

1



Kompetenzmessungen
im österreichischen Schulsystem:
Analysen, Methoden & Perspektiven



Ann Cathrice George, Claudia Schreiner, Christian Wiesner,
Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



WAXMANN



Bundesinstitut
bifie

Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven

herausgegeben vom
Bundesinstitut für Bildungsforschung,
Innovation und Entwicklung des
österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Band 1

Ann Cathrice George, Claudia Schreiner,
Christian Wiesner, Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven, Bd. 1

Print-ISBN 978-3-8309-3925-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8925-7 Open Access



Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell-ShareAlike 4.0 International

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Hannes Kaschnig-Löbel, Salzburg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: CPI books GmbH, Leck

Inhalt

Vorwort der Direktorin des BIFIE	7
--	---

Einleitung

<i>Claudia Schreiner und Christian Wiesner</i>	
1 Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem	13
<i>Maria Neubacher, Michael Ober, Christian Wimmer und Martina Hartl</i>	
2 Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus	55

Fokussierte Analysen auf Ebene der Schulen und Klassen

<i>Roman Freunberger, Lisa Mayrhofer und Judith Sauerwein</i>	
3 Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule.....	89
<i>Ann Cathrice George und Susanne Schwab</i>	
4 Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen	103
<i>Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Thomas Kiefer, Christoph Helm, Mishela Ivanova, David Kemethofer, Marcel Illetschko, Margit Freller-Töglhofer und Daniel Paasch</i>	
5 Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen	115

Fokussierte Analysen auf Ebene der Schüler/innen

<i>Claudia Schreiner, Burkhard Gniewosz, Christian Wiesner, Alexander Steiger, Andrea Kulmhofer-Bommer und Maximilian Egger</i>	
6 Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen	139

	<i>Daniel Paasch, Christine Schmid, Andrea Kallinger-Aufner und Robert Knollmüller</i>	
7	Noten und Kompetenzen in verschiedenen Fächern, Schulstufen und Schulformen.....	161
	<i>Simone Breit, Barbara Herzog-Punzenberger, Silvia Salchegger und Philipp Schnell</i>	
8	Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld	179
	<i>Konrad Oberwimmer, Norbert Lachmayr und Silke Luttenberger</i>	
9	Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen.....	199
 Ausblick und Diskussion von Ergebnissen aus dem ersten Zyklus		
	<i>Ann Cathrice George, Alexander Robitzsch und Claudia Schreiner</i>	
10	Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik.....	225
	<i>Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Daniel Paasch, Simone Breit und Roman Freunberger</i>	
11	Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung.....	239
	 Autorinnen und Autoren.....	 259

Simone Breit, Barbara Herzog-Punzenberger, Silvia Salchegger und Philipp Schnell

8 Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld

Zusammenfassung

Das Kapitel zeigt, dass der Anteil der mehrsprachigen Jugendlichen an Österreichs Schulen im Zeitraum 2012 bis 2016 zugenommen hat und die demografische Entwicklung auch Schulen zu Orten der sprachlichen Vielfalt macht. Betrachtet man die fachlichen Kompetenzen der mehrsprachigen Schüler/innen in Mathematik, Englisch und Deutsch, so schneiden mehrsprachige Schüler/innen jedoch schwächer ab als einsprachige Jugendliche, wobei es deutliche Unterschiede je nach Herkunft gibt und vor allem der sozioökonomische Hintergrund ausschlaggebend für schulische Lernerfolge ist. Außerdem zeigt der Beitrag, dass die Deutschkompetenzen der Eltern mit den Kompetenzen ihrer Kinder in Zusammenhang stehen, aber erneut der sozioökonomische Hintergrund der wichtigste Erklärungsfaktor für die Schülerleistungen ist.

8.1 Einleitung

Mehrere Sprachen zu sprechen, ist in vielerlei Hinsicht ein Vorteil. Der offensichtlichste Vorteil ist die Erweiterung des Kreises an Personen – zumeist um einige Millionen Menschen –, mit denen man (ohne Übersetzung) kommunizieren kann. Damit in Zusammenhang steht die Erweiterung des eigenen Horizonts – jede Sprache beinhaltet auch eine spezifische und einmalige Erschließung der Welt. Darüber hinaus berichtet die neurolinguistische Forschung der letzten Jahre über zahlreiche Vorteile von alltagsweltlicher Mehrsprachigkeit: So verfügen zweisprachige Personen im Vergleich zu einsprachigen Personen über ein besseres Arbeitsgedächtnis, erhöhte Konzentrationsfähigkeit und erhöhte kognitive Flexibilität (Bialystok, Craik & Luk, 2012). In einer Langzeitstudie, bei der Personen in ihrer Kindheit (1947) und als über 70-Jährige (2008–2010) getestet wurden, stellte sich heraus, dass die Zweisprachigen bessere kognitive Fähigkeiten aufwiesen, als es ihre Testergebnisse als Kinder vorhersehen hätten lassen können. Dies betraf vor allem den Bereich der allgemeinen Intelligenz und das Lesen (Bak, Nissan, Allerhand & Deary, 2014; Bak, Vega-Mendoza & Sorace, 2014). Der vielleicht überraschendste Forschungsbefund war, dass lebensweltliche Zweisprachigkeit das Einsetzen von Demenz um rund fünf Jahre verzögert – dies entspricht einer stärkeren Wirkung als jede bislang bekannte medizinische Behandlung (Perani et al., 2017).

Daran schließen die Fragen an, wie lebensweltliche Mehrsprachigkeit für die Erbringung von schulischen Leistungen gewinnbringend genutzt und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Bereicherung im kulturellen, gesellschaftlich politischen und wirtschaftlichen Leben Österreichs wahrgenommen werden kann. Klar sind bislang zwei Sachverhalte: Erstens, dass eine positive Bewertung der Mehrsprachigkeit für die mehrsprachigen Kinder eine wichtige Voraussetzung ist, um ihre Potenziale und Kenntnisse zur Anwendung zu bringen (Elsner, 2010). Umgekehrt kann die negative Bewertung bestimmter kategorialer Identitätsanteile, wie etwa einer bestimmten Sprache und damit deren Sprecher/innen durch das (schulische) Umfeld, eine Belastung darstellen (Inzlicht & Schmader, 2012). Zweitens, dass der sozioökonomische Hintergrund insbesondere in den deutschsprachigen Ländern großen Einfluss auf den Bildungserfolg ausübt (OECD, 2018). In Staaten, in denen Mehrsprachigkeit aus Gründen der Anwerbung anderssprachiger Arbeitskräfte für Einfacharbeit mit niedrigem sozialen Status verbunden ist, konfundieren die Komponenten sozioökonomischer Hintergrund und Mehrsprachigkeit. Da beide Faktoren wesentlich für den Schulerfolg sind, ist die differenzierte Wahrnehmung der Potenziale und Problemlagen Ausgangspunkt der folgenden Analysen.

Es werden dafür die Daten der Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) des ersten Zyklus in Mathematik, Englisch und Deutsch der achten Schulstufe verwendet. Für Details zu den Erhebungen siehe Breit, Bruneforth und Schreiner (2017), Schreiner und Breit (2012, 2014) sowie Kapitel 1 des vorliegenden Bandes. Dabei wurden die Jugendlichen nach jener Sprache befragt, in der sie zuerst sprechen gelernt haben. Hier sind auch Mehrfachangaben möglich, wenn die Jugendlichen in zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig sprechen gelernt haben. Für das vorliegende Kapitel wird „Mehrsprachigkeit“ wie folgt definiert: Mehrsprachige Schüler/innen sind jene Jugendlichen, die in der frühen Kindheit entweder nur oder auch in einer anderen Sprache als Deutsch zu sprechen gelernt haben. Sie sind mehrsprachig, weil sie

- a) zunächst die jeweilige(n) Erstsprache(n) und sukzessive die deutsche Sprache erworben haben. Im Regelfall spricht man vom sukzessiven Spracherwerb, wenn die Sprache Deutsch ab einem Alter von 3 Jahren, beispielsweise durch den Kindergartenbesuch, hinzukommt.
- b) simultan zweisprachig (Deutsch und eine andere Sprache als Deutsch) oder simultan mehrsprachig (Deutsch und andere Sprachen als Deutsch) aufgewachsen sind.

