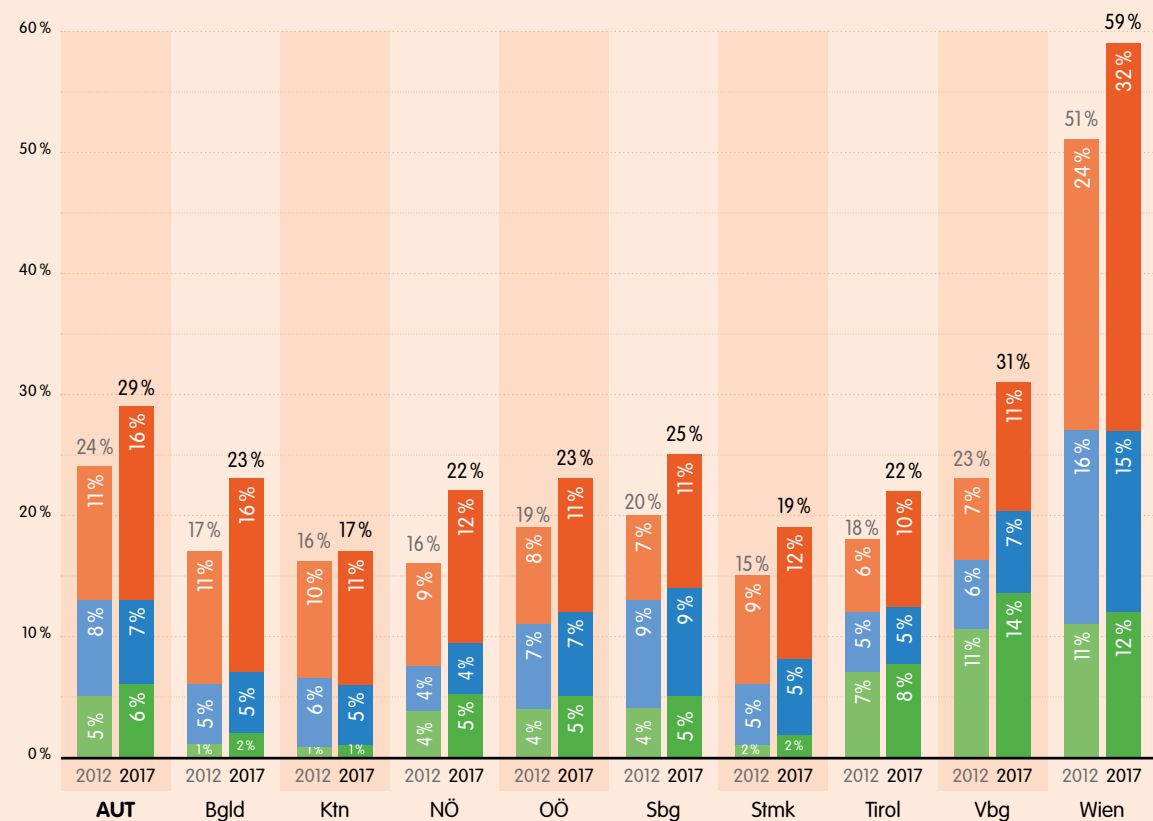
Zwar ist in allen Bundesländern, mit Ausnahme der Steiermark, der Anteil an eingebürgerten Schüler:innen zwischen 2012 und 2017 gestiegen. Aber weiterhin sind Kärnten und Salzburg jene Bundesländer mit den für einzelne Sprachgruppen höchsten Anteilen nicht eingebürgerter Schüler:innen der 2. Generation (dort weisen



**Abb. 4 Nicht-deutsche Erstsprachen der Schüler:innen nach Bundesland**

(in % innerhalb aller Schüler:innen im jeweiligen Bundesland)

■ Anteil Türkisch ■ Anteil BKS ■ Anteil andere



**Im Einklang mit der steigenden Zahl an Schüler:innen aus anderen Herkunftskontexten wächst an Österreichs Schulen auch der Anteil jener Schüler:innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch angeben. Traf dies 2012 noch auf 24 % der Schüler:innen zu, gaben 2017 schon 29 % der Schüler:innen eine andere Erstsprache an.**

einzelne Sprachgruppen über 60 % an nicht eingebürgerten Schüler:innen auf), 2017 finden sich auch in Niederösterreich Gruppen mit einem höheren Anteil (über 60 %) an nicht eingebürgerten Schüler:innen. Die niedrigsten Anteile an Nicht-Eingebürgerten in den einzelnen Sprachgruppen weist weiterhin das Burgenland auf.

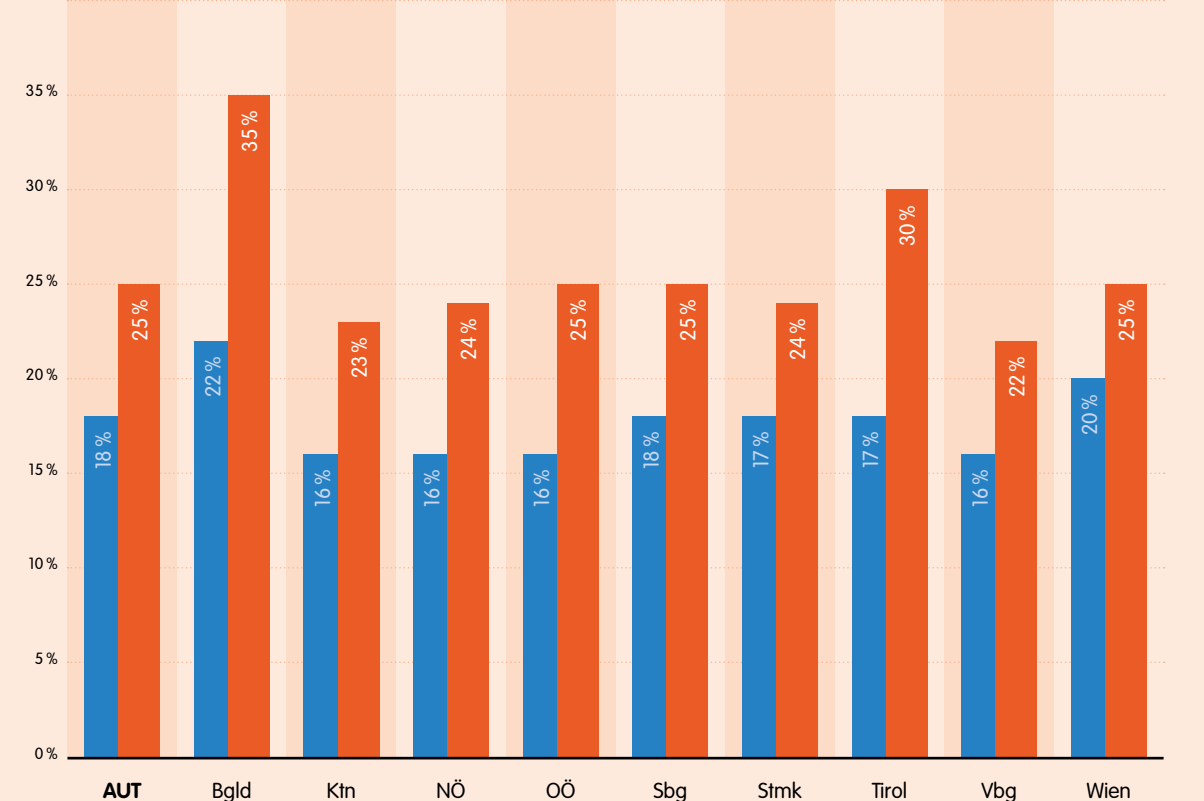
#### 4. Sprachliche Diversität steigt in allen Bundesländern

Im Einklang mit der steigenden Zahl an Schüler:innen aus anderen Herkunftskontexten wächst an Österreichs Schulen auch der Anteil jener Schüler:innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch angeben. Traf dies 2012 noch auf 24 % der Schüler:innen zu, gaben 2017 schon 29 % der Schüler:innen eine andere Erstsprache an (siehe Abbildung 4).

**Abb. 5 Teilnehmer:innen an DaF/DaZ-Förderunterricht nach Bundesland**

(in % innerhalb der Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im jeweiligen Bundesland)

■ 2012 ■ 2017



Dabei handelt es sich um ein bundesweites Phänomen, denn die Anstiege an Schüler:innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch betreffen sämtliche Bundesländer: am geringsten stieg der Anteil in Kärnten (+ 1 Prozentpunkt), die stärksten prozentuellen Zuwächse hingegen verzeichneten Wien und Vorarlberg (jeweils ein Plus von 8 Prozentpunkten).

Die Anteile der beiden größten Sprachgruppen (Türkisch / BKS) bleiben dabei in den meisten Bundesländern relativ konstant (Ausnahme ist ein steigender Türkischanteil in Vorarlberg), während die Anteile anderer Erstsprachen in fast allen Bundesländern (Ausnahme Kärnten) deutlich zugenommen haben – bundesweit um 5 Prozentpunkte.

#### 5. Teilnehmer:innen an DaF/DaZ-Maßnahmen steigen überall an

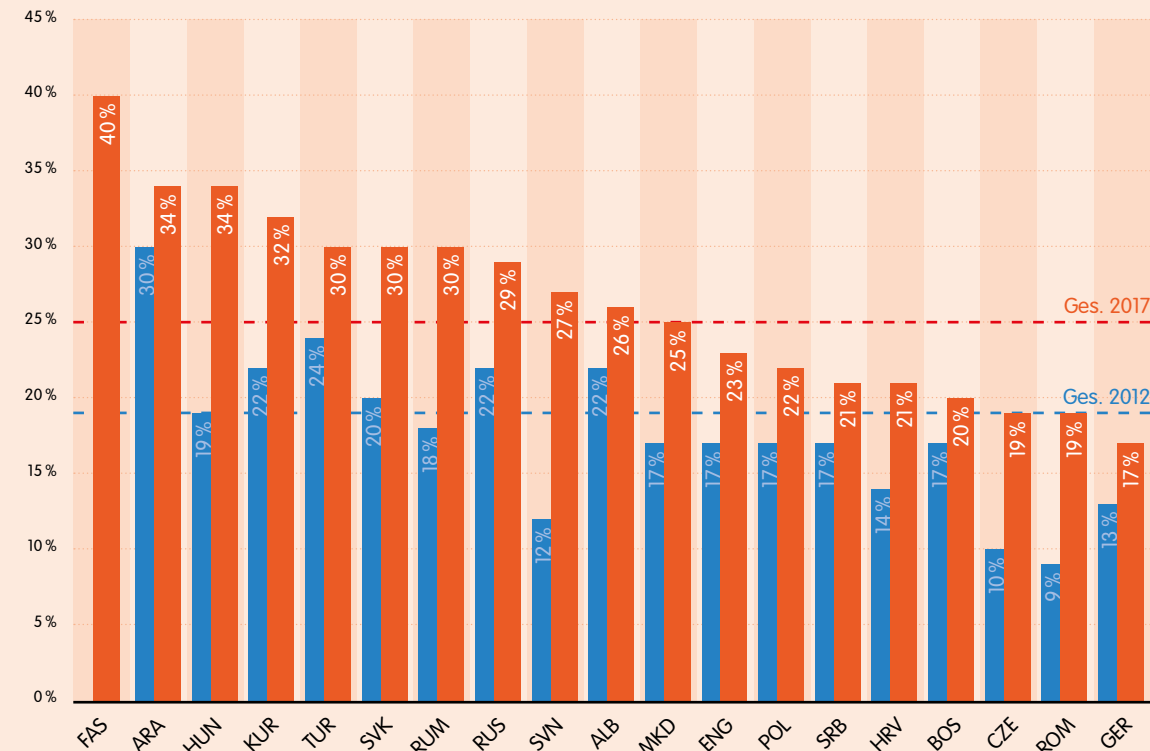
Die steigende Zahl an Schüler:innen mit Förderbedarf in der Unterrichtssprache Deutsch hat in den letzten Jahrzehnten auch zur Einführung entsprechender Fördermaßnahmen für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (DaF/DaZ) im Schulbereich geführt. Inwieweit diese Maßnahmen auch tatsächlich sukzessive in Anspruch genommen wurden, lässt sich anhand des BIST-Vergleichs von 2012 und 2017 sehr anschaulich nachvollziehen:

In sämtlichen Bundesländern (und so auch im Bundesschnitt) ist der Anteil jener mehrsprachigen Schüler:innen, die an DaF/DaZ-Förderunterricht teilgenommen haben, von 2012 bis 2017 angestiegen. Die stärksten Anstiege betreffen dabei das Burgenland und Tirol, die 2017

**Abb. 6 Teilnehmer:innen an DaF/DaZ-Förderunterricht nach Sprachgruppe**

(in % innerhalb der Sprachgruppe)

■ 2012 ■ 2017



auch die höchsten Anteile aller Bundesländer aufweisen. Wien weist Anteilswerte im Bundeschnitt auf, ähnlich jenen der Steiermark, Salzburgs, Oberösterreichs oder Niederösterreichs (siehe *Abbildung 5*).

Die Schüler:innen, die 2017 am häufigsten von einer Teilnahme an DaF/DaZ-Förderunterricht berichten, sind Farsi, Arabisch und Ungarisch sprechende Schüler:innen. In diesen Sprachgruppen hat mehr als ein Drittel in der Vergangenheit am DaF/DaZ-Förderunterricht teilgenommen. De facto steigen im Zeitverlauf allerdings für alle Sprachgruppen die Anteile gegenüber 2012 an (siehe *Abbildung 6*). Diese Befunde beziehen sich dabei auf einen Zeitpunkt noch vor Einführung von Deutschförderklassen/-kursen (2018/19), sie weisen somit auf eine Teilnahme Steigerung bereits im Rahmen der davor etablierten DaF/DaZ-Fördermaßnahmen hin.

