



universität
wien

DIPLOMARBEIT/ DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Sozialindexbasierte Ressourcenverteilung als Weg zu
mehr Bildungsgerechtigkeit.

Möglichkeiten eines Ausgleichs des Chancennachteils
„Deutsch als Zweitsprache“

verfasst von / submitted by

Mag.^a Tanja Kreinbacher

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2017/ Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree program code as it appears on the
student record sheet:

A 190 353 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree program as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Spanisch UF Deutsch

Betreut von/ Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Inci Dirim

Vorwort

Die Themen Gerechtigkeit und Bildung spielen in meiner persönlichen Entwicklung schon immer eine große Rolle. Als Lehrerin und Mutter von drei Kindern setze ich mich schon lange intensiv mit Bildung im Allgemeinen und dem österreichischen Bildungssystem im Konkreten auseinander. Dass unser System nicht gerecht ist, war mir auch aus Erfahrungen aus meinem persönlichen Umfeld heraus immer klar. Wie ungerecht es aber tatsächlich ist, wurde mir bewusst, als ich nach meiner letzten Elternkarenz eine Zeit lang in einer NMS in einer der sozial benachteiligten Stadtviertel Wiens unterrichtete. Ich sah dort Arbeitsbedingungen für Lehrer/innen und Schüler/innen, wie ich sie mir in einem Land wie Österreich nicht hätte vorstellen können und hatte den Eindruck, dass viele dieser Kinder keinerlei Zukunftsperspektiven hatten. Sie konnten am Ende der 8. Schulstufe nicht sinnerfassend lesen, hatten große Probleme bei einfachen Rechenaufgaben, von grundlegender Allgemeinbildung ganz zu schweigen. Meine Aufgabe dort war es unter anderem, die Jugendlichen im Fach Berufsorientierung auf Lehrlingsaufnahmeprüfungen vorzubereiten. Ein Unterfangen, das aufgrund der massiven Defizite vieler zum Scheitern verurteilt war. Ich erlebte unter den Lehrer/innen viel Zynismus und den Eindruck, von der Öffentlichkeit im Stich gelassen zu werden. Unter den Schüler/innen – vor allem unter denen, die keine Perspektive sahen – herrschte eine „mir-ist-alles-egal-Stimmung“, die sich durch hohen Absentismus und respektloses Verhalten gegenüber der Lehrpersonen zeigte.

Mir wurde damals bewusst, welche soziale Sprengkraft dieser Situation innewohnt, wenn die österreichische Gesellschaft einen beträchtlichen Teil der Jugendlichen links liegen lässt und ihnen keine Zukunft bieten kann, und ich begann, mich mit Alternativen auseinanderzusetzen, wodurch ich zum Thema der Sozialindexierung kam.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Menschen bedanken, die mich bei der Erarbeitung dieses Themas in irgendeiner Weise unterstützt haben. Ganz besonders bedanke ich mich bei meinem Mann Herbert Bartik dafür, dass er mich auf dieses Thema hingewiesen hat und mir mit Hinweisen und Tipps immer wieder behilflich war.

Außerdem bedanke ich mich bei meinen Eltern und Schwiegereltern, die mir immer wieder bei der Versorgung meiner drei Kinder zur Seite standen und es mir so überhaupt erst ermöglichten, diese Arbeit zu verfassen.

Schließlich bedanke ich mich bei meiner Professorin İnci Dirim für ihre Betreuung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Einleitung	6
1. Zum Begriff der Bildungsgerechtigkeit	8
1.1. Ursprung des gegenwärtigen Verständnisses von „Gerechtigkeit“	8
1.1.1. Partizipationsrechte, Abwehrrechte und Anspruchsrechte.....	8
1.1.2. Spannungsverhältnis der drei Rechte	8
1.2. Bildungsgerechtigkeit als Frage der gerechten Verteilung?	10
1.2.1. Bildung als zu verteilendes Gut	10
1.2.2. Modell der Verteilungsgerechtigkeit.....	10
1.2.3. Grenzen der Umverteilung zur Erlangung von Gerechtigkeit.....	11
1.2.4. Fazit: Kinder wären demnach für ihren Erfolg selbst verantwortlich	12
1.3. Teilhabegerechtigkeit oder garantiertes Bildungsminimum.....	12
1.3.1. Prämissen des Modells der Teilhabegerechtigkeit	12
1.3.2. Der Capability Approach als Schlüssel für ein menschenwürdiges Leben.....	13
1.3.3. Teilhabegerechtigkeit als Grundlage der Demokratie.....	13
1.3.4. Bildungsstandards und garantiertes Bildungsminimum.....	14
1.3.5. Kritik am Ansatz der Teilhabegerechtigkeit	15
1.4. Anerkennungsgerechtigkeit als wirkliche Bildungsgerechtigkeit?	15
1.4.1. Der Mensch im Zentrum der Betrachtung.....	15
1.4.2. Subjektivierung durch die Macht der Sprache	16
1.4.3. Exkurs: Rassismuskritik	18
1.4.4. Gerechtigkeit durch Anerkennung?	20
1.5. Fazit und kritische Zusammenfassung	22
2. Bestandsaufnahme von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Österreich.....	24
2.1. Das österreichische Schulsystem – formell dem Gleichheitsgrundsatz verpflichtet. 24	
2.1.1. Kostenloser Schulbesuch.....	24

2.1.2.	Chancengleichheit verfassungsgesetzlich verankert	25
2.2.	Ungleichheitsfaktoren im österreichischen Bildungssystem	26
2.2.1.	Zertifikatsarmut versus Kompetenzarmut	26
2.2.2.	Risikofaktor sozioökonomischer Status und Herkunft der Eltern	29
2.2.3.	Risikofaktor Mehrsprachigkeit bzw. Deutsch als Zweitsprache	31
2.2.4.	Risikofaktor frühe Segregation der Kinder	34
2.2.5.	Risikofaktor schulische Segregation	37
2.3.	Ressourcenzuteilung an Österreichs Schulen	39
2.4.	Fazit: Das Österreichische Schulsystem fördert Ungerechtigkeit	44
3.	Sozialindexbasierte Ressourcenverteilung als Schritt zu mehr Bildungsgerechtigkeit?..	47
3.1.	Kapitalientheorie nach Bourdieu als Ausgangspunkt aller Sozialindexmodelle.....	47
3.2.	Wie sind bestehende Modelle der Formelfinanzierung umgesetzt?	50
3.2.1.	Niederlande: Hohe Bildungsgerechtigkeit	51
3.2.1.	England: Mehr Mittel alleine führen nicht zu mehr Gerechtigkeit	52
3.2.1.	Toronto: Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund müssen keine Benachteiligungsfaktoren sein	53
3.2.2.	Hamburg als Vorreitermodell in Deutschland	54
3.2.3.	Nordrheinwestfalen: Mittelzuteilung an Schulbezirke.....	57
3.2.4.	Schweiz: Unterschiedliche Vorgehensweisen.....	59
3.3.	Sozialindexfinanzierung für Österreich.....	60
3.3.1.	Formelmodell nach Bacher/Bruneforth.....	60
3.3.2.	Chancen-Index-Modell der Arbeiterkammer	64
3.3.3.	Perspektiven einer politischen Umsetzung	64
4.	Erwartungen an eine gerechtere Bildungsfinanzierung in Hinblick auf den Bildungserfolg von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache	69
4.1.	Faktoren mit positiven Effekten auf die Bildungsgerechtigkeit	69
4.1.1.	Leadership – es ist alles eine Frage der Führungsqualitäten?	69
4.1.2.	Systematische Förderung des Zweitspracherwerbs.....	72

4.1.3. Fördert Schulautonomie Bildungsgerechtigkeit?	76
4.1.4. Eltern aktiv in Schule einbeziehen	77
4.1.5. Systematische Erfassung von Leistung	80
4.1.6. Qualifikation von Lehrkräften:.....	82
5. Zusammenfassende Perspektiven für Bildungsgerechtigkeit in Österreich.	85
Literaturverzeichnis.....	87
Abstract	105

Einleitung

Ende 2016 wurden in Österreich die Ergebnisse der PISA Testungen 2015 veröffentlicht und wie schon bei den vorangegangenen PISA-Testungen wurde auch diesmal wieder ersichtlich, dass in Österreich Bildung in einem hohen Ausmaß vererbt wird. Sowohl der sozioökonomische Status als auch das Bildungsniveau haben hierzulande einen im Vergleich großen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder (vgl. Salchegger, Wallner-Paschon, Schmich, & Höller, Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren, 2016, S. 87ff.). Schon im nationalen Bildungsbericht Österreich 2012 wird das Problem der „Chancenungleichheit“ im österreichischen Bildungssystem thematisiert und als Gegenmaßnahme unter anderem eine indexbasierte Finanzierung von Schulen vorgeschlagen (vgl. Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 217).

Im Diskurs um die Einführung eines solchen Sozialindex für Schulen steht also immer die Frage nach einer besseren Chancengerechtigkeit/Chancengleichheit¹ im Fokus. Ein Sozialindex soll helfen, Benachteiligungen, unter denen Schulstandorte und/oder Schulbezirke anscheinend leiden, auszugleichen und so für eine höhere Gerechtigkeit für alle Kinder sorgen.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich herausarbeiten, inwieweit die Einführung einer ressourcenbasierten Mittelverteilung zu mehr Bildungsgerechtigkeit – vor allem in Hinblick auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch – führen kann und welche politische Perspektiven es für eine Umsetzung einer solchen geben kann. Auf andere Ungerechtigkeitsfaktoren wie Gender oder Disability bzw. „Menschen mit besonderen Bedürfnissen“ oder soziale Schicht werde ich in dieser Arbeit nicht oder nur am Rand eingehen.

In dieser Hinsicht stellt sich zuerst einmal die Frage, was eigentlich unter dem Begriff Gerechtigkeit verstanden werden kann und was daraus folgend Bildungsgerechtigkeit bedeuten kann, worauf ich im ersten Kapitel eingehe. Dabei bezieht sich die Arbeit auf den Gerechtigkeitsbegriff von Stojanov (2011) sowie den rassismuskritischen Ansatz der Migrationspädagogik nach Mecheril et al. (2010).

Im zweiten Kapitel untersuche ich das österreichische Bildungssystem in Bezug darauf, ob es in der Lage ist, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zu fördern und arbeite die wichtigsten Benachteiligungsfaktoren für Kinder mit Migrationshintergrund bzw. anderen Familiensprachen als dem Deutschen heraus. Dabei stütze ich mich auf Daten aus PISA und

¹ In der Literatur werden die Begriffe „Chancengerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“ sowie auch „Bildungsgerechtigkeit“ oft synonym verwendet. Ich bevorzuge den Begriff „Bildungsgerechtigkeit“.

Bildungsstandardtestungen und beziehe mich unter anderem auf Bruneforth, Weber, & Bacher (2012) und Herzog-Punzenberger & Schnell (2012).

Im dritten Kapitel analysiere ich schließlich internationale Beispiele für die Sozialindexierung. Dafür sind vor allem Kuschej & Schönflug (2014), Bensen, et al. (2010), Groot-Wilken, Isaac, & Schärpler (2016) und Schulte, Hartig, & Pietsch (2014) relevant. Diese vergleiche ich mit österreichischen Modellen – in erster Linie von Bacher (2010), Bacher, Altrichter, & Nagy (2010), Bacher (2015) und Schüchner & Schnell (2016) – und arbeite die Perspektiven zur politischen Umsetzung heraus.

Wie durch eine gerechtere Finanzierung erfolgreiche Maßnahmen zu mehr Bildungsgerechtigkeit erfolgen können, untersuche ich im vierten Kapitel an internationalen Beispielen sowie an bereits stattfindenden Maßnahmen in Österreich.

Da eine empirische Untersuchung des Erfolgs bildungspolitischer Maßnahmen den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, beschränke ich mich auf eine reine Literaturstudie.

1. Zum Begriff der Bildungsgerechtigkeit

1.1. Ursprung des gegenwärtigen Verständnisses von „Gerechtigkeit“

1.1.1. Partizipationsrechte, Abwehrrechte und Anspruchsrechte

Laut dem Philosophen und Musiker Dietmar Hübner, der sich unter anderem mit dem Konzept der Gerechtigkeit auseinandersetzt, entstammt das moderne Verständnis des Begriffs Gerechtigkeit aus dem 18. und 19. Jahrhundert.

„Während in Antike und Mittelalter Gerechtigkeit noch als Tugend des Einzelmenschen konzipiert wird, gilt sie in Neuzeit und Moderne zunehmend als Eigenschaft von Institutionen bzw. des Staates als Ganzem.“ (Hübner, 2013, S. 38)

Hübner teilt „Gerechtigkeit als politische Tugend der gesellschaftlichen Strukturen“ in drei Hauptbereiche ein:

Die politischen Partizipationsrechte am Staat, die bürgerlichen Abwehrrechte gegen den Staat und die sozialen Anspruchsrechte gegenüber dem Staat (vgl. Hübner, 2013, S. 38f.).

Die politischen Partizipationsrechte sind demnach „Beteiligungsrechte“, die Demokratie überhaupt erst möglich machen. Sie stehen im Zentrum der bürgerlichen Revolutionen des 18. 19. und 20. Jahrhunderts, als sich das Bürgertum und nach und nach auch die Arbeiterschaft politische Mitbestimmung erkämpften. Bei den bürgerlichen Abwehrrechten ist die Rede von „Freiheitsrechten“. Diese bilden den zentralen Pfeiler des „liberalen Rechtsstaates“ und entstanden mit der Entwicklung des bürgerlichen Liberalismus im 17. Jahrhundert. Einerseits stehen hier wirtschaftliche Freiheiten im Fokus, andererseits auch persönliche Freiheiten wie die Rede- und Pressefreiheit, die Freiheit der Berufswahl, des Wohnortes etc.

Bei den sozialen Anspruchsrechten schließlich handelt es sich um sogenannte „Güterrechte“, also die Rechte auf Versorgungsleistungen und Existenzsicherung. Diese Rechte sind das wichtigste Kennzeichen des modernen Sozialstaates und haben ihre Ursprünge in Europa vor allem in der beginnenden Arbeiterbewegung des 19. und 20. Jahrhunderts.

1.1.2. Spannungsverhältnis der drei Rechte

Es liegt auf der Hand, dass diese drei Arten von Rechten miteinander in Konkurrenz stehen. Vor allem den Güterrechten und den Freiheitsrechten wohnt seit Beginn der bürgerlichen Revolutionen der Widerspruch zwischen den Besitzenden und den Besitzlosen, oder wie Karl

Marx es definierte zwischen Bourgeoisie und Proletariat (vgl. Marx & Engels, 2003, S. 11), inne. Die mit Beginn der Neuzeit entstehende Bourgeoisie hatte nach und nach die wirtschaftliche Vorherrschaft gegenüber den absolutistisch herrschenden Monarchen errungen und „erkämpfte [sie] sich endlich seit der Herstellung der großen Industrie und des Weltmarktes im modernen Repräsentativstaat die ausschließliche politische Herrschaft.“ (Marx & Engels, Manifest der kommunistischen Partei, 2003, S. 13f.).

Die politischen Partizipationsrechte waren jedoch zu Beginn an eine bestimmte Steuerleistung gebunden und schlossen dadurch neben den Frauen, die rechtlos blieben, auch die große Mehrheit der Bevölkerung, die über sehr wenig oder gar kein Eigentum verfügte, von der Beteiligung aus (Republik Österreich, 2016). Erst der Kampf um soziale Anspruchsrechte brachte auch eine Ausweitung der Partizipationsrechte mit sich, was wiederum zur politischen Beteiligung benachteiligter Bevölkerungsschichten und deren Verankerung in politischen Institutionen führte.

Zwar wird in Europa das allgemeine Wahlrecht derzeit schon lange nicht mehr in Frage gestellt, dass dieses Wahlrecht jedoch an ein zu hinterfragendes Staatsbürgerschaftsrecht gebunden ist und damit vor allem in städtischen Ballungsräumen einen erheblichen Teil der Bevölkerung ausschließt, wird dabei oft übersehen. Insgesamt herrscht aber in den sogenannten westlich geprägten Demokratien eine prinzipielle Einigkeit darüber, dass Partizipationsrechte und Freiheitsrechte gerecht und möglichst weitgehend gewährt werden sollten. Der Widerspruch zwischen Freiheitsrechten und Güterrechten steht jedoch nach wie vor im Zentrum politischer Debatten und hat durch die Liberalisierung des Weltmarktes und die damit einhergehende Globalisierung der Wirtschaft eine neue internationalere Dimension erlangt. Weder herrscht hier Einigkeit über passende Kriterien für Gerechtigkeit noch darüber, wie diese erreicht werden kann. Während die Seite des Wirtschaftsliberalismus die Freiheit des Einzelnen im Zentrum sieht und davon ausgeht, dass Freiheit und Selbstverantwortung zu einer gerechteren Verteilung führen, stehen auf der anderen Seite traditionell Gewerkschaften und Sozialdemokratie, die eine gerechtere Güterverteilung durch politische Maßnahmen erlangen wollen.

1.2. Bildungsgerechtigkeit als Frage der gerechten Verteilung?

1.2.1. Bildung als zu verteilendes Gut

Hübner sieht die Frage der Bildungsgerechtigkeit im Bereich der Güterrechte, da Bildung als zu verteilendes Gut und als „notwendige Vorbedingung für die eigene ökonomische Positionierung und Absicherung“ betrachtet werden könne. Dabei beraumt er jedoch ein, dass Bildung sowohl auch als „Werkzeug zur Wahrnehmung politischer Partizipationsrechte“ als auch „zur Durchsetzung eigener Abwehrrechte“ verstanden werden könne. (Hübner, 2013, S. 40). Er rekurriert dabei auf die sogenannte Verteilungsgerechtigkeit, die

„die Güter in diesem Sinne nicht als unmittelbare Gegenstände entsprechender Anspruchsrechte, sondern als wesentliche Ressourcen zur Wahrung von Beteiligungs- und Freiheitsrechten auffasst und ihre gerechte Verteilung aus diesem Horizont heraus zu begründen sucht.“ (Hübner, 2013, S. 40)

Allerdings bleiben bei diesem Ansatz die Fragen, was eine gerechte Verteilung von Bildung ausmacht und wie diese erreicht werden kann, also ob diese im Sinne des Liberalismus in der Verantwortung des Einzelnen liegt oder staatlich „gerecht“ verteilt werden kann und wenn ja, auf welche Weise, offen.

Krassimir Stojanov hingegen, der 2011 den Versuch unternahm, als einer der ersten im amtlich-deutschsprachigen Raum den Begriff der Bildungsgerechtigkeit einer systematischen Begriffsanalyse zu unterziehen und zu rekonstruieren, kritisiert die Betrachtung von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit. Bildung sei die „Entwicklung der Autonomiefähigkeit der Einzelnen“ und damit „an sich kein teilbares Gut“ (Stojanov, 2011, S. 9f.). Er verortet in den letzten Jahrzehnten eine „Pluralisierung des Gerechtigkeitsbegriffs“ ohne dass dieser einer systematischen Analyse unterzogen werden würde (Stojanov, 2011, S. 16).

1.2.2. Modell der Verteilungsgerechtigkeit

In seiner Analyse des Begriffs der Bildungsgerechtigkeit bezieht Stojanov sich auf die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls, wonach Gewährung und Verwirklichung von individueller Freiheit das oberste Prinzip von Gerechtigkeit darstellt. Als zweites Prinzip sollen Benachteiligungen durch Herkunft, Gesundheit und Talenten in Form von Umverteilungen

ausgeglichen werden und als drittes Prinzip wird das der leistungsbezogenen Chancengleichheit angeführt (vgl. Stojanov, 2011, S. 21f.).

Vertreter/innen des Prinzips der Verteilungsgerechtigkeit, zu denen Stojanov Brighthouse, Dworkin und auch Rowls zählt, da bei letzterem ja an zweiter Stelle nach dem Prinzip der Freiheit das der ausgleichenden Verteilung von Gütern und Ressourcen steht, treten dafür ein, dass alle Gesellschaftsmitglieder über die gleichen Startbedingungen verfügen sollen. Ungleichheiten sind demnach nur gerechtfertigt, wenn sie durch eigenverantwortliche Entscheidungen des Individuums selbst entstanden sind (vgl. Stojanov, 2011, S. 36). Zur Erreichung dieses „gerechten Urzustandes“ (Rowls 1975, zitiert nach: Stojanov, 2011, S. 36) sollen Ressourcen zugunsten derer umverteilt werden, die durch soziale Stellung, Geburt aber auch angeborene Begabungen schlechtere Startbedingungen vorfinden (vgl. Stojanov, 2011, S. 37).

1.2.3. Grenzen der Umverteilung zur Erlangung von Gerechtigkeit

Stojanov sieht hier den entscheidenden Unterschied zwischen Gerechtigkeit allgemein und Bildungsgerechtigkeit im Speziellen:

„Bildungsinstitutionen können die Vernunftautonomie der an ihnen Beteiligten nicht voraussetzen; vielmehr besteht ihre Aufgabe gerade darin, diese Autonomie zur Entwicklung zu bringen.“ (Stojanov, 2011, S. 22)

Gerade im Bildungssektor hat dennoch dieser Gerechtigkeitsbegriff, der in erster Linie auf dem Recht auf Freiheit basiert, in Form eines meritokratischen Gerechtigkeitsverständnisses maßgeblichen Einfluss. Unser Schulsystem beruft sich in erster Linie auf die sogenannte Leistungsgerechtigkeit, bei der jedes Individuum selbst für den Erfolg in der Bildungslaufbahn verantwortlich gemacht wird. Im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit sollen Schulbesuch und Materialien weitestgehend kostenlos sein². Wer Leistung erbringt und sich anstrengt, soll demnach im Bildungssystem erfolgreich sein können. Gerade in selektiven Schulsystemen wie in Deutschland oder Österreich wird diese Verantwortung schon sehr jungen Kindern in hohem Ausmaß aufgebürdet. So werden Volksschullehrer/innen beispielsweise in Österreich dazu angehalten, bei Gewährung der sogenannten „AHS-Reife“ besonderes Augenmerk auf die von ihnen vermutete Leistungsbereitschaft des Kindes zu legen. Es wird dabei bei Kindern und

² Dass das nicht der Fall ist, wird im Kapitel 2.2.1 erläutert.

Jugendlichen ein hohes Maß an Autonomie und Eigenverantwortung vorausgesetzt, anstatt Schule als Ort zu sehen, wo genau diese Persönlichkeitsmerkmale vermittelt werden sollten.

Dies führt laut Stojanov dazu, dass den Kindern und Jugendlichen „gleich doppeltes Unrecht getan“ wird, „wenn sie nach substantialistischen Leistungs- oder gar Begabungsmerkmalen segregierend behandelt werden“. Zuerst werden sie „einer sehr frühen und nicht selbstverschuldeten Erfahrung der Beschämung, der Entwürdigung und der Geringschätzung ausgesetzt“, die in Folge in hohem Ausmaß ihre Entwicklung zur Autonomiefähigkeit behindert (Stojanov, 2011, S. 25).

1.2.4. Fazit: Kinder wären demnach für ihren Erfolg selbst verantwortlich

Problematisch bleibt bei diesem Ansatz, dass die Verantwortung für den Erfolg wieder den Kindern selbst übertragen wird. Zwar sollen Kinder mit schlechteren Ausgangsbedingungen mehr Unterstützung erhalten, die Widersprüche des Leistungsprinzips bleiben aber bestehen. Kinder und Jugendliche können wie Stojanov an mehreren Stellen betont, „nicht ohne weiteres als eigenverantwortlich für die Konsequenzen ihrer Entscheidungen betrachtet werden“ (Stojanov, 2011, S. 37f.). Abgesehen davon bleibt unklar, wie angeborene Benachteiligungen genau ausgeglichen werden sollen.

1.3. Teilhabegerechtigkeit oder garantiertes Bildungsminimum

1.3.1. Prämissen des Modells der Teilhabegerechtigkeit

Während also im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit angestrebt wird, allen Kindern durch einen festzulegenden Verteilungsschlüssel für Güter und Ressourcen gleiche Bedingungen, also gleiche Chancen, zu ermöglichen – es ist hier auch oft die Rede von „Chancengleichheit“ oder „Chancengerechtigkeit“ (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012), geht das Prinzip der Teilhabegerechtigkeit von einem anderen Anspruch aus: Ziel von staatlicher Bildung ist es demnach, dass alle Menschen befähigt werden sollen, „am sozialen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben“ (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 192) teilzuhaben. Der Ansatz der Teilhabegerechtigkeit verzichtet dabei darauf, das schwer fassbare Ideal einer rational definierten Gleichheit zu determinieren und anzustreben, sondern versucht „eine Schwelle von Grundfähigkeiten“ (Stojanov, 2011, S. 38) festzulegen, die für ein menschenwürdiges Leben aber auch eine vollwertige gesellschaftliche und politische Partizipation notwendig ist.

1.3.2. Der Capability Approach als Schlüssel für ein menschenwürdiges Leben

In ihrem „capability approach“ versuchte Martha Nussbaum ein Minimum an Fähigkeiten und Eigenschaften festzulegen, über die ein Individuum verfügen muss, um ein menschenwürdiges Leben zu führen und kommt dabei auf eine Liste von zehn Punkten der „Central Human Capabilities“ (Nussbaum, 2006; zitiert nach Stojanov, 2011, S. 38). Dabei sieht Nussbaum Bildung als Schlüssel zu den Verwirklichungschancen (vgl. Nussbaum, 2006; zitiert nach: Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 192). Stojanov sieht diese Liste insofern problematisch, als sie „nur anhand von starken anthropologischen Annahmen begründet werden kann, die als universal gültig postuliert werden müssen“ (Stojanov, 2011, S. 39) und damit das Risiko in sich trägt, wie Stojanov schreibt, „kulturell „Andersartige““ [Anführungszeichen i.O.] auszuschließen, also von einem eurozentristischen Menschenbild auszugehen.

1.3.3. Teilhabegerechtigkeit als Grundlage der Demokratie

Amy Gutmann, eine andere Vertreterin des Ansatzes der Teilhabegerechtigkeit, verzichtet auf den problematischen Rekurs auf ein „menschenwürdiges Leben“ und bezieht sich im Gegensatz dazu in ihrer Normierung von Prinzipien einer Teilhabegerechtigkeit auf die Erfordernisse einer demokratischen Gesellschaft, in der alle Mitglieder in einem zu definierenden Mindestausmaß befähigt sein sollten, sich an der politischen Mitgestaltung zu beteiligen. Die Verantwortung diesem Anspruch gerecht zu werden, sieht Gutmann explizit in der Schulbildung (vgl. Gutmann, 1987; zitiert nach: Stojanov, 2011, S.39).

Im Nationalen Bildungsbericht 2012 führen Bruneforth et al. die Gefahr für Demokratie und sozialen Zusammenhalt durch Bildungsarmut als wichtiges Argument zur Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit an (vgl. Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 191). Einerseits verfügen Personen mit geringer Bildung nicht über die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, um erfolgreich an politischen Prozessen teilhaben zu können, andererseits führt Bildungsarmut, wie Bacher et al. (2010, S. 493) darlegen, auf gesellschaftlicher Ebene zu einem geringeren Vertrauen in politische Institutionen.

Bei der Frage nach Bildungsgerechtigkeit geht es hierbei also nicht nur um die moralische Frage der Gleichheit für jedes Individuum, sondern auch um die des Funktionierens einer demokratischen Gesellschaft. Die Politologen Leggewie und Schneider sehen durch mangelnde Beteiligungskompetenz, also fehlende Teilhabegerechtigkeit, sogar die Demokratie in Gefahr

und definieren fünf Problemgruppen die durch mangelndes demokratisches Verständnis und fehlende Beteiligungskompetenz eine Erosion der Demokratie vorantreiben. Dabei bilden bei drei der fünf Gruppen bildungsökonomische Kennzeichen die entscheidenden Variablen. Leggewie und Schneider benennen diese Gruppen als „Ostdeutsche, einheimische „Unterschichten“ und „Ausgeschlossene“ [Anführungszeichen i.O.], Migrationsverlierer“ (vgl. Leggewie & Schneider, 2009, S. 38). Obwohl Menschen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft von vielen Bereichen politischer Partizipation von vorne herein ausgeschlossen sind, werden nach Leggewie und Schneider auch bei Jugendlichen mit anderen Staatsbürgerschaften als der Deutschen politisches Interesse und die Bereitschaft sich politisch oder zivilgesellschaftlich zu engagieren umso größer, je höher ihre Bildung ist (vgl. Leggewie & Schneider, 2009, S. 39).

Hierbei sei aber festzuhalten, dass nicht nur mangelnde formale Bildung im Sinne einer fehlenden Beteiligungskompetenz zu niederem demokratischen Bewusstsein führt, sondern in hohem Ausmaß auch der soziale und wirtschaftliche Ausschluss, der oft mit fehlender Bildung einhergeht. Die Befähigung, ein „menschenwürdiges Leben“ führen zu können – wobei die Kriterien zu dessen Erfüllung nur vom betroffenen Individuum selbst definiert werden können – kann meiner Meinung nach daher nicht von der Befähigung, sich am politischen Leben beteiligen zu können, losgelöst betrachtet werden.