Im vorliegenden Kapitel wird nicht zwischen simultaner und sukzessiver Mehrsprachigkeit unterschieden, da sich Mehrsprachigkeit aus individuellen Lebenslagen ergibt und keinem Steuerungsmechanismus unterliegt. Demnach wäre diese Kategorienbildung auch für bildungspolitische Handlungsempfehlungen wenig brauchbar.

Ferner bestand die Absicht darin, mit der gewählten Definition eine möglichst große Gruppe als mehrsprachig zu klassifizieren, da Mehrsprachigkeit global betrachtet den Normalfall darstellt. Deshalb wurde dem gewählten definitionistischen Zugang auch gegenüber dem Begriff des Migrationshintergrunds Vorrang gegeben, welcher sich auf das Geburtsland des jeweiligen Jugendlichen und seiner Eltern stützt. Jugendliche der ersten Migrantengeneration sind im Ausland geboren und nach Österreich

zugezogen, während Jugendliche der zweiten Migrantengeneration in Österreich geboren wurden, aber ihre Eltern aus dem Ausland zugezogen sind. Es gibt zwar große Überschneidungen zwischen mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (97,7 % bei Berücksichtigung der Zuwanderer aus Deutschland, vgl. Breit et al., 2017), allerdings werden durch den gewählten Zugang auch Jugendliche der 3. Generation erfasst, wenn sie die jeweilige Familiensprache als Erstsprache angeben.

Zu beachten ist allerdings, dass die gewählte Definition keine Auskunft darüber gibt, ob die Schüler/innen in ihrem Alltag nach wie vor mehrere Sprachen benutzen und damit lebensweltlich zwei- oder mehrsprachig agieren, sondern lediglich darüber, in welchen Sprachen sie sprechen gelernt haben.

Zu berücksichtigen ist ferner, dass die in diesem Kapitel gewählte umfassende Perspektive auf Mehrsprachigkeit von der üblichen Berichterstattung in den Ergebnisberichten (z. B. Breit et al., 2017) abweicht. In der regelmäßigen Berichterstattung des BIFIE wird der sprachliche Hintergrund so operationalisiert, dass Mehrsprachigkeit in den Hintergrund und die Nähe zur Unterrichtssprache in den Vordergrund rückt: So werden im Rahmen der BIFIE-Berichterstattung simultan bilingual aufgewachsene Schüler/innen mit Deutsch als einer der Erstsprachen zur Gruppe der Schüler/innen mit Erstsprache Deutsch gezählt. Unterschieden wird somit zwischen Jugendlichen mit ausschließlich anderer Erstsprache als Deutsch und solchen, die Deutsch als eine Erstsprache aufweisen. Die in diesem Kapitel gewählte Vorgehensweise weicht hiervon bewusst ab.

Das Kapitel behandelt auf Basis der Daten, die aus den drei Messzeitpunkten 2012, 2013 sowie 2016 als Querschnitt vorliegen, zunächst die demografische Entwicklung mehrsprachiger Schüler/innen in diesem Zeitraum. Anschließend werden die Kompetenzen der mehrsprachigen Schüler/innen in Deutsch, Englisch und Mathematik dargestellt und schließlich die Deutschkompetenzen der Eltern und die Frage, welche Zusammenhänge mit den Kompetenzen ihrer Kinder zu beobachten sind, beleuchtet.

8.2 Demografische Entwicklungen

In einem ersten Schritt wird die Schülerschaft am Ende der Sekundarstufe 1 hinsichtlich des Heterogenitätsmerkmals „Mehrsprachigkeit“ charakterisiert. Dazu wird bundesweit und bundesländerspezifisch die Zusammensetzung der Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten dargestellt. Ebenfalls wird die Zusammensetzung an den Schulstandorten und deren Veränderung im Zeitverlauf analysiert.

Tabelle 1 zeigt, dass der Anteil mehrsprachiger Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1 zwischen 2012 und 2016 kontinuierlich angestiegen ist: Im Jahr 2012 machten mehrsprachige Schüler/innen rund ein Viertel der Schülerschaft aus (24,3 %), im Jahr 2016 vier Prozentpunkte mehr (28,8 %), was ein jährliches Wachstum von durchschnittlich einem Prozentpunkt bedeutet.

Knapp die Hälfte der mehrsprachigen Jugendlichen ist der sog. ersten Migrantengeneration zuzurechnen: die Jugendliche/der Jugendliche selbst als auch ihre/seine Eltern sind im Ausland geboren und nach Österreich zugewandert (47%). Etwas mehr als jede/r fünfte mehrsprachige Jugendliche gehört der zweiten Migrantengeneration an: Die Eltern dieser Schüler/innen sind nach Österreich zugezogen, das Kind selbst wurde bereits in Österreich geboren. Ein beträchtlicher Anteil (etwa 30%) der mehrsprachigen Jugendlichen weist selbst keinen Migrationshintergrund auf, d.h. sie gehören den autochthonen mehrsprachigen Minderheiten an oder haben zumindest einen in Österreich geborenen Elternteil (z. B. aufgrund binationaler Ehen). Zur Gruppe „ohne Migrationshintergrund“ zählt auch die sog. dritte Migrantengeneration. Das sind jene Jugendlichen, deren Großeltern als Zuwanderer nach Österreich kamen.

Die Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen für den Zeitraum 2012 bis 2016, dass der Anteil der im Ausland geborenen Schüler/innen der 8. Schulstufe gleich geblieben ist, der Anteil der zweiten Generation geringfügig abgenommen hat (-1,6%) und der Anteil jener mehrsprachigen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund im selben Ausmaß (+1,8%) zugenommen hat. Über einen längeren Beobachtungszeitraum (2000 bis 2015) konnte anhand der PISA-Daten gezeigt werden, dass sich unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der Anteil der zweiten Generation jedoch verdoppelt und die erste Generation entsprechend abgenommen hat (Salchegger, Herzog-Punzenberger & Filzmoser, 2015).

Tabelle 1: Anteil ein- und mehrsprachiger Jugendlicher sowie deren Migrationshintergrund in der BIST-Ü M8 2012, E8 2013 und D8 2016.

	M8 2012	E8 2013	D8 2016
Einsprachige Schüler/innen = Erstsprache ist ausschließlich Deutsch	75,5 %	74,8 %	71,2 %
Mehrsprachige Schüler/innen = Erstsprache ist eine andere Sprache als Deutsch oder Deutsch und eine andere Sprache	24,3 %	25,2 %	28,8 %
„Ohne Migrationshintergrund“ unter den Mehrsprachigen	29,3 %	29,7 %	31,1 %
Erste Generation unter den Mehrsprachigen	47,2 %	47,1 %	47,0 %
Zweite Generation unter den Mehrsprachigen	23,5 %	23,2 %	21,9 %

Ein wichtiger Faktor für den Erfolg in der Schule eines Landes ist die Aufenthaltsdauer und damit oftmals gekoppelt die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache, wenn sich diese von der Erstsprache unterscheidet. In der Forschung zu Kompetenzentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit wird davon ausgegangen, dass die Ausbildung des bildungssprachlichen Niveaus in einer Zweitsprache bis zu sechs Jahren bedarf, auch wenn dies an der mündlichen Sprachkompetenz nicht zu erkennen ist. Der Erwerb der Alltagssprachlichen Fähigkeiten findet bereits in den ersten beiden „Kontaktjahren“ statt, vorausgesetzt die Kinder befinden sich in einer Umgebung mit entsprechendem sprachlichen Input, wie dem Kindergarten oder der Schule (Busch, 2017). Von den mehrsprachigen Jugendlichen der ersten Generation geben 2016 7%

an, zum Zuwanderungszeitpunkt jünger als 4 Jahre gewesen zu sein, 33 % waren zwischen 4 und 6 Jahre alt, 19 % zwischen 7 und 10 Jahre und 17 % älter als 10 Jahre. Fast ein Viertel der Schüler/innen (23 %) wählte die Kategorie „weiß ich nicht“.