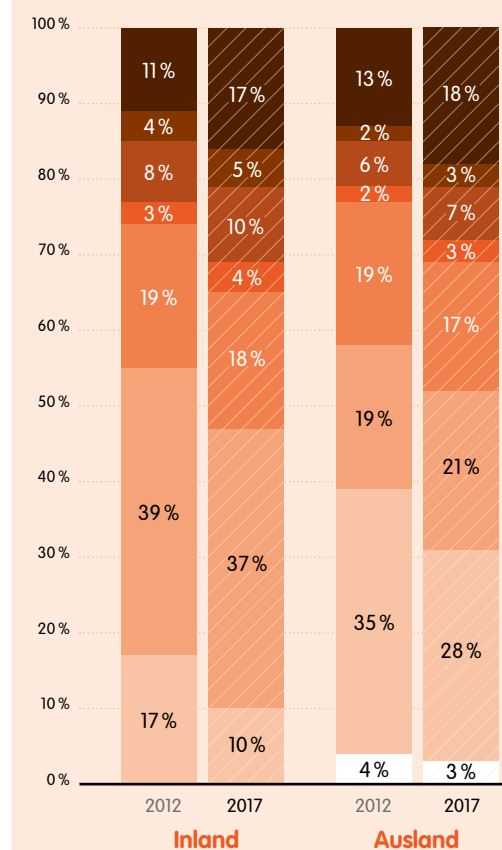
## 6. Verteilung der sozialen Milieus in den Herkunftsgruppen konstant

Der sozioökonomische Status der Eltern wird in zahlreichen bildungswissenschaftlichen Studien als entscheidendes Einflussmerkmal für die Bildungschancen von Schüler:innen in Österreich dokumentiert. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, inwieweit sich die Zusammensetzung der Herkunftsgruppen nach sozialen Milieus zwischen den analysierten Kohorten 2012 und 2017 verändert hat?

Im Vergleich der Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse zwischen im Inland und im Ausland geborenen Müttern zeigt sich dabei auch 2017 das schon 2012 charakteristische Bild (siehe *Abbildung 7*): Während sich im oberen Bereich der Bildungsabschlüsse (von Matura bis Tertiärabschluss) die beiden Gruppen relativ ähnlich sind, unterscheiden sie sich im mittleren und unteren Bereich:

**Abb. 7 Höchster Bildungsabschluss der Mutter nach in-/ausländischem Geburtsland**

■ Anteil Studium  
■ Anteil PaedAK  
■ Anteil Gesundheit/Krankenpflege  
■ Anteil Meisters Ausbildung  
■ Anteil Matura  
■ Anteil Berufsschule  
■ Anteil Pflichtschule  
■ Anteil kein Abschluss

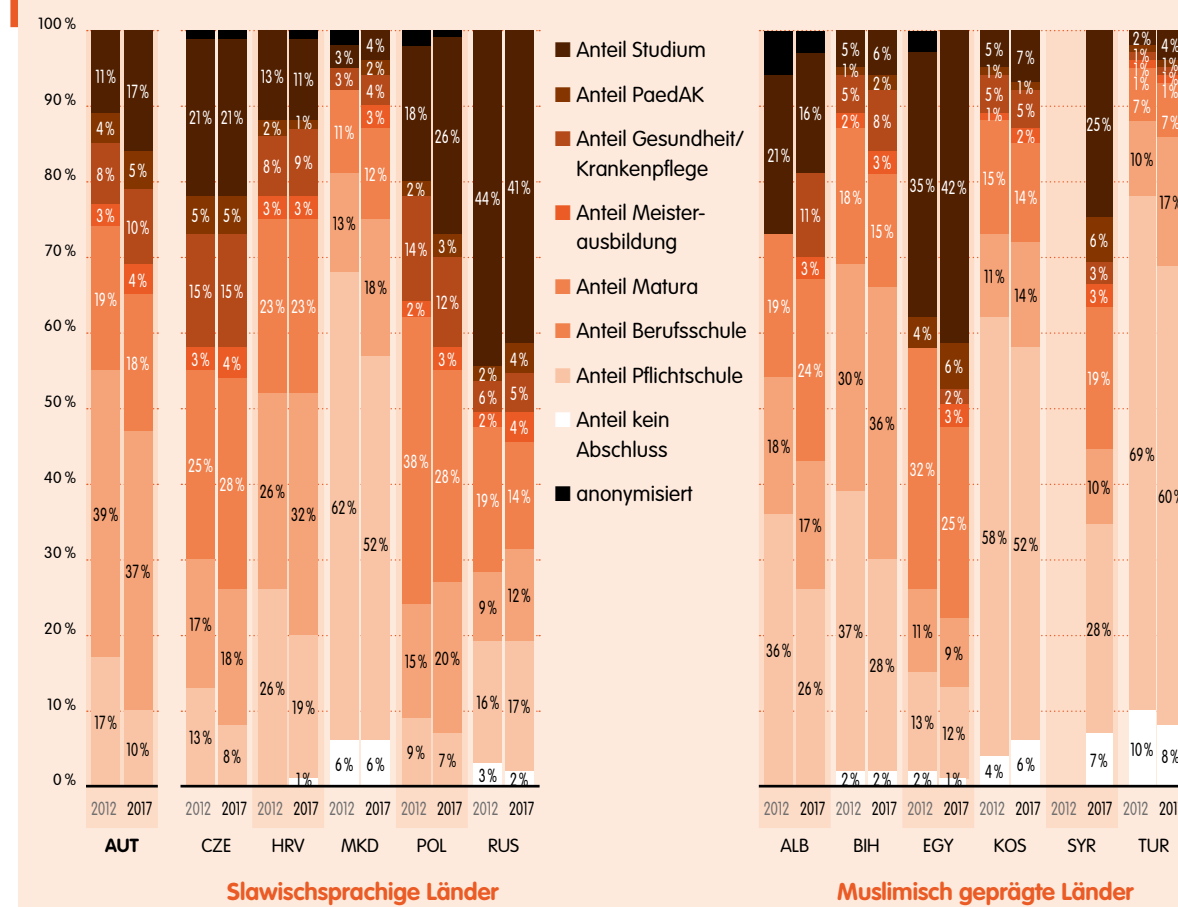


Im Vergleich der Verteilung der höchsten Bildungsabschlüsse zwischen im Inland und im Ausland geborenen Müttern zeigt sich auch 2017 das schon 2012 charakteristische Bild: Während sich im oberen Bereich der Bildungsabschlüsse (von Matura bis Tertiärabschluss) die beiden Gruppen relativ ähnlich sind, unterscheiden sie sich im mittleren und unteren Bereich.

- Dort weisen im Ausland geborene Mütter einen deutlich höheren Anteil an Pflichtschulabsolventinnen auf, nämlich 28 % unter den zugewanderten Müttern gegenüber 10 % unter den im Inland geborenen Müttern (im Jahr 2012 betrug das Verhältnis 35 % zu 17 %, die Anteile sind also in beiden Gruppen um sieben Prozentpunkte gesunken);
- darüber hinaus bestehen im Unterschied zu im Inland geborenen Müttern zwar geringe aber doch messbare Anteile von ausländischen Müttern ohne Schulabschluss (2017 hat sich der Anteil mit 3 % gegenüber dem Vergleichsjahr 2012 jedoch leicht reduziert);
- schließlich zeigen sich beim Lehr-/Berufsschulabschluss etwa doppelt so hohe Anteile von im Inland geborenen Müttern (2017: 37 %; 2012: 39 %) gegenüber im Ausland geborenen Müttern (2017: 21 %; 2012: 19 %).

Diese grundsätzlichen Verteilungsmuster sind im Zeitverlauf relativ konstant, obwohl der Anteil der tertiär gebildeten Mütter in beiden Gruppen leicht zunimmt, während der Anteil an Pflichtschulabsolvent:innen bei beiden Gruppen zurückgegangen ist. Die Anteile an Maturant:innen sowie Berufsschulabsolvent:innen bleiben hingegen bei beiden Gruppen in etwa gleich.

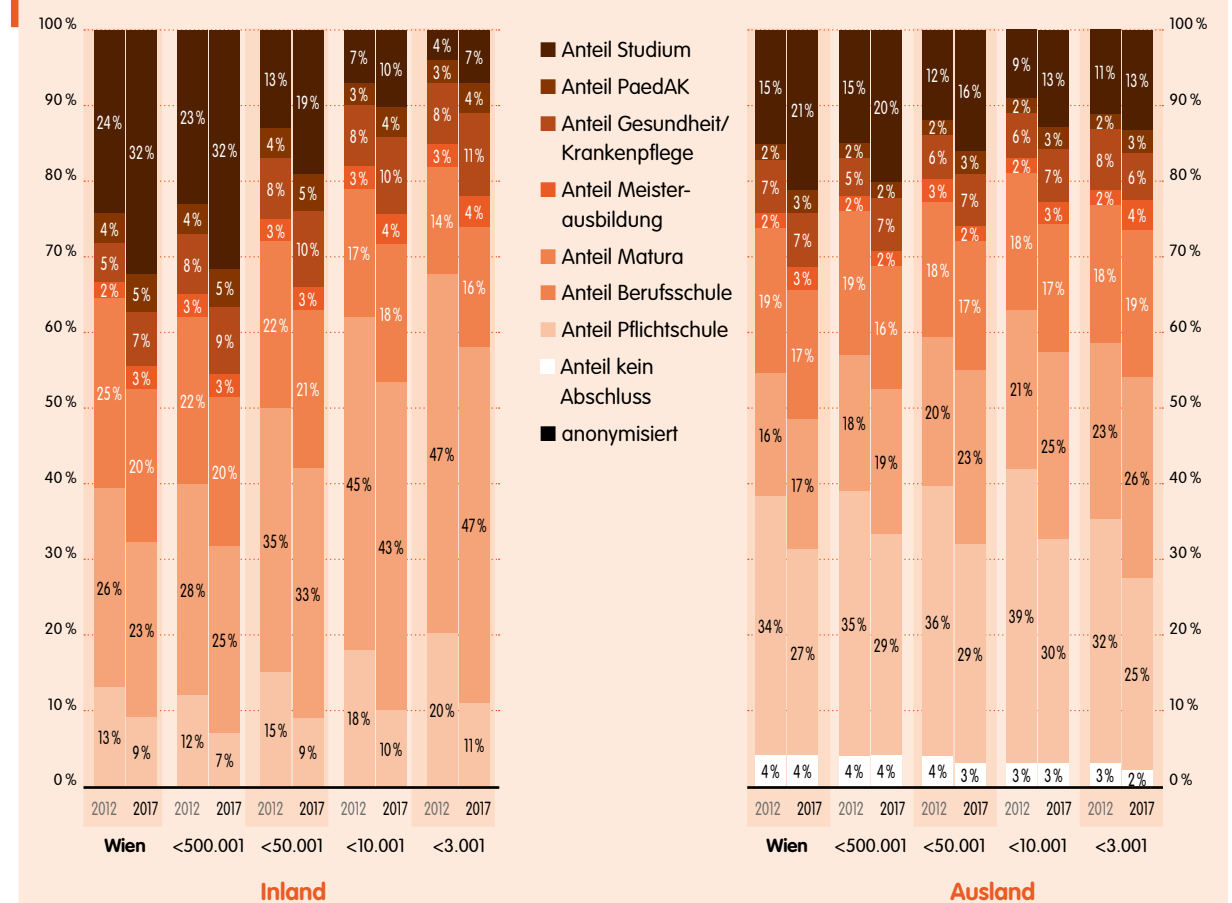
**Abb. 8 Höchster Bildungsabschluss der Mutter nach Geburtsland (ausgewählte Herkunftsländer)** (in % innerhalb des Herkunftslandes)



Der schon in Policy Brief 3 vorgenommene Vergleich bestimmter, öffentlich stereotypisierter Herkunftsgruppen – wie muslimisch geprägten oder slawischsprachigen Ländern – bestätigt auch 2017 die fünf Jahre zuvor diagnostizierten Muster (siehe *Abbildung 8*): So findet sich in der Gruppe muslimisch geprägter Herkunftsländer weiterhin eine große Bandbreite von Müttern mit hohen (teils sogar tertiären) Abschlüssen – etwa unter ägyptischen, albanischen und auch syrischen Müttern – während bosnische, kosovarische oder türkische Mütter hier weiterhin geringere Anteile gegenüber der österreichischen Vergleichsgruppe aufweisen. Auch unter den Müttern der slawischsprachigen Herkunftsländer

zeigen sich deutliche Unterschiede: Mütter aus mehreren Herkunftsländern weisen hier höhere Anteile an tertiären Abschlüssen in Relation zur österreichischen Vergleichsgruppe auf (wie Tschechien, Slowakei, Polen bzw. sogar mit deutlichem Abstand Russland). Gleichzeitig finden sich auch hier Mütter aus Herkunftsländern, die deutlich niedrigere Abschlussprofile aufweisen, wie das Beispiel mazedonischer Mütter zeigt. Diese Muster bleiben auch im Zeitverlauf konstant und belegen nicht nur die hohe Varianz an Bildungsressourcen unter den Familien der Schüler:innen mit Migrationshintergrund sondern selbst innerhalb vermeintlich homogen diskutierter Herkunftsgruppen.