1.3.4. Bildungsstandards und garantiertes Bildungsminimum

Um diesem Problem zu begegnen ist im österreichischen Bildungsdiskurs von einem „garantierten Bildungsminimum“ (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012) die Rede, das jedes Mitglied der Gesellschaft erreichen sollte. Definiert wird dieses Bildungsminimum durch den österreichischen Lehrplan, aus dem die sogenannten Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe abgeleitet wurden. Seit dem Schuljahr 2011/12 wird das Erreichen der Standards jährlich in Form der Bildungsstandards-Testungen (BiSt-Testungen) überprüft. Das mit der Erstellung und Durchführung dieser Testungen beauftragte Bundesinstitut für Bildung (BIFIE) sieht in den Bildungsstandards ein Mittel, „im österreichischen Schulsystem mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen“ (BIFIE, Bildungsstandards, 2011-2017).

Die Einführung der Bildungsstandards soll es Lehrer/innen ermöglichen, den Ist-Stand ihrer Schüler/innen mit dem Soll, das durch die Standards festgelegt ist, abzugleichen und gegebenenfalls durch individuelle Fördermaßnahmen auszugleichen. Da die BiSt-Testungen jedoch jeweils am Ende der Primarstufe bzw. der Sekundarstufe I und damit unmittelbar vor

einem Schulwechsel stehen und die Ergebnisse erst veröffentlicht werden, wenn die betreffende Lehrperson das Kind gar nicht mehr unterrichtet und damit nicht mehr mit den oben erwähnten Fördermaßnahmen eingreifen kann, werden den Schulen vom BIFIE seit 2015 mit der Informellen Kompetenzmessung freiwillige Selbstevaluierungstools für die 3. 6. 7. und 8. Schulstufe angeboten.

Die Verantwortung für die Erreichung der Bildungsstandards liegt demnach nicht mehr beim Kind, sondern bei der Lehrperson und in weiterer Folge bei der Bildungseinrichtung, die durch verstärkte Schulautonomie dazu befähigt werden soll.

1.3.5. Kritik am Ansatz der Teilhabegerechtigkeit

Abgesehen davon, dass die Festlegung einer Schwelle von Grundfähigkeiten oder eines garantierten Bildungsminimums noch lange nicht heißt, dass diese auch von nahezu allen Kindern erreicht werden, wie man in der aktuellen Diskussion über PISA-Ergebnisse und Bildungsstandards in Österreich nur allzu gut sieht, kritisiert Stojanov, dass Benachteiligungen von Jugendlichen aus unterprivilegierten Familien nach Erreichen dieser Kompetenzschwellen im Diskurs keine Rolle mehr spielen und weiter bestehen bleiben und der Gerechtigkeitsbegriff dadurch verengt wird und sein kritisches Potential verliert, wenn er auf den Wert der Gleichheit³ verzichtet (vgl. Stojanov, 2011, S. 39f.).

1.4. Anerkennungsgerechtigkeit als wirkliche Bildungsgerechtigkeit?

1.4.1. Der Mensch im Zentrum der Betrachtung

Im Bildungskontext steht also beim Konzept der Verteilungsgerechtigkeit die Ausgangslage eines Kindes im Zentrum, die durch Umverteilungen gegebenenfalls ausgeglichen werden soll, beim Ansatz der Teilhabegerechtigkeit der zu erreichende Output. Der von Axel Honneth stammende anerkennungstheoretische Ansatz hingegen sieht das sich zu entwickelnde Individuum im Mittelpunkt. Die Anerkennungsgerechtigkeit bezieht sich nach Stojanov (2013, S. 66) dabei auf zwei Dimensionen. Einerseits besteht der Ausgangspunkt in der Annahme, dass allen Menschen gleichermaßen das Potential innewohnt, sich zu autonomen verantwortungsbewussten und sozialen Mitgliedern unserer Gesellschaft zu entwickeln. Dieses Potential wurde schon vor über hundert Jahren von der italienischen Ärztin und Schulgründerin

³ Stojanov verwendet hier die Begriffe „Gleichheit“ und „Ungleichheit“.

Maria Montessori beschrieben und bildet die zentrale Säule ihres Bildungsansatzes (vgl. Montessori, 1993). Entscheidend dafür ist jedoch die Qualität der Sozialbeziehungen, die im Idealfall jeden Menschen als gleich an Würde anerkennen und dazu führen sollte, dass jede gleichermaßen uneingeschränkte Wertschätzung und Empathie erfahren solle. Der dänische Familientherapeut Jesper Juul (2007) sieht in der „gleichwürdigen“ Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen den Schlüssel zur Entwicklung von selbstkompetenten, beziehungs-fähigen und damit demokratiefähigen Erwachsenen. Gleichwürdigkeit wird demnach „dem fundamentalen Bedürfnis aller Menschen gerecht, gesehen, gehört und als Individuum ernst genommen zu werden“ (Juul, 2007, S. 24f.). In dieser Qualität der Sozialbeziehungen sieht Stojanov die zweite Anerkennungsdimension. In den Worten Stojanovs bedeutet diese Art der Anerkennung „vor allem, die Würde des Kindes zu respektieren, d. h., es z. B. nicht dadurch zu beschämen, dass man es als determiniert in seinem Verhalten durch seine „Begabungen“ [Anführungszeichen i.O.] oder durch seine familiäre Erziehung betrachtet.“ (Stojanov, 2013, S. 67)

Obwohl das Recht an gleicher Würde schon 1948 als erster Artikel der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verankert wurde und von fast allen Staaten der Welt unterzeichnet wurde (vgl. Amnesty International Österreich), sind auch die westeuropäischen Gesellschaften noch sehr wenig vorangeschritten, dieses Prinzip zur Prämisse sozialer Beziehung vor allem auch in schulischer Hinsicht zu machen.

Nach dem Modell der Anerkennungsgerechtigkeit kann erst die ausnahmslose Zuerkennung von Gleichwürdigkeit, Respekt und Wertschätzung alle Kinder und Jugendlichen dazu befähigen, ihre familiären und herkunftsbedingten Ausgangsbedingungen zu überwinden und ihre Potentiale zu entfalten und so eine gerechtere Gesellschaft ermöglichen.

1.4.2. Subjektivierung durch die Macht der Sprache

Wer ein durchschnittliches österreichisches Lehrerzimmer betritt und Gesprächen von Lehrer/innen über ihre Schützlinge beiwohnt, wird schnell eine Reihe von Begriffen und Zuschreibungen hören. Da ist die Rede von Kindern „mit Migrationshintergrund“, von „verhaltenskreativen Kindern“ oder Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit, von „den muslimischen Kindern“ oder schlimmer noch „den Kopftuchmädchen“ und von „den Buben“ und „den Mädchen“ sowieso⁴. Kinder und Jugendliche werden meist unreflektiert in Kategorien

⁴ Diese Beispiele stammen aus persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen der Verfasserin als Lehrerin in verschiedenen Schulen.

eingeteilt, ohne Bewusstsein darüber, was diese Vorgangsweise mit den Kindern macht. So wurde beispielsweise aus dem ursprünglich aus dem wissenschaftlichen Kontext stammenden Begriff „Migrationshintergrund“ alltagssprachlich eine Schublade mit höchst problematischen, defizitären Zuschreibungen. Vera Ahamer, die im Rahmen ihrer Dissertation mehrsprachige Jugendliche zu ihren Dolmetscherfahrungen interviewte, beschreibt eindrücklich, wie negative Fremdzuschreibungen sich tief in den Individuen verankern (vgl. Ahamer, 2012).

Der Terminus Subjektivierung bezieht sich auch den Subjektbegriff von Foucault der das Subjekt folgendermaßen definiert:

„Das Wort Subjekt hat zwei Bedeutungen: es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist.“ (Foucault, 2001, S. 275)

Durch Zuschreibungen, Benennungen, Kategorisierungen – zusammengefasst durch einen diskursiven Prozess werden Kinder in dem Sinn einem Herrschaftsverhältnis unterworfen und an eine Identität gebunden. Kinder sind dieser Art der Subjektivierung seitens Erwachsener, zu denen sie in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen, hilflos ausgeliefert. Juul schreibt, dass Kinder als soziale Wesen sozusagen programmiert sind und es ihr tiefstes Bedürfnis ist, mit ihren erwachsenen Bezugspersonen zu kooperieren (vgl. Juul, 2003, S. 48). Ein Aspekt dieser Kooperation ist eben die Verinnerlichung der ihnen übertragenen Zuschreibungen, wodurch sie diese erst Recht wieder bestätigen. Dirim und Mecheril fassen dieses Phänomen folgendermaßen zusammen:

„Migrationsandere werden...in dem Sinn positioniert, dass sie sich an den untergeordneten und inferioren symbolischen Positionen und in den marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden und an diesen Orten spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen entwickeln.“ (Dirim & Mecheril, 2010a, S. 122)

Pierre Bourdieu nennt diese performativen Diskurspraktiken Klassifizierungskämpfe „um das Monopol auf die Macht über das Sehen und Glauben, Kennen und Anerkennen, über die legitime Definition der Gliederung der sozialen Welt“ (Bourdieu, 1990; zitiert nach: Busch, 2015, S. 59). Durch die wiederholte Benennung von bestimmten Herkunftsmerkmalen wie Sprache, Akzent, Religion etc. schaffen diese neue soziale Realitäten. Dies geschieht im schulischen Kontext nicht nur durch unreflektierte verbale Praktiken der einzelnen Lehrperson,

sondern ist im System Schule in besonderem Ausmaß strukturell verankert; angefangen von Hausordnungen, die das Sprechen von anderen Sprachen außer Deutsch in der Schule verbieten⁵ bis hin zu Sprachstatistiken, bei denen Kinder bei der Schuleinschreibung in verschiedene Sprachkategorien eingeteilt werden. Brigitta Busch dekonstruiert die scheinbar neutralen Sprachstatistiken, die in Schulen und Schulbehörden geführt werden, als ideologische Anrufung im Sinne Althussers (vgl. Busch, 2015, S. 60). Die Kategorie der Sprache ist diskursiv eng verknüpft mit den Kategorien Herkunft, Identität, Kultur aber auch „Problemschüler/in“, „DAZ-Kind“, die „anderen und einem selbst Auskunft darüber geben, wer man ist“, wie Busch (2015) zusammenfasst.

Während Mehrsprachigkeit, also grundlegende Kompetenzen in mindestens drei Sprachen, von der europäischen Kommission als Bildungsziel definiert ist (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005), werden mehrsprachige Kinder oft damit konfrontiert, dass ihre Mehrsprachigkeit durchwegs negativ konnotiert ist. Ahamer führt hier als Beispiele die in der Öffentlichkeit zu hohen Wogen führenden Debatten über „Türkisch am Pausenhof“, muttersprachlichen Unterricht und ganz besonders über eine Möglichkeit der Matura in Türkisch an. Kinder schämen sich oft für ihre Mehrsprachigkeit oder stilisieren sich später, wenn sie älter sind, selbst als „Tschuschen“ oder „Kanaken“ und damit als Opfer und Außenseiter (vgl. Ahamer, 2016, S. 185f.).

„Erwachsene haben die Macht, Kinder als gut oder schlecht, als hysterisch oder süß „zu definieren“ [Anführungszeichen i.O.]. Aber je mehr du jemanden definierst, umso weniger Raum gewährst du ihm, damit er herausfindet, wer er ist“ (Juul, 2005, S. 98)

1.4.3. Exkurs: Rassismuskritik

Nach der Rassismusdefinition von Rommelspacher (2009) sind die im vorigen Kapitel beschriebenen Zuschreibungen und Kategorisierungen als Rassismus zu betrachten. Anhand willkürlich festgesetzter Merkmale wie Sprachigkeit⁶, „Migrationshintergrund“ oder Religion – meistens werden all diese Merkmale zusammengefasst – werden Gruppen gebildet. Diese Gruppen werden diskursiv naturalisiert und homogenisiert. Dies führt zur von Rommelspacher

⁵ Dieses Phänomen bekam seit Angelobung der blau-schwarzen Landesregierung in Oberösterreich 2015 leider neuen Aufschwung und wurde sogar als Empfehlung des dortigen Landesschulrates formuliert (vgl. Die Presse, 02.02.2016).

⁶ „Sprachigkeit“ ist ein Überbegriff für sämtliche Formen von Sprachfähigkeit, -verwendung, -verbreitung und -verfügbarkeit und umfasst sowohl Einsprachigkeit als auch Mehrsprachigkeit (vgl. Dorostkar, 2014).

beschriebenen Polarisierung (die österreichischen Kinder und die türkischen Kinder, wir und die anderen), zu einer Hierarchisierung bei der die „anderen“ die Problemträger sind („Kein Wunder, wenn diese Klasse im Stoff soweit zurück ist, bei so vielen Kindern, die nicht g'scheit Deutsch können“) und zur einer daraus folgenden Diskriminierung.

Im schulischen Kontext spielt hier vor allem die Sprache eine erhebliche Rolle, was nicht zuletzt inhärent mit der engen Verwobenheit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Entstehung und Konstruktion von Nationalstaaten ab dem 18. Jahrhundert zusammenhängt (vgl. Dirim & Mecheril, 2010b), (vgl. Thiesse, 1999), (vgl. Hobsbawm, 1996). Obwohl sich der Blick auf Bildung und Erziehung seither stark verändert hat, blieb der monolinguale Habitus⁷ des Systems Schule bestehen. Bildung wird gleichgesetzt mit der Beherrschung der Nationalsprache. Zugang zu höherer Bildung haben nur die, die diese Sprache auf bildungssprachlichem Niveau dominieren, oder wie Mecheril/Dirim (2010, S.109) es nennen, über „monolinguale Virtuosität“ verfügen.

Kinder und Jugendliche, die diesem Anspruch nicht gerecht werden, erfahren in ihrer Schullaufbahn durchwegs rassistische Benachteiligung.

Birgit Springsits beschreibt, dass diese linguizistische Diskriminierung nicht unbedingt mit der tatsächlichen Sprachigkeit eines Individuums zusammenhängen muss, sondern oft auch auf Zuschreibungen aufgrund anderer Merkmale, wie zum Beispiel einem „Migrationshintergrund“ beruht (vgl. Springsits, 2015, S. 93). Sie führt das Beispiel von Fallfehlern unter Pädagogikstudent/innen an, die bei Studierenden ohne Migrationshintergrund als zu vernachlässigendes, dialektbedingtes Problem gewertet werden, während sie bei migrationsbedingt mehrsprachigen Studierenden dazu führen, dass ihre Eignung als zukünftige Pädagog/innen in Frage gestellt wird (vgl. Springsits, 2015, S. 95).

Die Offenlegung dieser rassistischen Differenzierungen in das „Wir“ und das „Nicht-Wir“ reicht jedoch nicht aus, um der damit verbundenen Subjektivierung entgegenzutreten. Der rassismuskritische Ansatz untersucht auf der einen Seite „mit welchen Konsequenzen Selbstverständnisse und Handlungsweisen von Individuen, Gruppen, Institutionen und Strikturen durch Rassismen vermittelt sind und Rassismen stärken“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 172), andererseits verfolgt er im Sinn Jacques Derridas die Dekonstruktion binärer

⁷Der Begriff „monolingualer Habitus“ wurde 1994 von Ingrid Gogolin geprägt und beschreibt die Annahme von Institutionen und Personen – im konkreten Fall von Schulbehörde und Pädagog/innen – dass die Einsprachigkeit einer Gesellschaft und eines Menschen normal seien und die monolinguale Virtuosität in der jeweiligen Nationalsprache anzustreben und für Bildungserfolg Voraussetzung sei (vgl. Dirim & Mecheril, 2010b, S. 108).

Oppositionen, die auch durch Aufdeckung und Benennung von Rassismen entstehen und fortgeführt werden (vgl. Mecheril & Melter, 2010, S. 177). Während antirassistisches Engagement zur Stärkung von Positionen diskriminierter Gruppen diesen Dualismus zwischen „die Unterdrückten/Diskriminierten“ und „die Nicht-Unterdrückten/Nicht Diskriminierten“ oder „die Unterdrücker/Diskriminierer“ sogar noch verstärken kann, trachtet der rassismuskritische Ansatz danach, die mit dieser Binarität einhergehenden Wertungen und Ausschlüsse offenzulegen, dominante und vereinheitlichende Deutungen dadurch zu destabilisieren und Heterogenität von Identitäten hervorzuheben. Auf diese Weise öffnet er Räume für Hybridität und Mehrfachzugehörigkeiten und bietet den Individuen freie Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Mecheril & Melter, 2010, S. 177).

1.4.4. Gerechtigkeit durch Anerkennung?

Wie kann nun aber im Schulsystem der anerkennungstheoretische Ansatz umgesetzt werden und zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen?

Laut Mecheril (2010, S. 182) muss der Anerkennungsansatz „an eine über schlichte Gleichbehandlung hinausgehende Achtsamkeit für Unterschiede und Pluralität der Identitätsentwürfe“ geknüpft sein. Im Gegensatz zum weit verbreiteten interkulturellen Ansatz, der versucht, einen wertschätzenden Umgang mit kultureller Vielfalt zu fördern und dadurch Differenzen in besonderem Maß thematisiert und damit auch festschreibt, geht es im anerkennungstheoretischen Ansatz darum, jegliche Art von Zuschreibungen kontinuierlich zu reflektieren. Durch Anerkennung von Individuen als umfassend handlungsfähige Subjekte können sich diese so selbst als Subjekte identifizieren und achten.

Im Bildungskontext bedeutet das, dass gewährleistet sein muss, dass Kinder, egal welche Disponiertheiten auch immer sie mitbringen, konsonante Räume zur Entwicklung und Bildung vorfinden. Migrationspädagogisch betrachtet betont Mecheril (2010, S. 186), seien besonders die „Disponiertheiten wahrzunehmen, zu berücksichtigen und zu respektieren, die aus nation-ethno-kulturellen Mehrfachverbundenheiten resultieren.“

Dies führt jedoch zum Dilemma, dass auch die Benennung dieser Disponiertheiten nicht ohne Wahrnehmung der Unterschiede und der Festschreibung der Anderen als andere möglich ist.

„Anerkennung ist unmöglich und unumgänglich.“ (Mecheril, 2010, S. 190)

Mecheril verweist daher auf den Ansatz der Dekonstruktion Jacques Derridas. Derrida bricht aus der dualistischen Konzepten von Differenz und Anderssein aus, indem er darlegt, dass auch Differenz keine fixe Größe darstellt, sondern bei jedem Rückgriff auf sie immer wieder anders verwendet und verstanden wird. Zur Beschreibung dieser Fluidität, also der kontinuierlichen räumlich-zeitlichen Verschiebung, kreierte Derrida das Kunstwort der „différance“ im Gegensatz zur „différence“, dem standardsprachlichen französischen Wort für Differenz. Unterscheidungen und Zuordnungen sind somit immer nur rein kontextuell zu verstehen und müssen immerzu reflektiert und hinterfragt werden.

Dies erfordert hochgradige professionelle Reflexivität der im Bildungsbereich Arbeitenden, die, wie Mecheril betont, nicht von den einzelnen Akteur/inn/en eingefordert werden kann, „sondern es müssen institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine gemeinsame pädagogische Praxis möglich ist“ (Mecheril, 2010, S. 191).

Stojanov geht im hier zitierten Aufsatz (2013, S. 67f.) auf strukturellen Veränderungen im Schulsystem ein, die notwendig seien, um eine höhere Anerkennungsgerechtigkeit und damit Bildungsgerechtigkeit zu erzielen. Er bezieht sich dabei auf das deutsche Schulsystem, das dem österreichischen System in den angesprochenen Bereichen sehr ähnlich ist. Stojanov sieht die größte Ungerechtigkeit im Bildungswesen in der Zuteilung von Kindern und Jugendlichen nach konstruierten Begabungs- und Leistungsfähigkeitsklassen, die im eklatanten Widerspruch zu jeglicher Anerkennung des Individuums und seiner Entwicklungsfähigkeit steht und plädiert für eine gemeinsame Schule für alle Kinder bis zum 14. Lebensjahr. Erst ab diesem Alter können demnach Kinder als nach und nach eigenverantwortlich für ihre Handlungen und Leistungen betrachtet werden. Stojanov bezieht sich dabei auf geltende juristische Bestimmungen. So gelten auch nach österreichischem Recht Kinder erst ab 14 Jahren als mündig und beschränkt geschäfts- und verantwortungsfähig (vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2016).

Außerdem fordert Stojanov, die Schule von der Vergabe von Hochschulzugangsberechtigungen zu entlasten. Schulzeugnisse sollen bei der Vergabe von Hochschulplätzen keine entscheidende Rolle spielen. In Österreich regeln schon jetzt Fachhochschulen und ausgewählte Studienrichtungen den Zugang selbst in Form von Aufnahmeverfahren. Voraussetzung zu diesen Verfahren zugelassen zu werden bleibt jedoch ein positives Maturazeugnis oder ein anerkanntes Abschlusszeugnis aus einem anderen Land.

1.5. Fazit und kritische Zusammenfassung

Während die Modelle der Verteilungsgerechtigkeit und der Teilhabegerechtigkeit jeweils nur einen Teilaspekt von Bildungsgerechtigkeit im Blickfeld haben, hat der anerkennungstheoretische Ansatz einen viel weitgehenderen Anspruch. Anstatt im Sinne politischer Pragmatik gerechtere Verteilungsschlüssel zu berechnen oder Mindeststandards für Bildungsabschlüsse festzulegen, befasst sich dieser Ansatz mit den jeder bildungsspezifischen aber auch jeder gesellschaftspolitischen Frage zugrunde liegenden philosophischen Fragen, nämlich denen, was überhaupt autonome Subjekte ausmacht, wie durch soziale Beziehungen Dispositionen, Identitäten und soziale Strukturen geschaffen werden, wie dadurch Machtverhältnisse perpetuiert werden und wie diese durch eine andere, durch eine subjektivierungskritische, dekonstruktivistische Haltung aufgebrochen werden können, um so in letzter Konsequenz die Entwicklung von freien, autonomen und verantwortlichen Menschen in einer freien, demokratischen und gerechten Gesellschaft zu ermöglichen.

Damit dieser Anspruch aber den Weg zur gesellschaftlichen Realität findet, darf die materielle Grundlage des Bildungssystems nicht aus den Augen verloren werden. Um mit Marx zu sprechen, stehen Basis und Überbau zueinander in einem dialektischen Verhältnis (vgl. Marx, 1971, S. 8), oder nach den Worten von Heinz von Foerster sind sie Teil eines zirkulären Prozesses. Ohne politische Forderungen nach einer gerechteren Verteilung von Ressourcen und ohne Einigung auf Mindeststandards für schulische Bildung und die Überprüfung deren Einhaltung, bleiben Forderungen nach Anerkennungsgerechtigkeit theoretische Konstrukte. Es wäre schön, wenn alle verantwortlichen Personen im Bildungssektor, Lehrer/innen, Direktor/innen, Zuständige im Ministerium etc. gleichermaßen über ein subjektivierungskritisches, dekonstruktivistisch reflexives Bewusstsein verfügen würden, um so allen Kindern vorurteilsfrei, respektvoll und empathisch gegenüber zu treten. Doch leider ist die Realität auf nahezu allen strukturellen Ebenen des Bildungssystems weit von diesem Idealzustand entfernt. Allein die Tatsache, dass in Österreich bei politischen Umfragen regelmäßig die FPÖ, die dem anerkennungstheoretischen Ansatz diametral gegenübersteht, auf ca. 30% der Stimmen kommt, lässt vermuten, dass auch unter den Lehrpersonen ein nicht unerheblicher Anteil mit den von der FPÖ vertretenen Gesellschafts- und Menschenbildern sympathisiert. Da nun auch die beste aller Regierungen nicht von einem Tag auf den anderen einen großen Teil ihrer Lehrerschaft austauschen könnte, müssen politische Forderungen einerseits natürlich die Qualifizierung von neuen Lehrer/innen und die professionelle Weiterbildung von im Beruf stehenden Lehrer/innen im Auge haben, aber auch die strukturellen

Bedingungen, unter denen Schulbildung stattfindet, im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit gerechter gestalten, ohne dabei die Verantwortung für den Bildungserfolg auf die Kinder abzuwälzen. Eine mögliche politische Forderung in diese Richtung ist der in der vorliegenden Arbeit untersuchte Ansatz der Sozialindexierung.

Um den Bogen auch zur Teilhabegerechtigkeit zu spannen: Es muss in einer demokratischen Gesellschaft immer Ziel sein, möglichst allen Mitgliedern politische und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und sie auch dazu ermuntern. Dieser Anspruch ist mit dem der Anerkennungsgerechtigkeit eng verwoben, da im Regelfall nur Menschen, die sich als Teil einer Gesellschaft fühlen, die also nicht von Kind an immer wieder Ausschlusserfahrungen ausgesetzt waren, diese Gesellschaft auch mitgestalten wollen. Allerdings kann die Teilhabegerechtigkeit nicht allein als Bereich der Bildungspolitik betrachtet werden, so lange das offizielle politische Partizipationsrecht an das Konzept der Staatsbürgerschaft gebunden ist.

2. Bestandsaufnahme von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit in Österreich

2.1. Das österreichische Schulsystem – formell dem Gleichheitsgrundsatz verpflichtet.

2.1.1. Kostenloser Schulbesuch

Laut §5 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes, das aus dem Jahr 1962 stammt, ist der Besuch von öffentlichen Pflichtschulen sowie von unter das Bundesgesetz fallenden öffentlichen Schulen unentgeltlich. Für Schulbesuch soll also nichts zu bezahlen sein. Die sozialdemokratische Regierung unter Bruno Kreisky erließ in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts weitere Maßnahmen, wie die Freifahrt von und zur Schule und kostenlosen Schulbücher, sowie den kostenlosen Hochschulzugang, um allen Kindern gleichermaßen Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Trotz dieser Maßnahmen blieb Bildung in all den Jahren weiterhin stark vererbt. Nach wie vor schaffen es die viel zitierten Kinder aus Arbeiterfamilien nur selten auf die Universität und wenn, dann schließen sie diese seltener ab, während Akademikerkinder hohe Chancen haben, ebenfalls einen akademischen Abschluss zu erlangen. Laut der Studie der OECD hatten es in Österreich 2014 nur 21% der 25 bis 34-jährigen Männer und Frauen, die nicht mehr in Ausbildung waren, geschafft, einen höheren Abschluss zu erreichen als ihre Eltern (vgl. Skoriansz, 2014).

Elternvertreter/innen kritisieren in regelmäßigen Abständen, dass der Schulbesuch in Österreich trotz offizieller Kostenfreiheit zu teuer sei. Laut Schulkostenerhebung der Arbeiterkammer aus dem Jahr 2016 geben Familien in Wien durchschnittlich 952 € pro Kind und Schuljahr für den Schulbesuch aus. Dabei steigt der Betrag mit der Höhe der Bildung. In der gymnasialen Oberstufe geben Eltern im Schnitt 1316 € aus. Dabei fallen Sportwochen und Sprachreisen am stärksten ins Gewicht (vgl. Delapina, 2016, S. 3). Es ist zu erwarten, dass die Kosten durch die Digitalisierung weiter steigen werden. Speziell in Oberstufen wird jetzt schon vielfach verlangt, dass die Kinder über einen eigenen Laptop verfügen, da dies für die Vorbereitung zur Reifeprüfung, speziell in Mathematik, unabdingbar sei. Schon jetzt gaben 3,6% aller befragten Eltern an, einem oder mehreren Kindern eine spezielle schulische Ausbildung wie eine maturaführende Schule nicht ermöglichen zu können, weil das für die Familie zu teuer sei. Bei Familien mit niedrigerem Haushaltseinkommen waren es 6,7% (vgl. Delapina, 2016, S. 4).

2.1.2. Chancengleichheit verfassungsgesetzlich verankert

Der Anspruch der Bildungsgerechtigkeit ist seit 2005 in der Österreichischen Bundesverfassung festgeschrieben⁸. Als Reaktion auf den sogenannten „Pisa-Schock“, als sich Österreich bei den PISA-Testungen 2003 in allen Bereichen verschlechtert hatte, sollte das Österreichische Bildungssystem grundlegend reformiert werden. Um dies zu ermöglichen, hob die damalige Regierung die seit 1962 erforderliche Zwei-Drittel-Mehrheit zur Änderung von Bildungsgesetzen, also alle Änderungen das Schulunterrichts- und das Schulorganisationsgesetzes betreffend, auf. Damit es aber ohne diese Zwei-Drittel-Mehrheit je nach Ausrichtung der jeweiligen Regierung nicht zu ständigen Änderungen im Bildungssystem käme, wurden im Zuge dieser Gesetzesänderung wesentliche bildungspolitische Eckpunkte, wie eben das Bekenntnis zur Bildungsgerechtigkeit in die Bundesverfassung übernommen (vgl. Republik Österreich, 2005).

Die österreichische Verfassung verschreibt sich demnach zu einer Bildungsgerechtigkeit im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit, indem Kindern „unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund“ „höchstmögliche Bildung“ zugesichert werden soll. Noch stärker kommt im Verfassungstext jedoch das Bekenntnis zur Teilhabegerechtigkeit zum Ausdruck. Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden, Verantwortung für sich und die Gesellschaft zu übernehmen sowie am „Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt“ teilzunehmen.