Tabelle 2 zeigt, dass der Anteil mehrsprachiger Jugendlicher stark zwischen den einzelnen Bundesländern variiert. In Wien liegt der Anteil mehrsprachiger Schüler/innen in der Sekundarstufe 1 zu allen drei Untersuchungszeitpunkten (2012, 2013 und 2016) über 50 % und ist damit fast doppelt so hoch wie der bundesweite Durchschnitt von ca. 29 % (vgl. Tabelle 1). Der zweithöchste Anteil an mehrsprachigen Jugendlichen findet sich in Vorarlberg (30 %), während der geringste Anteil in der Steiermark (18 %) zu verzeichnen ist. Der Anteil der mehrsprachigen Schüler/innen in Wien und Vorarlberg, den beiden Regionen mit dem höchsten Anteil, hat in den letzten vier Jahren noch einmal am stärksten zugenommen.

Tabelle 2: Anteile der mehrsprachigen Schüler/innen in den Bundesländern in der BIST-Ü M8 2012, E8 2013 und D8 2016.

	M8 2012	E8 2013	D8 2016	Differenz 2016–2012 in Prozentpunkten
Burgenland	17,7 %	21,9 %	22,7 %	5,0
Kärnten	16,5 %	16,4 %	18,6 %	2,1
Niederösterreich	16,5 %	16,8 %	20,2 %	3,7
Oberösterreich	19,7 %	19,3 %	22,2 %	2,5
Salzburg	20,4 %	21,2 %	24,4 %	4,0
Steiermark	15,3 %	16,8 %	17,8 %	2,5
Tirol	18,3 %	18,4 %	21,5 %	3,2
Vorarlberg	24,1 %	26,3 %	29,6 %	5,5
Wien	52,7 %	53,9 %	59,5 %	6,8

Die bundeslandspezifische Betrachtung verschleiert allerdings die großen Unterschiede, die nach Urbanisierungsgrad innerhalb der Bundesländer auftreten. Die Schülerpopulationen in Volksschulen zeigen die regionalen Verhältnisse noch vor der Trennung in der Sekundarstufe. In den dicht besiedelten Gebieten Oberösterreichs und Salzburgs waren in den Volksschulen 2013/14 mit 47 bis 48 % ähnlich hohe Anteile an mehrsprachigen Jugendlichen wie in Wien (56 %) anzutreffen (Vogtenhuber, Lassnigg, Bruneforth, Edelhofer-Lielacher & Siegle, 2016, S. 43). Bei genauerer Analyse werden die Zusammenhänge zwischen einer guten Wirtschaftsentwicklung einer Region und der Zuwanderung sichtbar (Landesmann, Stehrer & Liebensteiner, 2009; Navaretti, De Simone, Orefice & Salvi, 2011). Gerade in wirtschaftsstarke Regionen, etwa Wien, Linz/Wels, Salzburg Stadt oder auch in Vorarlberg, ist ein hoher Arbeitskräftebedarf gegeben. Dieser kann nicht alleine durch heimische Arbeitskräfte gedeckt werden und so sind die Firmen (aber auch bestimmte Branchen wie der Pflegesektor) auf zugewanderte Arbeitskräfte angewiesen. Die Regionen mit den höchsten Anteilen an zuge-

wanderten Familien und daher mehrsprachigen Jugendlichen sind auch die Regionen mit der höchsten Arbeitsproduktivität und dem höchsten Bruttoregionalprodukt (vgl. Statistik Austria, 2018). In wirtschaft schwachen Regionen gibt es dementsprechend weniger Zuwanderung und in der Konsequenz auch weniger mehrsprachige Schüler/innen. In den ländlichen Gebieten liegt der Anteil mehrsprachiger Volksschüler/innen lediglich zwischen 5 und 15% (Vogtenhuber et al., 2016, S. 43). Die besondere Situation der Bundeshauptstadt spiegelt sich am besten in ihrer Zuwanderungsgeschichte wider. Wien hat nicht nur die höchste Arbeitsproduktivität und das höchste Bruttoregionalprodukt aller Bundesländer, sondern als einzige Großstadt Österreichs auch den stärksten Attraktivitätsfaktor: Mehr als ein Drittel aller neu Zugewanderten, die jedes Jahr aus dem Ausland nach Österreich kommen, zieht nach Wien (Stadt Wien, 2017, S. 19).

Neben den regionalen Differenzen sind es vor allem lokale Gegebenheiten, die sich auf das Lehr-Lernumfeld der Schüler/innen auswirken. Aufgrund von Segregation werden mehrsprachige Schüler/innen häufig gemeinsam unterrichtet. Eine solche Ungleichverteilung von Schülerinnen und Schülern nach bestimmten Merkmalen kann negative Auswirkungen für die Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen haben (Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger & Nagel, 2016). Da mehrsprachige Jugendliche häufig aus Zuwandererfamilien kommen und diese im Schnitt über einen niedrigeren sozioökonomischen Status verfügen, kumulieren hier zwei Merkmale: So befinden sich mehrsprachige Jugendliche häufig in einer Nachbarschaft, Schule oder Klasse wieder, in der sich ein hoher Anteil an Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien befindet. Trotzdem handelt es sich um sehr unterschiedliche Milieus, in denen mehrsprachige Schüler/innen aufwachsen und lernen. Denn rund die Hälfte der mehrsprachigen Schüler/innen hat mindestens einen Elternteil mit höherer Bildung (Herzog-Punzenberger, 2017a). Daher sind differenzierte Analysen und Maßnahmen nötig.

Tabelle 3 zeigt die Anteile an Schulstandorten mit einer bestimmten relativen Menge mehrsprachiger Schüler/innen in der 8. Schulstufe. Rund die Hälfte der österreichischen Schulen hat mit maximal 20% mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern einen geringen Anteil, rund 13% der Schulen haben mit mehr als 60% einen hohen Anteil. Die Analyse der zeitlichen Entwicklungen auf Ebene der Schulstandorte zeigt, dass der Anteil mit maximal einem Fünftel mehrsprachiger Schüler/innen zwischen 2012 und 2016 um rund zehn Prozentpunkte abgenommen, während der Anteil von Standorten mit über 60% mehrsprachiger Jugendlicher um rund vier Prozentpunkte zugenommen hat.

Treffen hohe Anteile von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund mit hohen Anteilen an Jugendlichen, die geringe Deutschkompetenzen haben, zusammen, so hemmt es die Entwicklung fachlicher Kompetenzen wie Lesen oder Mathematik. Dieser negative Effekt ist jedoch bei Jugendlichen aus einer Familie mit niedrigem sozialen Status sehr viel größer als bei Jugendlichen aus einer Familie mit mittlerem oder hohem sozioökonomischen Hintergrund (Biedermann et al., 2016).

Tabelle 3: Anteile mehrsprachiger Schüler/innen an den Schulen der Sekundarstufe 1 in der BIST-Ü M8 2012, E8 2013 und D8 2016.

	M8 2012	E8 2013	D8 2016	Differenz 2016–2012 in Prozentpunkten
Keine mehrsprachigen Schüler/innen	2,8 %	3,3 %	2,8 %	0,0
1 bis 20 %	55,8 %	53,4 %	46,6 %	–9,2
21 bis 40 %	22,8 %	23,6 %	25,4 %	2,6
41 bis 60 %	9,3 %	9,4 %	12,0 %	2,7
Mehr als 60 %	9,3 %	10,2 %	13,2 %	3,9

8.3 Fachliche Kompetenzen mehrsprachiger Jugendlicher

Im Fokus der Standardüberprüfungen stehen die fachlichen Kompetenzen der Schüler/innen am Ende der Sekundarstufe 1. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen mehrsprachige Schüler/innen in grundlegenden Fertigkeiten (Lesen in Deutsch, Lesen in der Fremdsprache Englisch, Mathematik) aufweisen und ob es Unterschiede nach Sprachgruppen gibt.