**Abb. 9 Höchster Bildungsabschluss der Mutter nach Gemeindegröße und in-/ausländischem Geburtsland der Mutter** (in % innerhalb der Gemeindegrößenklasse)

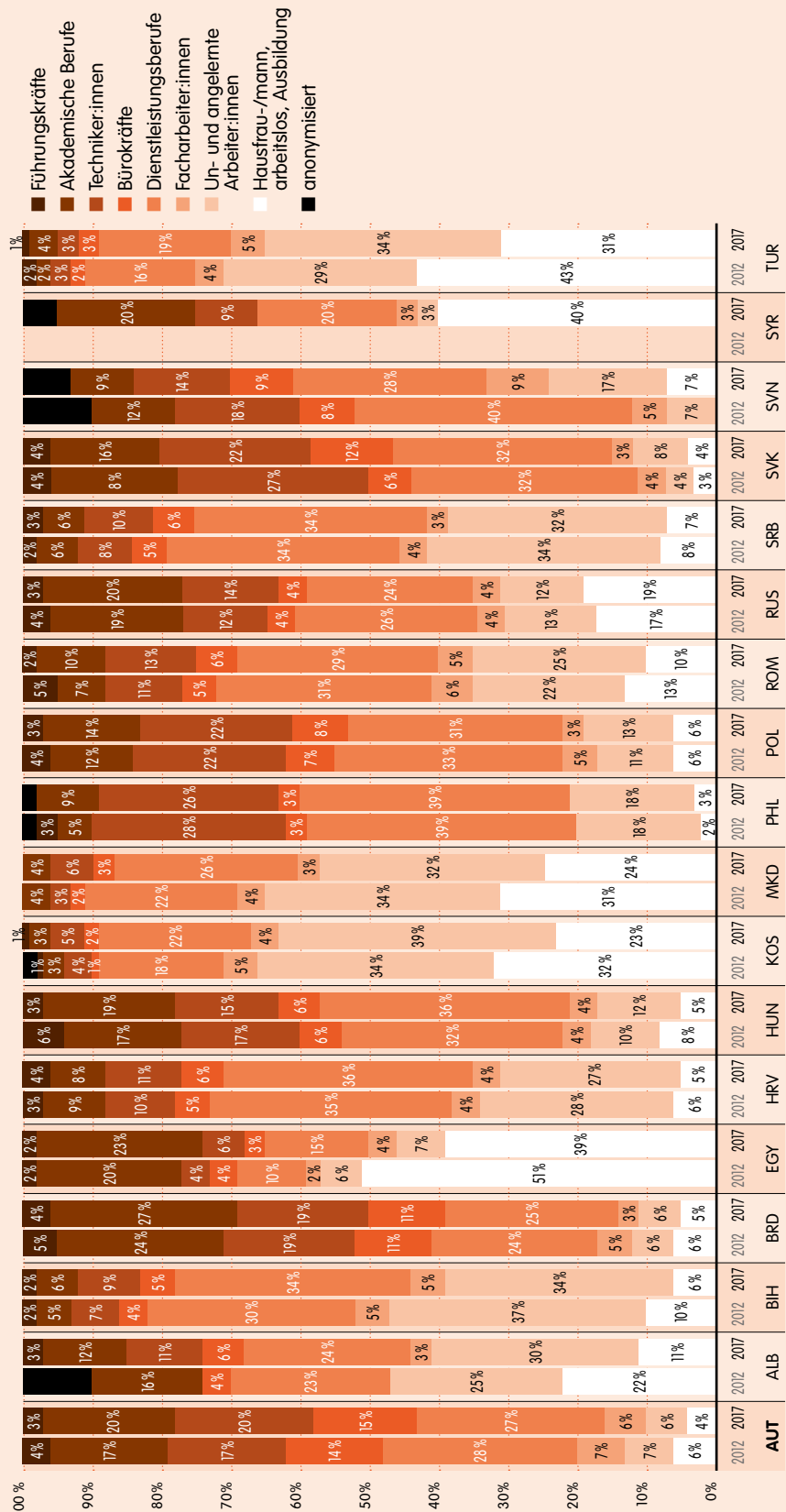


**Nach Gemeindegröße zeigen sich beim Bildungsabschluss zwar durchaus Unterschiede zwischen den Gemeindegrößenklassen, jedoch nur geringfügige Unterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Müttern.**

Nach Gemeindegröße (siehe *Abbildung 9*) zeigen sich beim Bildungsabschluss zwar durchaus Unterschiede zwischen den Gemeindegrößenklassen, jedoch nur geringfügige Unterschiede zwischen im Inland und im Ausland geborenen Müttern: Im Bereich der höheren Abschlüsse geht bei beiden Gruppen eine höhere Gemeindegröße mit einem höherem Anteil an Studierenden einher (bei im Inland geborenen Müttern noch stärker als bei im Ausland geborenen Müttern). Bei im Inland geborenen Müttern weisen höhere Gemeindegrößenklassen auch höhere Anteile an Maturierten auf, während im Ausland geborene Mütter über alle Gemeindegrößen ähnliche Anteile an Maturierten aufweisen. Auch bei

Abb. 10 Verteilung auf berufliche Positionen der Mutter nach Geburtsland der Mutter

(in % innerhalb der Herkunftsgruppe)

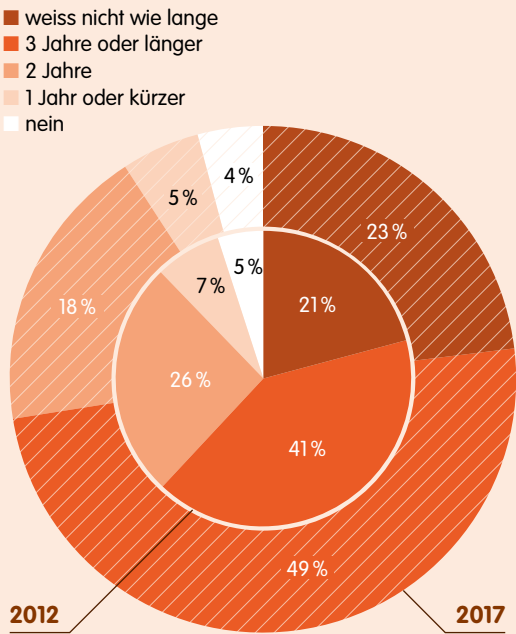


den niedrigen Abschlüssen macht die Gemeindegröße kaum einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen für den Anteil an Pflichtschulabsolventinnen und nur geringfügig für fehlende Pflichtschulabschlüsse.

Neben dem höchsten Bildungsabschluss wird für die sozioökonomische Lage des Elternhauses vielfach auch die berufliche Stellung als Indikator herangezogen. Bei der Verteilung der Berufspositionen der Mütter bleibt jedoch ebenfalls im Zeitvergleich die Reihenfolge der Herkunftsgruppen konstant (siehe *Abbildung 10*): Blickt man auf das untere Ende, so sind auch 2017 die Herkunftsgruppen mit dem höchsten Anteil an der Kategorie „Hausfrauen/Arbeitslosen/in Ausbildung“ ägyptische, türkische, kosovarische, mazedonische, russische und albanische Mütter sowie jene sonstiger Herkunftsländer. Gleichzeitig haben aber manche dieser Gruppen (z.B. ägyptische oder russische Mütter, 2017 auch syrische) am anderen Ende des Spektrums gleich hohe oder sogar höhere Anteile an akademischen Berufen wie die österreichische Vergleichsgruppe. Markante Veränderungen im Zeitvergleich zeigen sich allerdings bei keiner der Herkunftsgruppen, lediglich die weiterhin hohen Anteilen von „Hausfrauen/Arbeitslosen/in Ausbildung“ unter Müttern aus Albanien, Ägypten, Mazedonien, der Türkei und dem Kosovo sind etwas gesunken.

**Im Vergleich zu 2012 haben sich bei den meisten Herkunftsgruppen die Anteile an Kindern ohne Kindergartenbesuch reduziert. Der Anstieg der Anteile von einem mindestens dreijährigen Kindergartenbesuch ist bei fast allen Gruppen zu beobachten.**

Abb. 11 Kindergartenbesuch/-dauer insgesamt



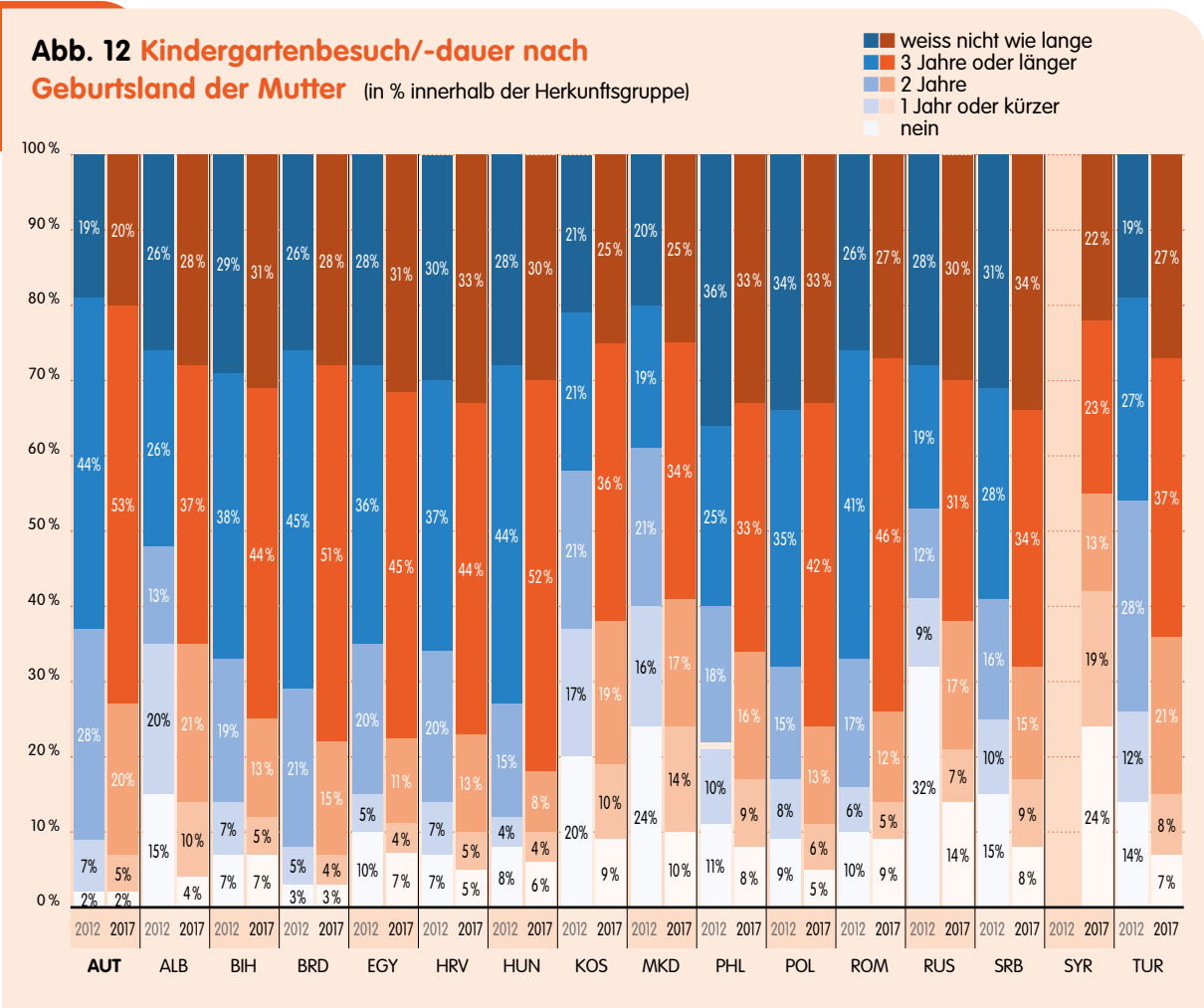
**7. Längerer Kindergartenbesuch nimmt zu – Unterschiede zwischen In-/Ausland bzw. Bundesländern weiter groß**

Elementarpädagogische Einrichtungen haben in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung in der Öffentlichkeit gewonnen. Gerade im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung wird eine frühe Förderung und Einbindung in institutionelle Bildungsprozesse als zentraler Ansatzpunkt für die Unterstützung schulischer Bildungskarrieren identifiziert. Diese gestiegene Relevanz spiegelt sich auch in der Veränderung der BIST-Daten wider:

Während sich der Anteil jener Kinder, die zwei Jahre oder kürzer den Kindergarten besucht haben, deutlich verringert hat, stieg der Anteil derer, die mindestens 3 Jahre Kindergartenbesuch aufweisen, von 41% auf 49% an (siehe *Abbildung 11*).

Die Spannweite der Anteile von Kindern, die keinen Kindergarten besucht haben, ist jedoch weiterhin groß: von lediglich 2 bis 3 % der Kinder von in Österreich oder Deutschland ge-





Weiterhin bestehen teils drastisch höhere Anteile (bis zu 27 %) an fehlendem Kindergartenbesuch, wenn das Kind selbst noch im Ausland geboren wurde, während sich die Werte von in Österreich geborenen Kindern zugewanderter Eltern 2017 allesamt zwischen 0-7 % bewegen (den höchsten Anteil weisen in Russland geborene Kinder mit 7 % auf).

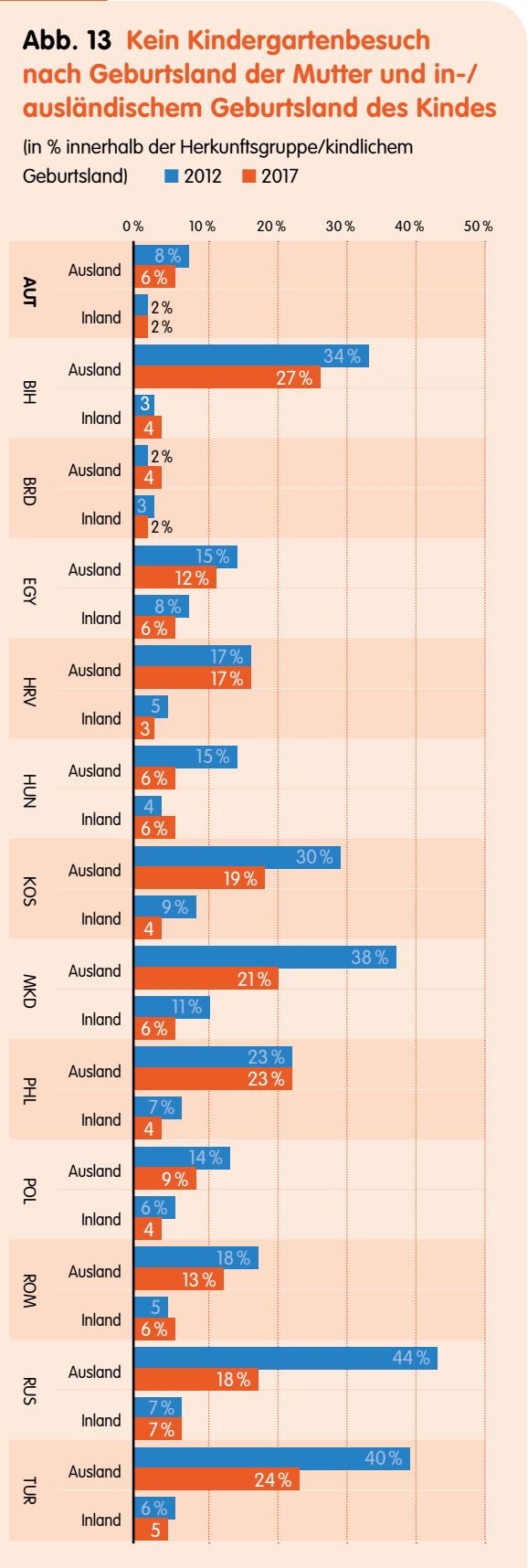
borenen Mütter bis hin zu 10% der Kinder von Müttern aus Mazedonien, 14 % jener von Müttern aus Russland und 24 % der Kinder syrischer Mütter.