Seit jener grundlegenden Änderung der Schulgesetzgebung, nach der nun 95% aller Schulgesetze mit einer einfachen 50%-Mehrheit des Nationalrates verändert und neu erlassen werden können, hören die Debatten über Bildungsgerechtigkeit, Schulreform und

⁸ „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ Österreichische Bundesverfassung Art. 14 Abs. 5a (2005)

Chancengleichheit in Österreich nicht auf. Jede Regierung, die seither das Amt antrat, versprach die große Bildungsreform, die für mehr Chancen für alle sorgen und das allgemeine Bildungsniveau heben sollte. So trat die Regierung Gusenbauer I 2007 mit dem Vorsatz an, das Bildungssystem von Grund auf zu erneuern. Nach Jahrzehnten des Stillstandes sah Alfred Gusenbauer in einer Bildungsreform das Herzstück der von ihm geführten Regierung. (vgl. Der Standard, 22.07.2006). Mit der Einführung der „Neuen Mittelschule“ in ausgewählten Modellregionen sollte die Türe in Richtung einer Gesamtschule für alle 10 bis 14-Jährigen, einem bildungspolitischen Kernanliegen der SPÖ, geöffnet werden. Der Koalitionspartner ÖVP beharrte vorerst jedoch darauf, dass dieses Schulmodell maximal an 10% aller Schulen der Sekundarstufe I einer Region umgesetzt werden dürfe. In weiterer Folge wurden von den folgenden Regierungen ein verpflichtendes Kindergartenjahr, Bildungsstandardtestungen, eine Reform der Reifeprüfung und in Folge der Oberstufe, Ausbau der Ganztages Schulformen und andere bildungspolitische Maßnahmen umgesetzt, wobei die große Bildungsreform bisher im Spannungsfeld zwischen SPÖ, ÖVP und Lehrgewerkschaften ausblieb.

Die Ergebnisse aus PISA-Studien, Bildungsstandardtestungen und Ähnlichem bleiben demnach nach wie vor ernüchternd, worauf ich später genauer eingehen werde.

2.2. Ungleichheitsfaktoren im österreichischen Bildungssystem

Bruneforth, Weber und Bacher (2012) unterscheiden zwei Merkmale, anhand derer sich Bildungsungleichheiten manifestieren lassen: Einerseits in Hinblick auf den Kompetenzerwerb, der durch Testungen wie PISA, BiSt und andere verglichen wird, andererseits durch die Analyse der Bildungslaufbahnen. Dabei zeigt sich unter beiden Betrachtungsweisen, dass vor allem drei Aspekte die Bildungschancen der Kinder determinieren: Das Einkommen der Eltern, das Bildungsniveau der Eltern und die Erstsprache(n) der Kinder.

2.2.1. Zertifikatsarmut versus Kompetenzarmut

Den ersten Abschluss erreichen Schüler/innen in Österreich mit dem sogenannten „Hauptschulabschluss“, der für den positiven Abschluss der Sekundarstufe I, der normalerweise nach Absolvierung der 8. Schulstufe erfolgt, steht. Da die Schulpflicht in Österreich jedoch neun Jahre beträgt, ist diese für Schüler/innen ohne Schullaufbahnverlust damit nicht beendet. Ein positives Zeugnis der 8. Schulstufe, das umgangssprachlich auch oft „Pflichtschulabschluss“ genannt wird, schließt demnach nicht die Schulpflicht ab. Als Pflichtschulabsolventen gelten demnach Personen in Österreich, die die 8. Schulstufe positiv

absolviert und mindestens neun Jahre lang die Schule besucht haben. Die Quote der Personen, die in Österreich keinen Pflichtschulabschluss schaffen, ist relativ gering und lag beim Einschulungsjahrgang 2001/2002 beispielsweise drei Jahre nach Beendigung der Schulpflicht bei 3,6% (vgl. Oberwimmer, et al., 2016, S. 134). Ohne Abschluss der Sekundarstufe I sind keine weiteren formellen Aus- und Weiterbildungen möglich.

Als frühe Bildungsabbrecher/innen oder Early School Leavers (ESL) gelten nach EU-Standards jedoch Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren, die sich nicht in Aus- und Weiterbildung befinden und keinen weiteren Abschluss als den der Sekundarstufe I aufweisen können (vgl. Steiner, Pessl, & Bruneforth, 2016, S. 175). Die EU bezieht sich dabei auf die ISCES-2011-Ebene 2, was für Österreich als höchsten Abschluss den der Hauptschule, der NMS, der AHS-Unterstufe, einer ein- bis zweijährigen BMS oder des Polytechnischen Lehrganges bedeutet. In Darstellungen der Statistik Austria über den Bildungsstand der Bevölkerung werden Personen ohne Pflichtschulabschluss denen, die keine weitere Ausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe I absolviert haben, hinzugezählt. Offiziell lag 2014 in Österreich die Quote der ESL bei 7% und damit schon weit unter dem von der EU formulierten Ziel von 10% bis 2020. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Zahl der ESL in Österreich wie auch in anderen Ländern stark unterschätzt wird, wie Steiner et al. (2016) in ihrem Beitrag zum Nationalen Bildungsbericht (NBB) 2015 Band 2 aufweisen. Laut Daten der Statistik Austria verfügten 2014 18,2% der 20-24-Jährigen in Österreich lediglich über einen Pflichtschulabschluss (vgl. Statistik Austria, 2016). Dabei liegt das Risiko des Schulabbruchs für Kinder mit einer anderen Alltagssprache als Deutsch zwei- bis dreimal höher als bei einsprachig deutschsprachigen Kindern (vgl. Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 207).

Anbetracht dieser Zahlen und der Tatsache, dass die Arbeitsmarktsituation für Personen ohne Ausbildung oder höheren Schulabschluss in den letzten Jahrzehnten immer schwieriger geworden ist, beschloss der Österreichische Nationalrat im Juli 2016 eine Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18 (vgl. Republik Österreich, 2016). In Form von Überbetrieblichen Lehrausbildungen, Kursen des AMS und sogenannten Produktionsschulen soll allen Jugendlichen ein Ausbildungsangebot geschaffen werden.

Größer wird das Problemausmaß jedoch, wenn man den Fokus auf die Kompetenzarmut legt. Während in Hinblick auf einen formellen Bildungsabschluss Österreich im internationalen Vergleich gut abschneidet, zeichnen internationale Kompetenzvergleiche wie PISA aber auch die nationalen BiSt-Testungen ein ganz anderes Bild.

So erreichten in den BiSt-Testungen 2012 in Mathematik 43% der Schüler/innen der 8. Schulstufe nicht oder nur teilweise die laut Lehrplan erforderlichen Kompetenzen, in Wien lag der Wert bei 51%, wobei ein Viertel aller getesteten Jugendlichen die Bildungsstandards gar nicht erreichte und unter den festgelegten 409 Punkte blieben (vgl. Oberwimmer, et al., 2016, S. 157). Laut PISA 2015 zählen in Österreich 23% aller Jugendlichen im Testalter zur Risikogruppe im Bereich Lesen. Das heißt, es fehlt ihnen an grundlegendem Textverständnis. (vgl. Toferer, Höller, Schmich, & Suchan, 2016, S. 61). Somit stehen wir in Österreich vor der scheinbar widersprüchlichen Situation, dass ein großer Teil der Schüler/innen elementare Grundkompetenzen, die im Lehrplan definiert sind, nicht erreichen, aber nur sehr wenige den Abschluss der 8. Schulstufe nicht schaffen. Um der wie oben beschrieben verfassungsgesetzlich verankerten Chancengleichheit gerecht zu werden und allen Kindern gleichermaßen einen Pflichtschulabschluss zu ermöglichen, herrscht in Schulen mit einem hohen Anteil an Risikoschüler/innen großer Druck, den Kindern im letzten Schuljahr keine negativen Noten zu geben. Die frühere AHS-Direktorin und jetzige Bildungsaktivistin Heidi Schrodts zitiert in ihrem Buch „Sehr Gut oder Nicht Genügend – Schule und Migration in Österreich“ Lehrer/innen verschiedener Wiener Schulen, die berichten, auf Anweisung der Direktionen keine Nicht Genügend im letzten Schuljahr geben zu dürfen (vgl. Schrodts, 2014, S. 98f.). Da diese Diskrepanz zwischen Schulnoten und tatsächlichen Kompetenzen aber unter potentiellen Lehrlingsausbildner/innen und Direktor/innen weiterführender Schulen bekannt ist, haben Abschlusszeugnisse von Hauptschulen und jetzt Neuen Mittelschulen keinen Wert mehr. Während Jugendliche aus Neuen Mittelschulen auch mit einem guten Abschlusszeugnis oft nur schwer eine Lehrstelle finden, fragen Betriebe bei AHS-Direktor/innen nach, ob sie ihnen Schulabbrecher/innen vermitteln können⁹, da anscheinend davon ausgegangen wird, dass diese trotz formell schlechter Noten über höhere Kompetenzniveaus verfügen. Chancenungleichheit lässt sich also nicht nur am Fehlen von Abschlüssen festmachen. Die Ausbildungspflicht bis 18 ist ein wichtiger Schritt zur Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit. Noch wichtiger in Hinblick auf eine höhere Bildungsgerechtigkeit wären jedoch Schritte zur Bekämpfung der eklatanten Kompetenzarmut unter den österreichischen Jugendlichen.

⁹ Persönliche Erfahrungen und Erlebnissen der Verfasserin als Lehrerin in verschiedenen Schulen.

2.2.2. Risikofaktor sozioökonomischer Status und Herkunft der Eltern

Im Rahmen von PISA-Erhebungen, internationalen Vergleichsstudien wie PIRLS und TIMMS und auch den nationalen BiSt-Testungen wird seit Jahren in Österreich ein signifikanter Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund der Eltern und Bildungserfolg der Kinder festgestellt. Im Bericht zu PISA 2015 untersuchen Salchegger et.al. (2016) inwieweit die Leistungen der getesteten Schüler/innen in den Bereichen Naturwissenschaften, Lesen und Mathematik vom sozioökonomischen Status der Eltern bzw. vom Migrationshintergrund¹⁰ der Jugendlichen abhängt. Der sozioökonomische Status der Eltern wurde durch den ISEI, den International Socioeconomic Index, nach Ganzeboom erfasst, der die für die Ausübung eines Berufes notwendige Ausbildung und die Höhe des durchschnittlichen Einkommens Angehöriger der jeweiligen Berufsgruppe klassifiziert. In den Testungen zu PISA 2015 wurden die Werte aus den Schülerfragebögen zum Beruf der Eltern gewonnen. Dabei reichten die Werte von 11 bis 89 Punkte. 89 Punkte entspricht hierbei einem Arzt oder einer Ärztin, 17 Punkte beispielsweise einem Küchengehilfen bzw. einer Küchengehilfin. Für die statistische Analyse wurde jeweils der höhere Wert der beiden Elternteile verwendet (vgl. Salchegger, Wallner-Paschon, Schmich, & Höller, 2016, S. 87). Hier zeigte sich wie in früheren Untersuchungen ein im Vergleich zu Ländern mit mehr Bildungsgerechtigkeit, wie Finnland, Dänemark, Großbritannien und Irland, großer Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Leistung. So beträgt in Österreich die Leistungsvarianz, die durch den sozioökonomischen Status der Eltern erklärt werden kann, unter den getesteten Jugendlichen im Bereich der Naturwissenschaften 12,7%, beim Lesen 11,8% und im Bereich Mathematik rund 10,9%, während die Werte in Finnland bei den Naturwissenschaften bei 7,8%, für Lesen bei 7,5% und in der Mathematik bei 8,8% liegen (vgl. Salchegger, Wallner-Paschon, Schmich, & Höller, 2016, S. 88).

Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildungsniveau der Eltern und Leistungen der Jugendlichen zeichnen ein ähnliches Bild wie folgende Grafik darlegt:

¹⁰ Der Begriff „Migrationshintergrund“ ist nicht eindeutig definiert. Während in internationalen Vergleichsstudien wie PISA und PIRLS Schüler/innen, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind als „Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ gelten (Herzog-Punzenberger & Gapp, 2009), bedeutet bei Publikationen der Stadt Wien ein Migrationshintergrund meist, dass mindestens ein Elternteil der betreffenden Person im Ausland geboren wurde (Wien.at, 2017). In Österreichischen Schulstatistiken werden daher statt des Migrationshintergrunds die Staatsbürgerschaft sowie der Sprachgebrauch erhoben. (Breit, 2009)

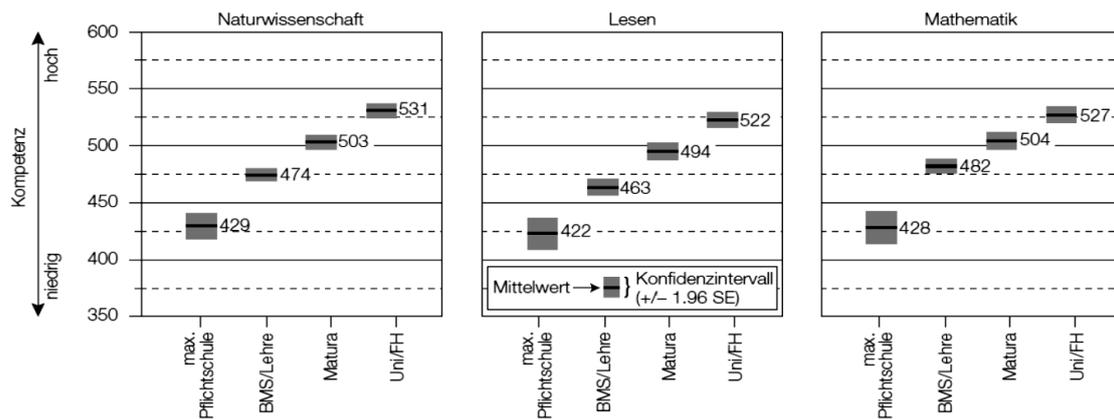


Abbildung 1: Mathematik-, Lese- und Naturwissenschaftskompetenz und Bildung der Eltern (Salchegger, Wallner-Paschon, Schmich, & Höller, 2016, S. 89)

Auch Buneforth et al. weisen im Nationalen Bildungsbericht (NBB) 2012 auf einen hohen Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund der Eltern in Bezug auf Einkommen, Bildungsabschluss und Migration und berechnen aus den Daten der BiSt-Testungen für die 4. Schulstufe Risikofaktoren für Kompetenzarmut. Dabei gehen sie einerseits auf den höchsten Bildungsabschluss sowie auf das nach Quintilen klassifizierte Einkommen der Eltern ein, andererseits auf die Alltagssprache und den Migrationshintergrund der Kinder. Das höchste Risiko zur Kompetenzarmut tragen demnach mehrsprachige Buben mit türkischem Migrationshintergrund, deren Eltern den untersten beiden Einkommensquintilen angehören und nur über einen Lehr- oder Pflichtschulabschluss verfügen, wie folgende Grafik am Beispiel Mathematik zeigt:.

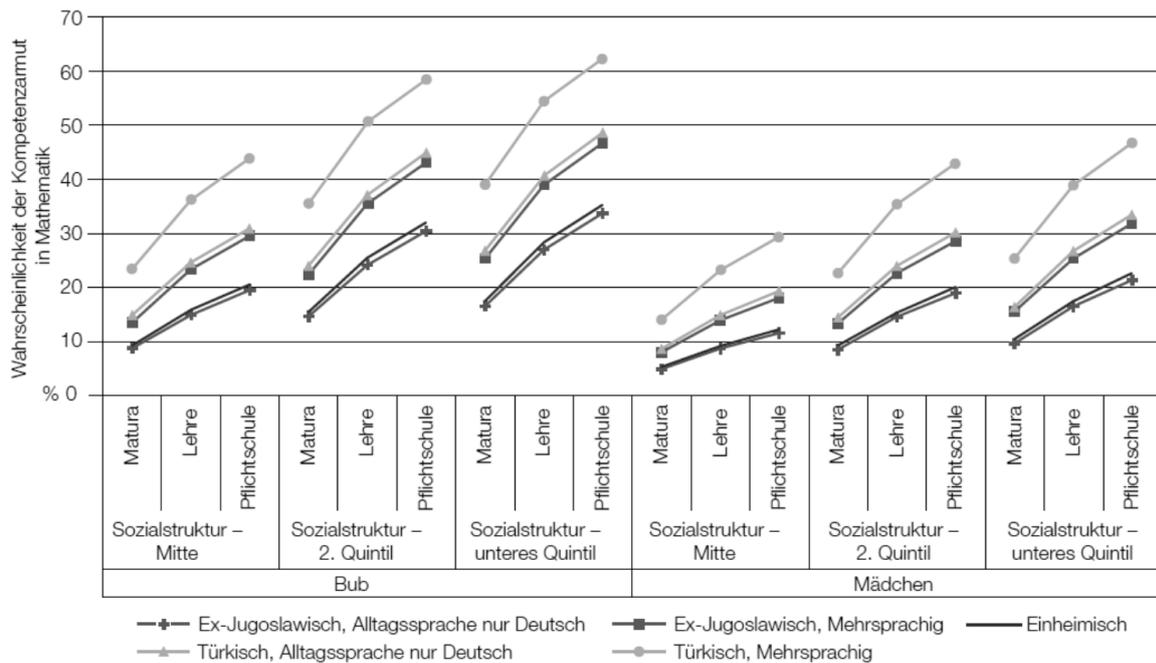


Abbildung 2: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in der 4. Schulstufe. (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 212)

Insgesamt weisen demnach zahlreiche Indikatoren darauf hin, dass gerade in Österreich Bildung stärker als in anderen Ländern vom Elternhaus abhängt, wenn auch, wie Bruneforth et al. darlegen auch Kinder aus wenig benachteiligten Familien von Kompetenzarmut betroffen sein können. So heben sie hervor, dass zum Beispiel im Bereich Lesen jedes fünfte Kind, bei dem Kompetenzarmut diagnostiziert wird, aus einem einheimischen Haushalt stammt mit Eltern, die mindestens über einen Maturaabschluss verfügen (vgl. Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 214).

2.2.3. Risikofaktor Mehrsprachigkeit¹¹ bzw. Deutsch als Zweitsprache

Mehrsprachigkeit als Risiko mag in einer globalisierten Welt, in der bildungsaffine Eltern ihre Kinder schon im Kindergartenalter in Sprachkurse schicken, widersprüchlich klingen. Dennoch zeigen Statistiken, wie die oben zitierte, auf, dass in Österreich der Faktor „Mehrsprachigkeit“ ein nicht unerhebliches Risiko in Hinblick auf Bildungs- und Kompetenzerwerb sowie Chancengerechtigkeit darstellt. Während der Anteil an mehrsprachigen Kindern in österreichischen Schulen in den letzten beiden Jahrzehnten stark angestiegen ist – das

¹¹ Eigentlich ist nicht die Mehrsprachigkeit an sich ein Risikofaktor, sondern die Tatsache, dass ein Kind Deutsch als Zweitsprache erlernt hat. Da in der Literatur in Österreich – vor allem in den BIFIE-Publikationen – aber Kinder mit „Deutsch als Zweitsprache“ fast durchgehend als „mehrsprachige“ Kinder bezeichnet werden, verwende auch ich diesen Begriff.

Bundesministerium für Bildung spricht von 25% in den Allgemeinen Pflichtschulen und 20% insgesamt (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016c) – hält die Schule selbst weitestgehend an einem monolingualen Habitus fest. Dirim und Mecheril (2010b) unterscheiden zwischen in schulischer Hinsicht legitimen und illegitimen Sprachen und weisen auf die nach wie vor weit verbreitete Annahme hin, Mehrsprachigkeit würde Individuen in Hinblick auf Bildungserfolg schaden. Dementsprechend empfehlen Lehrpersonen Eltern mit anderen Familiensprachen als Deutsch oft, zu Hause mit ihren Kindern deutsch zu sprechen, um diesen das Erlernen der deutschen Sprache zu erleichtern und ihnen einen besseren Bildungserfolg zu ermöglichen – je niedriger das Prestige der jeweiligen Familiensprache, desto häufiger kommt es zu solchen Empfehlungen, während die Mehrsprachigkeit in Sprachen mit höherem Prestige, wie Englisch oder Französisch, aus Sicht der Lehrkräfte selten ein Problem darzustellen scheint. Dirim und Mecheril weisen auf eine in Wien durchgeführte Studie von Brizic aus dem Jahr 2009, die zeigt, dass sich bei Kindern mit türkischer oder exjugoslawischer Migrationsgeschichte der auf Empfehlung von Lehrpersonen hin abrupte Wechsel der Sprache ihrer Eltern ins Deutsche negativ auf ihren Bildungserfolg auswirkt (vgl. Dirim & Mecheril, 2010b, S. 110).

Um der Problematik, dass mehrsprachige Kinder in Österreich sowohl in Hinblick auf Bildungserfolg als auch bei Kompetenztestungen durchschnittlich schlechter abschneiden, als einsprachige Kinder (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 249), zu begegnen, wurde 2009 ein verpflichtendes Kindergartenjahr für alle fünfjährigen Kinder eingeführt (vgl. Republik Österreich, 2009). Im Rahmen einer ersten Evaluationsstudie gaben zwar 40% der befragten Volksschullehrer/innen an, durch die Sprachförderung im Kindergarten sei der Schuleintritt für mehrsprachige Kinder erleichtert worden, jedoch wurde festgehalten, dass auch nach einem Jahr Kindergarten nicht davon ausgegangen werden könne, dass alle Kinder gut genug Deutsch lernen, um dem Unterricht folgen zu können (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012). Ein zweites Kindergartenjahr soll dem Abhilfe schaffen, wobei in der Regierung noch Uneinigkeit herrscht, ob dieses für alle Kinder verpflichtet sein soll oder – wie die ÖVP es vorzieht – für „die, die es brauchen“ (ÖVP Bundespartei). Solche Maßnahmen bezeichnen Aygün-Sagdic et al. (2015, S. 116) als implizit rassistisch, die zu explizitem Rassismus werden, da in den Kindergärten kein ausgebildetes Fachpersonal für die Sprachförderung der Kinder vorgesehen ist und von Seiten der Pädagog/innen andere Sprachen als Deutsch nicht einbezogen und oftmals auch verboten werden. Von den rund 20.000 Schulanfänger/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch des Schuljahres 2010/11 wurde ein Fünftel für nicht-schulreif erklärt und der Vorschulstufe zugeteilt. Damit sind diese Kinder im Vergleich zu einsprachig deutschsprachigen Kindern in der Vorschule stark

überrepräsentiert, obwohl die gesetzliche Regelung bezüglich des Besuchs der Vorschulstufe besagt, dass mangelnde deutsche Sprachkenntnisse kein Grund für den Besuch dieser und einen damit verbundenen Schullaufbahnverlust sind (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 244).

Im Sinne des Anerkennungstheoretischen Ansatzes wird Kindern solche performative Praktiken schon im vorschulischen Alter in hohem Ausmaß klargemacht, dass ihre Mehrsprachigkeit für den Erfolg in der Mehrheitsgesellschaft hinderlich ist. Sie werden somit als difizitäre Wesen subjektiviert.

Bacher weist darauf hin, dass das unterschiedliche Abschneiden bei Vergleichstestverfahren zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund am Beispiel der Leseleistungen in hohem Ausmaß durch den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder erklärt werden kann.

	PIRLS 2006		PISA 2006	
	vor Kontrolle des sozio-ökon. Status	nach Kontrolle des sozio-ökon. Status	vor Kontrolle des sozio-ökon. Status	nach Kontrolle des sozio-ökon. Status
Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren)				
nein	550	547	499	495
ja	505	515	438	465
Differenz	45	32	61	30
Reduktion in %		28,9%		50,8%

Tabelle 1: Unterschiede in den Leseleistungen vor und nach Kontrolle des sozio-ökonomischen Status. (Bacher, Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen, 1010)

Dennoch bleibt der Faktor „Mehrsprachigkeit“ bzw. „Deutsch als Zweitsprache“ relevant. Dass Mehrsprachigkeit kein Risikofaktor für den Bildungserfolg sein muss, zeigen internationale Beispiele wie Australien oder Kanada¹², wo es keine oder kaum Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern gibt (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 250).

Mehrsprachigkeit findet im österreichischen Bildungssystem Anerkennung in Form von muttersprachlichem Unterricht und Fremdsprachenunterricht beziehungsweise durch diverse bilinguale Schulmodelle. Vor allem bei der Auswahl der im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts angebotenen Sprachen wird die Hierarchisierung der Sprachen nach Prestige deutlich. Laut Lehrplan können in Österreich folgende Sprachen als erste oder zweite Fremdsprache

¹² Zu berücksichtigen ist dabei, dass diese beiden Staaten davon profitieren, dass Englisch weltweit die meistgelernte Fremdsprache und in vielen Staaten auch Amtssprache ist und außerdem seit Jahrzehnten über eine Punktesystem Migration steuern und insbesondere Migrant/innen mit formalen Qualifikationen den Zugang ermöglichen.

angeboten werden: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch. Während nahezu alle Kinder in Österreich Englisch lernen und in der Sekundarstufe II im Schuljahr 2004/05 fast 25% Französisch und 11% Italienisch lernten, bleiben alle anderen möglichen Sprachen weit abgeschlagen (vgl. ÖSZ, 2007). Einzig der Anteil von Spanischler/innen nahm in den letzten Jahren zuungunsten von Französisch stark zu. Erwägungen, Türkisch in den Fächerkanon aufzunehmen und damit auch als Maturafach anzubieten, führen seit Jahren zu erbitterten Diskussionen, wobei sich Grüne und SPÖ für die Einführung von Türkisch als maturables Schulfach aussprechen und ÖVP und FPÖ bis auf Einzelmeinungen dagegen. Damit bleiben die in Österreich abgesehen von Deutsch meistgesprochenen Sprachen in der Schule stark unterrepräsentiert und die familiäre Mehrsprachigkeit eines großen Anteils der österreichischen Schüler/innen kann diesen zu keinem schulischen Vorteil verhelfen.

2.2.4. Risikofaktor frühe Segregation der Kinder

Das österreichische Schulsystem geht in seinen Grundzügen auf die Einführung der allgemeinen Schulpflicht unter Maria Theresia im Jahr 1774 zurück und ist bis heute stark ständisch geprägt. Während für Kinder aus bildungsfernen und armen Elternhäusern eine grundlegende Allgemeinbildung in sogenannten Trivialschulen, aus denen später die Volksschulen wurden, ohne Übertrittsmöglichkeiten in höhere Bildung vorgesehen waren, ermöglichte der Besuch der mit hohem Schulgeld verbundenen Lateinschulen Zugang zu höheren Karrieren und war der Oberschicht vorbehalten. Nach dem Sturz der Habsburger Monarchie 1918 versuchte der erste Unterrichtsminister der Ersten Republik, der Sozialdemokrat Otto Glöckel, das Schulsystem in Österreich von Grund auf zu reformieren und egalitärer zu gestalten. Hauptziele der Glöckelschen Schulreform waren die Einführung einer Gesamtschule für alle Kinder von 10-14 Jahren, die Koedukation, Schulgeldfreiheit, die Unterstützung von Kindern aus sozial schwächeren Familien, die Trennung von Schule von Religion sowie die Einführung moderner, schüler/innenzentrierter Unterrichtsmethoden. Da jedoch wie auch heute schon damals die Christlich-Soziale Partei, die ab 1920 den Kanzler stellte, auf einer Differenzierung des Schulsystems beharrte, wurde 1927 im Mittelschulgesetz die frühere Bürgerschule durch eine vierjährige Hauptschule abgelöst, die in zwei Klassenzügen mit unterschiedlichen Niveaustufen organisiert war und aus der ein Übertritt in eine weiterführende Schule ermöglicht wurde. Daneben blieb das achtjährige Gymnasium als Schulform mit direktem Zugang zu höherer Bildung bestehen (vgl. SPÖ-Wien, 2005).

Im Großen und Ganzen hat sich die Grundstruktur dieses Systems bis heute nicht geändert. Nach der gemeinsamen vierjährigen Volksschule werden die Kinder mit zehn Jahren in zwei Gruppen geteilt: Die, für die höhere Bildung vorgesehen ist, gehen in ein Gymnasium, während die Kinder aus bildungsferneren, ärmeren Elternhäusern bis 2012 in eine Hauptschule wechselten, wo sie eine grundlegende Allgemeinbildung erhalten sollten, die es ihnen ermöglichen sollte, sich nach Beendigung der Schulpflicht ins Berufsleben zu integrieren. Dass die beiden Schultypen unterschiedlich gewertet sind, spiegelte sich bis 2016 auch in der unterschiedlichen Ausbildung und auch Bezahlung der Lehrer/innen in den jeweiligen Schultypen wider. Während AHS-Lehrer/innen über einen akademischen Abschluss in ihren Fächern verfügten und dementsprechend bezahlt wurden, absolvierten die Lehrer/innen der Haupt- und Mittelschulen eine kürzere Ausbildung und bezogen ein geringeres Gehalt. Seit dem Wintersemester 2016 ist die Lehrerausbildung für die Sekundarstufe vereinheitlicht und ab 2019 sollen alle neueintretenden Lehrer/innen dem gleichen Dienstrecht unterstellt sein und dementsprechend gleich bezahlt werden. Die Unterschiede zwischen den schon vor 2019 in den Dienst getretenen Lehrer/innen bleiben jedoch bestehen.

Die im internationalen Vergleich frühe Segregation führt laut Bacher (2007) zu einer höheren sozialen Selektivität und einer stärkeren Vererbung von Bildung, als in Systemen, in denen Bildungsentscheidungen später getroffen werden.

Auch in ihrem Beitrag zum Expertenbericht PISA 2006 legen Bacher und Leitgöb (2009) dar, wie das Risiko für Kinder mit Migrationshintergrund, Bildungsziele nicht zu erreichen mit der Höhe des Erstselektionsalters sinkt, wie folgende Grafik zeigt:

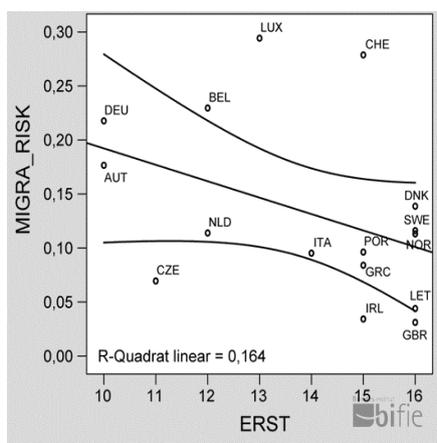


Abbildung 3: Abhängigkeit der Zugehörigkeit zur Risikogruppe vom Migrationshintergrund bei unterschiedlichem Erstselektionsalter (Bacher & Leitgöb, Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich, 2009)

Ebenso im Bildungsbericht 2012 weisen Bruneforth et al. auf die Abhängigkeit der in den PISA Testungen 2009 erhobenen Leseleistungen der Kinder vom sozioökonomischen Status der Eltern hin und vergleichen dabei Länder mit unterschiedlichem Erstselektionsalter.