Für diese Analysen werden mehrsprachige Jugendliche basierend auf ihrer selbst benannten Erstsprache in vier Gruppen unterteilt:¹ (1) Jugendliche, deren Erstsprache Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Mazedonisch, Albanisch, Slowenisch ist (= Südosteuropa); (2) Jugendliche, deren Erstsprache Türkisch ist (= Türkei); (3) Jugendliche, deren Erstsprache Polnisch, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch ist (= Mitteleuropa); (4) Jugendliche, deren Erstsprache Arabisch ist (= Arabischer Raum). Andere Erstsprachen werden in den Detailanalysen nicht angeführt, sind in der Globalkategorie „mehrsprachige Schüler/innen“ jedoch berücksichtigt.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die absolute und prozentuelle Verteilung der vier ausgewählten Sprachgruppen an der Schülerpopulation und an der Gruppe der mehrsprachigen Schüler/innen in der Sekundarstufe 1. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche aus Südosteuropa mit etwa 40 % die größte Gruppe unter den mehrsprachigen Schüler/innen bilden; gefolgt von Schülerinnen und Schülern aus der Türkei, die einen Anteil von 20 % ausmachen. Schüler/innen aus Mitteleuropa und dem arabischen Raum machen einen deutlich kleineren Anteil unter den mehrsprachigen Jugendlichen aus (je etwa 10 % bzw. 5 %). Ebenfalls in Tabelle 4 dargestellt ist der durchschnittliche sozioökonomische Status² (HISEI) der Elterngeneration der mehrsprachigen Schüler/innen sowie der Standardfehler des Mittelwerts (*SE*). Je höher der durchschnittliche HISEI-Wert, desto höher der sozioökonomische Status der El-

1 Jugendliche, die als Erstsprachen Deutsch und eine weitere Sprache nannten, werden gemäß der genannten nichtdeutschen Sprache klassifiziert.

2 ISEI (International Socioeconomic Index) nach Ganzeboom, de Graaf & Treiman (1992, in der aktualisierten Fassung Ganzeboom, 2010). Hohe Werte signalisieren einen hohen Sozialstatus. So entspricht Ärztin/Arzt dem Wert 89 und Küchengehilfin/ Küchengehilfe dem Wert 17. In die Analysen geht jeweils der höhere Wert der beiden Elternteile ein.

tern. Dabei zeigen die Ergebnisse in Tabelle 4 bedeutsame Unterschiede zwischen den vier Sprachgruppen: Mehrsprachige Schüler/innen mit türkischer oder südeuropäischer Erstsprache wachsen durchschnittlich häufiger in sozioökonomisch schwächeren Milieus auf, während die Sprachgruppe „Mittleuropa“ den höchsten mittleren sozioökonomischen Status aufweist. Trotz der hier skizzierten Muster, die auf den Durchschnittswerten der jeweiligen Sprachgruppen beruhen, ist es für schulpolitische Maßnahmen und den Unterricht wichtig, nicht zu vergessen, dass immer auch innerhalb der jeweiligen Sprachgruppen große Unterschiede nach Bildung, Beruf, Wohlstand und Wertorientierungen bestehen. So zeigen vertiefende Analysen mit den BIST-D8-Daten, dass fast zwei Drittel (64 %) der Mütter, deren Kinder Polnisch als Erstsprache haben, höhere Bildungsabschlüsse (Matura oder mehr) aufweisen, es aber auch einen relevanten Anteil (10 %) an polnischsprachigen Müttern gibt, die nach der Pflichtschule ihre Bildungslaufbahn beendet haben. Diese innere Heterogenität findet sich in jeglicher Sprachgruppe und selbstverständlich auch unter den Müttern, deren Kinder monolingual deutsch aufwachsen.

Tabelle 4: Gruppengrößen und Hintergrundmerkmale ausgewählter Subgruppen in der BIST-Ü M8 2012, E8 2013 und D8 2016.

		Südost-europa	Türkei	Mittel-europa	Arabischer Raum
M8 2012	N	7520	3813	1641	740
	Anteil an allen Schülerinnen und Schülern	10,0 %	5,1 %	2,2 %	1,0 %
	Anteil an den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern	42,0 %	21,3 %	9,2 %	4,1 %
	Mittlerer HISEI (SE)	37,5 (0,05)	33,6 (0,09)	51,1 (0,09)	46,9 (0,19)
E8 2013	N	7395	4015	1749	724
	Anteil an allen Schülerinnen und Schülern	10,5 %	5,7 %	2,5 %	1,0 %
	Anteil an den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern	39,4 %	21,4 %	9,3 %	3,9 %
	Mittlerer HISEI (SE)	38,3 (0,05)	34,7 (0,10)	50,2 (0,14)	46,3 (0,21)
D8 2016	N	7709	4522	2820	1010
	Anteil an allen Schülerinnen und Schülern	10,7 %	6,3 %	2,9 %	1,4 %
	Anteil an den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern	37,6 %	22,0 %	10,1 %	4,9 %
	Mittlerer HISEI (SE)	39,4 (0,04)	35,5 (0,04)	49,2 (0,11)	47,8 (0,20)

8.3.1 Kompetenz: Mathematik

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Schüler/innen unterschiedlicher Sprachgruppen auf die Kompetenzstufen in Mathematik. Deutliche Unterschiede lassen sich bei den Mathematikkompetenzen zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schüler/innen erkennen: Während von den mehrsprachigen Jugendlichen fast ein Drittel die Bildungsstandards nicht erreicht, ein weiteres Drittel ausschließlich Routineaufgaben löst (BIST teilweise erreicht) und nur ein Drittel mathematische Probleme flexibel bewältigen kann (BIST erreicht), sind die gravierenden Mängel in der Mathematik bei einsprachigen Schüler/innen deutlich geringer. Neben diesem ersten Eindruck ist bei differenzierterer Betrachtung darauf hinzuweisen, dass die Tatsache, dass Schüler/innen einsprachig sind, d.h. (nur) in Deutsch sprechen gelernt haben, nicht sicherstellt, dass sie einfache mathematische Aufgaben lösen können – bei 12% ist die Entwicklung dieser Fähigkeiten nicht gelungen. Im Unterschied zu gut einem Drittel an einsprachigen Jugendlichen, die die Bildungsstandards in Mathematik nicht oder nur teilweise erreicht haben, hat ein Drittel der mehrsprachigen Schüler/innen die Bildungsstandards vollständig erreicht – diese mehrsprachigen Schüler/innen weisen also höhere Mathematikkompetenzen als die zuvor beschriebenen einsprachigen auf. Der Vergleich soll zeigen, dass die Mehrsprachigkeit nicht per se ein Handicap und Einsprachigkeit ebenso wenig automatisch einen Vorteil für den Erwerb fachlicher Kompetenzen darstellt.

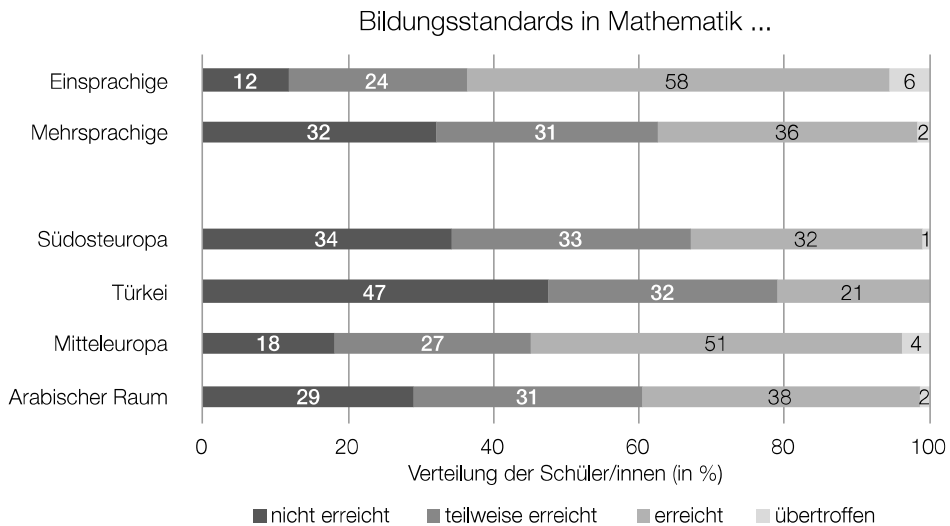


Abbildung 1: Verteilung ein- und mehrsprachiger Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in Mathematik in der BIST-Ü M8 2012.