Im Vergleich zu 2012 haben sich bei den meisten Herkunftsgruppen die Anteile an Kindern ohne Kindergartenbesuch reduziert. Umgekehrt ist der Anstieg der Anteile von einem mindestens dreijährigen Kindergartenbesuch bei fast allen Gruppen zu beobachten.

Die Ursachen dafür können in unterschiedlichen Faktoren vermutet werden: Zum einen mag diese Entwicklung Ausdruck eines gestiegenen Bewusstseins für die Bedeutung elementarpädagogischer Einrichtungen und des Kindergartenbesuchs auf Seiten der Eltern sein. Zum anderen ist der Ausbau der elementarpädagogischen Einrichtungen vorangeschritten und davon auszugehen, dass generell die Verfügbarkeit von Kindergartenplätzen gestiegen ist, wobei auch von einem deutlichen Unterschied zu manchen Herkunftsländern auszugehen ist.

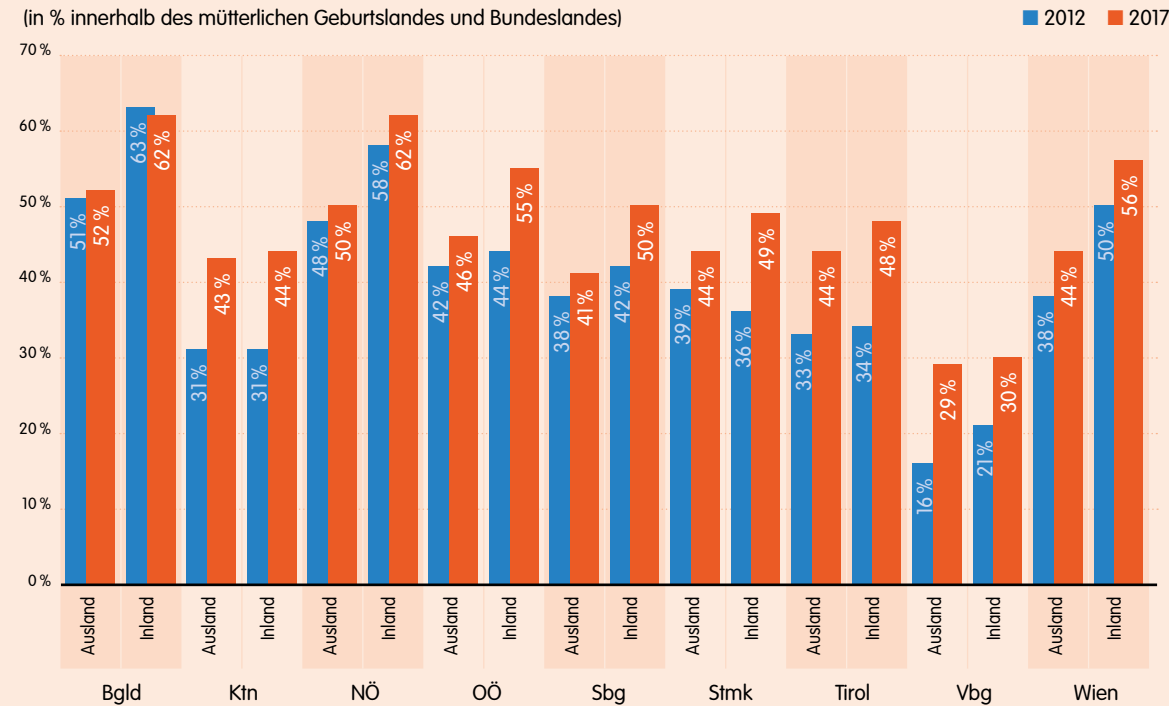
Denn der obige Befund der Wichtigkeit der Angebotsstruktur bestätigt sich, differenziert man die Anteile mit fehlendem Kindergartenbesuch genauer nach dem Geburtsland des Kindes (siehe Abbildung 12): Weiterhin bestehen teils drastisch höhere Anteile (bis zu 27 %) an fehlendem Kindergartenbesuch, wenn das Kind selbst noch im Ausland geboren wurde, während sich die Werte von in Österreich geborenen Kindern zugewanderter Eltern 2017 allesamt zwischen 0-7 % bewegen (den höchsten Anteil weisen Kinder in Russland geborener Mütter mit 7 % auf).

Angebots- und Teilnahmestrukturen unterscheiden sich jedoch nicht nur zwischen In- und Ausland. Selbst innerhalb Österreichs bestehen deutlich unterschiedliche Kindergartenbeteiligungsquoten zwischen den Bundesländern. Zwar ist in allen Bundesländern dieser Anteil in den letzten 5 Jahren gestiegen. Jedoch haben Bundesländer wie Kärnten und Vorarlberg immer noch deutlich niedrigere Quoten an Kindern mit mind. 3jährigem Kindergartenbesuch, während das Burgenland, Niederösterreich und Wien die höchsten Anteile aufweisen.



**Abb. 14 Mind. 3jähriger Kindergartenbesuch in Österreich geborener Kinder nach Bundesland und in-/ausländischem Geburtsland der Mutter**

(in % innerhalb des mütterlichen Geburtslandes und Bundeslandes)



Weiterhin Gültigkeit behält zudem auch der Befund, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern größer sind als jene zwischen im Inland oder im Ausland geborenen Müttern, wenn das Kind in Österreich zur Welt gekommen ist (siehe *Abbildung 14*). So ist etwa die Differenz zwischen dem Burgenland und Vorarlberg beim mind. 3jährigen Kindergartenbesuch deutlich höher ausgeprägt (32 Prozentpunkte für in Österreich geborene, 33 Prozentpunkte für zugewanderte Mütter), als es die Differenz zwischen im Inland (max. 9 Prozentpunkte) zu im Ausland (max. 13 Prozentpunkte) geborenen Müttern im jeweiligen Bundesland ist.

#### 8. Urbane Räume sind sprachlich durchmischer als ländliche Räume – Mehrsprachigkeit steigt aber überall an

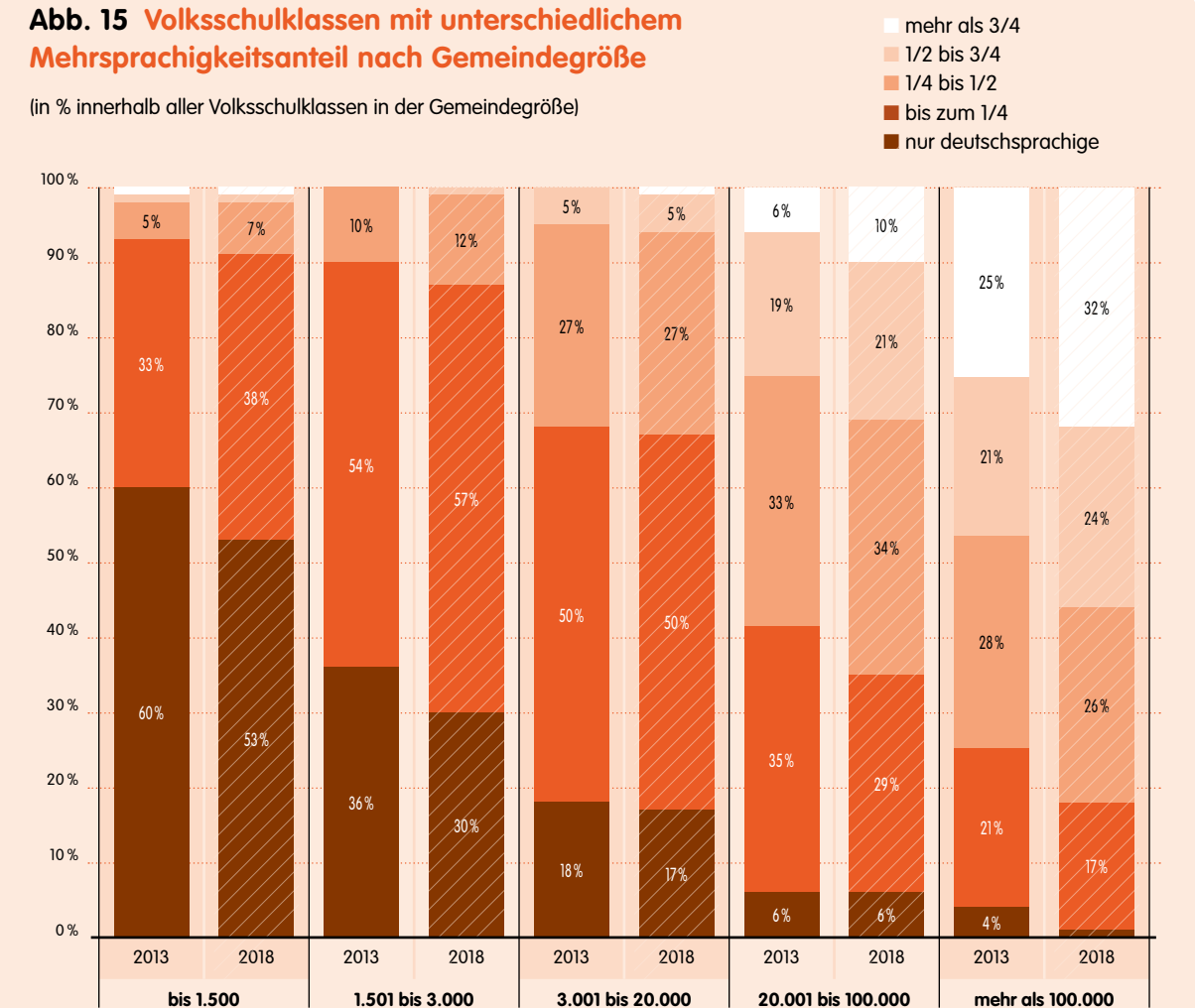
Die sprachliche Vielfalt an Österreichs Schulen ist regional sehr unterschiedlich verteilt. Das international geläufige Muster stärkerer Migration in die urbanen Räume bestätigt sich weiterhin auch für Österreich und unterliegt nur geringfügigen Veränderungen im Zeitverlauf:

Betrachtet man die sprachliche Zusammensetzung der Volksschulklassen im Vergleich unterschiedlicher Gemeindegrößenklassen<sup>1</sup> (siehe *Abbildung 15*), so ist Mehrsprachigkeit in Schulen in kleinen Dörfern (< 1.500 Einwohner:innen) weiterhin eher die Ausnahme. Immer noch sind mehr als 50 % der dortigen Klassen rein deutschsprachig zusammengesetzt, weitere 38 % der Klassen hat max. ¼ mehrsprachige Volksschüler:innen. Diese Anteile rein deutsch-

<sup>1</sup>) hier auf Basis der BIST-Überprüfungen auf der 4. Schulstufe 2013 und 2018.

**Abb. 15 Volksschulklassen mit unterschiedlichem Mehrsprachigkeitsanteil nach Gemeindegröße**

(in % innerhalb aller Volksschulklassen in der Gemeindegröße)



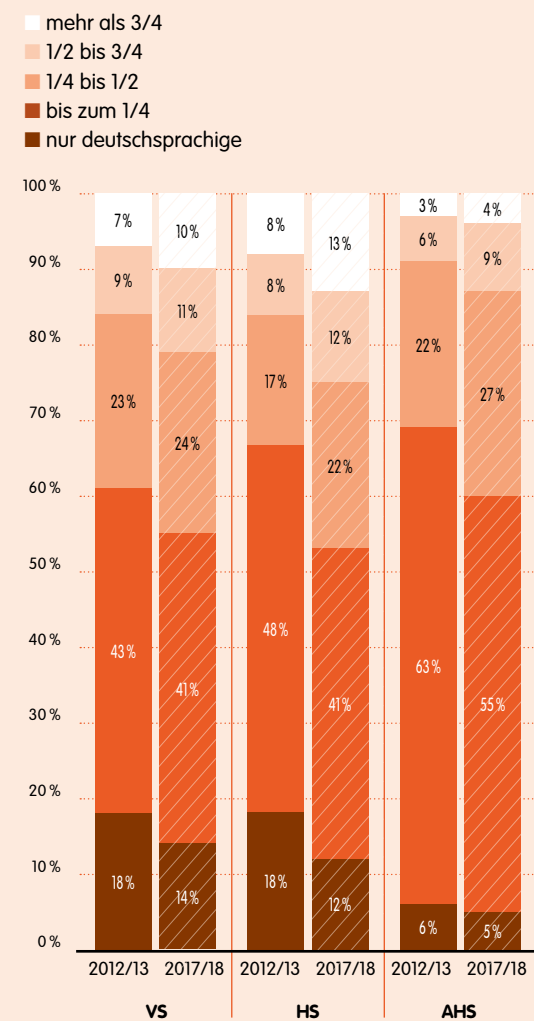
sprachiger Klassen sinken kontinuierlich bei steigender Gemeindegröße, während die Anteile von Klassen mit mind. der Hälfte mehrsprachiger Schüler:innen in Städten über 20.000 Einwohner:innen bei einem Drittel (31 %), in den größeren Landeshauptstädten über 100.000 sogar weit über der Hälfte (56 %) liegen (ein Drittel aller Klassen gar mit mehr als ¾ an mehrsprachigen Schüler:innen). Diese Muster haben sich von 2013 auf 2018 nicht grundsätzlich verändert, bis auf leichte Zuwächse bei den Anteilen der zu über ¾ mehrsprachigen Klassen.