Betrachtet man die Mathematikkompetenz der einzelnen Sprachgruppen, so fallen Jugendliche mit türkischer Erstsprache durch die schwächsten Ergebnisse auf: Fast die Hälfte von ihnen erreicht die Bildungsstandards nicht. Etwas anders stellt sich die Situation der arabischsprachigen Jugendlichen dar, von denen beinahe doppelt so viele wie in der türkischsprachigen Gruppe die Bildungsstandards erreichen bzw. übertreffen (39,6 % zu 20,9 %). Das deutlich beste Ergebnis in Mathematik erzielen mehrsprachige Jugendliche aus Mitteleuropa: Mehr als jede/r zweite von ihnen erreicht oder übertrifft die Bildungsstandards.

Die Ergebnisse zu den fachlichen Kompetenzen der einzelnen Sprachgruppen deuten auf einen Zusammenhang zwischen „Bildungserfolg“ und sozioökonomischer Herkunft hin: Die Schüler/innen, die in sozioökonomisch schwächeren Milieus aufwachsen, erreichen deutlich seltener die Bildungsstandards in Mathematik, wie es etwa für die türkischsprachige Gruppe prägend ist. Diese Ergebnisse ähneln damit Befunden anderer Studien, die für Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Österreich bereits eine starke Korrelation zwischen Kompetenzniveaus und sozioökonomischer Herkunft identifiziert haben (Breit & Schreiner, 2017; OECD, 2015; Schnell, 2014).

8.3.2 Kompetenz: Englisch

Etwas anders stellen sich die Kompetenzen in der Fremdsprache Englisch dar. Hier können mehrsprachige Schüler/innen die Ressource ihres metasprachlichen Wissens und ihrer Sprachlernerfahrungen deutlich besser einbringen als im Fach Mathematik: Der Anteil jener, die das GERS-Niveau A1 oder darunter erreichen, ist mit 20 % bei den mehrsprachigen Jugendlichen zwar etwas größer als bei den einsprachigen; gleichzeitig erreichen ein- und mehrsprachige Schüler/innen zu fast gleichen Teilen das Zielniveau des Lehrplans, nämlich A2 (jeweils gut die Hälfte).

Die Englischkompetenzen der vier ausgewählten Sprachgruppen ähneln im Gesamtergebnis stark jenem von Mathematik und gehen darüber hinaus erneut mit dem sozioökonomischen Status einher (vgl. Tabelle 4): Jugendliche aus mitteleuropäischen Herkunftsländern schneiden deutlich besser ab als Jugendliche aus Südosteuropa oder dem arabischen Raum. Die deutlich niedrigsten Kompetenzen weisen Jugendliche mit türkischer Erstsprache auf: Ein Drittel von ihnen hat im Lesen englischsprachiger Texte maximal das Niveau A1 (vgl. Abbildung 2). Differenzierte Analysen verdeutlichen darüber hinaus, dass die Englischkompetenzen der mehrsprachigen Schüler/innen, die zuhause Polnisch und Ungarisch sprechen, im Bundesdurchschnitt über jenen der einsprachigen Schüler/innen liegen, die zuhause nur Deutsch sprechen (Herzog-Punzenberger, 2017b, S. 11, S. 15).

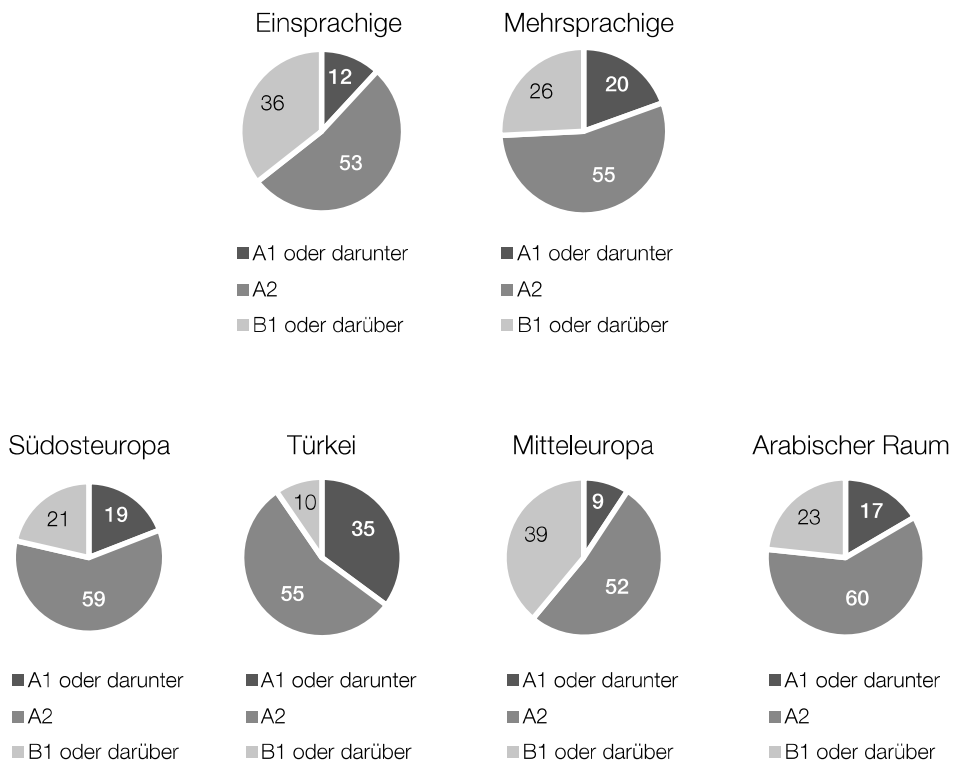


Abbildung 2: Kompetenzen in Englisch – Lesen ein- und mehrsprachiger Schüler/innen in der BIST-Ü E8 2013.

8.3.3 Kompetenz: Deutsch

Die größten Herausforderungen erwachsen mehrsprachigen Jugendlichen bei der Überprüfung ihrer Deutschkompetenzen, da es sich um ihre Zweitsprache handelt, sofern die Jugendlichen nicht bilingual aufgewachsen sind. Das Ergebnis in Deutsch – Lesen hat große Ähnlichkeit mit jenem in Mathematik: Etwa ein Drittel der mehrsprachigen Jugendlichen kann die einfachsten Leseaufgaben nicht lösen und erreicht die Bildungsstandards nicht; ein Drittel der mehrsprachigen Jugendlichen versteht kurze Texte geringer inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Komplexität (Bildungsstandards teilweise erreicht) und ein Drittel verfügt über ein sicheres Lese- und Textverständnis altersadäquater literarischer und pragmatischer Texte (Bildungsstandards erreicht; vgl. Abbildung 3). Unter den einsprachigen Jugendlichen ist der Anteil derer, die die Lesestandards erreichen oder übertreffen, mit mehr als 60% deutlich größer.

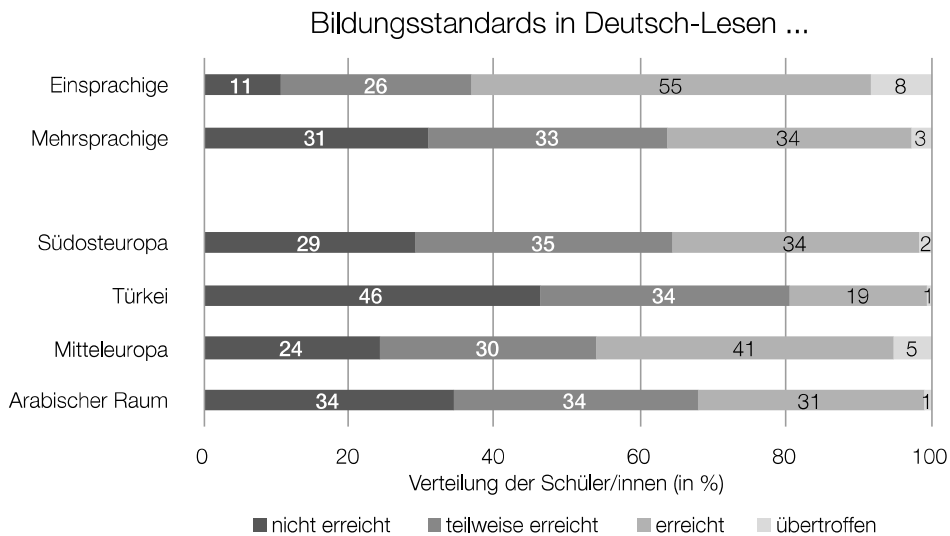


Abbildung 3: Verteilung ein- und mehrsprachiger Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in Deutsch-Lesen in der BIST-Ü D8 2016.

Bei der differenzierten Analyse entlang der einzelnen Sprachgruppen bilden sich erneut die bereits zuvor beschriebenen Muster ab (vgl. Tabelle 4 sowie Abbildung 3) – im Vergleich zu den Mathematik- und Englischergebnissen zeigt sich für die Deutschkompetenzen allerdings *eine* Abweichung: Während Jugendliche der Sprachgruppe „Mittleuropa“ zuvor mehrheitlich die Bildungsstandards erreichen oder sogar übertrifft, trifft dies auf die Jugendlichen dieser Kohorte bei den Deutschkompetenzen nicht zu.

Dabei ist zu beachten, dass Sprachgruppen per se keine Einheit oder erklärende Variable darstellen, sondern in jedem Jahrgang anders zusammengesetzt sein können – nach sozioökonomischem Hintergrund oder nach Aufenthaltsdauer. Der sozioökonomische Hintergrund der Sprachgruppe „Mittleuropa“ war beispielsweise in der Jahrgangskohorte 2016 durchschnittlich etwas niedriger als in den Jahrgangskohorten 2012 und 2013 (vgl. Tabelle 4).

8.4 Deutschkompetenzen der Eltern und Lesekompetenz der Jugendlichen

Neben der Ressource einer anderen Familiensprache als Deutsch stellt sich im Kontext der Landessprache Deutsch in mehrsprachigen Familien die Frage, wie die Deutschkompetenzen der Eltern ausgeprägt und welche Zusammenhänge zu schulischen Leistungen ihrer Kinder festzustellen sind. Im Rahmen der Standardüberprüfung 2016 wurden die Jugendlichen gebeten, die Deutschkompetenzen ihrer Eltern einzuschätzen (vgl. Tabelle 5). Hierzu sei angemerkt, dass es sich um Einschätzung durch die Jugendlichen handelt und dass deren Urteil über die Deutschkompetenz ihrer Eltern

wahrscheinlich mit der eigenen Deutschkompetenz insofern konfundiert, als kompetentere Schüler/innen die Kompetenz der Eltern kritischer betrachten.

Tabelle 5: Deutschkompetenz der Eltern aus Sicht der Jugendlichen in der BIST-Ü D8 2016.

Deutschkompetenz	Südosteuropa		Türkei		Mitteleuropa		Arabischer Raum	
	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
sehr gut	30,7 %	30,8 %	26,0 %	23,5 %	46,2 %	31,8 %	25,6 %	17,8 %
ziemlich gut	29,0 %	26,5 %	24,5 %	15,0 %	21,6 %	31,5 %	33,1 %	18,8 %
mittelmäßig	31,9 %	34,6 %	37,8 %	37,5 %	20,1 %	26,8 %	31,8 %	46,0 %
ziemlich schlecht	6,3 %	6,3 %	10,0 %	18,6 %	6,6 %	6,7 %	6,3 %	14,2 %
(fast) gar nicht	2,1 %	1,7 %	1,7 %	5,4 %	5,6 %	3,1 %	3,1 %	3,2 %

In allen Gruppen beschreibt ein sehr kleiner Teil, nämlich rund 10 % der Schüler/innen, dass ihre Mütter ziemlich schlecht oder (fast) gar nicht Deutsch sprechen. Dies gilt in der mittel- und südosteuropäischen Gruppe auch für die Väter, in der türkischen und arabischen Gruppe ist der Anteil der Väter mit geringen Deutschkompetenzen höher.

Im Rahmen der Einschätzung der Deutschkompetenzen der Eltern spielt natürlich die Gruppe von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine besondere Rolle: Sie haben entweder zumindest einen in Österreich geborenen Elternteil, gehören einer Sprachminderheit in Österreich an oder zählen bereits zur dritten Generation (s. o.). Der Anteil der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unter den mehrsprachigen Jugendlichen variiert allerdings sehr stark – und zwar zwischen 18 % bei „Arabischer Raum“, etwa ein Viertel in den Gruppen „Südosteuropa“ und „Türkei“ bis hin zu 37 % in der Gruppe „Mitteleuropa“. Das deutet darauf hin, dass in der Gruppe „Mitteleuropa“ Kinder womöglich aufgrund binationaler Ehen zweisprachig aufwachsen (D8, 2016 – ohne Abbildung).

Insgesamt werden die Deutschkompetenzen der Mütter besser als jene der Väter eingeschätzt, nur in der Gruppe der südosteuropäischen Herkunftsländer befinden sie sich gleich auf. Hinsichtlich der arabischsprachigen Mütter konnte mithilfe der BIST-M8-Daten (2012) gezeigt werden, dass Mütter aus Ägypten ein besonders hohes Bildungsprofil aufweisen und damit dem Stereotyp der wenig gebildeten Migrantin aus einem muslimisch geprägten Land entgegenstehen (Herzog-Punzenberger, 2017a, S. 9).

Die sprachlichen Kompetenzen der Eltern werden einerseits von ihrem eigenen Bildungshintergrund und andererseits von ihrer Umgebung und den Anforderungen in der österreichischen Arbeitswelt geprägt. In beruflichen Kontexten, in denen wenige Arbeitskolleginnen und -kollegen mit deutscher Erstsprache vorhanden sind und hauptsächlich mit einfachen sprachlichen Mitteln kommuniziert wird (Baustel-

len, Transportwesen, Reinigungsgewerbe ...), wird die sprachliche Entwicklung weniger gefordert, aber auch weniger gefördert. So sind gerade für Einfacharbeiter/innen kaum inner- oder außerbetriebliche Weiterbildungen vorgesehen, wohingegen für bereits höher gebildete Mitarbeiter/innen auf höheren beruflichen Hierarchiestufen sehr viel mehr in Weiterbildung investiert wird (Krenn, Papouschek & Gächter, 2014). Der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund der Familien, in denen höhere Deutschkompetenzen vorhanden sind, ist demgemäß auch höher als jener in den Familien mit höchstens mittelmäßigen Deutschkompetenzen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Deutschkompetenz der Eltern und HISEI nach Sprachgruppen in der BIST-Ü D8 2016.