Verfolgt man diese Verteilung aller Schüler:innen nach dem Wechsel in die Sekundar-

stufe, so zeigt sich deutlich der Einfluss unterschiedlicher Schultypen auf die Zusammensetzung der Schüler:innen (siehe *Abbildung 16*). Während sich die Muster von Volksschule und Hauptschule (2012/13) bzw. Neue Mittelschule (2017/18) ähneln, weicht die Zusammensetzung in der AHS davon deutlich ab. Zwar wächst in allen Schultypen der Anteil an mehrsprachigen Schüler:innen und rein bzw. überwiegend deutschsprachige Klassen nehmen ab. Doch die Anteile rein deutschsprachiger Klassen sind in der AHS nur halb so hoch wie jene in Volksschule und NMS. Und auch bei den überwiegend mehrsprachigen Klassen (über ½

**Abb. 16 Schüler:innen in Klassen mit unterschiedlichem Mehrsprachigkeitsanteil nach Schultyp<sup>(i)</sup>**

(in % innerhalb aller Schüler:innen des jeweiligen Schultyps)



**Verfolgt man die Verteilung aller Schüler:innen nach dem Wechsel in die Sekundarstufe, so zeigt sich deutlich der Einfluss unterschiedlicher Schultypen auf die Zusammensetzung der Schüler:innen. Während sich die Muster von Volksschule und Hauptschule bzw. Neue Mittelschule ähneln, weicht die Zusammensetzung in der AHS davon deutlicher ab.**

bzw. über  $\frac{3}{4}$  mehrsprachigen Schüler:innen) weist sie deutlich niedrigere Anteile auf. Dagegen hat die AHS bei gleichmäßiger durchmischten Klassenzusammensetzungen (d.h. max  $\frac{1}{4}$  mehrsprachige Schüler:innen bzw.  $\frac{1}{4}$  bis  $\frac{1}{2}$  mehrsprachige Schüler:innen) höhere Anteile als Volksschule und NMS.

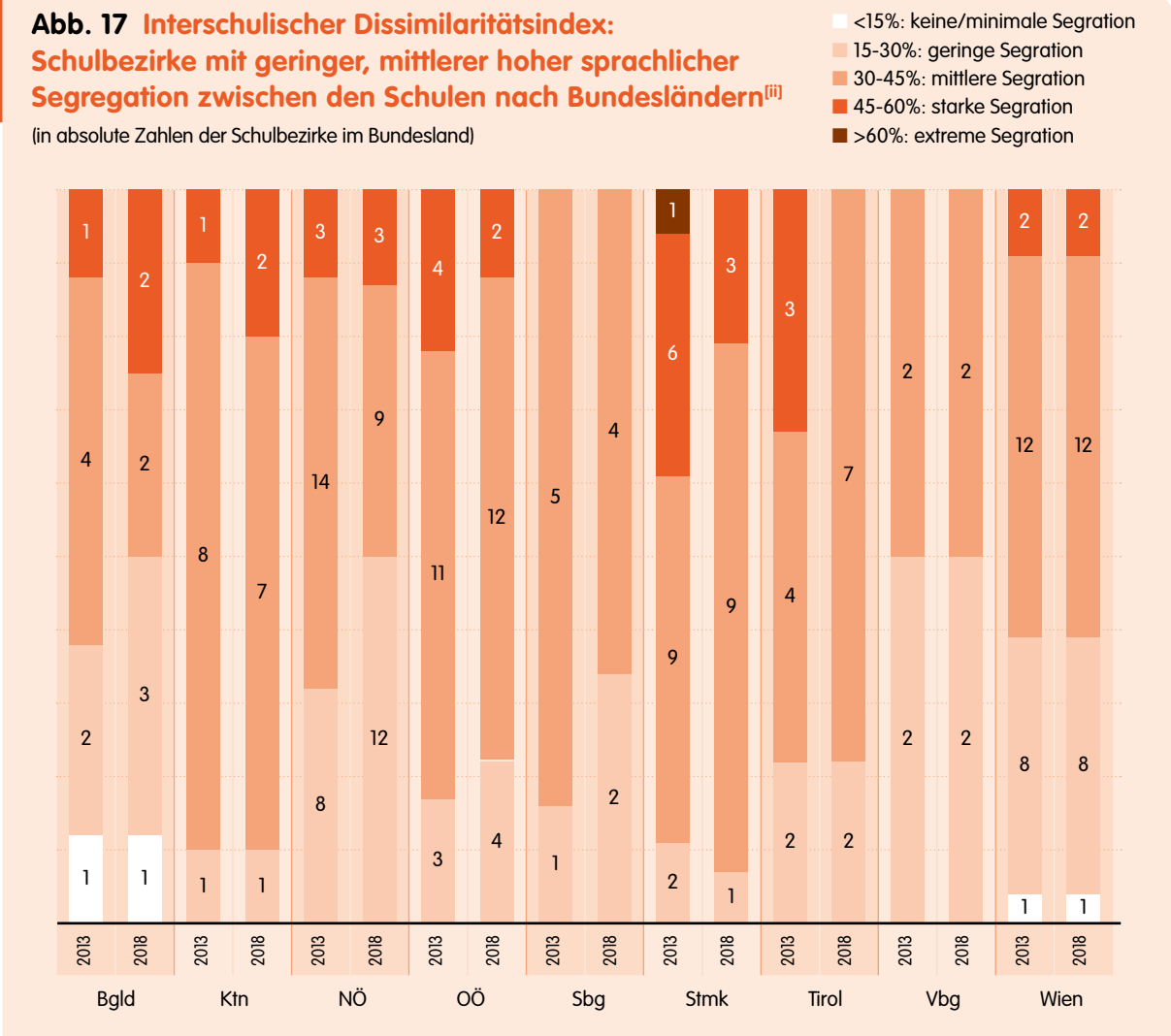
Mehrsprachige Schüler:innen hingegen besuchen im Vergleich zur Gesamtschüler:innen-schaft weiterhin deutlich häufiger überwiegend mehrsprachige Klassen: So sitzen sie etwa doppelt so oft in Klassen mit  $\frac{1}{2}$  bis  $\frac{3}{4}$  mehrsprachigen Schüler:innen, sogar drei mal so häufig in Klassen mit mehr als  $\frac{3}{4}$  mehrsprachigen Schüler:innen – ein über alle drei Schultypen hinweg ähnliches Muster.

### 9. Rückgang stark segregierter Schulbezirke – jedoch große regionale Unterschiede

Unterschiedliche Zusammensetzungen von Schulklassen zwischen Gebieten lassen sich auch in Form sogenannter Dissimilaritätsindizes (also Indizes der Unähnlichkeit dieser Gebiete) darstellen. Der hier verwendete Index bringt das Ausmaß der sprachlichen Segregation durch Werte zwischen 0 (keine Segregation) und 1 (maximale Segregation) zum Ausdruck und weist eine geradlinige Interpretation auf: bis 0,15 minimale Segregation, 0,15-0,30 geringe Segregation, 0,30-0,45 mittlere Segregation, 0,45-0,60 starke Segregation, über 0,60 extreme Segregation.

**Abb. 17 Interschulischer Dissimilaritätsindex: Schulbezirke mit geringer, mittlerer hoher sprachlicher Segregation zwischen den Schulen nach Bundesländern<sup>(ii)</sup>**

(in absolute Zahlen der Schulbezirke im Bundesland)



Ausgewertet für die Unterschiede von Schulzusammensetzungen zwischen Schulen lässt sich etwa ein Indexwert von 0,45 für einen Schulbezirk derart lesen, dass 45 % der mehrsprachigen Schüler:innen die Schule wechseln müssten, um eine Gleichverteilung von erstsprachig-deutschsprachigen und mehrsprachigen Schüler:innen innerhalb dieses Schulbezirks zu erreichen.

Betrachtet man die Entwicklung der zwischenschulischen Segregation<sup>2)</sup>, so zeigt sich insgesamt einen Rückgang der Segregation, wenngleich sehr unterschiedliche Muster und Entwick-

lungen zwischen den Bundesländern bestehen (siehe Abbildung 17):

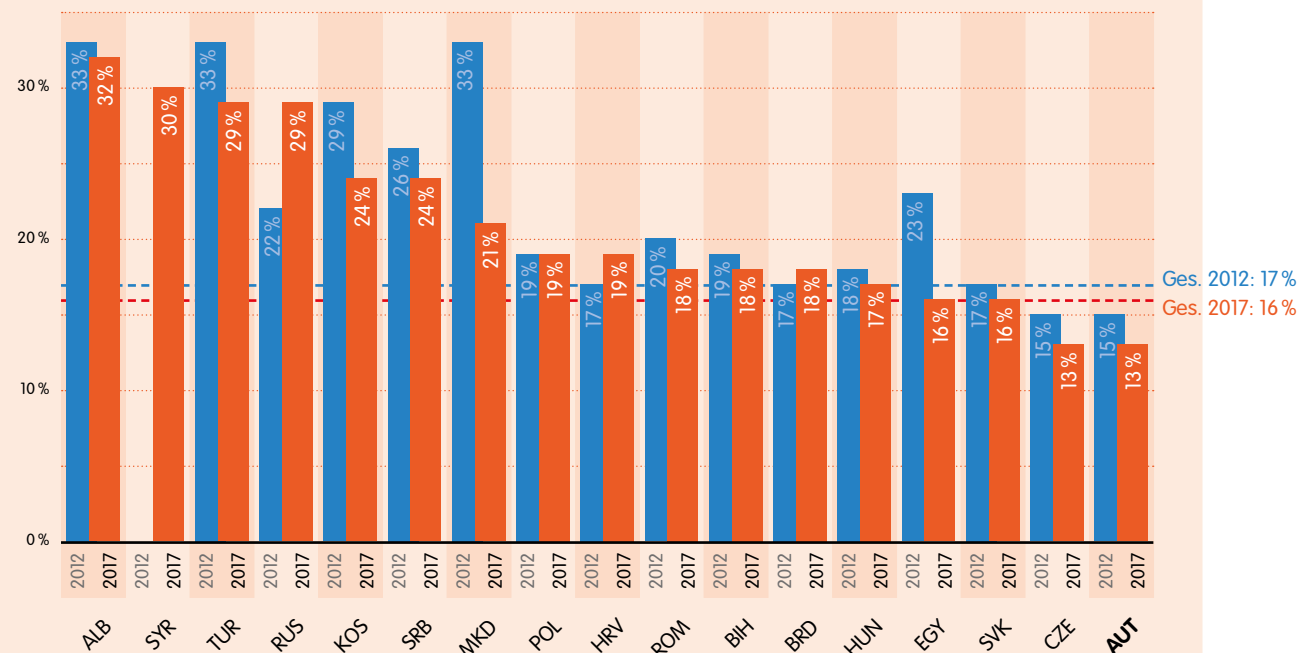
Die Zahl der stark bis extrem segregierten Schulbezirke ist insgesamt von 21 auf 14 Bezirke zurückgegangen. Dies ist vor allem auf einen Rückgang in der Steiermark – als dem nach wie vor am stärksten segregierten Bundesland (von 1 extrem und 6 stark segregierten Bezirken auf noch 3 stark segregierte Bezirke) – zurückzuführen, aber auch auf den Rückgang stark segregierter Bezirke in Oberösterreich (von 4 auf 2 Bezirke) sowie das Verschwinden der 2013 noch 3 stark segregierten Bezirke in Tirol. Hinzugekommen sind stark segregierte Bezirke hingegen im Burgenland und in Kärnten (jeweils von 1 auf 2

2) hier auf Basis der BIST-Überprüfungen auf der 4. Schulstufe 2013 und 2018.

**Abb. 18 Rückstufung in die Vorschulstufe nach Geburtsland der Mutter**

(in % innerhalb der Herkunftsgruppe)

■ 2012 ■ 2017



stark segregierte Bezirke). Konstante Muster sind in Vorarlberg und Wien zu beobachten, während vor allem in Niederösterreich die Zahl der gering segregierten Bezirke deutlich zugenommen hat (von 8 auf 12 gering segregierte Bezirke). Schulbezirke mit keiner oder minimaler Segregation gibt es nur in Wien und im Burgenland.

#### 10. Selektionsmechanismen bleiben konstant mit unterschiedlicher Betroffenheit von Herkunfts-/Sprachgruppen

Eine zentrale Rolle für die Zusammensetzung von Schulklassen spielen die Selektionsmechanismen des Schulsystems. Von diesen sind auch mehrsprachige Schüler:innen in unterschiedlich starkem Ausmaß betroffen. Zieht man einige der maßgeblichsten Formen der Selektion (Rückstufungen, Klassenwiederholungen bzw. äußere Differenzierung in AHS/NMS) heran, so erweisen sich die Muster als sehr konstant:

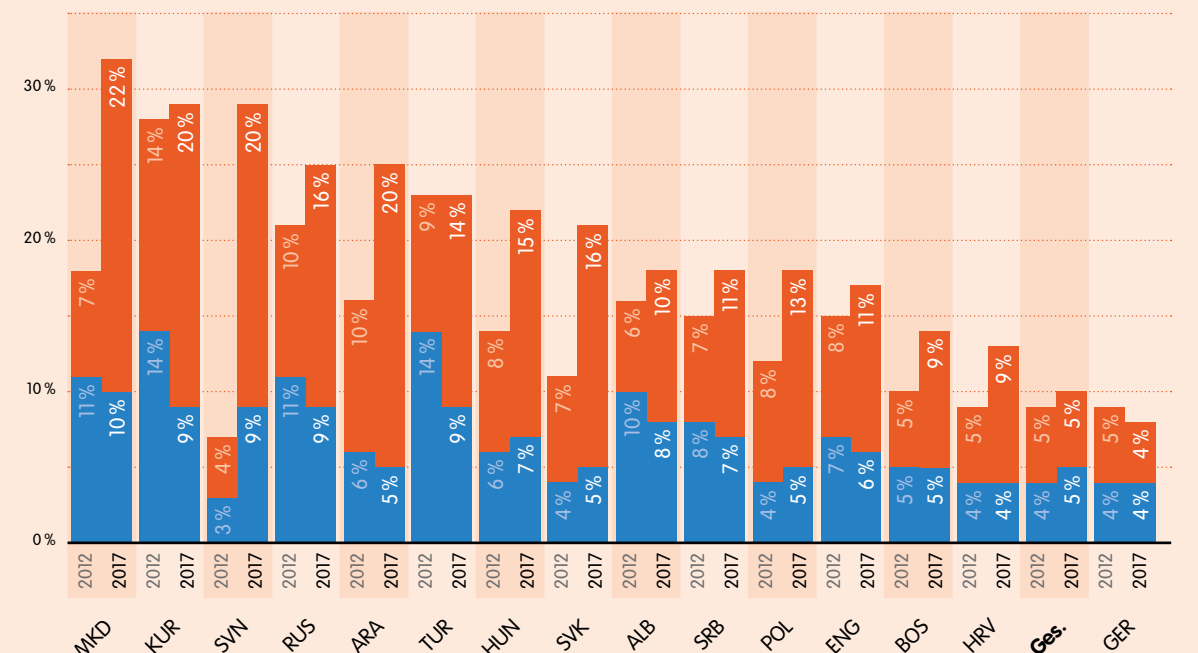
Insgesamt ist der Anteil an Rückstufungen in die Vorschulstufe österreichweit über alle Herkunftsgruppen hinweg relativ konstant geblieben (22 % im Jahr 2012, d.h. bezogen auf die Vorschulstufe 2003/04; 21 % im Jahr 2017, d.h. bezogen auf die Vorschulstufe 2008/09). Weitgehend gleich geblieben ist auch die Rangfolge der Herkunftsgruppen im Hinblick auf die Rückstufungsanteile: die höchsten Werte weisen Kinder albanischer Mütter (32 %), türkischer und syrischer Mütter (29 %) sowie kosovarischer und serbischer Mütter (26 %) auf. Kinder russischer Mütter weisen 2017 erstmals ähnliche hohe Rückstufungswerte (29 %) auf (siehe *Abbildung 19*).