	Anteil von Familien, in denen zumindest ein Elternteil „sehr gut“ oder „ziemlich gut“ Deutsch spricht	HISEI (SE)	Anteil von Familien, in denen Eltern maximal „mittelmäßig“ Deutsch sprechen	HISEI (SE)
Südosteuropa	75,7 %	41,1 (0,05)	24,3 %	33,3 (0,06)
Türkei	68,1 %	37,6 (0,06)	31,9 %	30,3 (0,15)
Mitteleuropa	80,2 %	51,1 (0,09)	19,8 %	42,2 (0,35)
Arabischer Raum	65,4 %	50,1 (0,14)	34,6 %	42,7 (0,22)

Tabelle 7 zeigt, dass es mehrsprachigen Jugendlichen gelingen kann, schulische Erfolge zu erzielen, auch wenn ihre Eltern niedrige Deutschkompetenzen aufweisen (das sind Familien, in denen Eltern maximal mittelmäßig Deutsch sprechen). Dabei variieren allerdings die Anteile derer, die die Bildungsstandards in Deutsch – Lesen (BIST-Ü D8 2016) erreichen oder übertreffen, zwischen den betrachteten Sprachgruppen in Abhängigkeit vom durchschnittlichen sozioökonomischen Status. Rund 16 % der türkischsprachigen Schüler/innen mit Eltern mit niedriger Deutschkompetenz erreichen oder übertreffen die Bildungsstandards, während der Anteil von Jugendlichen mit mitteleuropäischer Erstsprache fast doppelt so hoch ist.

Tabelle 7: Verteilung der Jugendlichen, deren Eltern niedrige Deutschkompetenzen aufweisen, auf die Kompetenzstufen in Deutsch – Lesen in der BIST-Ü D8 2016.

Eltern mit niedriger Deutschkompetenz	Bildungsstandards in Deutsch-Lesen			
	nicht erreicht	teilweise erreicht	erreicht	übertroffen
Südosteuropa	34,3 %	35,8 %	29,1 %	0,8 %
Türkei	49,8 %	34,3 %	15,6 %	0,2 %
Mitteleuropa	34,2 %	31,5 %	31,9 %	2,4 %
Arabischer Raum	41,7 %	34,0 %	24,2 %	0,2 %

Wie in internationalen Analysen gezeigt wurde (OECD, 2015, S. 58 f.), ist zu erwarten, dass es für Kinder von Eltern mit höheren Deutschkompetenzen leichter ist, gute Lesekompetenzen zu entwickeln, als von jenen mit niedrigeren Deutschkompetenzen. Dazu werden in Tabelle 8 die Ergebnisse einer multivariaten Regressionsanalyse bei simultanem Einschluss der Prädiktoren dargestellt. Die Analyse bezieht ausschließlich mehrsprachige Schüler/innen ein, die einer der vier interessierenden Sprachgruppen angehören.

Als abhängige Variable fungiert die Lesekompetenz der Jugendlichen, als Prädiktoren dienen folgende Merkmale:

- Deutschkompetenz der Eltern,
- sozioökonomischer Status in Form des HISEI (ausgedrückt in Indexpunkten),
- die jeweilige Erstsprache des Jugendlichen.

Als Referenzgruppe dienen Jugendliche, deren Erstsprache zur Gruppe „Südosteuropa“ gehört und deren Eltern geringe Deutschkompetenzen aufweisen (= Familien, in denen Eltern maximal „mittelmäßig“ Deutsch sprechen). Diese Gruppe von Jugendlichen erreicht im Lesen im Schnitt 440 Punkte (vgl. Tabelle 8; B-Koeffizient unter „Konstante“).

Betrachtet man weiter die b-Koeffizienten der Regressionsanalyse, so bestätigt diese multivariate Analyse, dass Schüler/innen von Eltern mit hohen Deutschkompetenzen (= Familien, in denen zumindest ein Elternteil „sehr gut“ oder „ziemlich gut“ Deutsch spricht) eine um 13 Punkte höhere Lesekompetenz zeigen. Im Vergleich zu Jugendlichen der Sprachgruppe „Südosteuropa“ schneiden Jugendliche mit Erstsprache Türkisch im Lesen um 37 Punkte schlechter ab, Jugendliche mit Erstsprache Arabisch um 19 Punkte schlechter, Jugendliche mit einer Erstsprache der Gruppe „Mittel-europa“ im Schnitt jedoch um 15 Punkte besser ab.

Vergleicht man hingegen die standardisierten Beta-Koeffizienten, so belegen die Ergebnisse zugleich, dass das Merkmal sozioökonomischer Status den größten Einfluss auf die Leseleistung hat ($B = 0,25$; $SE = 0,004$) und dass die Deutschkompetenzen der Eltern im Vergleich dazu eine untergeordnete Bedeutung einnehmen ($B = 0,06$; $SE = 0,002$). Ebenfalls deutliches Gewicht nimmt der Faktor „türkische Erstsprache“ ein ($B = -0,18$; $SE = 0,004$), während die anderen Erstsprachen vergleichsweise niedrige B-Koeffizienten haben.

Tabelle 8: Regressionsmodell zur Erklärung der Lesekompetenz in der BIST-Ü D8 2016.

	<i>b</i> -Koeffizient	<i>SE</i>	<i>B</i> -Koeffizient	<i>SE</i>
Konstante: Jugendlicher hat als Erstsprache Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Mazedonisch, Albanisch oder Slowenisch (Südosteuropa), Eltern haben niedrige Deutschkompetenz und Familie weist den durchschnittlichen sozio-ökonomischen Status dieser Gruppe auf.	440,18	0,82	---	---
Eltern mit hoher Deutschkompetenz	12,57	0,45	0,06	0,002
HISEI	1,03	0,02	0,20	0,004
Erstsprache ist Türkisch.	-37,36	0,74	-0,18	0,004
Erstsprache ist Polnisch, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch.	15,35	1,32	0,05	0,005
Erstsprache ist Arabisch.	-18,75	0,82	-0,05	0,002
R^2	10,6 %			
<i>Anmerkungen.</i> <i>b</i> = unstandardisierter Regressionskoeffizient, <i>B</i> = standardisierter Regressionskoeffizient, <i>SE</i> = Standardfehler.				

Die multivariate Regressionsanalyse zeigt also, dass nicht die Deutschkompetenzen der Eltern, sondern der sozioökonomische Hintergrund der wichtigste Erklärungsfaktor für die Lesekompetenz der Schüler/innen ist. Insgesamt erklärt das Modell 10,6 % der Varianz der Lesekompetenz (R^2).

8.5 Diskussion und Empfehlungen

Im österreichischen Schulsystem erhöht sich der Anteil der Kinder und Jugendlichen, deren Eltern nach Österreich zugewandert sind, seit vielen Jahren (vgl. Salchegger et al., 2015). Damit ist nicht nur der Anteil von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern angestiegen, sondern zugleich auch die Diversität unter diesen. Der Anteil mehrsprachiger Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe betrug im Jahr 2016 rund 29 %. Es kann davon ausgegangen werden, dass bundesweit mehr als 110 Sprachen von den Schülerinnen und Schülern zuhause gesprochen werden (Brizic & Hufnagl, 2011). Der Anteil der im Ausland geborenen mehrsprachigen Schüler/innen der 8. Schulstufe ist im Zeitvergleich annähernd gleich geblieben, während der Anteil der zweiten Generation geringfügig abgenommen und der Anteil jener mehrsprachigen Schüler/innen, die nur einen oder keinen zugewanderten Elternteil aufweisen, zugenommen hat. Vor allem in urbanisierten Regionen Österreichs, die von hoher Produktivität und hohem Wirtschaftswachstum gekennzeichnet sind, weisen Schulstandorte hohe sprachliche Diversitätsraten auf (Vogtenhuber et al., 2016, S. 43).

Die Ergebnisse zu den schulischen Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen zeigen deutliche Unterschiede im Vergleich zu einsprachigen Jugendlichen mit

Erstsprache Deutsch, wie sie bereits in früheren Studien belegt wurden (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012). Unter den Mehrsprachigen erreichen weniger Schüler/innen die Bildungsstandards in Deutsch, Mathematik und Englisch als von den Einsprachigen. Die differenzierte Betrachtung von vier größeren Sprachgruppen (aus Südosteuropa, der Türkei, Mitteleuropa und dem arabischen Raum) zeigt allerdings eine deutliche Variation. Mehrsprachige Schüler/innen aus sozioökonomisch besser gestellten Milieus erreichen häufiger die Bildungsstandards. Ebenfalls wirken sich hohe Deutschkompetenzen der Eltern positiv auf den schulischen Erfolg mehrsprachiger Schüler/innen aus – wenn auch in geringerem Ausmaß als die sozioökonomische Herkunft

Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass ein nicht unerheblicher Anteil an mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in Österreich trotz sozioökonomisch schwächeren Ausgangslagen und niedrigen Deutschkompetenzen der Eltern die Bildungsstandards erreicht oder sogar übertrifft. Das betrifft 16 % der türkischsprachigen Schüler/innen bis hin zu 33 % in der mitteleuropäischen Sprachgruppe. Schüler/innen, die unabhängig von ihrem sprachlichen und sozioökonomischen Hintergrund mit vielfältigen Lernstrategien die gesetzten Lernziele erreichen, sind an manchen Schulen Wirklichkeit, nicht zuletzt durch engagierte Lehrkräfte und Schulleiter/innen. Dabei geht es unter anderem um die Potenzialorientierung, die die Kenntnis mehrerer Sprachen als Vorteil begreift, den es zu nutzen gilt.

Um solche Entwicklungen zu ermöglichen, braucht es Maßnahmen zur Anpassung der schulpolitischen Rahmenbedingungen für die Vielfalt an Sprachen und Herkunftsn. Dazu zählt unter anderem die bessere Ausstattung von Schulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten Kindern durch zusätzliche Ressourcen zur Realisierung kompensatorischer Angebote in der Schule. Gleichzeitig könnten durch qualitativ hochwertige und pädagogisch strukturierte Ganztagsbetreuung Kinder in einer Weise gefördert werden, um deren Bildungserfolg möglichst unabhängig vom Elternhaus zu gestalten. Nicht zuletzt sollten Pädagoginnen und Pädagogen auch in der Aus- und Weiterbildung besser auf die Anforderungen heterogener Klassenstrukturen vorbereitet werden – verpflichtende Aus- und Weiterbildungen hinsichtlich sprachlicher Förderung sowie sprach- und diversitätssensiblen Unterricht wären daher essenzielle Weichenstellungen, um der sprachlichen Vielfalt an Österreichs Schulen professionell und zukunftsorientiert gerecht zu werden.

8.6 Weiterer Forschungsbedarf

Das vorliegende Kapitel beleuchtet die Situation mehrsprachiger Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe. Obwohl in der Sekundarstufe I Schüler/innen an AHS und NMS unterrichtet werden, wird in diesem Kapitel aus Platzgründen auf die Situation an den beiden Schultypen nicht eingegangen. Weiterführende Publikationen sollten sich jedoch dem Thema Schulwahlentscheidung und Kompetenzentwicklung mehrsprachiger Schüler/innen widmen. Auch für einzelne Sprachgruppen und/oder Herkunftsländer sind weiterführende Profile auf Basis der bestehenden Datensätze an-

zulegen, die beispielsweise auch das Geschlecht der Schüler/innen einbeziehen. Vertiefter Analysen bedarf es auch zu Merkmalen der Klassenkomposition sowie der Lernumgebungen. Da die bestehenden Datensätze bei solchen Fragestellungen ihre Grenzen erreichen, braucht es weitere, qualitative Untersuchungen, um nachhaltige institutionelle Rahmenbedingungen, außerfamiliäre Unterstützungsnetzwerke und individuelle Erfolgsstrategien von mehrsprachigen Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern in den Blick zu nehmen. Die Entwicklung bildungspolitischer Maßnahmen zur Anpassung der schulischen Rahmenbedingungen und des Unterrichts an diese Vielfalt der Sprachen und Herkünfte benötigt für die zugrundeliegende Forschung auch eine neue Strategie geeigneter Längsschnittdaten.

Literatur

- Bak, T. H., Nissan J. J., Allerhand, M. M. & Deary I. J. (2014). Does bilingualism influence cognitive aging? *Annals of Neurology*, 75, 959–963.
- Bak, T. H., Vega-Mendoza, M. & Sorace, A. (2014). Never too late? An advantage on tests of auditory attention extends to late bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 5, 485.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2012). Bilingualism. Consequences for Mind and Brain. *Trends In Cognitive Science*, 16, 240–250.
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 133–174). Graz: Leykam.
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifi.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf
- Breit, S. & Schreiner, C. (2017). Ausgangslage in Österreich. Fakten zur Bildungsgerechtigkeit. *Schulheft*, 168, 7–16.
- Brizic, K. & Hufnagl, C. L. (2011). *Multilingual Cities: Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen*. Unveröffentlichter Bericht, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: utb.
- Elsner, D. (2010). „Ich habe was, das du nicht hast ...“ Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen. In C. Weth (Hrsg.), *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht* (S. 99–120). *IMIS-Beiträge*, Themenheft 37. Osnabrück: IMIS.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. & Treiman, D. J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1–56.
- Ganzeboom, H. B. G. (2010, May). *A new international socio-economic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002–2007; With an analysis of quality of occupational measurement in ISSP*. Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon.

- Herzog-Punzenberger, B. (2017a). *Policy Brief #03 Die Vielfalt der Milieus. Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Verfügbar unter <http://paedpsych.jku.at/index.php/mimepol3/>
- Herzog-Punzenberger, B. (2017b). *Policy Brief #07 Fachliche Kompetenzen und ihre regionalen Differenzen. Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Verfügbar unter <http://paedpsych.jku.at/index.php/mimepol7/>
- Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem: Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229–268). Graz: Leykam.
- Inzlicht, M. & Schmader, T. (Hrsg.). (2012). *Stereotype Threat: Theory, Process, and Application*. Oxford: University Press.
- Krenn, M., Papouschek, U. & Gächter, A. (2014). *Die Verbesserung der Erwerbchancen gering Qualifizierter durch lernförderliche Gestaltung einfacher Arbeit*. Wien: FORBA.
- Landesmann, M., Stehrer, R. & Liebensteiner, M. (2009). Migrants and economic performance in the EU 15: their allocations across countries, industries and job types and their (productivity) growth impacts at the sectoral and regional levels. *FIW Research Reports 2009/10*. Verfügbar unter https://www.fiw.ac.at/fileadmin/Documents/Publicationen/Studien_II/SI09.ResearchReport.Migrants_and_Economic_Performance_in_the_EU15.pdf
- Navaretti, G. B., De Simone, G., Orefic, G. & Salvi A. (2011). Migration and productivity patterns in European regions. In V. FitzGerald, J. Heyer & R. Thorp (Hrsg.), *Overcoming the Persistence of Inequality and Poverty*. London: Palgrave Macmillan.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2015). *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that Shape Well-being*. Paris: OECD Publishing.
- Perani, D., Farsad, M., Ballarini, T., Lubian, F., Malpetti, M., Fracchetti, A., Magnani, G., March, A. & Abutalebi, J. (2017). The impact of bilingualism on brain reserve and metabolic connectivity in Alzheimer's dementia. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America*, 114, 1690–1695.
- Salchegger, S., Herzog-Punzenberger, B. & Filzmoser, S. (2015). Migrationshintergrund und Lesekompetenz. Entwicklungen seit dem Jahr 2000. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 67–84). Graz: Leykam.
- Schnell, P. (2014). *Educational Mobility of Second Generation Turks. Cross-National Perspectives*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifi.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M8_2012_Bundesergebnisbericht.pdf
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bifi.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_E8_2013_Bundesergebnisbericht_gesamt.pdf

- Stadt Wien, Magistratsabteilung 17 (2017). 4. *Wiener Integrations- & Diversitätsmonitor 2013–2016*. Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/monitor-2016.pdf>
- Statistik Austria (2018). *Bruttoregionalprodukt nach ESVG 2010, NUTS2+NUTS3 für 2015 (statcube)*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/wirtschaft/olkswirtschaftliche_gesamtrechnungen/index.html
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Edelhofer-Lielacher, E. & Siegle, T. (2016). Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 37–70). Graz: Leykam.