Deutlich bleibt der Unterschied zwischen 1. und 2. Generation im Hinblick auf die Rückstufungen: Die im Ausland geborenen Kinder (1. Gen) sind durchschnittlich um 8 Prozentpunkte mehr von Rückstufungen betroffen als die im

**Abb. 19 Klassenwiederholung in der Primarstufe oder Sekundarstufe nach Sprachgruppen**

(in % innerhalb der Sprachgruppe)

■ % in VS ■ % in HS/NMS/Gym



Inland geborenen (2. Gen). Das zeigt sich auch innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen weiterhin sehr deutlich mit Extremunterschieden in der albanischen Gruppe (25 % vs. 52 %), der syrischen (13 % vs. 36 %) sowie der polnischen (13 % zu 31 %), russischen (17 % zu 35 %) und kroatischen Gruppe (13 % zu 31 %).

Das Instrument der Klassenwiederholung erweist sich auch 2017 für bestimmte Sprachgruppen als besonders ausgeprägt, nimmt man sowohl Primar- als auch Sekundarstufe zusammen (am stärksten bei Schüler:innen mit den Erstsprachen Mazedonisch, Kurdisch und Slowenisch).

Vergleicht man die Entwicklung von 2012 auf 2017, so ist bei manchen Sprachgruppen ein deutlicher Anstieg der Anteile an Klassenwiederholungen zu verzeichnen (z.B. bei Schüler:innen mit Slowenisch, Mazedonisch, Slowakisch, Arabisch, Tschechisch und Ungarisch als

Erstsprache), während sie in den übrigen Gruppen stagnieren. Insgesamt festzuhalten ist jedoch, dass die Anteile an Klassenwiederholungen im Zeitvergleich bei keiner Gruppe deutlich zurückgegangen sind.

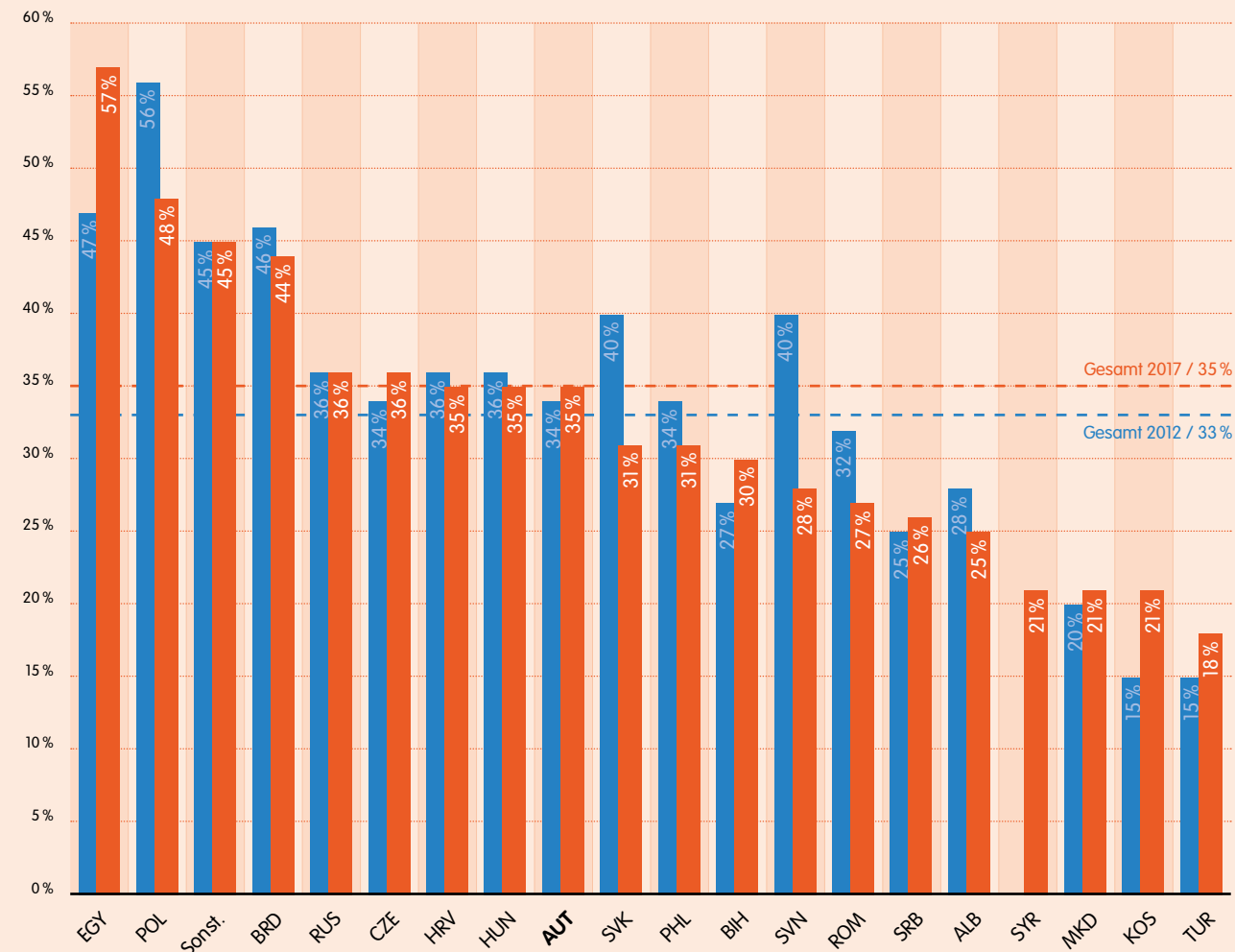
Als enorm konstant erweisen sich schließlich auch die AHS-Teilnahmequoten nach dem Geburtsland der Mutter, was auf eine weiter bestehende sozioökonomische Barriere für die Bildungsmobilität hinweist: Während auch 2017 Kinder mit Müttern aus Polen, Ägypten, Deutschland, Russland und sonstigen Herkunftsländern höhere Anteile als Kinder österreichischer Mütter aufweisen, zeigen Kinder von Müttern aus der Türkei, dem Kosovo und Mazedonien am anderen Ende weiterhin die niedrigsten Anteile auf, jene syrischer Mütter reihen sich 2017 ebenfalls hier ein.



**Abb. 20 AHS-Teilnahmequoten nach Geburtsland der Mutter**

(in % innerhalb der Herkunftsgruppe)

■ 2012 ■ 2017



### 11. Mathematikleistungen insgesamt leicht verbessert – Leistungsabstände bleiben konstant

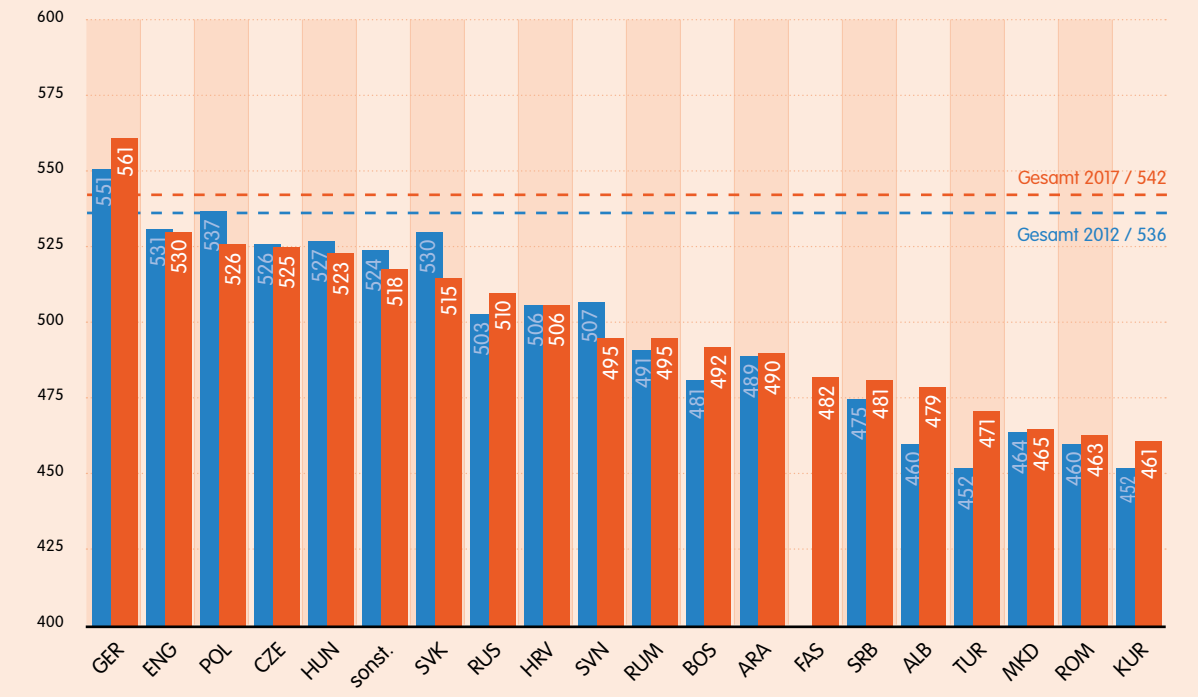
Die bis hierhin diskutierten Faktoren tragen in ihrem Zusammenwirken zu unterschiedlichen Ergebnissen in den Bildungswegen und Bildungserfolgen von Schüler:innen bei. Da Schüler:innen auch ungleich von diesen Faktoren betroffen sind, spiegelt sich deren Einfluss auch in unterschiedlichen Testergebnissen bei standardisierten Kompetenzüberprüfungen nach Sprachgruppen wider. In vielen statistischen Auswertungen wird häufig mit einer stark ver-

kürzenden Gegenüberstellung von Schüler:innen mit/ohne Migrationshintergrund oder mit/ohne deutscher Erstsprache gearbeitet. Die BIST-Testungen erlauben hier etwas genauere Vergleiche.

Betrachtet man die Mittelweltergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe, so zeigt sich im Vergleich der beiden Zyklen, dass der Gesamtschnitt für die ersprachig-deutschsprachige Gruppe von 2012 auf 2017 um 10 Punkte (561) angestiegen ist und damit 19 Punkte über dem Durchschnittswert aller Sprachgruppen

**Abb. 21 M8-Leistungsmittelwerte nach Sprachgruppen**

■ 2012 ■ 2017



(542) liegt – ein ähnlicher Vorsprung wie noch 2012 (damals 551 zu 536, d.h. 15 Punkte Unterschied).

Auch 2017 kommt bundesweit keine der sonstigen Sprachgruppen an diesen M8-Mittelwert der deutschsprachigen Referenzgruppe heran: am nächsten kommen weiterhin die englischsprachige (530), die polnisch- bzw. tschechischsprachige (526) sowie die ungarischsprachige (523) Gruppe; den deutlichsten Rückstand weisen Schüler:innen mit den Erstsprachen Romanes (456), Kurdisch (460), Mazedonisch (465) und Türkisch (471) auf – diese Rangfolgen entsprechend weitestgehend jenen der BIST-Überprüfung M8 aus dem Jahr 2012.

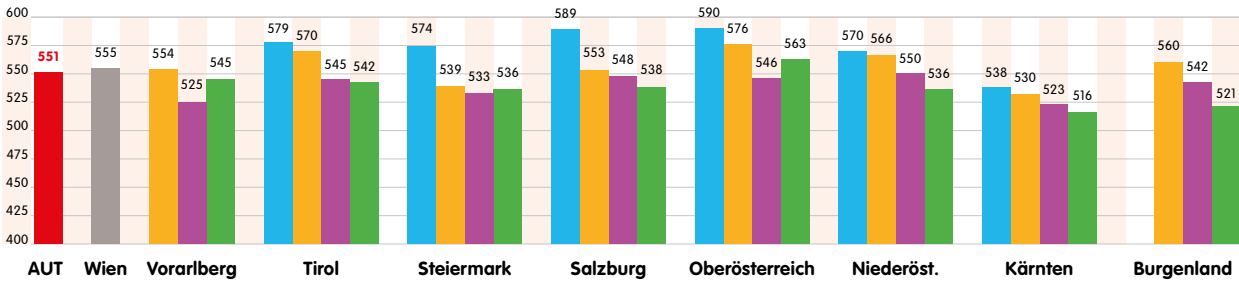
Im Zeitverlauf zeigt sich bei den meisten Sprachgruppen eine Stagnation (Arabisch, Tschechisch, Englisch, Kroatisch, Mazedonisch, Rumänisch) bis deutliche Verbesserung (Albanisch, Bosnisch, Deutsch, Kurdisch, Romanes, Russisch, Serbisch, Türkisch), eine deutliche Verschlechterung besteht nur in weni-

gen Fällen (Polnisch, Slowakisch, Slowenisch, Sonstige). Die deutlichste Verbesserung ist in der türkischsprachigen Gruppe mit 19 Punkten zu verzeichnen.

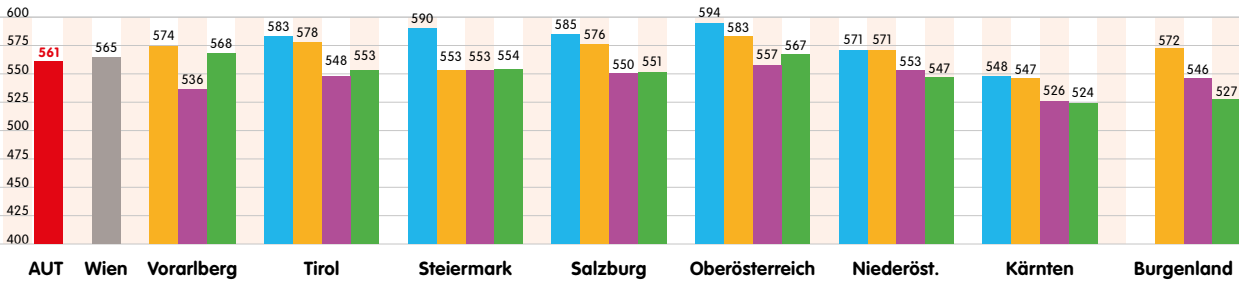
Schließlich bleibt die Gemeindegröße als Faktor weiterhin auffällig: Auch 2017 liegen die Ergebnisse der deutschsprachigen Gruppe in den größeren Ballungsräumen über 50.000 Einwohner:innen fast aller Bundesländer (einzige Ausnahme ist Kärnten) über dem Bundeschnitt von 561 Punkten. Mit 594 Punkten in Oberösterreich, 590 Punkten in der Steiermark, 585 in Salzburg, 583 in Tirol und 574 in Vorarlberg. Kleinere Gemeindegrößen weisen in der Tendenz eher niedrigere Werte am bzw. unter dem Gesamtschnitt auf. Bei den übrigen Sprachgruppen ist dieses Bild deutlich diffuser, hier weisen auch kleinere Gemeindegrößen teilweise höhere Werte als der Bundesschnitt auf (sie sind aber aufgrund geringer Fallzahlen nur bedingt als systematische Muster interpretierbar).

Abb. 22 **M8-Leistungsmittelwerte** ausgewählter Sprachgruppen nach Bundesland bzw. Gemeindegröße<sup>[iii]</sup>

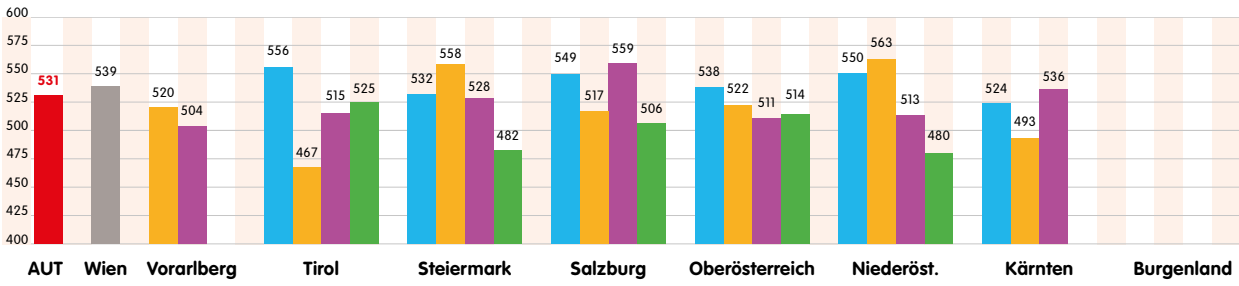
2012 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch



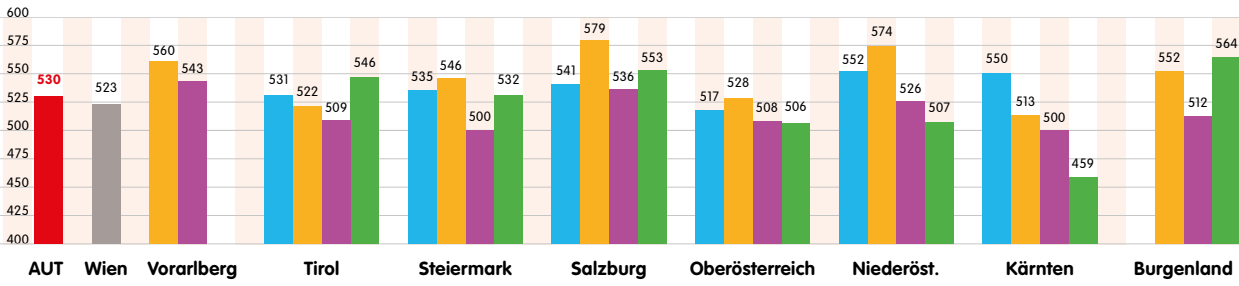
2017 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Deutsch



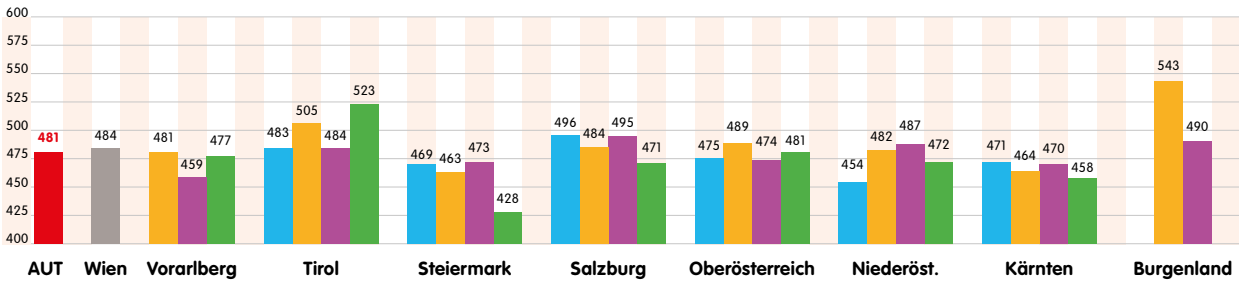
2012 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Englisch



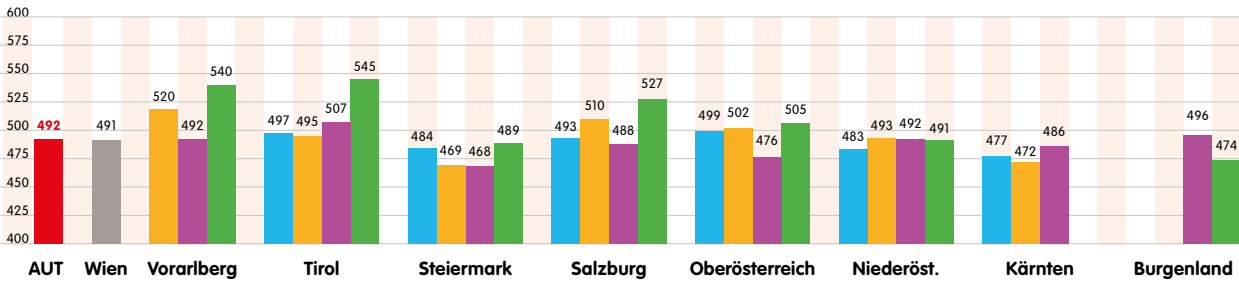
2017 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Englisch



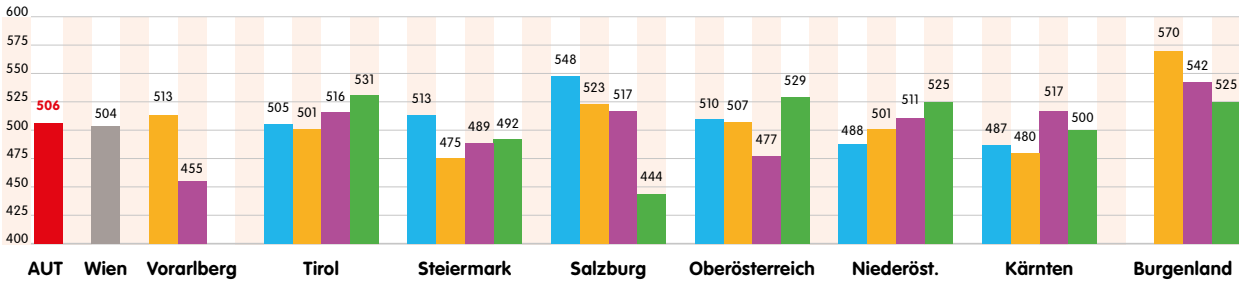
2012 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Bosnisch



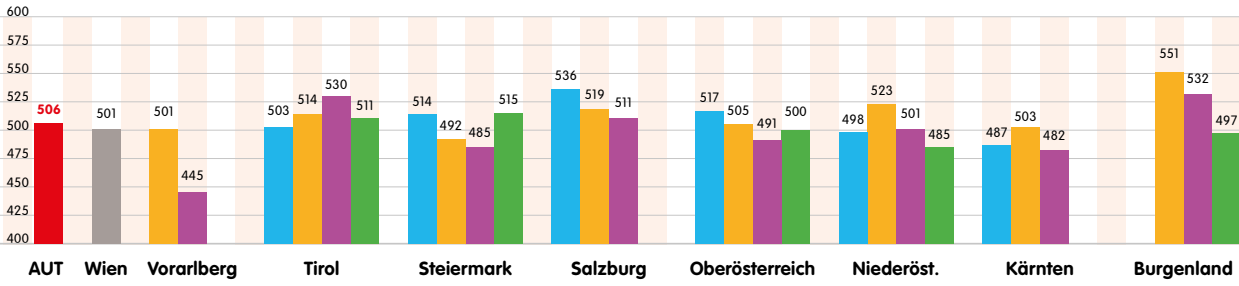
2017 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Bosnisch



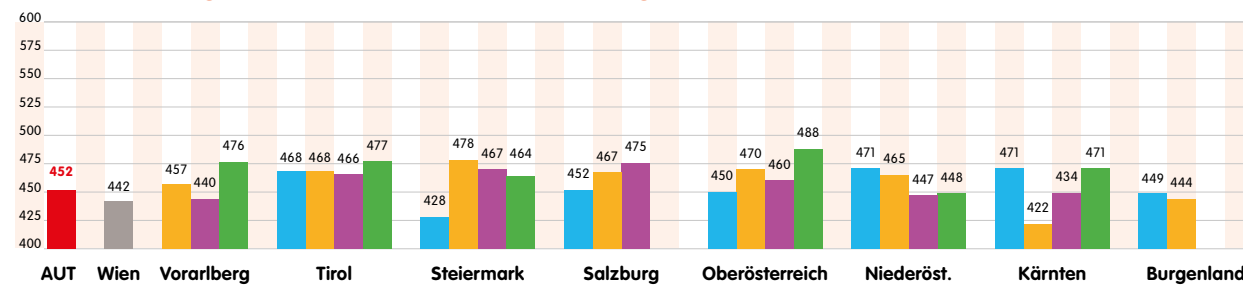
2012 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Kroatisch



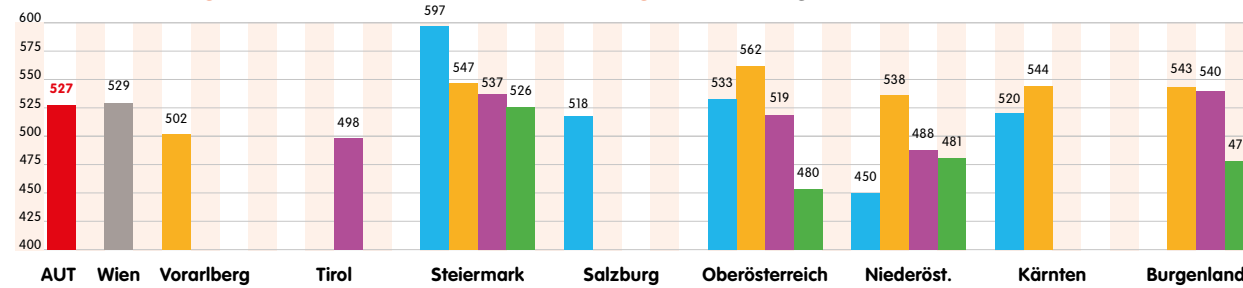
2017 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Kroatisch



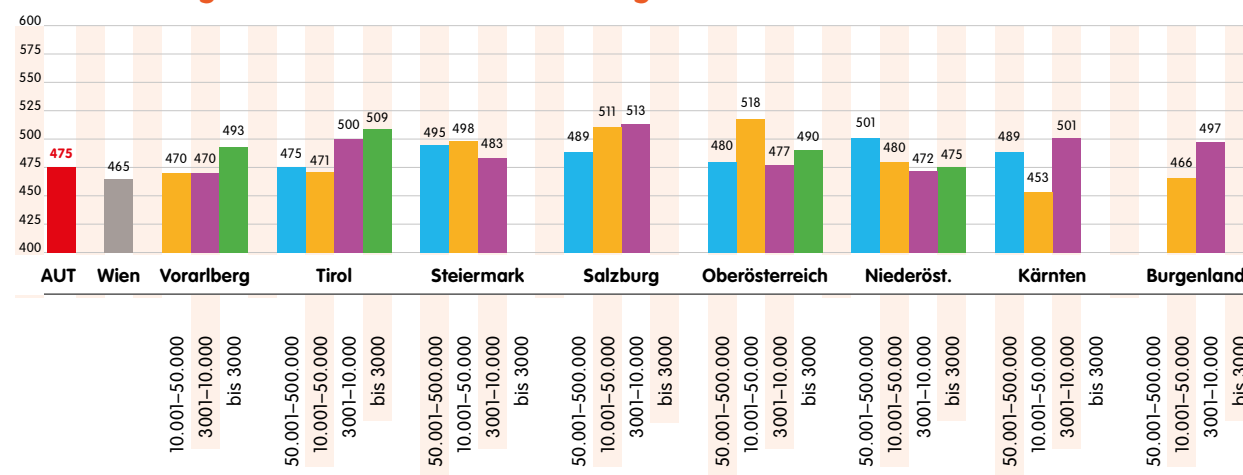
## 2012 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Türkisch



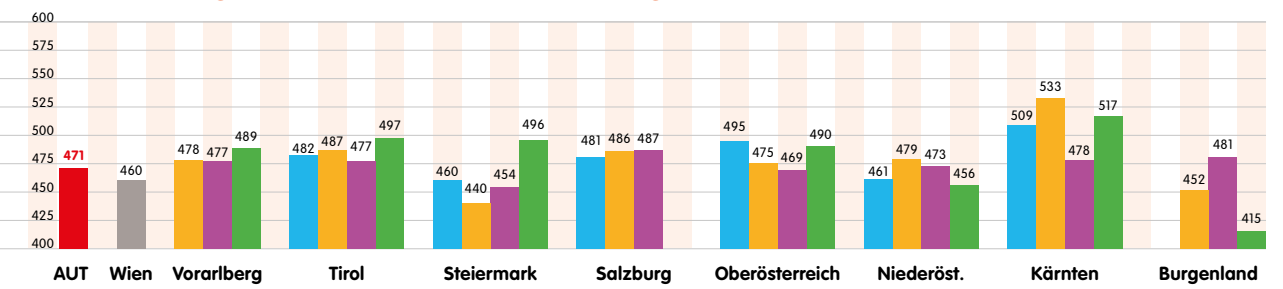
## 2012 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Ungarisch



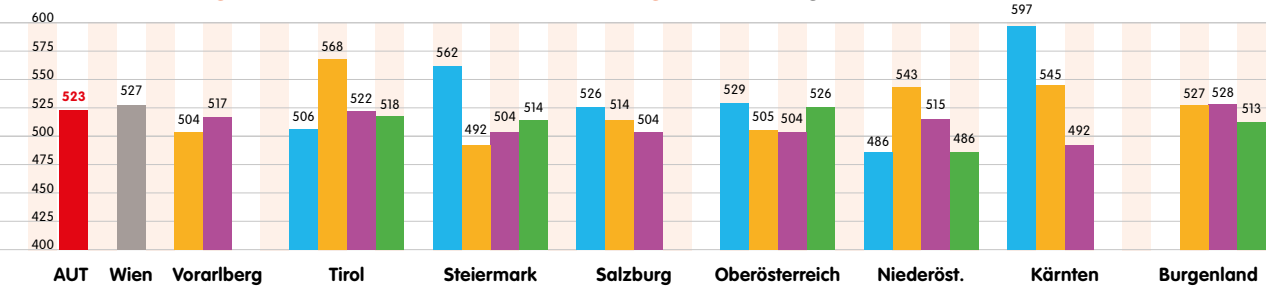
## 2012 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Serbisch



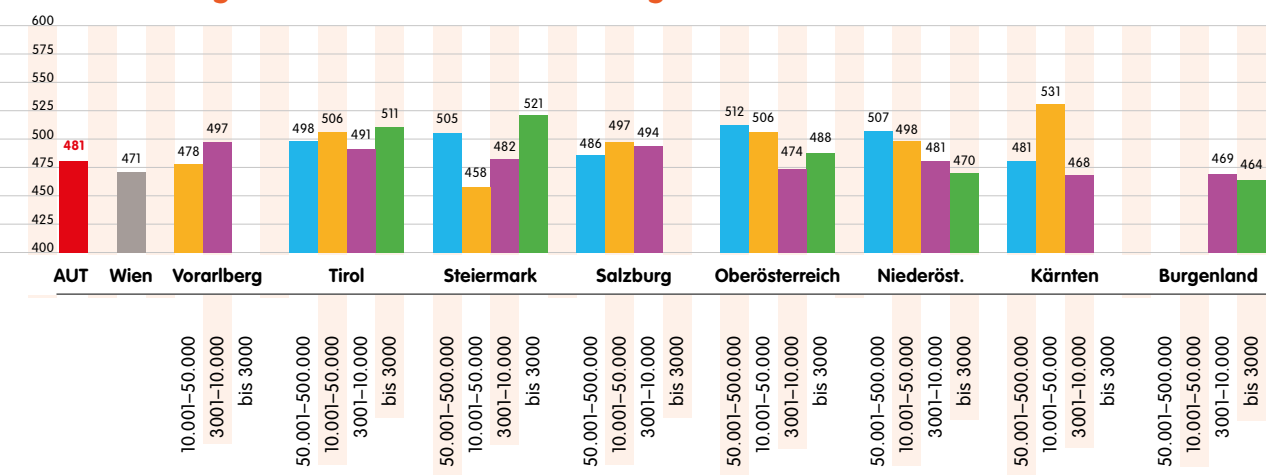
## 2017 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Türkisch



## 2017 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Ungarisch



## 2017 Leistungsmittelwerte M8 nach Gemeindegrößen – Serbisch



## endnoten

- (i) Anmerkung: Für den vorliegenden Bericht können ausschließlich Angaben der Bildungsstandardüberprüfung herangezogen werden. Somit ergeben sich Unterschiede zu früheren Darstellungen (wie in PB 5), welche teilweise auf Basis der Schulstatistik berechnet wurden.
- (ii) Anmerkung: Aufgrund der Umsetzung der Berechnungsmethode zur Segregation im Nationalen Bildungsbericht 2021 wurde im Einklang damit auch für die vorliegende Auswertung die dort herangezogene Operationalisierung (deutsche vs. nicht-deutsche Erstsprache der Schüler:innen) verwendet sowie die neue politische Bezirkseinteilung zugrunde gelegt. Dies führt zu anderen Dissimilaritätswerten als den im NBB 2015 berechneten und in PB 5 ausgegebenen Daten.
- (iii) Anmerkung: Zur Darstellung ausgewählt wurden hier ausschließlich jene Sprachgruppen, für welche in sämtlichen Bundesländern ausreichende Fallzahlen zu den unterschiedlichen Gemeindegrößenklassen vorliegen.

### III) Schlussfolgerungen

**Die Policy Briefs „Migration und Mehrsprachigkeit“** setzen sich mit der sprachlichen Vielfalt an Österreichs Schulen aus 7 verschiedenen Blickwinkeln auseinander: von Herkunftsperspektiven, Sprachenhintergründen, sozialen Milieus über Kindergarten erfahrung, Selektions- und Segregationsmuster bis hin zu Testleistungsbefunden. Der vorliegende Policy Brief #8 galt nun der Frage nach Kontinuität und Wandel: Welche dieser Muster haben sich im Zeitverlauf gewandelt, welche bleiben konstant?

Im Vergleich der Daten aus den Bildungsstandardüberprüfungen 2017 mit jenen aus 2012 ergibt sich dabei ein deutlicher Befund: Während sich die Schüler:innenschaft kontinuierlich in Richtung mehr Diversität wandelt, bleiben die Muster der sozialen Hintergründe und der Selektion zwischen den Herkunfts- und Sprachgruppen weitgehend konstant. Obwohl die Fluchtbewegung aus Syrien, Irak und Afghanistan 2015/16 auch die Schulen betraf und neue Herkunftsgruppen in größerer Zahl unter den Schüler:innen etablierte, geriet das System weder aus den Fugen noch hat es zu einer stärkeren Angleichung der Gruppen beigetragen – im Gegenteil: die messbaren Leistungen – wie hier in Mathematik – sind insgesamt sogar leicht gestiegen, jedoch bei gleichbleibenden Abständen zwischen den Gruppen. Zugenommen haben die Teilnahme an elementarpädagogischen Angeboten und an schulischen DaF/DaZ-Maßnahmen, ebenso wie die Anteile an Quereinsteiger:innen, selbst bei der Segregation der Schüler:innen nach sprachlichen Gesichtspunkten zwischen Schulstandorten zeigt sich ein, zumindest geringfügiger, Rückgang.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus dieser Datenanalyse ableiten?

Wie auch in anderen Einwanderungsländern, etwa den nordamerikanischen, nimmt die Hybridität der Herkunft zu. Kinder leiten ihre Identität zunehmend weniger von einem Herkunftsland der Eltern ab, sondern finden unter ihren Vorfahren Eltern und Großeltern aus verschiedenen Ländern. Die Zuwachsraten betragen in dieser Kategorie

rund 1% jährlich. Es ist eine Frage der Zeit, bis es die Mehrheit der jungen Erwachsenen in ganz Österreich betrifft, in den größeren Landeshauptstädten ist dies unter den Jüngsten bereits der Fall. Dadurch ergibt sich die Chance und die Verpflichtung, Identitätsangebote zu schaffen, die jenseits von Herkunftsländern liegen und das „Österreich:in-Sein“ unabhängig vom Geburtsland der Eltern konfigurieren. Die Narrative der gesellschaftlichen Identität sollten sehr viel stärker auf die gegenwarts- und zukunftsbezogenen Handlungen und Ziele von Menschen rekurrieren als auf deren Abstammung, wie es die klassische Nationsidee im deutschsprachigen Raum tut. Das Ziel muss sein, sich unabhängig von der familiären Herkunft der österreichischen Gesellschaft zugehörig fühlen und an ihr teilhaben zu können, sowohl in ökonomischer, politischer, zivilgesellschaftlicher als auch bildungsmäßiger und kulturell-religiöser Weise. Die Politik ist gefordert, der demographischen Realität entsprechende Narrative für ein gesellschaftliches Grundverständnis zu entwickeln, in dem sich die eingewanderten Eltern und Großeltern und vor allem ihre Kinder wiederfinden können. Und zwar nicht als „Andere“, die in statusschwächere bis segregierte gesellschaftliche Rollen gedrängt werden, sondern als Gleichberechtigte, die Anteil am Wohlstand haben und für seinen Erhalt mitverantwortlich sind.

Schule und elementarpädagogische Einrichtungen gehören zu den zentralsten Institutionen, um diesen Schritt gehen zu können. Sie sind die Orte der Begegnung und der Sozialisation, genauso wie Orte des Lernens und der eigenen Talent- und Rollenentwicklung. Sie müssen das passende Grundverständnis vermitteln wie auch die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten. Viele der in den bisherigen Policy Briefs gelieferten Erklärungen und Schlussfolgerungen gelten deshalb nach wie vor:

→ **Ausgangspunkt für den Bildungserfolg** ist eine möglichst frühe Teilnahme an Bildungseinrichtungen. Ein Ausbau der Zugänglichkeit von elementarpädagogischen Einrichtungen für Kinder zugewanderter Familien gemeinsam mit der Gewährleistung und Aus-

weitung entsprechender Qualität sind zwei grundlegende Ansatzpunkte, die dem Bildungssystem und seiner Akteure als auch den Schüler:innen und ihrer Familien den schulischen Weg erleichtern können. Es ist kaum zu überschätzen, wie wichtig Investitionen in diesem elementaren Bereich für die Gesellschaft und ihre Zukunft insgesamt sind und welch hohen Return of Investment sie stiften.

→ **Für die kompetente Entwicklung der Mehrsprachigkeit** in Erstsprachen und Landessprache sollten Pädagog:innen in ihrer Ausbildung Didaktik, Wissen, Kompetenz und vor allem Praxis zur Arbeit mit mehrsprachigen Lerner:innengruppen kennenlernen. Sinnvolle Förderangebote in Deutsch als Zweitsprache sind ein wichtiger Baustein dafür, in einem Mehrsprachigkeitsansatz aber eben nur einer unter vielen. Die Schulentwicklung an den Standorten muss sich ganzheitlich mit dem Wandel auseinandersetzen.

→ **Voraussetzung für ein gelingendes gesellschaftliches Miteinander** ist die selbstverständliche Begegnung im Bildungsraum Schule. Je segregierter die Klassen und Schulen sind – hinsichtlich des Migrationshintergrunds wie auch der sozialen Milieus – desto weniger findet soziales Lernen über gesellschaftliche Grenzen hinweg statt. Wenn das Schulsystem jene Segregation produziert, die in der öffentlichen Debatte oft Zugewanderten vorgeworfen wird, dann verfehlt es eine seiner zentralen Aufgaben. Dies hat auch weiterhin stark mit sozialräumlichen Unterschieden zwischen urbanen und ländlichen Regionen zu tun. Schulstandorte in städtischen Gebieten mit höherer sprachlicher und sozialer Heterogenität und Herausforderung benötigen deshalb zusätzliche Ressourcen für deren konstruktive Bearbeitung.

→ **Systemisch bleibt zudem zu bezweifeln**, dass mit den etablierten Selektionsmechanismen der Rückstufung, Klassenwiederholung und frühen Trennung ab der 5. Schulstufe volkswirtschaftliche wie individuelle Ziele tatsächlich am besten erreicht werden können. Inter-

**Immer noch, das zeigen auch die Zeitverlaufsdaten, hängen schulische Karrieren stark von den wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses ab, die auch unter Schüler:innen mit Migrationshintergrund unterschiedlich verteilt sind mit entsprechenden begünstigenden bis benachteiligenden Folgen.**

ationale Vergleichsuntersuchungen ziehen dies seit langem in Zweifel, dennoch baut das österreichische Schulsystem weiter beharrlich (und in zunehmendem Maße, wie die Befunde zeigen) darauf auf und benachteiligt damit gerade mehrsprachige Schüler:innen, die in höherem Ausmaß davon betroffen sind.

→ **Grundlage für Zugehörigkeit** ist schließlich auch eine rechtliche Gleichstellung, weshalb die Frage nach der Einbürgerung von Schüler:innen eine wichtige ist. Besuchen sie mehrere Jahre die österreichische Schule, sollten sie das Recht auf die Staatsbürgerschaft erlangen.

Insgesamt bleibt weiterhin zu betonen, dass die Entwicklung des Schulsystems in Richtung der Talente und mitgebrachten Ressourcen seiner Schüler:innen statt auf eine Defizitorientierung entlang enger – einsprachiger – Normen ausbaufähig bleibt. Immer noch, das zeigen auch die Zeitverlaufsdaten, hängen schulische Karrieren stark von den wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses ab, die auch unter Schüler:innen mit Migrationshintergrund unterschiedlich verteilt sind, mit entsprechenden begünstigenden bis benachteiligenden Folgen. Die statistische Datenlage und wissenschaftliche Evidenz dazu liegt inzwischen in immer ausgereifterer Form vor, es bleibt an der Bildungspolitik, daraus die richtigen Schlüsse und Konsequenzen zu ziehen.



## Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND