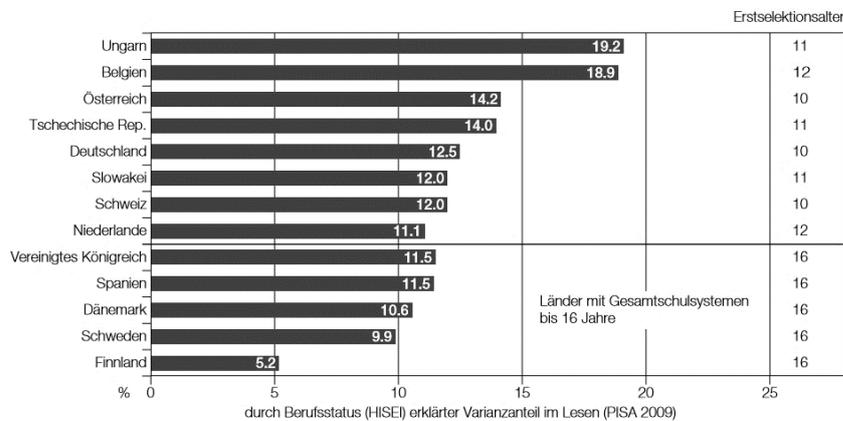


Abbildung 4: Abhängigkeit der Leseleistungen vom sozioökonomischen Status der Eltern in unterschiedlichen Ländern (Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012)

Um der oben erwähnten verfassungsgesetzlichen Verankerung der Bildungsgerechtigkeit dennoch gerecht zu werden, wurde 1.9.2012 von der Regierung Faymann die Hauptschule flächendeckend durch die Neue Mittelschule abgelöst¹³. Im Unterschied zur Hauptschule wurden Leistungsgruppen abgeschafft. Stattdessen werden die Schüler/innen ab der 7. Schulstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch grundlegend oder vertiefend beurteilt, wobei die grundlegende Beurteilung dem Lehrplan der AHS entsprechen und somit einen Übertritt in eine weiterführende Schule erleichtern soll. Um eine bessere Förderung aller Kinder zu ermöglichen, werden die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch in der Neuen Mittelschule in Form von Teamteaching unterrichtet (vgl. Republik Österreich, 2012). Durch die flächendeckende Einführung der Neuen Mittelschule versprachen sich die Regierungsparteien SPÖ und ÖVP mehr Chancengerechtigkeit durch eine höhere Durchlässigkeit. Da eine durchgehende Gesamtschule in einer Koalitionsregierung mit der ÖVP nach wie vor nicht möglich war, erhofften sich Bildungsministerin Claudia Schmid sowie andere Abgeordnete der SPÖ, dass die Neue Mittelschule durch eine bessere finanzielle Ausstattung im Vergleich zum Gymnasium attraktiver sei und dieses so nach und nach ablöse. Diese Hoffnung hat sich jedoch bis heute nicht erfüllt. Nach wie vor versuchen Eltern mit höherer Bildung und/oder höherem Einkommen – gerade im städtischen Raum – ihre Kinder unter allen Umständen in ein Gymnasium zu bekommen (vgl. Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 204), während die

¹³ Dieser Prozess ist seit 2015 abgeschlossen.

Neuen Mittelschulen von Kindern aus bildungsfernen, ärmeren Familien sowie aus Familien mit Migrationshintergrund besucht werden. Bruneforth et al. sprechen bei der Schullaufbahnentscheidung in Anlehnung an Boudon von primären und sekundären Ungleichheitseffekten. Unter primären Ungleichheitseffekten verstehen sie, wenn Kinder aufgrund ihrer benachteiligten sozialen Herkunft oder ihrer nicht ausreichenden Deutschkenntnisse schlechtere Leistungen erbringen und daher mit geringerer Wahrscheinlichkeit Schulen besuchen, die zu höheren formalen Abschlüssen führen, wie die AHS-Unterstufe oder eine maturaführende Schule der Sekundarstufe II. Von sekundären Ungleichheitsfaktoren spricht man hingegen, wenn Kinder trotz gleicher Leistungen mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit höhergestellte Schulen besuchen (vgl. Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, S. 195). Beide diese Effekte spielen in Österreich bei der Wahl der Schule nach der 4. Schulstufe eine Rolle.

Bruneforth et al. weisen zwar darauf hin, dass der Faktor „Migrationshintergrund“ im Gegensatz um sozioökonomischen Hintergrund keinen Einfluss auf die Schullaufbahnentscheidung nach der Volksschule hat (2012, S. 200), Schulstatistiken zeigen aber auf, dass Kinder mit nicht-deutscher Umgangssprache mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit eine AHS besuchen als einsprachig deutschsprachige Kinder. In Wien wechselten nach dem Schuljahr 2014/15 63,4% aller Kinder mit deutscher Umgangssprache nach der 4. Schulstufe auf eine AHS, bei den Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache waren es nur 36,6%. (vgl. Statistik Austria, 2016, S. 193). Da sowohl der Anteil von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache österreichweit mit 22,2% wesentlich geringer ist als in Wien mit 47,5%, ist der Unterschied von Kindern mit deutscher bzw. nicht-deutscher Umgangssprache für Gesamtösterreich bezüglich des Übertritts in eine AHS-Unterstufe mit 37,1% zu 29,1% deutlich kleiner aber noch immer relevant.

2.2.5. Risikofaktor schulische Segregation

In ihrem Beitrag zum Nationalen Bildungsbericht 2015 „Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation- Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I“ untersuchen Biedermann et al. (2016), welche Unterschiede es in der schulischen Zusammensetzung zwischen Schulstandorten gibt und welche Auswirkungen die soziale Zusammensetzung verschiedener Schulen bzw. einzelner Klassen auf die schulischen Erfolge der Kinder haben, am Beispiel der Mathematikkompetenzen.

Als Kompositionsmerkmale¹⁴ beziehen sie sich dabei auf die Faktoren Sozioökonomischer Hintergrund und Ethnisch-Kultureller Hintergrund, letzterer auf Grundlage von Migrationshintergrund und Familiensprache der Schüler/innen. Dabei werden Kinder mit zumindest einem Elternteil, das in Deutschland geboren wurde, zu denen ohne Migrationshintergrund gezählt.

Im Pflichtschulbereich gilt in Österreich nach wie vor die Sprengelpflicht. Das heißt, dass Kinder je nach Wohnadresse einem bestimmten Schulsprenkel zugeteilt sind. Privatschulen sowie höherbildende Schulen sind von diesen Vorgaben ausgenommen, wobei auch höhere Schulen Kinder mit näherliegenden Wohnadressen bevorzugt aufnehmen müssen. Daher hängt in diesem Bereich die Segregation eines Schulstandortes von der Segregation der Schulumgebung ab. In den letzten beiden Jahrzehnten wurde diese Sprengelpflicht teilweise aufgeweicht, um, wie Bacher et al. (2010, S. 384) konstatieren, den Wettbewerb zwischen den Schulen forcieren. Vor allem größere Gemeinden wurden zu einem Schulsprenkel zusammengelegt, in dem freie Schulwahl herrscht. Eine Studie, die in Linz die Auswirkungen der Zusammenlegung von 35 Schulsprenkeln zu einem einzigen Sprengel evaluierte, deutete zwar darauf hin, dass die freie Schulwahl nicht die Ursache für die Zunahme der schulischen Segregation war, dass aber die ethnische und soziale Segregation im Untersuchungszeitraum weiter anstieg und dass Problemlagen und Belastungen sehr ungleich über das Linzer Stadtgebiet verteilt sind (vgl. Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010, S. 385). Auch Biedermann et al. weisen auf eine hohe soziale Segregation sowohl interschulisch als auch auf Bezirksebene hin (vgl. Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger, & Nagel, 2016, S. 148). Ein wesentlicher Faktor für die interschulische Segregation in Österreich kommt durch die Teilung von AHS und HS/NMS zustande. Laut Biedermann et al. macht dieser Faktor 66% der interschulischen sozialen Segregation in Österreich aus (S. 151). In Hinblick auf die Mathematikleistungen bei den Bildungsstandardtestungen konnten Biedermann et al. schwache, jedoch substantielle Kompositionseffekte hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung einzelner Schulen nachweisen (S. 156). Dies entspricht den Ergebnissen zahlreicher Studien verschiedener Länder, wonach die Leistungen von Schüler/innen gleicher sozialer Ausgangslage umso besser sind, je höher das Leistungsniveau ihrer Gruppe ist. In der Literatur wird dieses Phänomen als

¹⁴ Als Komposition wird dabei die Ausprägung eines bestimmten Individualmerkmals auf der Ebene von Klassen, Lerngruppen oder Schulen verstanden. Von einem Kompositionseffekt spricht man, wenn eine Output- Variable eines Schülers/einer Schülerin durch ein Kompositionsmerkmal beeinflusst wird (vgl. Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger, & Nagel, 2016, S. 134f.).

„institutionalisierter Matthäus-Effekt¹⁵“ bezeichnet (vgl. Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger, & Nagel, 2016, S. 142). Biedermann et al. weisen darauf hin, dass besonders leistungsschwächere Schüler/innen in heterogenen Lerngruppen bessere Leistungsentwicklungen zeigen (2016, S. 142). Dies legt nahe, dass Schüler/innen die ohnehin schon Ungleichheitsfaktoren wie ungünstige soziale Herkunft oder Mehrsprachigkeit aufweisen, durch eine hohe schulische Segregation zusätzlich ungünstigeren Bedingungen ausgesetzt sind, wodurch die Ungleichheitsfaktoren verstärkt werden.

Für Deutschland, wo die Situation derer in Österreich sehr ähnlich ist, sprechen Wilfried Bos und Heike Wendt (2016, S. 57) daher von einer „fünffachen Benachteiligung“ von Kindern mit Migrationshintergrund unterer sozialer Schichten und bildungsferner Elternhäuser. Sie verfügen über niederere schulische Kompetenzen, wobei laut Bos & Wendt die durch sozioökonomischen Verhältnisse und Bildungsferne der Eltern bereits ungünstigen Ausgangsbedingungen durch den Migrationshintergrund, wenn auch geringfügig so dennoch signifikant, erschwert würden. Aufgrund ihrer schwachen sozialen Lage würden sie bei gleicher Leistung tendenziell schlechtere Beurteilungen und Schullaufbahneempfehlungen bekommen, wobei der Migrationshintergrund hier teilweise kompensierend wirke. Außerdem würden ihre Eltern sie bei gleicher Leistung und gleicher Beurteilung seltener in eine höhere Schulform schicken. Hier verstärkt der Migrationshintergrund wieder den negativen Effekt.

2.3. Ressourcenzuteilung an Österreichs Schulen

2009 kritisierte der österreichische Rechnungshof, dass die aus dem Jahr 1962 stammende Schulverwaltung nicht mehr zeitgemäß sei. Die im internationalen Vergleich hohen Ausgaben, also der Input ins Bildungssystem, stehe durchschnittlichen Erfolgen, also einem nur durchschnittlichen Output entgegen. Der Rechnungshof weist dabei darauf hin, dass die Klassengröße im OECD Durchschnitt liege, das Lehrer/innen-schüler/innen-Verhältnis sei sogar überdurchschnittlich, während die Qualität des Bildungserfolgs laut internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMMS, PIRLS und andere im Verhältnis zu den Ausgaben schlecht abschneide (vgl. Rechnungshof, 2009). Die Gründe dafür sieht der Rechnungshof vor allem in „...der verfassungsrechtlich komplexen Kompetenzverteilung und der fehlenden

¹⁵ In Anlehnung an das Gleichnis von den anvertrauten Talenten im Matthäus Evangelium; „Denn wer hat, dem wird gegeben werden, damit er Überfluß hat; von dem aber, der nicht hat, wird auch das genommen werden, was er hat.“ (bibel.com, 2013)

Übereinstimmung von Ausgaben-, Aufgaben- und Finanzierungsverantwortung zwischen Bund, Ländern und allenfalls auch Gemeinden“ (Rechnungshof, 2009, S. 3).

Bei der Budgetzuteilung im Schulsystem wird zuerst einmal zwischen den Bundes- und Landesschulen unterschieden. Zu den Bundesschulen gehören alle höherbildenden, also maturaführenden Schulen. Dies sind die Allgemeinbildenden und die Berufsbildenden Höheren Schulen, wobei erstere in Form der AHS-Unterstufe auch die Sekundarstufe I umfassen. Landesschulen sind alle Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) wie auch die sogenannten Berufsbildenden Pflichtschulen, zu denen die Berufsschulen zählen. Während die maturaführenden Schulen im Kompetenzbereich des Bundes liegen, sind für die Pflichtschulen in unterschiedlichem Ausmaß Bund, Länder, Gemeinden und Bezirke zuständig.

Folgende Grafik aus der Tageszeitung „Die Presse“ versucht einen Überblick über die Komplexität der Kompetenzen für die Mittelzuteilung für Schulbau und -erhaltung sowie Personal- und Ausstattungskosten je nach Schultyp zu verschaffen:

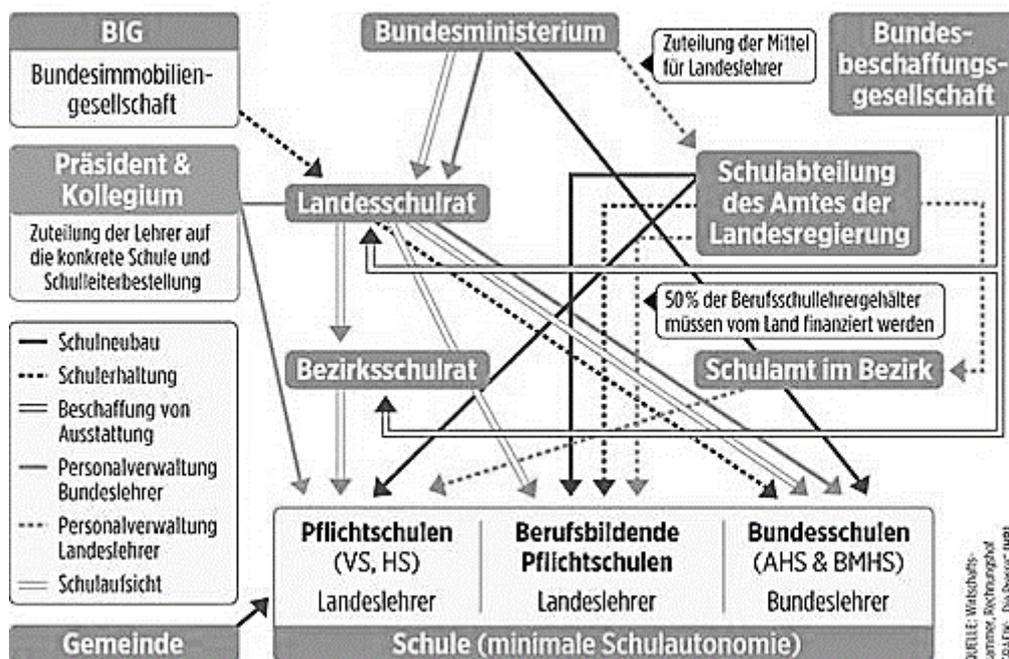


Abbildung 5: Österreichische Schulverwaltung (Die Presse, So funktioniert die Österreichische Schulverwaltung, 26.02.2012)

Seit der Einführung der sogenannten „zweckgebundenen Gebarung“ (1996) und der Teilrechtsfähigkeit (1998) für Bundesschulen verfügen diese zudem über ein eingeschränktes Ausmaß an Budgethoheit und können durch Vermieten von Räumlichkeiten, Werbeeinnahmen, Sponsoring und sonstige Drittmittel zusätzliche Finanzmittel lukrieren (vgl. Hartmann & Schratz, 2010, S. 114). Dies führt dazu, dass Bundesschulen – vor allem den

prestigeträchtigeren unter ihnen – so im Vergleich zu Pflichtschulen mehr Budgetmittel für eine bessere Ausstattung, zusätzliche Lehrveranstaltungen oder auch Personal zu Verfügung stehen.

Im Kontext der Bildungsgerechtigkeit ist die Verteilung von Personalressourcen jedoch vermutlich schwerwiegender als die der Sachressourcen. Diese werden im österreichischen Schulsystem auf Grundlage von Schwellenwerten, die von der Schülerzahl abhängig sind, zugeteilt. Im Bereich der Volksschulen und Neuen Mittelschulen soll die Schülerzahl einen Richtwert von 25 Schüler/innen pro Lerngruppe oder Klasse nicht überschreiten. Ab 26 Kindern kann eine Teilung und damit eine zusätzliche Lehrkraft durch den Landesschulrat beim Bundesministerium beantragt werden, ab 31 Schüler/innen erfolgt die Teilung durch das Ministerium automatisch (vgl. Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010, S. 385). Dieser Wert von 25, der in der AHS im Gegensatz zu den Pflichtschulen als Höchstwert formuliert ist, darf laut §43 SchOG im Bedarfsfall um bis zu 20% überschritten werden (Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem). Darüber hinaus existieren weitere Modi der Ressourcenzuteilung im Ermessen der zuständigen Landesschulräte und Gemeinden, wie die Genehmigung von Förderkursen, die Zuteilung von Unterstützungslehrer/innen oder außerschulischem Personal sowie die Erteilung zusätzlicher Ressourcen für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einzig Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse für Kinder mit mangelnden Kenntnissen der Unterrichtssprache sowie die Förderung von ganztägigen Schulformen sind nach §8e SchOG bzw. §8d SchOG zentral gesetzlich geregelt (Bundeskanzleramt - Rechtsinformationssystem). Dieses System der Mittelzuteilung führt bundesweit zu sehr unterschiedlichen Pro-Kopf-Ausgaben je Schüler/in von durchschnittlich 6482.-€ für ein Volksschulkind in Wien (Schuljahr 2012/13) bis zu 12215.-€ pro Kind in einer niederösterreichischen NMS und gar 14827.-€ in der Polytechnischen Schule in Salzburg¹⁶ (vgl. Vogtenhuber, Lassnigg, Bruneforth, Edelhofer-Lielacher, & Siegle, 2016, S. 49). Bei Berufsbildenden Höheren Schulen liegt der finanzielle Aufwand je Schüler/in noch wesentlich höher. Einerseits lassen sich diese Unterschiede durch die Wochenunterrichtsstunden je Schulform und Schulstufe erklären, so beträgt die wöchentliche Unterrichtszeit für Volksschulkinder zwischen 20 und 21 Unterrichtsstunden, während sie bei manchen BHS bis zu 40 Unterrichtsstunden umfasst, andererseits spielt aufgrund des Schwellenwertes für Teilungen die Lage der Schule eine wesentliche Rolle dafür, wieviel Lehrerstunden einer

¹⁶ Für den internationalen Vergleich ist es wichtig zu wissen, dass in Österreich die Pensionskosten ehemaliger verbeamteter Lehrer/innen aus dem Mitteln der Bildungsfinanzen bestritten und daher zu den bestehenden Personalkosten dazugerechnet werden. (Vogtenhuber, Lassnigg, Bruneforth, Edelhofer-Lielacher, & Siegle, 2016, S. 46). Außerdem ist zu beachten, dass die Altersstruktur der Lehrpersonen und damit ihre Gehaltskosten in den Bundesländern unterschiedlich ausfallen.

Schule zustehen. Dementsprechend steht die Zuteilung von Personalressourcen vor allem in Abhängigkeit zur Besiedlungsdichte des Schulstandortes. In dicht besiedelten Gebieten, allen voran Wien, werden Klassen möglichst bis zum Schwellenwert aufgefüllt. Kleinere Klassen gibt es in Wiener Volksschulen fast nur in Form von integrativ geführten Klassen, da Kinder mit sogenanntem sonderpädagogischem Förderbedarf höher gewertet werden. Daneben gibt es in Österreich in ländlichen Regionen mit dünner Besiedlungsdichte sehr viele Klassen mit weniger als 15 Schüler/innen, teilweise sogar entgegen der im SchOG festgelegten Mindestzahl von weniger als 10 Schüler/innen. So hatten im Burgenland im Schuljahr 2012/13 87,8% aller Volksschulklassen bis zu 20 Schüler/innen, 35,9% davon bis zu 15 und 7 Klassen bis zu 10 Schüler/innen. In Wien hingegen waren in 86,3% aller Volksschulklassen mehr als 20 Schüler/innen (vgl. Vogtenhuber, Lassnigg, Bruneforth, Edelhofer-Lielacher, & Siegle, 2016, S. 63). Folgende Tabelle zeigt den Unterschied in den Klassengrößen zwischen Wien und den anderen Bundesländern:

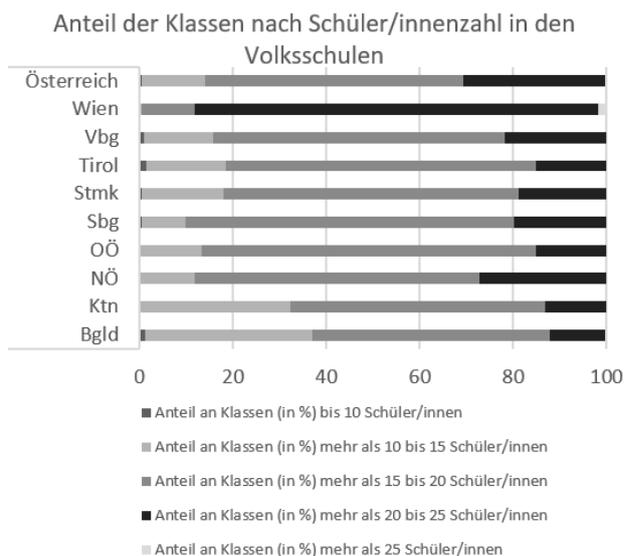


Tabelle 2: Anteil der Volksschulklassen nach Größe und Bundesländern. Quelle: NBB2015-1-B

An den Neuen Mittelschulen sieht die Situation ähnlich, wenn auch nicht ganz so eklatant aus, wie untenstehende Tabelle zeigt.

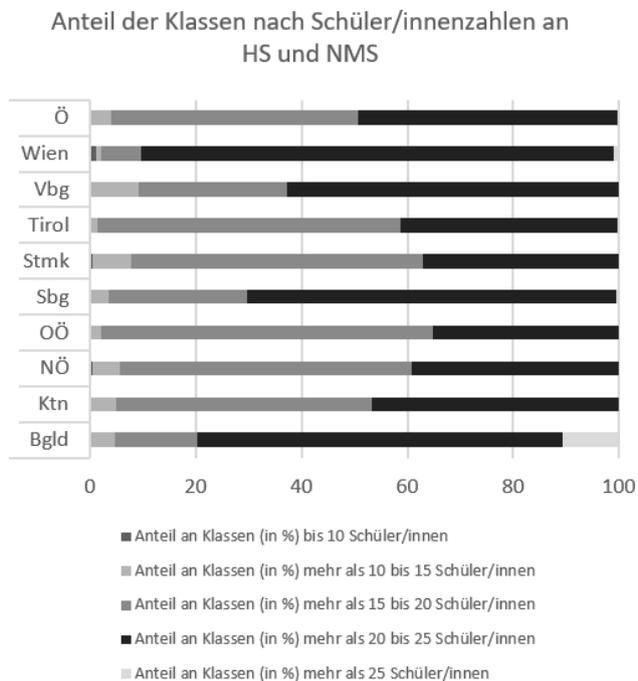


Tabelle 3: Anteil der Klassen an HS und NMS nach Größe und Bundesländern. Quelle NBB2015-1-B

Im Finanzausgleichsgesetz §4(8) wird festgehalten, dass der Bund „zur Abgeltung des Mehraufwands aus Strukturproblemen, der den Ländern durch sinkende Schülerzahlen und im Bereich des Unterrichts für Kinder mit besonderen Förderungsbedürfnissen entsteht“, einen zusätzlichen jährlichen Kostenersatz gewährt (Bundeskanzleramt-Rechtssystem). Dadurch sollen kleine Schulstandorte erhalten werden.

Zwar können wie oben erwähnt nach Ermessen der Landesschulbehörden zusätzliche personelle Ressourcen für Teamteaching, Förderlehrer/innen und Ähnliches gewährt werden, wie es gerade in Wien aufgrund der hohen Klassenschülerzahlen und des hohen Anteils an Schüler/innen mit anderen Erstsprachen und/oder sozialer Benachteiligung auch häufig geschieht, trotzdem bleibt Wien über alle Schulformen hinweg das Bundesland mit dem ungünstigsten Betreuungsverhältnis von Schüler/in pro Lehrperson (vgl. Lassnigg, Bruneforth, & Vogtenhuber, 2016, S. 333). Explizit im Rahmen von gesetzlichen Vorgaben werden soziale Benachteiligungsfaktoren der Schüler/innen bei der Mittelzuweisung nicht berücksichtigt, wie Bacher (2015, S. 2) kritisiert.

2.4. Fazit: Das Österreichische Schulsystem fördert Ungerechtigkeit

All diese Beispiele zeigen auf, dass es das österreichische Schulsystem nach wie vor – trotz jahrelanger politischer Bemühungen – kaum schafft, zum Abbau von gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten beizutragen. Aus der Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit zeigt das vorangehende Kapitel dieser Arbeit, dass das österreichische Schulsystem weder entsprechend eines abstrakten Gerechtigkeitsbegriffs, wonach jedem Kind gleichviel an Ressourcen zustehen sollte und noch weniger im Sinne Rowls, Dworkins und anderer, für die Gerechtigkeit bedeutet, dass ungünstige Startbedingungen durch höhere Zuwendungen ausgeglichen werden sollen, einem Gerechtigkeitsansatz entspricht. Nicht benachteiligende Ausgangsbedingungen führen zur Gewährung von mehr Ressourcen, sondern der Umstand, in einem dünn besiedelten Gebiet zur Schule zu gehen. Dieser Faktor ist dem österreichischen politischen System und der ländlichen Strukturierung Österreichs verschuldet. Während die wenigen Großstädte Österreichs wachsen – Wien ist derzeit die am stärksten wachsende Metropole Mitteleuropas – leiden ländliche Regionen an Bevölkerungsrückgang und Überalterung. Da die Bundesländer politisch großen Einfluss haben, fließen seit Jahren überproportional viele Mittel in die Erhaltung kleiner Schulen, um die Attraktivität schrumpfender Gemeinden für Familien zu erhalten.

Ein anderer Aspekt der Verteilungsgerechtigkeit, nämlich der des Leistungsprinzips wird hingegen in Österreich sehr hoch gehalten, wie im ersten Kapitel mit allen Konsequenzen schon erörtert wurde.

Im Bereich der Teilhabegerechtigkeit versucht die Österreichische Schulbehörde seit den 2000er Jahren vor allem durch die Einführung der Bildungsstandardtestungen 2011/12 ein Mindestniveau an Bildung, das durch die österreichischen Lehrpläne festgelegt ist, zu garantieren, welches durch die Testungen stichprobenartig regelmäßig kontrolliert wird. Nachdem Tests alleine nicht zur Erreichung des garantierten Bildungsminimums führen, wie die an den im Jahresrhythmus veröffentlichten niederschmetternden Resultaten der BiSt-Testungen erkennen lassen, kündigte Bildungsministerin Sonja Hammerschmid 2017 erstmals an, dass Schulen, die bei den Testungen wiederholt besonders schlecht abschneiden, in Zukunft genauer analysiert und über mehrere Jahre hinweg von in einem neuen Programm von Schulaufsicht und Expert/innen der Pädagogischen Hochschulen intensiv begleitet werden sollen. Als mögliche Maßnahmen zur Verbesserung schlägt sie Weiterbildungs- und Personalmaßnahmen sowie den Ausbau von Förderlehrer/innen und eine regelmäßige Überprüfung der Wirksamkeit der Maßnahmen vor (vgl. Der Standard, 28.03.2017). Vor allem Kinder und Jugendliche, die

die Benachteiligungsfaktoren niederer Sozialstatus der Eltern, geringes Bildungsniveau der Eltern, Migrationshintergrund und/oder Mehrsprachigkeit aufweisen, bilden die größte Gruppe derer, die die Bildungsstandards nicht erreichen.

Der Aspekt der Anerkennungsgerechtigkeit ist weniger leicht in Zahlen zu fassen als die beiden vorangehenden Faktoren, da sich rassistische Haltungen von Lehrer/innen meistens sehr subtil äußern und außerdem sehr oft die handelnden Akteure über kein Bewusstsein über Rassismus verfügen, wenn sie zum Beispiel Schüler/innen durch nett gemeinte Gesten in eine Position des Otherings versetzen oder wenn sie in Gesprächen unter Kolleg/innen das Verhalten einzelner Schüler/innen auf deren vermeintlichen kulturellen Hintergrund zurückführen. Daneben gibt es aber auch zahlreiche Beispiele explizit rassistischer Handlungen seitens vieler Lehrpersonen. So rät eine Volksschullehrerin der türkischsprachigen Mutter eines intelligenten Bubens, ihn nicht auf ein Gymnasium zu schicken, da das für ein Kind mit anderer Familiensprache zu schwierig sei, ein Direktor schreibt in die Schulordnung, dass die Kinder in den Pausen Deutsch zu sprechen haben, ein dunkelhäutiges Mädchen wird wiederholt von Lehrer/innen gefragt, aus welchem Teil Afrikas sie denn stamme und ein albanischstämmiger Bub wird bei seiner Präsentation im Deutschunterricht unterbrochen, als er vor lauter Nervosität einen Artikel falsch anwendet, und die Lehrerin weist ihn mit lauter Stimme darauf hin, dass das nicht gehe und dass er endlich lernen müsse, welche Nomen männlich, weiblich oder sächlich seien¹⁷. Solche Beispiele ließen sich unendlich fortsetzen. All diesen Mechanismen sind mehrsprachige Kinder und/oder Kinder mit Migrationshintergrund tagtäglich ausgesetzt. Auf der anderen Seite aber lassen sich im österreichischen Schulsystem durchaus auch systeminhärente rassistische Faktoren festmachen, die dem Ziel einer Anerkennungsgerechtigkeit entgegenstehen. Ein Beispiel dafür ist der nach wie vor überproportional hohe Anteil an mehrsprachigen Kindern in Vorschulen und auch Sonderschulen. Dies ist zwar gesetzlich nicht gedeckt, da die Beherrschung der deutschen Sprache keine Voraussetzung zur Schulreife darstellt und noch viel weniger deren mangelnde Beherrschung ein Zeichen kognitiver Beeinträchtigung sein kann, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf rechtfertigen würde, bleibt jedoch gängige Praxis (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 244 u. 246). Gesetzlich gedeckt hingegen ist es, dass quereinsteigende Schüler/innen als Außerordentliche Schüler/innen maximal zwei Jahre Zeit haben, so gut Deutsch zu lernen, um den Erfordernissen des Unterrichts – vor allem auch des Deutschunterrichts – zu entsprechen. Auch einwandernde Jugendliche, die ein hohes Bildungsniveau mitbringen, haben so kaum eine Chance, eine höhere Schule erfolgreich

¹⁷ Diese Beispiele stammen aus persönlichen Erfahrungen und Erlebnissen der Verfasserin als Lehrerin.

abzuschließen. Während Lehrer/innen verpflichtet sind, auf Benachteiligungen durch Leserechtschreib-Schwäche und auch Dyskalkulie Rücksicht zu nehmen, müssen Kinder, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte Defizite in Deutsch aufweisen, im Fach Deutsch gleich beurteilt werden wie alle anderen und auch in den anderen Fächern liegt es am Ermessen der Lehrperson, ob ihnen besondere Unterstützung im Unterricht erteilt wird.

All diese Beispiele zeigen, dass Österreich vom verfassungsrechtlich verankerten Ziel der Bildungsgerechtigkeit trotz unterschiedlicher politischer Maßnahmen in den letzten Jahren nach wie vor weit entfernt ist.

3. Sozialindexbasierte Ressourcenverteilung als Schritt zu mehr Bildungsgerechtigkeit?

Eine Forderung zur Erlangung von mehr Gerechtigkeit, die vor allem in den letzten beiden Jahren laut wurde und auch Eingang in Regierungsprogramme wie das der aktuellen Wiener Stadtregierung (vgl. Stadt Wien, 2015) und aktuell auch der österreichischen Bundesregierung (vgl. Republik Österreich, 2017) gefunden hat, ist die nach einer sozialindexbasierten Ressourcenverteilung an den Schulen, die bewirken sollte, mehr Mittel in die Schulen fließen zu lassen, die den größten Benachteiligungsfaktoren ausgesetzt sind. Seit den 90er Jahren haben international in zahlreichen Ländern und Regionen eine Art der Formelfinanzierung in ihr Bildungssystem miteingebunden, wobei die Spannweite des Anteils der Formelfinanzierung am Gesamtbildungsbudget sehr groß ist und von 3% in Rio Grande in Brasilien bis zu teilweise 100% in Australien reicht (vgl. Kuschej & Schönplflug, 2014, S. 4).

3.1. Kapitalientheorie nach Bourdieu als Ausgangspunkt aller Sozialindexmodelle

Formel- oder sozialindexbasierte Schulfinanzierung bedeutet, „dass mittels mathematischer Formeln bestimmte Indikatoren, die auf Variablen wie z.B. SchülerInnenzahlen, LehrerInnenposten, demographische Daten...aufbauen, mit Geldsummen verknüpft werden, um Schulbudgets zu determinieren“ (Kuschej & Schönplflug, 2014, S. 14). Dabei basiert bei allen Sozialindexmodellen die Auswahl der relevanten Indikatoren zur Berechnung der sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerpopulation einer Schule oder eines Schulbezirks auf dem Bourdieuschen Kapitalienmodell. Der Soziologe Pierre Bourdieu untersuchte seit den 1960er Jahren, wie im scheinbar egalitären Bildungssystem Frankreichs, in dem durch anonyme Auswahlverfahren, den sogenannten „concours“ rein die Leistung zu Erfolg führen sollte, unangetastete Ungleichheitsmechanismen zur fortlaufenden Reproduktion der Eliten führte und zerstörte damit in den Worten des Romanisten Joseph Jurt den „jakobinischen Mythos der *per se* emanzipatorischen Funktion des Bildungswesens [Hervorhebung i.O.]“ (Jurt, 2012, S. 30). Ab 1961 führte Bourdieu gemeinsam mit Jean-Claude Passeron Befragungen von französischen Soziologiestudent/innen durch, um die im Bildungswesen wirkenden Auslesemechanismen offenzulegen und die Vorstellung, das Bildungssystem stehe in einem neutralen Verhältnis zum Klassensystem, zu demaskieren (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 15) und begann dabei seinen Kapitalbegriff zu entwickeln. Kapital zeichnet sich laut Bourdieu dadurch aus, dass es akkumuliert, vererbt oder auf andere

Weise übertragen werden kann und dadurch Individuen oder Gruppen unterschiedliche Handlungsoptionen ermöglicht. Dabei rekurriert er auf Marx, bei dem Kapital für das Eigentum an Produktionsmitteln steht, weitet den Begriff aus und definiert Kapital als soziale Energie, die als „gespeicherte und akkumulierte Arbeit in materieller oder verinnerlichter Form gegeben“ ist (Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 125).

Neben dem ökonomischen Kapital, zu dem Bourdieu im Gegensatz zu Marx alle Formen des materiellen Besitzes zählt, beschreibt er das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital. Er verwendet allerdings die Begriffe nicht immer konsistent, wie Fuchs-Heinritz & König (2014, S. 128) bemerken und spricht gelegentlich auch von einem wissenschaftlichen, staatlichen, literarischen oder sprachlichen Kapital. Für Bourdieu bleibt das ökonomische Kapital der wichtigste Aspekt für die Aufrechterhaltung sozialer Unterschiede. Die anderen Kapitalarten bauen darauf auf, lassen sich aber nicht immer direkt darauf zurückführen. Bourdieu unterstellt ihnen die Funktion der Verschleierung.

Das kulturelle Kapital tritt nach Bourdieu in drei Erscheinungsarten auf: Einerseits als materieller Besitz an kulturellen Gütern, wie Büchern, Gemälden oder Kunstwerken, dem sogenannten objektivierten Zustand des Kapitals – heute könnte man da sicher auch technische Arbeitsmittel wie Computer etc. dazuzählen, andererseits in seinem inkorporierten Zustand in Form von kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zusammengefasst also der verinnerlichten Bildung, und schließlich als institutionalisierte Form des kulturellen Kapitals durch zertifizierte Bildungsabschlüsse, Titel und offizielle Positionen (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 129ff.).

Unter dem sozialen Kapital versteht Bourdieu die sozialen Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten, die dem Individuum ein Weiterkommen ermöglichen. Mehr oder weniger institutionalisierte Beziehungen, Verwandtschaftsverhältnisse, Mitgliedschaften in Gruppen, Vereinen, Organisationen oder Klubs etc. bilden eine wichtige Ressource und verhelfen zur Erlangung materieller und symbolischer Profite. Bourdieu beschreibt, wie besonders in Frankreich Eliten über „fest etablierte Assoziationen“ disponieren (vgl. Jurt, 2012, S. 29).

Schließlich nennt Bourdieu das symbolische Kapital, das er als Mittel zu sozialer Anerkennung und Prestige sowie die Verfügbarkeit von Statussymbolen beschreibt (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 135).

Im Kontext der Bildungsgerechtigkeit sind alle diese vier Kapitalien von Relevanz. Auch wenn in Österreich, Frankreich und den meisten anderen industrialisierten Ländern der Schulbesuch unentgeltlich ist, oft auch in Verbindung mit kostenlosen Schulbüchern und unterschiedlichen finanziellen Unterstützungen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, spielen ökonomische Faktoren bei der Schullaufbahnentscheidung dennoch auch in Österreich wie weiter oben erwähnt eine nicht unwesentliche Rolle.

Während ökonomische Benachteiligungen den meisten Akteuren im Bildungssystem zumindest bewusst sind, wird die ungleiche Verteilung von kulturellem und sozialem Kapital im schulischen Kontext wenig berücksichtigt. Bourdieu spricht von Werkzeugen, die Schüler/innen benötigen, um sich kulturelles Kapital und damit schulische Erfolge anzueignen. Anstatt diese jedoch in der Schule zu vermitteln, werden sie als gegeben vorausgesetzt (vgl. Steiner, Pessl, & Bruneforth, 2016, S. 179). Jurt (2012, S. 26) beschreibt die in der Primärerziehung erworbene Bildung in Anlehnung an Bourdieu als „gewonnene Zeit“, die Eltern ihren Kindern gleichsam als Besitz mitgeben. Zum für Bildungserfolg notwendigen kulturellen Kapital der Eltern gehört auch das Wissen darüber, wie das Schulsystem funktioniert, welche Schulen für ein Kind geeigneter sind, wie welche Ausbildungsziele erreicht werden können aber auch das Selbstkonzept Handlungen von Akteur/innen im Bildungssystem in Frage stellen zu können und ihnen gegenüberzutreten zu können.

Ein anderer wichtiger Faktor aus der Perspektive des kulturellen Kapitals ist der der Sprache. Die Beherrschung einer normativ korrekten Standardsprache stellt eine wichtige Voraussetzung für Bildungserfolg dar. Für höhere Abschlüsse ist es zudem notwendig, die Sprache abgesehen von ihrer Korrektheit auch auf einem entsprechenden bildungssprachlichen Niveau zu dominieren. Zwillingsstudien zeigen, dass Wortschatzunterschiede bei zweijährigen Kindern hauptsächlich durch Umweltfaktoren zu erklären sind. Je nach familiärem Hintergrund hören Kleinkinder zwischen 62.000 und 215.000 Wörter pro Woche, was dazu führt, dass Kinder aus Familien mit höherem ökonomischen Status und höherem Bildungsniveau schon vor Schuleintritt über einen viel höheren Wortschatz und bessere grammatikalische Kompetenz verfügen (vgl. Weinert & Ebert, 2013, S. 307 + 314). Kinder, die mit wenig kulturellem Kapital ausgestattet sind und zudem mit mangelnden Deutschkenntnissen in die Schule kommen, sind in diesem Sinne doppelt benachteiligt. Im Sprachkapitalmodell zeichnet Katharina Brizic nach, welche Rolle das Prestige einer Sprache für die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes in dieser und anderen Sprachen spielt (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 236).

Das soziale Kapital spielt in der Schule vor allem in Hinblick auf die Wahl der Schule eine Rolle. In bestimmten Schulen – oft teuren Privatschulen – schafft sich die künftige Elite ihre Netzwerke. Für Frankreich trifft dies in besonderem Ausmaß zu, jedoch auch in Österreich lassen sich solche Mechanismen erkennen. Neben der Wahl der Schule kann es für einzelne Kinder durchaus von Vorteil sein, wenn ihre Eltern bestimmten Netzwerken angehören.

Um diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, unter denen Kinder ins Schulsystem eintreten, auszugleichen, werden in den verschiedenen Modellen der sozialindexbasierten Ressourcenzuteilung Bourdieus Kapitalien auf unterschiedliche Weise in die Indexberechnungen einbezogen.

3.2. Wie sind bestehende Modelle der Formelfinanzierung umgesetzt?

Bacher et al. umreißen folgende vier Faktoren als essentiell für die Berechnung eines Index:

„– Festlegung von relevanten Indikatoren zur Erfassung der sozio-ökonomischen Zusammensetzung der SchülerInnen

– Festlegung eines Verfahrens zur empirischen Erfassung der Indikatoren

– Festlegung eines Verfahrens zur Indexberechnung

– Festlegung des Verteilungsgegenstandsbereiches und des Verteilungsvolumens“ (Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010, S. 386)

Da sich für jeden dieser Punkte unterschiedliche Optionen anbieten, lässt sich eine Vielzahl an Berechnungsmodellen konstruieren, deren jeweilige Realisierung politischen Entscheidungsprozessen unterworfen ist.

Weishaupt (2016) führt folgende Varianten an, auf welche Weise Daten zur Berechnung eines Sozialindex herangezogen werden können:

Schüler- bzw. Elternangaben der Schulen: Diese Informationen werden mittels Fragebogen erhoben und ermöglichen eine punktgenaue Zuordnung je Schule. Allerdings ist die Erhebung aufwändig und die Validität der Ergebnisse hängt von den Rücklaufquoten ab, die in unterschiedlichen Schulen verschieden sein können.

Schuleinzugsgebietsdaten: Dabei handelt es sich um statistische Daten wie Bevölkerungs-, Sozial-, Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstatistik aus dem Einzugsgebiet der Schule. In Ländern mit freier oder teilweise freier Schulwahl können diese Daten jedoch nur bedingt der Schülerpopulation einer bestimmten Schule zugeordnet werden. Privatschulen verzerren das

Bild zusätzlich. Außerdem sind statistische Bezirke und Raumeinteilungen oft nicht mit den Schulsprengeln oder Schulbezirken deckungsgleich.

Schulstandortdaten: Hier werden nur die Daten des Schulstandortbezirks herangezogen, was zu ähnlichen Problemen wie den oben genannten führt.

Schuldaten: Daten aus der Schulstatistik erfassen meist nur Geschlecht und Nationalität und enthalten kaum Daten zur sozialen Zusammensetzung.

In Österreich haben Leiter/innen von Bildungseinrichtungen nach dem Bildungsdokumentationsgesetz §3 neben Name, Geburtsdatum, Geschlecht und Staatsangehörigkeit auch den eventuell „festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf“ sowie die „Eigenschaft als ordentlicher oder außerordentlicher Schüler“ festzuhalten. Gemäß Anlage 1 zu §3 Abs. 2 Z 7 müssen zudem die „die im Alltag gebrauchte(n) Sprache(n)“ aufgenommen werden (Bundeskammer für Rechtsanwaltschaft - Rechtsinformationssystem, 2017).

Neben diesen unterschiedlichen Methoden der Datenerfassung und verschiedenen Formeln zur Berechnung eines Index unterscheiden sich die Länder, die bisher einen Sozialindex eingeführt haben auch in Hinsicht auf den Anteil des Bildungsbudgets, der mittels indexbasierter Formel verteilt wird. So haben seit den 1990er Jahren Länder wie Neuseeland, Großbritannien, Frankreich und die Niederlande ihr komplettes Schulsystem auf eine sozialindexbasierte Finanzierung umgestellt, was teilweise mit einer radikalen Dezentralisierung des Schulsystems einherging. Andere Länder beziehen hingegen nur einzelne Bundesstaaten bzw. Regionen, Städte oder Schultypen in die Formelfinanzierung mit ein. Auch der Anteil der Formelfinanzierung am Gesamtbudget der Schulen ist, wie eingangs erwähnt, höchst unterschiedlich. So machen die Lehrergehälter einen Großteil der Bildungsausgaben aus, werden aber in manchen Modellen von der Formel ausgenommen (vgl. Kuschej & Schönplugh, 2014, S. 15f.).

3.2.1. Niederlande: Hohe Bildungsgerechtigkeit

Die Niederlande waren in den 80er Jahren eines der ersten Länder, die auf gesamtstaatlicher Basis die Mittelzuteilung im Bildungssystem auf eine sozialindexbasierte Berechnung umstellte. Dabei werden die Bedürftigkeit der Schulbevölkerung sowie der sozioökonomische Status der Schulgemeinden berücksichtigt. Auf Ebene der Schulbevölkerung werden die Bildungsabschlüsse der Eltern der Kinder herangezogen, auf Ebene der Schulgemeinden das durchschnittliche Einkommen, die Sozialhilfequote und der Migrationsanteil aus „nicht-

westlichen“ Ländern. Im ursprünglichen Modell wurden zum Ausgleich von besonderen Belastungen zusätzliche Mittel bereitgestellt, seit 2006 handelt es sich um ein reines Umverteilungsmodell, wonach Schulen als Pauschalbetrag je nach Sozialindex Mittel zur Verfügung gestellt werden, die von der Schule weitestgehend autonom eingesetzt werden können.

Evaluierungen wiesen bisher zwar auf wenig direkt kausale Evidenz für die Wirksamkeit der sozialindexbasierten Ressourcenverteilung in den Niederlanden hin, was daran liegen könnte dass insgesamt die durch Sozialindex gewichteten Mittel nur 4,5% des Gesamtbildungsbudgets ausmachen, allerdings zeigen in den Niederlanden auch benachteiligte Schüler/innen gute Bildungserfolge und die Resultate aus Vergleichsstudien weisen darauf hin, dass in den Niederlanden der Bildungserfolg weniger von sozialem Hintergrund und Herkunft der Schüler/innen abhängt als in anderen Ländern (vgl. Kuschej & Schönplflug, 2014, S. 51f.).

3.2.1. England: Mehr Mittel alleine führen nicht zu mehr Gerechtigkeit

In England wurde 2003 eine sozialindexbasierte Mittelverteilung des Schulbudgets auf Grundlage des sogenannten Education Formula Spending Share (EFSS) eingeführt, der die bereitgestellten Mittel zwischen Schulbehörde und den einzelnen Schulen aufteilt. 88% des Bildungsbudgets wird seither von den Schulen selbst verwaltet. Damit werden sämtliche schülerbezogenen Ausgaben finanziert. Berechnet wird der Index in England aus der Schülerzahl, Indikatoren für soziale Benachteiligung, die Bevölkerungsdichte und einem Adjustierungsfaktor für überdurchschnittlich wohlhabende Regionen. Obwohl im Zuge dessen die Gesamtmittel für Bildung um 3% angehoben wurden, erlitten einige Schulregionen Verluste. Es wird kritisiert, dass die Kompensationsregelungen, um diese Verluste auszugleichen, zu einer Verwässerung der Formel führten und dass zusätzliche spezifische Zuschüsse von bis zu 14% der Bildungsausgaben für ethnische Minoritäten oder beförderte Lehrer/innen das System verzerren würden.

Die Zuteilung der Mittel an die Schulen erfolgt nach den Postleitzahlen der Wohnadressen, was zu einer ungenauen Trefferquote der Förderungen führt, da durch die freie Schulwahl die Postleitzahl kein automatischer Indikator für die soziale Stellung einer Familie ist (vgl. Kuschej & Schönplflug, 2014, S. 52f.).

Am Beispiel des Londoner Bezirkes Tower Hamlet zeigt sich, wie zusätzliche Ressourcen helfen können, das Leistungsniveau der Schulen in einem stark benachteiligten Bezirk auf

beeindruckende Weise anzuheben und auf ein landesweit überdurchschnittliches Niveau zu führen. So erhält der Bezirk Hamlet Tower durch den Sozialindex und zusätzlicher Förderungen aufgrund der benachteiligten sozialen Lage und dem hohen Migrationsanteil ca. 60% mehr Mittel als der englische Durchschnitt. Die verantwortlichen Entscheidungsträger betonen aber, wie weiter unten ausgeführt wird, dass die finanziellen Mittel alleine diesen Erfolg nicht begründen können (vgl. Woods, Husbands, & Brown, 2013, S. 35).

3.2.1. Toronto: Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund müssen keine Benachteiligungsfaktoren sein

In Kanada ist das Bildungssystem dezentral organisiert, was den Provinzen politische Alleingänge ermöglicht. Jedoch werden die Schulsysteme der verschiedenen Provinzen regelmäßig evaluiert, was den innerkanadischen Wettbewerb fördern soll. Zur Verteilung der Mittel werden in Kanada schon seit 30 Jahren Sozialindices berechnet (vgl. Kuschej & Schönflug, 2014, S. 47). Vor allem das Beispiel des Großraums Toronto wird immer wieder als positives Modell dafür genannt, wie eine Region trotz hoher Zuwanderung und schwierigen sozialen Lage – 50 Prozent der Einwohner/innen Torontos sind im Ausland geboren und über 36 Prozent der Kindern und Jugendlichen an Torontos Schulen stammen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien, d.h. mit einem Einkommen von weniger als 70 Prozent des Medianeinkommens (vgl. Karakaşoğlu, 2001, S. 36) – bei PISA und anderen Vergleichsstudien immer wieder überdurchschnittliche Leistungen erlangen kann. Vor diesem Hintergrund verpflichtete sich die Schulbehörde Torontos schon 1993 mit dem „Equity Foundation Statement“ dazu, ungleiche Chancen und Diskriminierung aufgrund von ethnischer oder sozialer Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Behinderung abzubauen. In diesem Sinne bekennt sich die Schulbehörde zu einer individuellen und systematischen Förderung aller Schüler/innen unter Berücksichtigung ihrer Verschiedenheit, um für jede/n Einzelne/n optimale Lernvoraussetzungen zu schaffen. Neben einer bedarfsgerechten Ressourcenverteilung, die auf Basis des „Learning Opportunity Index“ (LOI) erfolgt, liegt daher ein wichtiger Ansatz dieses Programms auf der Festlegung eines gemeinsamen Wertekanons mit einem Bekenntnis zu Inklusion und Antidiskriminierung, der auf allen Ebenen des Bildungssystems konsequent reflektiert wird und für dessen Umsetzung auf Leitungsebene der Schulbehörde ein eigener Beamter bzw. eine Beamtin für „Equity“-Angelegenheiten zuständig ist (vgl. Karakaşoğlu, 2001, S. 36f.). Das führt zu einem Gerechtigkeitsansatz, der über die Frage der Mittelverteilung und die der Teilhabegerechtigkeit hinausgeht und eine höhere Anerkennungsgerechtigkeit

impliziert, was eine Ursache dafür sein könnte, warum der Faktor Migration in Toronto nur wenig bis gar nicht mit dem Bildungserfolg korreliert.

Die Indikatoren für den LOI setzen sich aus dem Medianeinkommen in der Wohngegend der Schüler/innen, der Anteil von Familien unter der Schwelle von Niedrigeinkommen in der Nachbarschaft, der Anteil der Familien, die Sozialhilfe beziehen, der Anteil der Erwachsenen ohne High-School Abschluss, der Anteil der Erwachsenen mit Universitätsabschluss sowie dem Anteil alleinerziehender Familien zusammen. Die Variablen Migration, Mobilität und Wohnen wurden 2007 aus der Berechnung herausgenommen, weil sie sich als nicht ausreichend mit den Leistungen der Schüler/innen korrelierend erwiesen, was im Fall des Faktors Migration an den oben erwähnten Maßnahmen aus anerkennungstheoretischer Perspektive liegen könnte. 2012/13 lag die so verteilte Fördersumme bei 5% des Gesamtbildungsbudgets (vgl. Kuscej & Schönpflug, 2014, S. 47f.).

3.2.2. Hamburg als Vorreitermodell in Deutschland

In Hamburg wird seit 1996 ein Sozialindex zur Finanzierung von Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I angewandt. Dieser Index wird vom Institut für Bildungsmonitoring erstellt. Neben dem ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital nach Bourdieu wurde der Migrationshintergrund der Schüler/innen zur Berechnung der jeweiligen Schulbelastung herangezogen. Die zur Berechnung erforderlichen Daten werden einerseits durch Eltern- und Schülerbefragungen mittels repräsentativer Stichproben ermittelt, andererseits wie die unten angeführten aus Daten des Statistikamts Nord gespeist.

- 1 Arbeitslosenrate bei Einwohner/innen zwischen 15 und 65 Jahren
- 2 Anteil der Empfänger/innen von Grundsicherung an der Bevölkerung über 65 Jahre
- 3 Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung
- 4 SGBII¹⁸-Empfänger/innen
- 5 Ausländische erwerbsfähige SGBII-Empfänger/innen zwischen 15 und 65 Jahren
- 6 Erwerbsfähige hilfebedürftige Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren
- 7 Nichterwerbsfähige Hilfebedürftige unter 15 Jahren
- 8 Wahlbeteiligung

¹⁸ SGB II-Anteil: Anteil der Personen die Leistungen der „Grundsicherung für Arbeitssuchende“ (SGB II) erhalten. Dies sind zum einen Erwerbsfähige, die Arbeitslosengeld II beziehen, zum Anderen handelt es sich um Erwerbstätige, deren Einkommen unterhalb des Existenzminimums nach dem SGB II liegt. (Bonsen, et al., 2010, S. 55)

Tabelle 4: Erhebungsdaten des Statistikamts Nord (Schulte, Hartig, & Pietsch, 2014)

Folgende Variablen werden aus Schüler- und Elternbefragungen gewonnen:

Variable	Datenquelle
Dimension Kulturelles Kapital	
Anzahl der Bücher zu Hause	Elternfragebogen
Häufigkeit des gemeinsamen Besuchs mit den Kindern im Museum	Elternfragebogen
Bildungsabschluss Universität des Vaters	Elternfragebogen
Bildungsabschluss Universität der Mutter	Elternfragebogen
Bildungsabschluss Hauptschule des Vaters	Elternfragebogen
Bildungsabschluss Hauptschule der Mutter	Elternfragebogen
Dimension Ökonomisches Kapital	
Einkommen	Elternfragebogen
EGP-Klasse ¹⁹ 1 des Vaters	Elternfragebogen
EGP-Klasse 1 der Mutter	Elternfragebogen
EGP-Klasse 6 des Vaters	Elternfragebogen
EGP-Klasse 6 der Mutter	Elternfragebogen
Eigenes Zimmer für das Kind	Schülerfragebogen
Anteil Arbeitslosigkeit	Soziale Raumdaten
Anteil Hilfebedürftige Nicht-Erwerbsfähige	Soziale Raumdaten
Dimension Soziales Kapital	
Kind verbringt seine Freizeit mit Klassenkameraden	Schülerfragebogen
Kind verbringt seine Freizeit mit den Eltern	Schülerfragebogen
Die Eltern loben das Kind für eine gute Schulnote	Schülerfragebogen
Die Eltern sind stolz auf das Kind	Schülerfragebogen
Wahlbeteiligung	Soziale Raumdaten
Dimension Migrationshinweise	
Geburtsland Vater	Elternfragebogen
Geburtsland Mutter	Elternfragebogen
Sprachhäufigkeit Deutsch mit der Mutter	Schülerfragebogen
Sprachhäufigkeit Deutsch mit dem Vater	Schülerfragebogen
Sprachhäufigkeit Deutsch mit den Geschwistern	Schülerfragebogen

Tabelle 5: Für den Hamburger Sozialindex verwendete Variablen, differenziert nach theoretischer Dimension und Datenquelle (Schulte, Hartig, & Pietsch, 2014)

¹⁹ Die EGP-Klassen beschreiben qualitative Unterschiede in Bezug auf die Berufe der Eltern und ordnen diese nach der Art der Tätigkeit, der Stellung im Beruf, der Weisungsbefugnis und der Qualifikation. (Schulte, Hartig, & Pietsch, 2014, S. 73)

Auf Grundlage dieser Variablen wurden Schulen sechs abgestuften Belastungsgruppen zugeordnet, den sogenannte KESS-Stufen²⁰, auf Basis derer ihnen fortan unterschiedliche Ressourcen zugewiesen wurden. Dabei ist zu beachten, dass ein niedrigerer Sozialindex für eine höhere Belastung steht.

Sozialindex 1-2	Sozialindex 3-4	Sozialindex 5-6
<ul style="list-style-type: none"> • benachteiligter Sozialraum • Familien mit geringen ökonomischen und kulturellen Ressourcen • überdurchschnittlicher Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> • weniger auffälliger Sozialraum • heterogene berufliche Stellungen der Eltern • Familien mit einem durchschnittlichen Ausmaß an kulturellen Ressourcen • mittlerer bis niedriger Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund 	<ul style="list-style-type: none"> • eher privilegierter Sozialraum • Familien mit hohem ökonomischen und kulturellen Kapital • niedriger Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund
hohe Belastung	mittlere Belastung	geringe Belastung

Abbildung 6: Sozialindex in Hamburg. (Diedrich, 2016)

Verwendet werden diese zusätzlichen Ressourcen für die Senkung der Klassenschülerzahlen (Sozialindex 1-2), für allgemeine Sprachförderung durch die Zuweisung zusätzlicher Lehrkräfte, für Sprachstandsfeststellungen Viereinhalbjähriger, den Ausbau von Ganztageschulformen und zusätzlicher Sekretariatskapazitäten. In einem Vortrag in der Wiener Arbeiterkammer zum Thema „Chancen und Grenzen indexbasierter Ressourcensteuerung“ am 23.5.2016 erläuterte Marina Diedrich, die Leiterin der Abteilung Schulinspektion und Systemmonitoring, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) der Stadt Hamburg, dass erste Berechnungen nur wenig Hinweise darauf ergeben, dass die indexbasierte Ressourcensteuerung den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernentwicklung mit der Zeit löse. Sie verhindere jedoch möglicherweise, dass sich die Schere zwischen Schulen unterschiedlicher Lage weiter öffne (vgl. Diedrich, 2016).

Kritisiert wird am Hamburgermodell, dass die Ermittlung der erforderlichen Daten durch Eltern- und Lehrerbefragungen sehr aufwändig sei.

²⁰ KESS: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern

3.2.3. Nordrheinwestfalen: Mittelzuteilung an Schulbezirke²¹

In Nordrhein Westfalen wurde 2006 erstmals mittels Sozialindex 600 zusätzliche Lehrerstellen für Grundschulen eingestellt. Um aufwändige Fragebogen zu vermeiden, wird der Sozialindex mittels statistischer Daten berechnet. Der sogenannte Kreissozialindex misst die soziale Belastung von Schulamtsbezirken, also den Kreisen und kreisfreien Städten und wird auf Basis der vier soziodemografischen Merkmale: Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote, Migrantenquote²² (Ausländer und Aussiedler) und Quote der Wohnungen in Einfamilienhäusern berechnet. Dabei erhält der am wenigsten belastete Schulbezirk den Indexwert 1 und der am höchsten belastete den Wert 100. 30% der zur Förderung zusätzlichen Lehrerstellen werden als Sockelbetrag nach ungewichteten Schülerzahlen zugewiesen, 70% unter Berücksichtigung des Sozialindex (vgl. Frein, Möller, Petermann, & Wilpricht, 2006, S. 188).

Die Zuteilung innerhalb des Schulbezirkes erfolgt nach Ermessen durch die Schulaufsicht, wie Werner Kerski vom Verband für „Schulen des gemeinsamen Lernens NRW“ bemängelt (vgl. Kerski, 2016, S. 13). Thomas Groos hebt außerdem hervor, dass die im Schuljahr 2014/15 Anzahl an zusätzlich bereitgestellten Lehrpersonen nur „etwa drei Prozent aller Lehrerstellen im Grundschul- und ca. sechs Prozent aller Stellen im Hauptschulbereich“ (Groos, 2016, S. 22) entspreche. Außerdem sei „der noch immer verwendete Sozialindex von 2006/07 ... nicht nur methodisch veraltet, vor allem ist es mit ihm nicht möglich, Ressourcen schulgenau zuzuweisen. Somit ist er für eine ernsthafte bedarfsgerechte Ressourcenverteilung gänzlich ungeeignet“ (Groos, 2016, S. 22).

Auch Bonsen et al. heben hervor, dass die Wahl der Indikatoren für den Sozialindex in Nordrhein Westfalen nicht unproblematisch sei, da „statistische Merkmale im innerstädtischen Vergleich etwas Anderes indizieren [können] als im interregionalen“ (2010, S. 9). Daher führte schon im Jahr 2006/07, also zeitgleich mit der Einführung des Sozialindex in NRW, das Institut für Schulentwicklungsforschung Dortmund (IFS) in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) und der Stadt Dortmund eine Erhebung zur Entwicklung eines schulbezogenen

²¹ Schulbezirke sind abgegrenzte Einzugsgebiete, die einer Schule zugeordnet sind. In Österreich werden diese als Sprengel bezeichnet. Die im Schulbezirk bzw. Schulsprengel wohnenden schulpflichtigen Kinder sind üblicherweise zum Besuch dieser Schule verpflichtet. Diese sogenannte Pflicht wurde aber in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend aufgeweicht.

²² Anders als der schon erwähnte Migrationshintergrund misst die Migrantenquote ausschließlich Personen mit einer anderen Staatsbürgerschaft und ist daher niedriger als der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund.

Sozialindex durch und untersuchte anhand der zwei Pilotregionen, dem Kreis Coesfeld und der Stadt Dortmund, inwieweit mittels regelmäßig anfallender amtlicher Daten valide schulspezifische Sozialindices gebildet werden könnten (vgl. Bensen, et al., 2010, S. 11f.). Zunächst wurde dafür zwischen einem Raumindex und einem Schuldatenindex unterschieden, um daraus einen kombinierten Index zu bilden. Vorangehend hatte das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS, Dortmund) durch Befragungen von Eltern und Schüler/innen, nach dem Vorbild der Hamburger KESS Berechnungen, in den beiden Modellregionen einen eigenen Index berechnet, der zur Evaluierung und Validitätsmessung dienen sollte (vgl. Bensen, et al., 2010, S. 123).

Für den Raumindex wurden Jugendquotient, Einwohnerdichte, Nichtdeutschanteil, Kaufkraft, Anteil an Ein- und Zweifamilienhäusern und SGB II-Anteil in den Einzugsgebieten herangezogen. Der Schuldatenindex wurde aus Faktoren wie dem Migrantenanteil²³, dem Förderanteil, im Fall der Grundschulen dem Übergängeranteil auf Gymnasien und für die Sekundarstufe I dem Anteil nicht versetzter Schüler/innen berechnet (vgl. Bensen, et al., 2010, S. 78ff.).

Um den Raumindex möglichst treffend berechnen zu können, wurde das ursprünglich aus der Pflanzen- und Tierökologie stammende Kernel-Density-Estimation Verfahren (KDE) herangezogen. Dabei wird die Dichte eines Phänomens – in diesem Fall die der SGB-II Empfänger/innen im Alter von 18 Jahren und jünger – als räumliches Punktmuster, also als die Anzahl der Ereignisse pro Fläche dargestellt (vgl. Schärpler & Jeworutzki, 2016, S. 29). Während das Einzugsgebiet von Grundschulen meist relativ klein ist und trotz freier Schulwahl valide Daten zur Belastung einer Schule aus dem KDE-Verfahren gewonnen werden können, weisen Untersuchungen von weiterführenden Schulen – insbesondere von Gymnasien – darauf hin, dass der Schulstandort hier weniger Hinweise auf die soziale Zusammensetzung der Schülerpopulation bietet, da die Einzugsgebiete deutlich größer und heterogener sind. In NRW wird daher der Sozialindex für die weiterführenden Schulen aus den gewichteten Indexwerten der Herkunftsschulen der Schüler/innen berechnet (vgl. Schärpler & Jeworutzki, 2016, S. 52).

Unabhängig von einigen methodischen Kritikpunkten gehen die Studienautor/innen zusammenfassend davon aus, dass es möglich ist, mit Hilfe der amtlichen Statistik, die schulischen Standortvoraussetzungen angemessen zu berücksichtigen und Schulen mit

²³ Seit dem Jahr 2007 wird in NRW für jede Schule der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund erfasst. Dabei liegt ein Migrationshintergrund vor, wenn entweder mindestens ein Elternteil oder die Schülerin oder der Schüler nicht in Deutschland geboren ist, oder, wenn eine nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie gesprochen wird (vgl. Schärpler & Jeworutzki, 2016, S. 42).

vergleichsweise ungünstigen Rahmenbedingungen zu identifizieren (vgl. Bensen, et al., 2010, S. 126). Als Folge wurden die Ergebnisse der Studie zur Indexberechnung für die Stadt Dortmund herangezogen, um belastete Schulen so zielgenauer unterstützen zu können. Eine Evaluierung, ob die zusätzlichen Förderungen zu einem besseren Output benachteiligter Schüler/innen führen, hat bisher noch nicht stattgefunden.

3.2.4. Schweiz: Unterschiedliche Vorgehensweisen

In der Schweiz wendet der Kanton Zürich seit 2004 ein sozialindexbasiertes Berechnungsmodell zur Verteilung der Personalressourcen im Bildungsbereich an. Dabei wird der Index für Primar-, Sekundarstufe und auch Kindergarten eingesetzt. In der ursprünglichen Version wurden als Indikatoren zur Berechnung Arbeitslosenquote, Ausländeranteil²⁴, Anteil der Einfamilienhäuser und Sesshaftigkeitsquote, also der Anteil der Personen, die vor fünf Jahren an der gleichen Adresse gewohnt haben, an allen Personen, die älter als fünf Jahre sind, herangezogen (vgl. Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010, S. 387). Ab 2012 wurde das Verfahren zur Berechnung nach öffentlicher Kritik erneuert. Diese bezog sich unter anderem darauf, dass die Arbeitslosenquote der Gesamtbevölkerung einfluss und nicht nur jene der Eltern der Schüler/innen. Seither wird der Index auf Basis des Anteils ausländischer Schüler/innen, des Anteils von Kindern oder Jugendlicher aus Familien mit Sozialhilfe und des Anteils Einkommensschwacher mit steuerabszugsberechtigten Kindern festgesetzt (vgl. Kanton Zürich, 2017).

Damit basiert das Berechnungsverfahren in Zürich auch einer relativ kleinen, durch amtliche Erhebungen auf Gemeindeebene oder Stadtteilebene verfügbaren Indikatorenzahl ohne Rückgriff auch aufwändige Eltern- und Schülerbefragungen. Der so berechnete Sozialindex umfasst 21 Stufen vom Wert 100 für die geringste soziale Belastung zum Wert 120 für die höchste soziale Belastung einer Gemeinde bzw. eines Stadtteils, auf Grundlage dessen sogenannte VZE, also Vollzeiteneinheiten an Lehrpersonen zugeteilt werden, die je nach Bedarf flexibel eingesetzt werden können. So können zum Beispiel kleinere Klassen gebildet oder Schüler/innen gezielt gefördert werden. Die Gesamtzahl der VZE des Kantons wird dadurch aber nicht erhöht (vgl. Kanton Zürich, 2016).

Wenn sich mehrere Schulen eine Gemeinde als Einzugsgebiet teilen oder wenn es innerhalb einer Gemeinde mehrere Schulen gibt, erfolgt eine proportionale Verteilung der VZE nach

²⁴ Aus der Ausländerquote werden Staatsbürger aus Deutschland, Österreich und Liechtensteins herausgerechnet.

Größe der Schule (vgl. Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010, S. 287). Ein punktgenauer Einsatz zusätzlicher Mittel in besonders belasteten Schulen ist dadurch nicht möglich. Insgesamt machen die auf Basis des Sozialindex verteilten Mittel 46% des Gesamtbudgets im Kanton Zürich aus (vgl. Kuschej & Schönplflug, 2014, S. 67).

Im Kanton Bern wird seit 2009 nach dem Züricher Modell ebenfalls ein Sozialindex zur Mittelverteilung herangezogen. Wie beim ursprünglichen Züricher Modell werden die Faktoren Anteil ausländischer Schüler/innen, Anteil Arbeitslose in der Gemeinde, Anteil Gebäude mit niedriger Wohnnutzung und Anteil der Wohnbevölkerung mit mehr als fünf Jahren gleicher Wohnadresse zur Berechnung verwendet. Etwa 12% des Gesamtbudgets des Kantons für Lehrergehälter ist für besondere Unterstützungsmaßnahmen wie schulische Heilpädagogik, Legasthenie, Dyskalkulie oder Deutsch als Zweitsprache reserviert. Dieser Teil wird seit 2009 im Kanton Bern auf Basis des Sozialindex auf die Gemeinden verteilt (vgl. Kuschej & Schönplflug, 2014, S. 46).

Die Stadt Bern entschied sich 2013 dafür, ihre Berechnungsmethode zu ändern. Statt der Staatsbürgerschaft wird nun der Anteil „nicht-deutschsprachigen Schüler/innen“ für die Berechnung verwendet. Dieser von der Berner Stadtverwaltung verwendete Begriff steht für Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache. Die Faktoren Sesshaftigkeit und Einfamilienhausquote wurden als wenig aussagekräftig erachtet und durch den Anteil sozialhilfebeziehender Kinder und Jugendliche und den Median des steuerbaren Einkommens im Schulkreis bzw. Bezirk ersetzt. Im letztgenannten Faktor spiegelt sich die Annahme, dass Bildungsstatus und Einkommen der Eltern korrelieren (vgl. Statistik Stadt Bern, 2016, S. 281). Diese Maßnahme hätte aber zu einer großen Verschiebung der Mittel und damit zu großen Problemen in einzelnen Schulkreisen geführt und wurde daher mit einer Übergangslösung abgefedert (vgl. Kuschej & Schönplflug, 2014, S. 47).

3.3. Sozialindexfinanzierung für Österreich

3.3.1. Formelmodell nach Bacher/Bruneforth

Ausgehend von Daten, die aus der Linzer Elternbefragung 2008 (vgl. Bacher, Altrichter, Beham, Nagy, & Wetzelhütter, 2009), bei der die Auswirkungen der Freigabe der Schulsprengel im Linzer Stadtgebiet auf die schulische Segregation untersucht wurde, gewonnen wurden, entwickelte Johann Bacher ein Modell für eine sozialindexbasierte Mittelverteilung, auf das seither im österreichischen Diskurs immer wieder rekurriert wird (zB.

Bruneforth, Weber, & Bacher, 2012, forum wien welt offen, 2014). Aus der Befragung wurden die Indikatoren „Schulbildung der Eltern“, „monatliches Nettohaushaltseinkommen“ und „vorwiegend zu Hause gesprochene Sprache“ (Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010, S. 389) zur Berechnung des Sozialindex pro Kind herangezogen, aus dem dann ein Durchschnittswert für die jeweilige Schule ermittelt wurde. Der Skalierung des Indexwertes geht die Annahme voraus, ein Schulkind mit den ungünstigsten Ausgangsbedingungen habe einen um 20% höheren Bedarf an Personalressourcen als ein Kind mit den günstigsten Ausgangsbedingungen (vgl. Bacher, Altrichter, & Nagy, 2010, S. 392). Bacher et al. (2010) weisen darauf hin, dass dabei der Personalschlüssel als absolute Zahl je nach gewichteter Schülerzahl oder als Anteil aus den vorhandenen Personalressourcen berechnet werden kann. Im zweiten Fall werden die vorhandenen Ressourcen umverteilt, was zu Personalverlusten für Schulen mit wenig benachteiligter Schülerpopulation führt. Bildungsministerin Hammerschmid vertritt bisher den Standpunkt, dass das Bildungssystem keine neuen Ressourcen brauche. (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2017a)

Gestützt auf die Untersuchung der Korrelation zwischen den gewählten Indikatoren und dem Bildungserfolg der Schüler/innen im Rahmen des Nationalen Bildungsbericht 2012 entwickelten Bruneforth et al. das Linzer Modell weiter und schlugen als Variablen folgende Indikatoren.

„• X1: höchste Bildung der Eltern mit 1=Pflichtschulabschluss, 0=höher

• X2: höchster Beruf der Eltern mit 1=unteres Quintil der beruflichen Positionen, 0=höher

• X3: Migrationshintergrund mit 1=ja, 0=nein

• X4: Alltagssprache mit 1=nicht Deutsch, 0=Deutsch“

(Bacher, 2015, S. 4)

Der Index wird mittels der Formel „ $SI_{ij}=100+100(X1+X2+X3+X4)/4$ “ (Bacher, 2015, S. 4) berechnet, wobei die gewichteten Ressourcen als Zusatzressourcen zu verstehen sind und für jedes Merkmal max. 25% mehr Ressourcen erteilt werden.

Die Daten dafür können aus den sogenannten Kontextdaten, die im Rahmen der BiSt-Testungen erhoben werden, gewonnen werden (vgl. Itzlinger-Bruneforth, Bruneforth, Robitzsch, & Freunberger, 2016, S. 104f.). Administrative Daten wie die Gemeindegrößenklasse und der Urbanisierungsgrad stammen von der Statistik Austria, Daten über Schulart und Schulträger (öffentlich oder privat) werden vom Bildungsministerium geführt. Diese sind vollständig und weitestgehend stabil.

Daten zum Schulstandort stammen aus Schulleiterfragebögen. Sie weisen kaum fehlende Werte auf, unterliegen aber einer gewissen Fehlerquote, die sich aus der Einschätzung der Schulleiter/innen ergeben.

Schülerbezogene Daten – in der Volksschule werden dabei die Themenfelder „Migrationshintergrund, zu Hause gesprochene Sprache, Beruf der Eltern, Freizeitaktivitäten, Bücherangebot zu Hause, Bildungsbiografie des Kindes (z.B.: wurde die Vorschule besucht), Förderunterricht, Übertritt in die Sekundarstufe, Wohlbefinden in der Schule; im fachbezogenen Teil sind außerdem erfasst: die Noten, der Zeitaufwand an einem Schultag, das Selbstkonzept im jeweiligen Fach sowie in Deutsch zusätzlich die Einstellung zum Lesen“ (BIFIE, 2012) erhoben – werden mittels Schüler- und ab der 4. Schulstufe auch Elternfragebögen erhoben. Diese Daten sind nicht immer verlässlich, und vor allem bei letzteren ist die Rücklaufquote sehr niedrig. Administrativ erhobene Daten – etwa zu Geschlecht oder Migrationshintergrund – dürfen aus Gründen des Datenschutzes nicht für die Bildungsstandardüberprüfungen herangezogen werden. Fehlende Daten werden daher auf Grundlage der Standardanalysemethode für fehlende Daten nach Graham imputiert. Itzlinger Bruneforth et al. weisen jedoch darauf hin, dass es ungeklärt ist, ob statistische Imputationsverfahren für eine indexbasierte Mittelzuteilung akzeptabel bzw. rechtlich vertretbar wären (vgl. Itzlinger-Bruneforth, Bruneforth, Robitzsch, & Freunberger, 2016, S. 111).

Itzlinger-Bruneforth et al. erachten es außerdem bei der Nutzung der Daten der BiSt-Überprüfungen als problematisch, dass „einige Schülergruppen systematisch von der Erhebung ausgeschlossen sind und im Index damit nicht vertreten sind“ (Itzlinger-Bruneforth, Bruneforth, Robitzsch, & Freunberger, 2016, S. 111). Dabei handelt es sich unter anderem um Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und um Schüler/innen, die mangels deutscher Sprachkenntnisse von der Erhebung ausgeschlossen sind. Diese müssten demnach bei der Mittelverteilung zusätzlich berücksichtigt werden.

Für die Akzeptanz einer sozialindexbasierten Mittelzuteilung sei es laut Itzlinger-Bruneforth et al. überdies heikel, nur eine Datenquelle sowohl für die Evaluation der Leistungen als auch für die Allokation der Ressourcen heranzuziehen. Sie plädieren dafür, die Nutzung anderer Daten zur sozialen Komposition von Schulen oder Schulbezirken zu untersuchen. Außerdem kritisieren sie, dass mit den Variablen zur Herkunft der Eltern und zur Muttersprache der Migrationshintergrund doppelt gewichtet sei (vgl. Itzlinger-Bruneforth, Bruneforth, Robitzsch, & Freunberger, 2016, S. 113).

Auf der Ebene der Bundesländer berechnete Bacher mit der von Bruneforth et al. entwickelten Formel für Volksschulen folgenden durchschnittlichen Sozialindex:

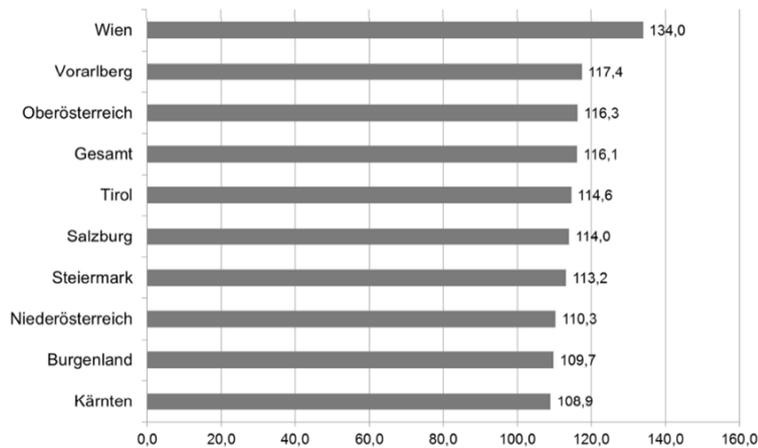


Tabelle 6: Durchschnittlicher Sozialindex. (Bacher, 2015)

Bacher weist darauf hin, dass es Spielraum für die Umschichtung von Budgetmitteln gebe, so dass eine Erhöhung des Bildungsbudgets nicht unbedingt erforderlich sei, wenn man zum Beispiel in der Volksschule von einer Basisvariante von 18 Schüler/innen pro Lehrperson ausgehe (vgl. Bacher, 2015, S. 9). Da derzeit die durchschnittliche Betreuungsrelation in der Volksschule bei ca. 12 Schüler/innen pro Lehrperson und auch in Wien, dem Bundesland mit dem höchsten Sozialindex, bei 13:1 liegt (vgl. Lassnigg, Bruneforth, & Vogtenhuber, 2016, S. 333), würde das allerdings in vielen Fällen zu einer massiven Verschlechterung führen.

Die Kriterien, welche Art von Ressourcen zugewiesen werden soll und wie diese eingesetzt werden sollen bzw. wie die Verwendung kontrolliert werden und der Erfolg evaluiert werden können, sind laut Bacher in einem weiteren Diskussionsprozess festzulegen (vgl. Bacher, 2015, S. 6). Bacher weist jedoch auf einen Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Leistung hin und schlägt deshalb vor, den Schulen die Ressourcen direkt zuzuteilen mit der Forderung, dass diese Pläne zum Einsatz der Mittel zur Verbesserung der Schülerleistungen entwickeln. Dafür soll ihnen ein Beratungs- und Unterstützungssystem bereitgestellt werden (vgl. Bacher, 2015, S. 7).

Da sich externe Kooperationen in internationalen Vergleichen als wichtiger Erfolgsfaktor von sozial benachteiligten Schulen erwiesen hätten, empfiehlt Bacher neben Schulleitung, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern auch den Schulerhalter, Vertreter/innen von Unterstützungssystemen wie Schulpsycholog/innen und Schulsozialarbeiter/innen sowie Akteur/innen der Nahumwelt (im Volksschulbereich z.B. Sport- oder Kulturvereine, im NMS-

/HS-Bereich z.B. potentielle Arbeitgeber/innen) in die erweiterte Schulpartnerschaft aufzunehmen (vgl. Bacher, 2015, S. 7).

3.3.2. Chancen-Index-Modell der Arbeiterkammer

Im Jahr 2016 veröffentlichte die Arbeiterkammer Wien ein eigenes Modell für die bedarfsgerechte Finanzierung von Schulen.

Dieses Modell berechnet den Index mit nur zwei Variablen: dem Bildungsstand der Eltern und der Umgangssprache der Schüler/innen, wobei der erste Faktor höher gewichtet und in vier Stufen (max. Pflichtschulabschluss, Lehrabschluss oder mittlere Schule, Matura inkl. Kolleg, Hochschule inkl. Akademie) skaliert ist. Aus diesen Werten wird ein Index von 100 (hohe Chancen) bis 180 (niedere Chancen) berechnet, der sieben sogenannten Clusterstufen zugeteilt wird. Je höher die Stufe, desto mehr Personal bekommt eine Schule. Es bleibt dabei den Schulstandorten überlassen, ob die zusätzlichen Mittel in mehr Lehrpersonen, Sozialarbeiter/innen oder Psycholog/innen investiert werden. In diesem Modell wird von zusätzlichen Personalressourcen ausgegangen. So würde die Zahl der Lehrpersonen in Vollzeitäquivalenten (VZÄ) in der Volksschule um 12% und in der NMS um rund 10% zunehmen, wobei der Zuwachs in Wien bei 31% in der Volksschule und 35% in der NMS am höchsten wäre (vgl. Schüchner & Schnell, 2016).

Der grüne Bildungssprecher Harald Walser empfahl im November 2016 in einem Entschließungsantrag im Parlament zur bedarfsgerechten Finanzierung von Schulen auf das Modell der Arbeiterkammer zu deren praktischer Ausgestaltung (vgl. Republik Österreich, 2016).

Auch SPÖ Bundeskanzler Christian Kern forderte in seinem im Jänner 2017 veröffentlichten „Plan A“ die Schulfinanzierung auf Basis eines Chancenmodells, das sich in leichter Abwandlung an das der Arbeiterkammer Wien anlehnt (vgl. Sozialdemokratische Partei Österreich, 2017), ohne jedoch auf die Frage nach zusätzlichen Ressourcen, die ja von der Bildungsministerin explizit ausgeschlossen wurden, einzugehen.

3.3.3. Perspektiven einer politischen Umsetzung

Wie oben erwähnt wurde in politischen Diskussionen und Stellungnahmen der vergangenen Jahre immer wieder eine gerechtere Verteilung des Bildungsbudgets gefordert. So kündigte schon 2014 Gabriele Heinisch-Hosek, die damalige Bildungsministerin, an, in Modellregionen

eine sozialindexbasierte Mittelvergabe erproben zu wollen (vgl. Der Standard, 19.09.2014). Die zur Entwicklung eines Modells und zur Umsetzung solcher Modellregionen bzw. Pilotschulen im Ministerium eingesetzte Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundesministeriums sowie der Universität Linz, wurde nach einem Treffen wieder aufgelöst und verwies „die weiteren diesbezüglichen Arbeiten auf die laufenden Diskussionen zur Reform der Schulverwaltung. ... Pilotschulen wurden keine festgelegt.“, wie die aktuelle Bildungsministerin, Sonja Hammerschmid, im August 2016 auf eine parlamentarische Anfrage des Nationalratsabgeordneten der NEOS, Matthias Strolz antwortete (vgl. Hammerschmid, 9130/AB, 2016a). Auch bei ihrer Angelobung im Mai 2016 sprach sich Hammerschmid für eine Verteilung der Mittel für zusätzliche Fördermaßnahmen an Schulen nach einem Sozialindex aus (vgl. Der Standard, 25.05.2016).

Im Jahr 2016 wurden erstmals im Rahmen des sogenannten Integrationstopfes auch Mittel anhand eines berechneten Sozialindex an Bundesländer und in Folge auch an Schulen verteilt. Die erste Tranche der für 2016 veranschlagten 40 Mio. Euro wurde im März 2016 freigegeben und sollte zusätzliche Lehrstellen an den Pflichtschulen zur Integration von Flüchtlingskindern ermöglichen (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016a). Die damalige Bildungsstadträtin der Stadt Wien, Sandra Frauenberger, kommentierte dies als „große(r)[n] Schritt für mehr Bildungsgerechtigkeit!“ (Magistrat der Stadt Wien, 2016a) Auch der damalige Vorsitzende des Wiener Stadtschulrates und nunmehrige Bildungsstadtrat Jürgen Czernohorszky äußerte sich anlässlich der Freigabe der zweiten Tranche im September 2009 sehr positiv und sieht im „Chancen-Index [ist] eine Riesenchance für Wiener Schulen“ (Magistrat der Stadt Wien, 2016b). Wien setze die Mittel gezielt für die Förderung von Flüchtlingskindern ein. „Neben Sprachfördermaßnahmen werden daraus unter anderem sechs mobile interkulturelle Teams finanziert, die mit Schulbeginn gestartet sind“, so Czernohorszky. „Ihre Aufgaben reichen von der Unterstützung bei der Umsetzung einer adäquaten Deutsch-Förderung für Flüchtlingskinder, über Präventionsarbeit mit SchülerInnen bis hin zur intensiven Kommunikation mit Flüchtlingsfamilien“ (Magistrat der Stadt Wien, 2016b).

Die zusätzlichen Mittel, deren Verteilung auf einem Chancenindex beruht, sind „für ... „begleitende(n) pädagogischen Integrationsmaßnahmen an Volksschulen (VS) und Neuen Mittelschulen (NMS)“, ... „Unterstützung der Chancengleichheit an Schulen durch Schulsozialarbeiter/innen“ sowie ... „Mobilen Interkulturellen Teams“ [Anführungszeichen i.O.]“ (Hammerschmid, 2016b) vorgesehen.

Der Index zur Verteilung der Mittel aus dem Integrationstopf, der für 2017 auf 80 Mio. Euro aufgestockt wurde, wird aus dem Anteil der Schüler/innen, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, und dem von Schüler/innen mit ausschließlich anderer Erstsprache als Deutsch an einer Schule berechnet. Der Mittelwert dieser beiden Prozentsätze plus 100 ergibt den Indexwert einer Schule. Die Schulen werden vier Belastungsgruppen zugeordnet.

Indexwert	
100-115	Geringe soziale Belastung
116-125	Mittlere soziale Belastung
126-135	Hohe soziale Belastung
> 135	Sehr hohe soziale Belastung

Tabelle 7: Index zur Verteilung von Mitteln aus dem Integrationstopf (Der Standard, 08.09.2016)

Die Bundesländer erhalten die Mittel je nach Anteil von hoch und sehr hoch belasteten Schulen. Die konkrete Verteilung an die Schulen erfolgt durch die lokalen Behörden. So solle eine gewisse Flexibilität ermöglicht werden (vgl. Der Standard, 08.09.2016).

Die erforderlichen Daten über den Bildungsabschluss der Eltern und die Erstsprache(n) der Schüler/innen werden aus den Kontextbefragungen der BiSt-Überprüfungen herangezogen. Bei der Maßnahme „Mobile Interkulturelle Teams“ zur Unterstützung von Schulen bei der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung werden außerdem Sozialraumdaten der Statistik (Anteil der als arbeitslos erfassten Personen an der Wohnbevölkerung in ausgewählten Altersstufen mit Kindern im schulpflichtigen Alter sowie Anteil der im Ausland geborenen Personen an der Wohnbevölkerung in ausgewählten Altersstufen mit Kindern im schulpflichtigen Alter in der jeweiligen Region) sowie der Anteil der Schüler/innen mit Fluchterfahrung in der jeweiligen Region sowie besondere Herausforderungen berücksichtigt (vgl. Hammerschmid, 2016b).

Hammerschmid erklärt in ihrer Antwort auf eine parlamentarische Anfrage des Nationalratsabgeordneten Matthias Strolz, dass

„im Bereich der Maßnahme „Begleitende pädagogische Integrationsmaßnahmen an VS und NMS“ ... diese zusätzlichen Maßnahmen im Volksschul- und Neue Mittelschule-Bereich – neben der sprachlichen Förderung in Sprachstartgruppen bzw. Sprachförderkursen – die Integration schulpflichtiger Flüchtlinge und die pädagogische Qualität für alle Schülerinnen und Schüler sicherstellen [sollen]. So bedarf es an Schulen mit erhöhten sozialen Herausforderungen der ergänzenden Unterstützung der eingesetzten Klassenlehrpersonen bzw. Fachlehrpersonen bei der gezielten Integration der Schülerinnen und Schüler in den Klassenverband sowie in der Vermittlung der Grundkompetenzen und Kulturtechniken

(Rechnen, Lesen, Schreiben, IT). Einsatzmöglichkeiten der Lehrpersonenressourcen sind zB. die temporäre Bildung von Kleingruppen in Pflichtgegenständen, temporäre Klassenteilungen, zusätzliche individuelle Fördermaßnahmen, Einrichtung zusätzlicher Förderkurse bzw. Förderstunden.“ (Hammerschmid, 2016b)

Durch Schulsozialarbeiter/innen und „Mobile Interkulturelle Teams“, die sich aus Psycholog/innen, Sozialarbeiter/innen und Sonderpädagog/innen mit „vielfältigem kulturellen und sprachlichen Hintergrund und Wissen“ (Hammerschmid, 2016b) zusammensetzen sollen, sollen Schulen zusätzlich unterstützt werden.

Insgesamt bleibt der Anteil der formelbasiert verteilten Mittel im Verhältnis zum Gesamtschulbudget aber sehr klein und ist vorerst an den vorläufig 2018 auslaufenden Integrationstopf gebunden.

Das Regierungsübereinkommen vom Jänner 2017 formuliert als Ziel die Umsetzung „einer punktgenauen und transparenten Zuteilung der Mittelressourcen anhand objektiver und klarer Kriterien sichern“ (Republik Österreich, 2017, S. 16), ohne jedoch genauer darauf einzugehen, wie diese berechnet werden soll.

In den Gesetzesvorlagen zum Schulautonomiepaket, das Hammerschmid als „Herzstück der kommenden Schulreform“ (Kurier, 23.10.2016) betrachtet, fand eine Reform der Mittelzuteilung ungeachtet dessen keinen Eingang (vgl. Republik Österreich, 2017). Eine Informationsbroschüre des Bildungsministeriums zum Gesetzesentwurf, die sich an Pädagog/innen und Schulleiter/innen richtete, hielt hingegen fest, dass

„Die Ressourcen ... wie bisher für den Pflichtschulbereich im Finanzausgleich (FAG) geregelt und im Bundesschulbereich auf dem Erlassweg über die Bildungsdirektion zugeteilt [werden]. Daher kommt es zu keiner Kürzung der Ressourcen. Die Mittelzuteilung an die einzelne Schule bzw. den Cluster erfolgt im Bundesland anhand einheitlicher, transparenter Kriterien. Zu berücksichtigen sind dabei die Zahl der Schülerinnen und Schüler, das Bildungsangebot, der sozio-ökonomische Hintergrund und der Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler sowie deren im Alltag gebrauchte Sprache und die regionalen Bedürfnisse.“ (Bundesministerium für Bildung, 2017b, S. 21)

Dies würde sehr wohl eine Art formelfinanzierter Mittelzuteilung bedeuten. Der formelbasiert verteilte Anteil am Gesamtschulbudget sollte laut Hammerschmid zwischen 2 und 5 Prozent betragen. (vgl. Die Presse, 10.12.2016). Zusätzliche Mittel sollen dezidiert nicht bereitgestellt werden.

Obwohl die Forderung nach einem Sozial- bzw. Chancenindex also seit Jahren seitens der letzten beiden Bildungsministerinnen immer wieder thematisiert wurde, war es schwierig, vom Bildungsministerium konkrete Informationen darüber zu bekommen, wie eine Umsetzung eines

solchen Index aussehen und wie er implementiert werden soll. Die von der früheren Bildungsministerin Heinisch-Hosek eingesetzte Expertengruppe wurde ja wie erwähnt schon nach einem Treffen wieder aufgelöst. Bei Anfragen verwies das Ministerium auf das Bundeszentrum Inklusive Bildung und Sonderpädagogik, das im Rahmen der Entwicklung inklusiver Modellregionen (Tirol, Kärnten, Steiermark) Modelle zur Sozialindexierung entwirft.

Richard Wimberger, ein Mitarbeiter des Bundeszentrums Inklusive Bildung und Sonderpädagogik, hat dabei federführend mitgearbeitet. Wimberger sieht in den im Schulautonomiepaket vorgesehenen Schulclustern eine Möglichkeit, Kleinstschulen zu clustern und somit in kleinen Gemeinden zu erhalten, gleichzeitig Kosten zu sparen um Ressourcen für eine Sozialindexierung freizumachen – die wiederum den Kleinstschulen zu Gute kommen (Wimberger, 2017). Das wäre eine Möglichkeit, den Widerstand kleiner Gemeinden, die aktuell im Sozialindex eine Bedrohung für kleine Schulstandorte sehen, gegen die Einführung eines Sozialindex zu überwinden

Nach langen Verhandlungen der Bildungsministerin mit Vertreter/innen aller Parteien, um das Schulautonomiepaket noch vor Auflösung des Parlaments im Zuge der bevorstehenden Neuwahlen zum Abschluss zu bringen, wurde im Juni 2017 ein Kompromissvorschlag von SPÖ, ÖVP und Grünen präsentiert (vgl. Der Standard, 19.06.2017). Die Grünen hatten dabei lange versucht, den Chancenindex in das Gesetzespaket hinein zu reklamieren (vgl. Kurier, 02.05.2017), waren aber schlussendlich gescheitert. Obwohl sich die SPÖ – allen voran die Bildungsministerin Hammerschmid – in den letzten Jahren und Monaten immer wieder für eine soziale Indexierung der Bildungsressourcen ausgesprochen hatten, wurde diese in den Schlussverhandlungen seitens der SPÖ öffentlich nicht mehr erwähnt, um den Abschluss des Bildungsreformpakets vor der Auflösung des Parlaments nicht zu gefährden.

4. Erwartungen an eine gerechtere Bildungsfinanzierung in Hinblick auf den Bildungserfolg von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

4.1. Faktoren mit positiven Effekten auf die Bildungsgerechtigkeit

Internationale Beispiele zeigen, dass eine Ressourcenverteilung auf Basis eines Sozialindex alleine noch nicht zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen kann, sie eröffnet jedoch mehr Möglichkeiten für belastetere Schulstandorte. Wie Woods et al. (2013, S. 33) in ihrer Darstellung des Bildungserfolgs im Londoner Bezirk Hamlet Tower festhalten: „money needs to be spent wisely, and ... interventions have to be of “quality”. Länder wie die Niederlande, Australien, Frankreich oder Kanada, die schon seit mehreren Jahrzehnten ihre Bildungsbudgets zumindest teilweise auf sozialindexbasierte Formeln umgestellt haben, zeigen insgesamt jedoch weniger Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen mit oder ohne Migrationshintergrund, in Australien, Frankreich, Großbritannien, Kanada und Neuseeland lassen sich nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds gar keine signifikanten Unterschiede einheimischen Schüler/innen und solchen der zweiten Generation feststellen (vgl. Christensen & Segeritz, 2016, S. 34). Die deutsche Carl-Bertelsmann-Stiftung initiierte im Rahmen des Bertelsmann Preises 2008 eine Untersuchung anhand von zehn Länderstudien, wie eine bessere schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund funktionieren kann. Folgende Faktoren machten Barth et al. dabei aus, die sich in hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit besonders erfolgreichen Systeme als wirksam erwiesen: Die systematische Förderung des Erwerbs der Sprache des Zuwanderungslandes, eine Schulautonomie, in der die Schulen Verantwortung für die Schüler/innen übernehmen, Schulen als regionale Netzwerkknoten, die aktive Einbeziehung der Eltern in die Schule, eine systematische Leistungserfassung im Rahmen eines Monitorings und umfassende Qualifikationsmaßnahmen für Lehrkräfte (vgl. Barth, Heimer, & Pfeiffer, 2016, S. 121ff.).

4.1.1. Leadership – es ist alles eine Frage der Führungsqualitäten?

Woods et al. betonen als wichtigsten Faktor für den Erfolg des Bildungssystems im Bezirk Tower Hamlet Führungsqualitäten auf allen Ebenen – von der politischen Ebene, über die Bezirksschulbehörden bis zu den einzelnen Schulen, in Hinblick auf die Formulierung klarer Ziele und die Überwachung derer Umsetzung durch ein umfassendes Monitoringsystem (vgl. Woods, Husbands, & Brown, 2013, S. 19ff.).

Das Londoner Beispiel von Tower Hamlet, zeigt eindrucksvoll, wie ein Bezirk es bei gleichbleibender Schülerpopulation schaffen kann, innerhalb weniger Jahre den Output bei standardisierten Testungen erheblich zu verbessern. Tower Hamlet gilt als einer der ärmsten Bezirke Großbritanniens. 2006 lebten 60,5% aller Kinder in diesem Bezirk in Armut. 2012 hatten 74% aller Schulkinder Tower Hamlets unter 19 Jahren eine andere Erstsprache als Englisch. 89% aller Schüler/innen galten als „other than White British“ (Woods, Husbands, & Brown, 2013, S. 6).

Als 1997 Christine Gilbert das Amt der „Corporate Director of Education“ des Bezirks Tower Hamlet einnahm, war dem Bezirk in der Ofsted²⁵-Rangliste zur Schulperformance der letzte Rang von 149 untersuchten lokalen Schulbehörden zugewiesen worden. In den GCSEs, den Abschlussprüfungen der Sekundarstufe I, erreichte der Bezirk weit unterdurchschnittliche Ergebnisse. Absentismus war schon in der Primarstufe ein verbreitetes Problem. Obwohl der Bezirk schon seit Anfang der 90er Jahre im Rahmen eines indexbasierten Budgets weit mehr Mittel als andere Bezirke zugewiesen bekommen hatte – 3,680,- Pfund pro Schüler/in verglichen mit dem nationalen Durchschnitt von 2,605,- Pfund, hatten sich die Resultate bis dahin nicht verbessert (vgl. Woods, Husbands, & Brown, 2013, S. 8).

Unter der Leitung von Christine Gilbert wurden von der LEA, der „Local Education Authority“, ab 1998 in enger Zusammenarbeit mit den Schulleiter/innen, den lokalen Abgeordneten und anderen Akteur/innen strategische Pläne zur Schulentwicklung ausgearbeitet. Hauptaugenmerk wurde dabei auf Verbesserung der Lese- und Rechenkompetenzen, die Stärkung der Führungsqualitäten und die Unterstützung verschiedenster Aktivitäten und Initiativen im Rahmen der Schulentwicklung gelegt. Im Rahmen des „Education Development Plans“ wurden konkrete Bildungsziele für jede Schule festgelegt, die mit einer engen Prozessbegleitung regelmäßig reflektiert und überprüft wurden. Zur Unterstützung der Schulen wurde ein „Advisory Service“ errichtet, wobei Gilbert auf eine klare Trennung zwischen Überprüfung und Unterstützung bestand. Zuständige Beamte, Schulleiter/innen und Berater/innen mussten systematische Schulungen zum Setzen von Zielvorgaben absolvieren. Auch „Leadership Development“ und Coaching-Programme für neue und bestehende Schulleiter/innen, mittleres Management und andere Akteur/innen des Bildungssystems unter Supervision von Expert/innen wurden stark ausgebaut. Damit die Schulen ihre Verantwortung besser wahrnehmen können, wurden die autonom verwalteten Mittel der Schulen erhöht, während

²⁵ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills

zentral bereitgestellte Leistungen gekürzt wurden (vgl. Woods, Husbands, & Brown, 2013, S. 19ff.).

Die Resultate nach 15 Jahren waren beeindruckend, wie die angeführte Grafik zeigt:

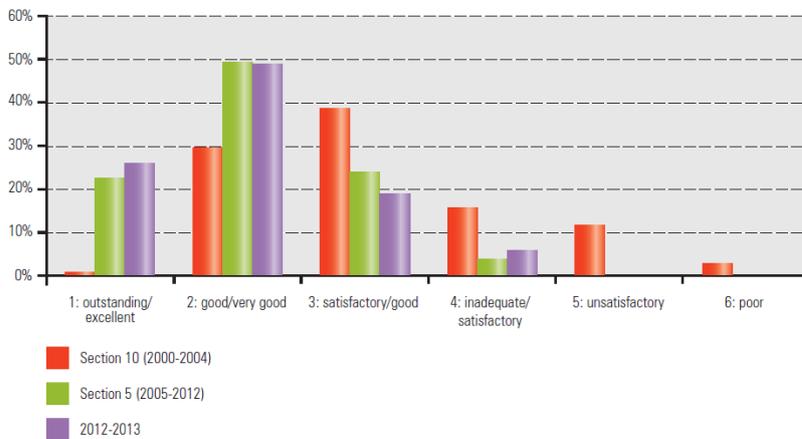


Abbildung 7: Schulbewertungen nach Ofsted in Tower Hamlet 2000-2013 (Woods, Husbands, & Brown, 2013, S. 15)

In einer von der Arbeiterkammer Wien organisierte Veranstaltung am 29.5.2017 wies David Woods darauf hin, dass Führungskompetenz auf allen Ebenen auch bedeutet, dass Schulleiter/innen entlassen werden, wenn sie ihre Verantwortung nicht adäquat wahrnehmen. Einige wenige Schulen wurden sogar komplett geschlossen und mit neuem Team und neuem Namen neu eröffnet (vgl. Die Presse, 31.05.2017).

Auch andere Beispiele für gerechtere Bildungssysteme, wie Kanada oder die Niederlande weisen hohe Leadership-Qualitäten und klare Verantwortlichkeiten auf.

In Österreich, dessen Bildungssystem Altrichter et al. (2016, S. 270) als „politisierte(r)[n] Föderalismus“ zusammenfassen, hat sich eine derartige Leadership-Kultur, in der auf allen Ebenen klare Ziele definiert und anschließend auch evaluiert und überprüft werden, bislang noch nicht etabliert. Ein repräsentatives Beispiel dafür, wie es in Österreich verabsäumt wird, die Setzung von Zielen mit Möglichkeiten zu deren Überprüfung zu verknüpfen, ist das Ziel, den Anteil der Lehrer/innen mit Migrationshintergrund zu steigern, das die früheren Bildungsministerin Claudia Schmied sowohl 2008 (vgl. Die Presse, 15.02.2008) als auch 2011 (vgl. Der Standard, 27.06.2011) „als wesentlichen Beitrag zur Integration der Kinder“ (Der Standard, 27.06.2011) öffentlich machte. Dennoch werden bis heute keine Zahlen über den Migrationshintergrund der Lehrpersonen geführt. Eine Überprüfung dieses Zieles ist daher nicht möglich.

4.1.2. Systematische Förderung des Zweitspracherwerbs

In der öffentlichen Debatte in Österreich liegt der Fokus seit Jahren auf dem Erwerb der deutschen Sprache. Die 2008 in einer Bund-Länder-Kooperation eingeführten Sprachstandserhebungen von Vorschulkindern sollen Kinder mit sprachlichem Defiziten rechtzeitig identifizieren, um sie so gezielt fördern zu können. Kritisiert wird dabei, dass sich die Defizite sich meist ausschließlich auf fehlende Kompetenzen in der deutschen Sprache beziehen. Zwar werden im Rahmen der Sprachstandsfeststellung durch eine Befragung der Eltern auch die erstsprachlichen Kompetenzen erhoben, Ziel der sprachlichen Förderung im Kindergarten ist jedoch, dass die Kompetenzen in der deutschen Sprache bis zum Schulbeginn soweit entwickelt sind, dass ein Kind dem Unterricht folgen kann (vgl. Schmied, 2009). Mit dem 2009 veröffentlichten bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen wurden erstmals österreichweit Bildungsziele für Kindergärten festgelegt. Sprachförderung wird darin als „Querschnittsaufgabe“ in elementaren Bildungseinrichtungen verstanden (Bundesministerium für Unterricht, Ämter d. Landesregierungen der öst. Bundesländer, & Magistrat der Stadt Wien, 2009). Da Kindergärten in Österreich Landessache sind, unterscheiden sich die konkreten Fördermaßnahmen für Kinder mit sprachlichen Defiziten je nach Bundesland.

Wie weiter oben erwähnt gaben in einer Evaluationsstudie zwar 40% der befragten Volksschullehrer/innen an, der Schuleintritt von mehrsprachigen Kindern sei durch diese Maßnahmen erleichtert worden, allerdings reichen sie nicht aus, damit alle mehrsprachigen Kindern tatsächlich ausreichende Deutschkenntnisse für die Schule erwerben (vgl. Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 241).

Für Schüler/innen mit „nicht deutscher Muttersprache“ ist in den Lehrplänen der Pflichtschulen sowie der AHS- Unterstufe und der AHS-Oberstufe bei Bedarf eine zusätzliche Förderung im Rahmen von „Deutsch als Zweitsprache“ vorgesehen (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016b).

Der Unterricht in DAZ kann in allgemeinbildenden Pflichtschulen für ordentliche Schüler/innen im Ausmaß von bis zu sechs Wochenstunden parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen als auch in Form von integrativem DAZ Unterricht mit diesem gemeinsam oder, „wenn nicht anders möglich, zusätzlich zum Unterricht“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014) geführt werden. Für die Förderung in DAZ wurde ein eigenes Planstellenkontingent bereitgestellt, das die Zahl der außerordentlichen Schüler/innen und die

der ordentlichen Schüler/innen mit anderen Erstsprachen mit bis zu sechs abgeschlossenen Schulbesuchsjahren in Österreich in die Berechnung einbezieht. Die konkrete Verteilung dieser Ressourcen obliegt den Landesschulbehörden.

In der AHS kann DAZ als unverbindliche Übung angeboten werden. Bei ordentlichen Schüler/innen kann das Ausmaß der Wochenstunden in der AHS-Unterstufe schulautonom festgelegt werden, in der Oberstufe ist es auch zwei Stunden beschränkt. Die dafür erforderlichen Werteinheiten müssen dem schulautonomen Kontingent für Freigegegenstände und verbindliche und unverbindliche Übungen bzw. schulautonome Pflichtgegenstände entnommen werden (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014).

Besonders in den AHS steht somit die Sprachförderung in Konkurrenz zu anderen Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und schulautonomen Fächern. Oft finden daher nur zweistündige Kurse an Nachmittagen statt, in denen bis zu 24 Schüler/innen aus verschiedenen Klassen und Schulstufen zusammengefasst werden. Effiziente Sprachförderung ist so kaum möglich.

Für außerordentliche Schüler/innen stehen seit dem Schuljahr 2016/17 auf Grundlage der Novellierung §8e des SchOG für allgemeinbildende Pflichtschulen sowie mittlere und höhere Schulen zusätzliche Mittel im Rahmen des sogenannten „Integrationstopfs“ für Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse zur Verfügung. Diese Mittel werden, wie oben beschrieben, in Form einer indexbasierten Berechnung zugeteilt.

Barth et al. (2016, S. 121) weisen allerdings darauf hin, dass erst ein umfassender Spracherwerb, der sich nicht auf die reine Sprachvermittlung beschränkt, sondern auch Fachbegriffe der jeweiligen Unterrichtsfächer umfasst, schulischen Erfolg ermöglicht. Es geht also um die systematische Vermittlung von Bildungssprache im Sinn von Jim Cummins, der im Bereich sprachlicher Bildung alltagssprachliche Fähigkeiten, die sogenannten BICS (=Basic Interpersonal Communication Skills), und bildungssprachliche Fähigkeiten, die CALP (=Cognitiv Academic Language Proficiency) unterscheidet (vgl. Lange & Gogolin, 2010, S. 13). Ideal erweist sich laut Barth et al. die enge Zusammenarbeit von Sprachlehrer/innen, Fachlehrer/innen und bei Bedarf auch Logopäd/inn/en zur Förderung der Aussprache wie auch eine intensive persönliche Begleitung von neu angekommenen Kindern und Jugendlichen. Wichtig ist dabei auch die umfassende Unterstützung der Lehrer/innen, indem zum Beispiel Unterrichtsmaterialien im Internet zur Verfügung gestellt werden, auf die bei Bedarf zurückgegriffen werden können.

Diese intensive Zusammenarbeit aller Lehrpersonen, die ein Kind unterrichten, wird von Lange/Gogolin als „durchgängige Sprachbildung“ beschrieben und wurde im FörMIG-Modell²⁶ in zehn deutschen Bundesländern zwischen 2004 und 2009 erprobt (vgl. Lange & Gogolin, 2010, S. 14). Das FörMIG-Modell knüpfte an Konzepte des sprachlichen Lernens aus dem englischsprachigen Raum, die sich schon länger etabliert hatten, wie „Language Across the Curriculum“ (LAC), „Content and Language Integrated Learning“ (CLIC) und „Language „Awareness“ an und beschreibt sprachliche Bildung explizit als „Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 117f.). Die Durchgängigkeit der Sprachbildung berücksichtigt dabei vertikale und horizontale Verbindungsstellen in der Bildungslaufbahn. Vertikal bezieht sich auf Kontinuität über bildungsbiographische Übergänge hinweg von der Elementarbildung bis zur Sekundarstufe und den Übergang in den Beruf. Horizontale Verbindungsstellen referieren auf die unterschiedlichen Unterrichtsfächer, in denen allen sprachliche Bildung geschieht, also eine intensive Koordination des Lehrerteams, auf die Einbeziehung außerschulischer Lehr-Lern-Situationen wie Elternhaus oder Horte sowie auf die Beziehung zwischen unterschiedlichen Sprachen (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 119). Eine sozialindexbasierte Ressourcenverteilung könnte Schulstandorten mit einem hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu den für solche Maßnahmen erforderlichen Mitteln verhelfen.

Obwohl die Ergebnisse einer quantitativ durchgeführten Evaluation des FörMIG-Modells nicht in allen beteiligten Klassen einen signifikanten Kompetenzzuwachs zeigten, überwog bei durchgeführten Interviews mit Lehrkräften, in allen beteiligten Schulen eine positive Sichtweise auf die eingeleiteten Maßnahmen der durchgängigen Sprachbildung zur Verbesserung der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Schüler/innen. Unter den Lehrpersonen sei es zur Routine geworden, zentrale Fachbegriffe vorab zu klären und Arbeitsmaterialien sprachförderlich aufzubereiten. Dies ermutigte die Lehrkräfte – insbesondere auch in sozial benachteiligten Schulen – auch anspruchsvollere Themen im Unterricht zu behandeln, wie Gogolin et al. im Band „FörMIG Edition 7“ beschreiben (2011, S. 173ff.). Die befragten Lehrpersonen betonten, dass sich das Schul- und Klassenklima verbessert hatte und äußerten die Hoffnung, dass die Ergebnisse der Maßnahmen sich erst im weiteren Bildungsverlauf der betroffenen Schüler/innen vermehrt zeigen würden.

²⁶ FörMIG – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ist ein Modellprogramm mit dem Ziel des kumulativen Aufbaus bildungssprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (Lange & Gogolin, 2010, S. 14)

Auch im Schweizer QUIMS²⁷-Modell, das in den 1990er Jahren im Kanton Zürich ausgearbeitet wurde, steht die Sprachförderung an zentraler Stelle. Umgesetzt wird diese durch systematische Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen (vgl. Walther, 2016).

Statt der ausschließlichen Förderung der Landessprache, steht für Hans-Jürgen Krumm (2016) die Förderung der Mehrsprachigkeit im Fokus bei der Erlangung einer höheren Bildungsgerechtigkeit. Er bezieht sich auf die Metastudie von John Hattie, wonach 50% des Lernerfolges von dem abhängen, was die Lernenden in den Bildungsprozess mitbringen (vgl. Krumm, 2016, S. 59) und betont: „Die aus monolingualer Sicht erfolgte Behandlung anderssprachiger als defizitäre Menschen verhindert Bildungsgerechtigkeit.“ (Krumm, 2016, S. 60) und bezeichnet die Missachtung der Mehrsprachigkeit der Kinder als „Kapitalvernichtung“ (Krumm, 2016, S. 67).

Dies entspricht den Forderungen des oben beschriebenen anerkennungstheoretischen Ansatzes. Länder wie Kanada – vor allem der Bezirk Toronto – und Schweden (vgl. Morehouse, 2016, S. 162), in denen großer Wert auf Anerkennung gelegt wird, zeigen ein höheres Maß an Bildungsgerechtigkeit. So wird in Schweden ein positiver Pflichtschulabschluss in „Schwedisch als Zweitsprache“ gleichwertig als Eingangsvoraussetzung für die Sekundarstufe II akzeptiert (vgl. Schrod, 2014, S. 182), wodurch der Zugang zu höherer Bildung Kindern mit anderen Familiensprachen und auch Quereinsteiger/innen erleichtert wird. Gerade Schüler/innen, die erst nach Abschluss der Primarstufe einwandern, sind in Österreich hingegen von höherer Bildung weitestgehend ausgeschlossen.

In Österreich kann sogenannter „Muttersprachlicher Unterricht“ sowohl in den Pflichtschulen als auch in den höherbildenden Schulen je nach zu Verfügung stehenden Werteinheiten für Lehrpersonen als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung angeboten werden, steht aber ebenfalls in Konkurrenz zu anderen unverbindlichen Übungen, Freigegegenständen und schulautonomen Fächern. Oft wird muttersprachlicher Unterricht in den AHS nur schulübergreifend angeboten, was dazu führt, dass die Kinder am Nachmittag in andere Schulen gehen müssten und sich daher oft nicht anmelden. In Ganztagesklassen an der AHS ist der muttersprachliche Unterricht aus diesem Grund oft gar nicht möglich.

²⁷ QUIMS = „Qualität in multikulturellen Schulen“

4.1.3. Fördert Schulautonomie Bildungsgerechtigkeit?

Barth et al. verweisen darauf, dass sich in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit erfolgreiche Systeme dadurch auszeichnen, dass Schulen über Handlungsspielräume verfügen, flexibel und bedarfsgerecht Unterrichtsgestaltung und Lehrkörper an die Schülerstrukturen und besondere Problemlagen anpassen zu können (vgl. Barth, Heimer, & Pfeiffer, 2016, S. 122). Auch das forum-wien-welt-offen hebt in seiner Veröffentlichung zu seiner 2014 im Auftrag der Stadt Wien durchgeführten Enquete „Mittel und Wege zur Bildungsgerechtigkeit“ die Bedeutung schulischer Autonomie und Organisationsentwicklung im Zusammenhang mit einer sozialindexbasierten Mittelzuteilung in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit hervor (forum wien welt offen, 2014) Gerade im oben erwähnten Beispiel Tower Hamlet spielen autonome Handlungsmöglichkeiten der Akteure eine zentrale Rolle für den Erfolg. Bacher et al. (2010, S. 397) weisen allerdings darauf hin, dass schulische Autonomie und damit der Wettbewerb zwischen den Schulstandorten zu „einer Segregierung von Schülergruppen und zu einer Erhöhung ungleicher Bildungschancen führen“ kann. Eine Mittelzuteilung an Schulstandorte auf Grundlage eines Sozialindex könne dabei für „faire Wettbewerbschancen“ sorgen.

Altrichter et al. (2016) untersuchten im Rahmen des Nationalen Bildungsberichts 2015 Forschungsergebnisse über den Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Leistungsergebnissen bzw. Bildungsgerechtigkeit und stellten fest, dass diese sehr uneinheitlich sind (S. 278). Zentrale Abschlussprüfungen erwiesen sich demnach unabhängig vom Grad der Autonomie als zentral für die Verbesserung der Schülerleistungen (S. 276). In Hinblick auf den Aspekt der Bildungsgerechtigkeit erwies sich die durch die neuen Entscheidungsmöglichkeiten ermöglichte Intensivierung der Beziehungen zwischen Schulleitung, Lehrer/innen, Eltern und lokalen „Community Leaders“, die zu einem „konstruktiven Dialog“ und damit zu neuen sozialen Ressourcen“ führte, als positiv.

Auch Bacher (2015) und Barth et al. (2016) sehen in der Etablierung von Schulen als lokalen Netzwerken und der Entwicklung interner und externer Kooperationen einen zentralen Faktor zur Erlangung von mehr Bildungsgerechtigkeit. Der Wichtigkeit dieser lokalen Einbettung von Schulstandorten wurde seitens der englischen Schulbehörden mit der Schaffung des „Community Cohasion Standard“, eines eigenen Qualitätsstandard, der den lokalen Zusammenhalt im Rahmen der Schulinspektion evaluiert und bewertet, Rechnung getragen (vgl. Barth, Heimer, & Pfeiffer, 2016, S. 122f.). Altrichter et al. (2016, S. 287) machen aber darauf aufmerksam, dass gerade stark benachteiligte Stadtbezirke mit mangelndem sozialen

Kapital auch kaum Möglichkeiten für Netzwerke und Kooperationen bieten, was daher umfassendere Programme zum Nachteilsausgleich notwendig macht.

Österreich liegt in Bezug auf das Ausmaß der Schulautonomie im OECD-Vergleich unterhalb des Durchschnitts. Im Bereich der Autonomie bei curricularen Entscheidungen liegt Österreich im unteren Durchschnittsbereich, in Hinblick auf die Autonomie bei der Ressourcenallokation an viertletzter Stelle (vgl. Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger, & Gartmann, 2016, S. 266). Laut Altrichter et al. (2016, S. 270) „verhindert“ die in Österreich „komplexe Bürokratie“ „Professionalisierung und Rationalität“ im Bildungssystem. Die Schulautonomiereform 1993, die curriculare Entscheidungsrechte an Schulen delegierte, sehen sie im Sinne Rürups als „Strategie der Schulautonomie als Optimierung bestehender bürokratischer Verhältnisse“ (vgl. Altrichter, Brauckmann, Lassnigg, Moosbrugger, & Gartmann, 2016, S. 271).

Das im März 2017 veröffentlichte Schulautonomiepaket könnte ein Schritt hin zu mehr Autonomie auch im Bereich Ressourcen und Personal sein, es ist jedoch nach derzeitigem Stand der politischen Lage in Österreich (23.06.2017) fraglich, ob und in welcher Form es noch vor den Neuwahlen beschlossen wird. Kritisiert wird von Gewerkschaften, Schulleiter/innen und Elternvertreter/innen (vgl. ÖLI-UG, 2017, Zentrallausschuss beim Bundesministerium f. Bildung, 2017, SLEV, 2017 und andere) unter anderem, dass wie oben erwähnt, unter dem Schlagwort der Kostenneutralität keine zusätzlichen Mittel zur Verfügung gestellt werden sollen. So lehnt beispielsweise der Zentrallausschuss AHS, die Gewerkschaftliche Vertretung der AHS-Lehrer/innen (2017) eine „autonome Mängelverwaltung“ ab.

Ohne ausreichende Ressourcen – vor allem für Schulstandorte die hohe Belastungen aufweisen – kann Schulautonomie nicht zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen.

4.1.4. Eltern aktiv in Schule einbeziehen

Ein weiterer vielzitiertes Faktor, der zu besseren Bildungsabschlüssen benachteiligter Kinder führt, ist die aktive Einbeziehung der Eltern in die Schule. Durch die Etablierung der Schulen als lokale Zentren, die von Akteur/innen der Zivilgesellschaft, von Sport- und Kulturvereinen oder Anrainer/innen auch in Zusammenarbeit mit Gesundheits- und Sozialdiensten, Ämtern, Vereinen und Erwachsenenbildungseinrichtungen für Veranstaltungen genutzt werden können und einen Ort für Austausch von Gruppen, kommunaler Aktivitäten und auch Angebote für Familien bieten, schwindet die Schwellenangst, die Eltern mit wenig Bildungshintergrund,

besonders wenn sie außerdem noch sprachlich unsicher sind, oft vor der Institution Schule haben. Barth et al. bezeichnen dies als „Voraussetzung dafür, dass die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu einer gemeinschaftlichen Aufgabe aller beteiligten Akteure wird“. (Barth, Heimer, & Pfeiffer, 2016, S. 123) Dies trifft natürlich auch auf Kinder ohne Migrationshintergrund aus bildungsfernen Familien zu.

Neuzugewanderte Eltern brauchen außerdem besondere Unterstützung, um sich im österreichischen Schulsystem zurechtzufinden. Dies betrifft Eltern, die selbst wenig schulische Bildung genossen haben, umso mehr, weil sie außerdem das Konzept des schulischen Lernens erst verstehen lernen müssen. Dieses Wissen wird von den österreichischen Schulbehörden und Bildungsinstitutionen vorausgesetzt. Ganz anders ist die Situation in Schweden, wie die Bildungsaktivistin und ehemalige AHS-Direktorin Heidi Schrodt (2014) am Beispiel des Bezirks Örebro erläutert. Wie in allen anderen Bezirken Schwedens werden dort neu zugewanderte Eltern von schulpflichtigen und auch nichtschulpflichtigen Kindern gleich nach ihrer Ankunft von Schulbehörde kontaktiert und gemeinsam mit ihren Kindern eingeladen. In einem Erstgespräch wird im Beisein eines Dolmetschers/einer Dolmetscherin das Schulsystem des Herkunftslandes mit dem schwedischen verglichen und so der schulische Hintergrund jedes Kindes im Detail abgeklärt. Diese Informationen fließen in eine gezielte Schulempfehlung für das Kind, da sich die Schulen in ihren Einstiegsprogrammen unterscheiden und nicht jede Schule für jedes Kind gleich gut geeignet ist (vgl. Schrodt, 2014, S. 188).

Das Züricher Programm QUIMS wird hier von Barth et al. (2016, S. 123) als ein Beispiel guter Praxis hervorgehoben, wie Eltern bei schulischen Übergangsphasen ihrer Kinder intensiv begleitet werden und umfassend über Leistungseinschätzungen, Bildungsoptionen etc. informiert und in schulische Entscheidungsprozesse eingebunden werden. Im Rahmen des QUIMS Programmes werden zugewanderte Eltern als interkulturelle Vermittler/innen eingesetzt, die diese Tätigkeit neben ehrenamtlichem Engagement auch in einem bestimmten Ausmaß über QUIMS-Mittel vergütet bekommen können. Neben Übersetzungsarbeit beraten sie Eltern, helfen unter anderem bei Gesetzesfragen und informieren und motivieren sie im Rahmen von sogenannten Themenarbeiten. Dabei halten sie Kontakt zu Vereinen der Einwanderercommunities (vgl. Walther, 2016, S. 155f.).

In Toronto District wird laut Barth et al. (2016, S. 123) der Lehrauftrag als Familienbildung verstanden. Eltern werden aktiv am Schulalltag und an der Entwicklung von Schulprogrammen beteiligt. Das Toronto School Board finanziert Übersetzungen von Briefen an die Eltern und bei Bedarf auch Dolmetscher für Gespräche an den Schulen. An den Abenden finden in den

Schulen Englischkurse und andere Bildungsangebote für Erwachsene statt. Etwa 160.000 Erwachsene nutzen jährlich zum Beispiel solche Englischkurse. Außerdem werden Programme wie Koch- und Kulturabende angeboten, bei denen sich die Eltern kennenlernen und austauschen können (vgl. Rutkowsky, 2016, S. 137).

Ein ähnliches Angebot bieten die „Mama lernt Deutsch“-Kurse in Wien, die im Schuljahr 2006/07 erstmals angeboten wurden. Diese niederschwelligen praxisorientierten und – inklusive Kinderbetreuung - kostenlosen Kurse richten sich an Mütter von Vorschul- und Schulkindern und finden unter anderem in Schulen und Kindergärten statt, „wodurch die Mütter das Umfeld ihres Kindes näher kennenlernen und wertvolle Kontakte in der Schule oder im Kindergarten knüpfen können“ (Stadt Wien - Magistratsabteilung 17, 2017a). Die Magistratsabteilung 17, die diese Kurse organisiert, formuliert als Ziel: „Die Frauen lernen durch den Kursbesuch Pädagoginnen und Pädagogen der Institution sowie Eltern anderer Kinder kennen. Sie können neue Kontakte knüpfen und das Gelernte gleich praktisch anwenden... Im Rahmen der Ausflüge lernen die Kursteilnehmerinnen Einrichtungen des Bezirks und der Stadt kennen.“ (Stadt Wien - Magistratsabteilung 17, 2017b)

Verena Blaschitz und Niku Dorostkar führten 2007 im Rahmen ihrer Diplomarbeit im Bereich der Sprachwissenschaft eine Evaluierung des ersten Jahres des „Mama lernt Deutsch“-Programms durch und kamen auf durchwegs positive Ergebnisse. Die Verbesserung der innerschulischen Kommunikation wurde oft als Pluspunkt angeführt, jedoch stellten die befragten Kursleiter/innen, Teilnehmerinnen und Schuldirektor/innen außerdem eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Mütter und damit verbunden positive Auswirkungen auf die Kinder fest. „Die „Kursteilnahme [habe] zudem wichtige Schritte in Richtung Empowerment und Öffnung der Frauen gegenüber ihrer deutschsprachigen Umgebung in Gang gesetzt“, wie Blaschitz und Dorostkar festhalten (Blaschitz & Dorostkar, 2007, S. 259). Die Berücksichtigung der persönlichen Lebensumstände der Frauen durch die Vorgaben des Curriculums bewirke neben verbesserten sprachlichen Kompetenzen auch eine gesteigerte Alltagskompetenz bei den Frauen (vgl. Blaschitz & Dorostkar, 2007, S. 261).

Ein lokal beschränktes Beispiel, wie die Einbindung der Eltern in das Schulgeschehen und damit die bessere Förderung der Kinder geschehen kann, beschreibt Simone Naphegyi (2016) in ihrem Aufsatz über ein Leseprojekt an der Volksschule Giesingen-Oberau in Vorarlberg. Ausgehend von schlechten Ergebnissen bei Lesetestungen und der Anerkennung der Lesekompetenz als essentiell für den Bildungserfolg setzte die Schule, deren Einzugsgebiet im ehemaligen Siedlungsgelände einer großen Textilfabrik liegt, dessen Bewohner/innen sich zu

einem Anteil aus Nachfahren früherer „Gastarbeiter/innen“ und auch neuen Zuwander/innen zusammensetzen, ein umfassendes Programm zur mehrsprachigen Leseförderung in Gang. Da aber das Freizeit-Leseverhalten von Kindern laut Hurrelmann (vgl. Hurrelmann, 2006 zitiert nach: Naphegyi, 2016) nur marginal von der Qualität des schulischen Literaturunterrichts, dafür aber umso mehr von familienkulturellen Voraussetzungen beeinflusst wird, stand die Einbindung der Eltern an zentraler Stelle. Eltern, die wenig Erfahrung mit Büchern haben, werden im Umgang mit Kinderliteratur beraten und in die Verwendung von Lesetrainingsprogrammen eingeschult. Schon beim ersten Elternabend werden alle Eltern in die Benutzung der Schulbibliothek, die neben Kinderbüchern in mehreren Sprachen auch Lesefördermaterialien für die Entlehnung durch Eltern zur Verfügung stellt, eingeschult. In zahlreichen mehrsprachigen Leseprojekten werden immer wieder Eltern, Großeltern und andere Bezugspersonen der Kinder ins Schulleben eingebunden. Ein Beispiel dafür ist die mehrmals jährlich stattfindende Teestunde, bei der bei türkischem Tee und Gebäck in der Schulbibliothek Neuerscheinungen vorgestellt und Bilderbuchkinos gezeigt werden. Daneben gibt es die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Eltern und Lehrpersonen (vgl. Naphegyi, 2016, S. 156). Die Projektevaluierung zeigte, dass mehrsprachige Schulbibliotheken das gemeinsame Lesen in den Familien anregen. Das häufige Hören literarischer Texte verbessert die Schriftlichkeit der Kinder. Außerdem bewirkt die Möglichkeit der Kinder, sich und ihre Erstsprachen immer wieder positiv einbringen zu können, eine Steigerung des Selbstwertgefühls, was sich generell auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirkt (vgl. Naphegyi, 2016, S. 157).

4.1.5. Systematische Erfassung von Leistung

Ein weiterer Punkt, der in der Literatur immer wieder als förderlich in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit Erwähnung findet, ist das systematisches Leistungsmonitoring, mittels dessen Zielvorgaben überprüft und Fördermaßnahmen jederzeit individuell angepasst werden können. Vor allem England, Kanada, die USA, Norwegen und Schweden haben eine lange Tradition von Leistungsstandsmessungen, auf Grundlage derer ein systematisches Monitoring für einzelne Zielgruppen aufgebaut wurde, das Leistungen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten wie Herkunft, Geschlecht etc. erfasst (vgl. Barth, Heimer, & Pfeiffer, 2016, S. 124). Woods et al. heben in ihrem Beitrag zu Tower Hamlet neben den schon erwähnten Leadership-Qualitäten und Kooperationen und Netzwerken mit externen Akteuren und Eltern folgende Punkte als essentiell für den Erfolg hervor:

“• A relentless press to raise standards both in school performance and local services working within a culture of clear planning, targets and benchmarking performance.

- Gathering, disseminating and using performance data, Tower Hamlets' schools have been well served by their Research and Statistics Department which has provided a sophisticated range of contextual and benchmarked data to complement DfE and Ofsted data.

- Monitoring, challenging, reviewing, supporting and intervening in schools relative to performance.

- Supporting teaching and learning, leadership and management through continuous professional development. In part this has been done through the work of the Professional Development Centre and specialist consultants as well as advisers but sometimes through the brokerage and commissioning of expert services and the dissemination of best practice.” (Woods, Husbands, & Brown, 2013, S. 28)

Auch Pearl Pedergrana (2014), die in der Schweiz an der Bildungsreform mitgearbeitet hat, wies in ihrem Vortrag im Rahmen der vom forum-wien-welt-offen im September 2014 im Auftrag der Stadt Wien veranstalteten Enquete „Mittel und Wege zur Bildungsgerechtigkeit“ darauf hin, dass sich in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit erfolgreiche Regionen und Länder durch die Vereinbarung von Leistungszielen und deren Überprüfung mit dem Ziel, aus den Ergebnissen Maßnahmen abzuleiten, auszeichnen. Sie führte als Beispiel die Region York in Ontario/Kanada an. Das dortige District School Board hat einen exakt definierter Lehrplan (curriculum standards) mit sehr klaren Leistungsstandards (performance standards) definiert, die in Trimestertests und Leistungstests am Ende des 3., 6. und 9. Schuljahrs überprüft werden. Für auffällige Kinder werden individuell klar definierte Lern- und Verhaltensziele festgelegt. Lehrer/innen werden dabei von einem breiten Team an Stützlehrer/innen, Heilpädagog/innen Psycholog/innen, Therapeut/innen, Sozialarbeiter/innen etc unterstützt (vgl. York Region District School Board, 2016).

In Österreich stellen die schon beschriebenen Bildungsstandardtestungen sowie die Einführung der zentralen Reifeprüfung einen Schritt in Richtung besserer Vergleichbarkeit der Bildungsergebnisse dar. Das BIFIE, das mit der Durchführung der Testungen beauftragt ist, beschreibt deren Ziel folgendermaßen:

„Der Einführung der Bildungsstandards liegt der Leitgedanke zugrunde, im österreichischen Schulsystem mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen. Ihre Entwicklung folgt einem im gesamten deutschsprachigen Raum eingeleiteten Paradigmenwechsel, der Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung stellt.“ (BIFIE, 2011-2017)

Da die Testungen aber nur alle zwei Jahre und jeweils nur in einem Unterrichtsfach durchgeführt werden und daher nicht alle Schüler/innen in allen Kompetenzen erfasst werden

und da die Ergebnisse erst ein Jahr nach den jeweiligen Testungen zur Verfügung stehen und Lehrer/innen außerdem keinen Zugang zu den individuellen Ergebnissen ihrer Schüler/innen haben, sind die Bildungsstandardtestungen in der derzeitigen Form wenig geeignet, daraus konkrete Maßnahmen zur individuellen Förderung abzuleiten.

Wie oben erwähnt sollen aber ab nächstem Schuljahr Schulen, die wiederholt schlecht abschneiden, von Seiten der Schulbehörde verstärkt unterstützt und gecoacht werden, um effektive Handlungspläne zu entwickeln, wie die Ergebnisse verbessert werden können. Dass diese Art der Problemanalyse und daraus abgeleiteter Maßnahmen bisher noch nicht stattfand, ist sinnbildlich für die bisherige Mentalität im österreichischen politischen System.

Bruneforth et al. (2012, S. 216f.) fordern die Definition eines absoluten Bildungsminimums zur Reduktion der Kompetenzarmut. Dieses Bildungsminimum soll garantiert sein, das heißt, jede Person hat einen gesetzlichen Anspruch auch die Erreichung dieses Bildungsminimums. Um dies zu erreichen, sollte die Verbesserung der Leistungsdiagnostik „zu einem verpflichtenden und integralen Bestandteil der Lehrerausbildung“ werden und Schulen „mehr normierte Diagnoseinstrumente zur Identifizierung Leistungsschwacher zur Verfügung gestellt werden“. Für Schüler/innen, die das Bildungsminimum nicht erreichen bzw. bei denen absehbar ist, dass sie es nicht erreichen, ist eine individuelle Förderung notwendig. Voraussetzung dafür wäre laut Bruneforth et al., dass Lehrpersonen und Schulleiter/innen über Kenntnisse über wissenschaftlich abgesicherte Fördermodelle verfügen und ihnen die erforderlichen Ressourcen bereitstehen, diese adäquat umzusetzen. Erfolgreiche Schulen sollen ihre Erfahrungen bündeln und anderen zur Verfügung stellen.

4.1.6. Qualifikation von Lehrkräften:

Am Ausgangspunkt für all diese Maßnahmen steht, wie Beispiele, wie das Züricher QUIMS (vgl. Walther, 2016), Tower Hamlet (vgl. Woods, Husbands, & Brown, 2013), Toronto (vgl. Rutkowsky, 2016) und andere zeigen, eine systematische Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, Schulleiter/innen und anderen Verantwortungsträger/innen im Bildungssystem mit dem Ziel der eines kompetenten, konstruktiven Umgangs mit einer heterogenen Gesellschaft auf allen Ebenen. Barth et al. (2016, S. 124) betonen, dass „in **allen** untersuchten Ländern Programme zur Lehrerweiterbildung genutzt [werden], um interkulturelle

Kompetenzen²⁸ zu fördern und darauf aufbauend Lehrkräfte im Classroom Management und der Umsetzung individualisierter Lernkonzepte vor dem Hintergrund einer heterogen zusammengesetzten Schülerschaft zu schulen.“ (Hervorhebung durch die Verfasserin)

In Zürich beginnt die Etablierung einer Schule als QUIMS-Schule damit, dass ein/e QUIMS-Beauftragte/r sowie ein Team von der Schule ernannt wird, die dann an einem 30-tägigen Zertifizierungslehrgang an der Pädagogischen Hochschule teilnehmen. Neben zusätzlichen finanziellen Mitteln erhalten Schulen in den ersten beiden Jahren ihrer Teilnahme Beratung und Weiterbildungstage, die schulintern zur Verfügung stehen und von PH-Dozent/innen durchgeführt und moderiert werden. Die Erfahrungen der QUIMS-Schulen werden aufbereitet und allen zur Disposition gestellt. Netzwerktreffen dienen dem Austausch der Schulen (vgl. Walther, 2016, S. 155).

Woods et al. (2013, S. 30f.) zeigen auf, wie die Schulbehörde des Bezirks Tower Hamlet in Zeiten von allgemeinem Lehrermangel hohe Priorität dahinein legte, besonders hochqualifizierte Lehrer/innen zu rekrutieren und im Bezirk zu halten. Um eine Anstellung in diesem Bezirk für Lehrer/innen attraktiv zu machen, wurde ihnen neben der Unterstützung bei der Wohnungssuche und der Aussicht auf Aufstieg auf der Karriereleiter, umfassende Fort- und Weiterbildung angeboten. Mit dem Versprechen von intensiver Unterstützung und der Möglichkeit sich optimal weiterentwickeln zu können, versuchte die Schulbehörde auch unter den Uniabsolvent/inn/en die besten der Jahrgänge zu gewinnen.

Da, wie Stojanov (2013), Mecheril (2010) und andere darlegen, wie oben beschrieben Bildungsgerechtigkeit auch Anerkennungsgerechtigkeit bedeuten muss, ist es notwendig, Lehrpersonen neben konkreten Fördermaßnahmen und Classroommanagement auch in Hinblick auf subtile rassistische Mechanismen der Subjektivierung und ihre eigene Reflexionsfähigkeit darüber zu schulen.

Kanada zeichnet sich, wie schon mehrfach erwähnt, durch ein hohes Ausmaß an Anerkennungsgerechtigkeit aus. Im 1999 implementierten „Equity Foundation Statement“ des Toronto District School Boards bekennt sich die Schulbehörde zu “fairness, equity, and inclusion” als grundlegende Prinzipien des Schulsystems, die sich in allen Bereichen und

²⁸ Kalpaka/Mecheril (2010) problematisieren den Begriff „Interkulturelle Kompetenz“, da es dabei meist um kulturalisierende Festschreibungen der Dichotomie Migrant/innen – Nicht-Migrant/innen gehe und schlagen stattdessen das Konzept der „interkulturellen Öffnung“ vor. Diese „beschreibt einen Prozess der Organisationsentwicklung, der die Zugangsbarrieren für Migrant/innen zu Bildung, Kultur und sozialen Diensten beseitigt.“ (S. 90)

Ebenen widerspiegeln sollen (Toronto District School Board, 1999). Gleich im ersten Punkt heißt es:

“The curriculum of our schools accurately reflects and uses the variety of knowledge of all peoples as the basis for instruction; that it actively provides opportunities for all students to understand the factors that cause inequity in society and to understand the similarities, differences and the connections between different forms of discrimination; and that it helps students to acquire the skills and knowledge that enable them to challenge unjust practices, and to build positive human relationships among their fellow students, and among all members of the society.” (Toronto District School Board, 1999)

Um dies zu gewährleisten, spielen Gleichheit und Diversität in der Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen eine zentrale Rolle (vgl. OCASI). Daneben wurden unter anderem auf der Mikroebene der Schulen Equity Ressource Teams gebildet, die sich aus Schüler/innen und Lehrer/innen zusammensetzen und sich für Gerechtigkeit und Gleichheit in Klassen und Schulen einsetzen. Diese Teams unterliegen einem Austausch- und Weiterbildungsprogramm (vgl. Karakaşoğlu, 2001, S. 38).

In Österreich starte mit dem Wintersemester 2016 die Lehrerausbildung neu, im Zuge derer alle Pädagogischen Hochschulen und Universitäten – mit Ausnahme der Akademie der bildenden Künste Wien, die Universität für angewandte Kunst Wien und die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien – in vier Verbänden zusammengefasst wurden, die jeweils eigene Curricula entwickelten. Für das Lehramt der Sekundarstufe ist wie bisher neben dem Lehramtsstudium in zwei Unterrichtsfächern ein Studium der Allgemeinen-Bildungswissenschaftlichen Grundlagen erforderlich, im Rahmen dessen alle vier Hochschulverbände auch zumindest ein Modul zu Diversität und Inklusion entwickelt haben. Dieses Pflichtmodul soll angehende Lehrer/innen im Umfang von je nach Verbund etwa 5 ETCS auf den Umgang mit Heterogenität vorbereiten (vgl. PH Steiermark, 2016, PädagogInnenbildung Oberösterreich Salzburg, 2016 und Universität Wien, 2016). Obwohl wie oben erwähnt sprachliche Bildung als Querschnittsmaterie zu sehen ist und Schule nur fair sein kann, wenn Kinder mit anderen Familiensprachen und Defiziten in der deutschen Bildungssprache in allen Fächern sprachlich gefördert und unterstützt werden, spiegelt sich das außer im Unterrichtsfach Deutsch in keinem der anderen Fachcurricula wider. Auch der Fortbildungskatalog der PH Wien (2017) zeichnet ein ähnliches Bild. Unter den Schlagwörtern „Mehrsprachigkeit“, „Sprachförderung“ aber auch „interkulturell...“ finden sich im Sekundarbereich fast ausschließlich Lehrveranstaltungen, die sich an Deutschlehrer/innen oder Lehrer/innen von „Deutsch als Zweitsprache“ richten.

5. Zusammenfassende Perspektiven für Bildungsgerechtigkeit in Österreich.

Ausgehend von dem im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit beschriebenen Gerechtigkeitsmodell nach Stojanov zeigt sich, dass das österreichische Bildungssystem substantielle Defizite aufweist und dem verfassungsmäßig verankerten Anspruch der Bildungsgerechtigkeit bzw. der Chancengleichheit in vielerlei Hinsicht nicht gerecht wird und dass besonders Kinder mit anderen Erst- und Familiensprachen als dem Deutschen neben Kindern aus bildungsfernen Haushalten einer Vielzahl an Benachteiligungsfaktoren ausgesetzt sind.

Die Untersuchung internationaler Beispiele zeigt, dass diese Defizite durch das Instrument der sozialindexierten Finanzierung zumindest adressiert werden können, und zwar dann, wenn die damit freigemachten Ressourcen, die Schulen und Schulbezirken mit höheren Benachteiligungsfaktoren zu Gute kommen, effizient eingesetzt werden. Dabei müssen grundlegende Faktoren berücksichtigt werden, die in internationalen Studien zur Bildungsforschung als hochrelevant für die Gesamtperformance des Bildungssystems ausgemacht wurden und besonders was den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund und anderen Familiensprachen gute Wirkungen erzielen.

An erster Stelle steht hier Governance- und Leadership-Qualitäten, die sich durch systematische Planung, hohe Verantwortung aber auch Kontrolle und Überprüfung auszeichnen. Ermöglicht wird das durch Autonomie verbunden mit intensiver Betreuung und Unterstützung. Durch konsequente Leistungsüberprüfungen können sowohl Strategien für Schulen als auch Fördermaßnahmen für einzelne Schüler/innen jederzeit adaptiert werden. Schulstandorte müssen sich öffnen und ihre Umgebung und die Eltern miteinbeziehen, um so möglichst viele Ressourcen freizumachen. Durch gezielte rassismuskritische Lehreraus- und -fortbildung aber auch die Professionalisierung nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen im Sinn eines Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft kann in Schulen ein produktives Arbeitsklima für alle geschaffen werden, das die optimale Entwicklung jeder/s einzelner/n unterstützt. Zentral dabei ist neben der allgemeinen Anerkennung jedes Individuums eine strukturierte sprachliche Förderung, wie zum Beispiel im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung nach Gogolin et al..

Stojanov (2011, S. 173), Bruneforth et al. (2012, S. 218) und andere heben außerdem die Problematik der frühen Erstselektion im österreichischen und deutschen Schulsystem hervor

und zeigen auf, dass Länder mit späterem Erstselektionsalter in der Regel ein höheres Ausmaß an Bildungsgerechtigkeit aufweisen. Um dies in Österreich zu ändern, scheint eine politische Mehrheit auch in nächster Zeit ausgeschlossen, wie erst jetzt wieder die Debatten um Modellregionen für eine Gesamtschule zeigten. Da eine schulische Segregation in AHS-Unterstufe und Neue Mittelschule daher vorerst bestehen bleiben wird, wäre es umso notwendiger, durch eine andere Mittelzuteilung die Benachteiligung vor allem städtischer NMS zumindest teilweise auszugleichen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es sich in jenen Ländern, in denen andere Erstsprachen als die der Mehrheitsgesellschaft deutlich weniger negative Auswirkungen auf den Schulerfolg haben, um Systeme handelt, wo die Sozialindexierung bei der Mittelzuteilung eine Rolle spielt, während Schulautonomie ohne differenzierte Ressourcenverteilung zu noch stärkerer Segregation führen kann.

Das bedeutet für den österreichischen Kontext, dass diese zentralen Faktoren, die als Erfolgsfaktoren identifiziert worden sind, im Zusammenhang mit der Einführung einer transparenteren, auf einem Sozial- oder Chancenindex basierten Budgetierung des Bildungssektors zu thematisieren sind. Das derzeit vor dem Abschluss stehende Bildungsreformpaket hat den Bereich Schulfinanzierung ausgeklammert, da eine Einigung darüber politisch nicht möglich war. Vielleicht bringen die Wahlen im Herbst 2017 eine neue Dynamik in dieses Thema und ermöglichen endlich eine umfassende Schulreform, die den Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit öffnet.

Literaturverzeichnis

- Ahamer, V. (2012). *Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher. Integration durch »Community Interpreting«*. Bielefeld: Transcript.
- Ahamer, V. (2016). "Sie wird zum Hofer gehen und Regale putzen." Dolmetschen als Variable von sprachlicher Identität und Bildungsgerechtigkeit. In I. Dirim, & A. Wegner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 184-197). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Altrichter, H., Brauckmann, S., Lassnigg, L., Moosbrugger, R., & Gartmann, G. B. (2016). Schulautonomie oder die Verteilung von Entscheidungsrechten und Verantwortung im Schulsystem. In M. Brunefoth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 263-304). Graz: Leykam.
- Amnesty International Österreich (Hrsg.). (kein Datum). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Abgerufen am 3. Jänner 2017 von https://www.amnesty.at/de/view/files/download/forceDownload/?tool=12&feld=download&sprach_connect=101
- Aygün-Sagdic, G., Bajenaru, O., & Melter, C. (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In N. Thoma, & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S. 109-129). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bacher, J. (2010). Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. *WISO Nr. 33, 1*, S. 29-48.
- Bacher, J. (2007). Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. (Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Hrsg.) *WISO*, 2, S. 15-34.
- Bacher, J. (2015). Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen. Version 4. Linz. Abgerufen am 10. 04 2017 von http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e253262/IndexbasierteFinanzierungdessterreichischenSchulsystemsVersion4_ger.pdf

- Bacher, J., & Leitgöb, H. (2009). Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In C. Schreiner, & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 195-206). Graz: Leykam. Von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA2006_NEB_web.pdf abgerufen
- Bacher, J., Altrichter, H., & Nagy, G. (März/April 3-4 2010). Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine indexbasierte Mittelverteilung. *Erziehung und Unterricht*, S. 384-400.
- Bacher, J., Altrichter, H., Beham, M., Nagy, G., & Wetzelhütter, D. (2009). Ergebnisse der Linzer Elternbefragung 2008. Linz. Abgerufen am 13. 04 2017 von https://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97433/Handout_Elternbefragung_Version4__ger.pdf
- Bacher, J., Hirtenlehner, H., & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 475-496). Wiesbaden: Springer VS .
- Barth, H. J., Heimer, A., & Pfeiffer, I. (2016). Integration durch Bildung - Best Practices aus zehn Ländern. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen* (S. 69-132). Gütesloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- bibel.com*. (2013). Abgerufen am 29. 03 2017 von <http://www.bibel.com/jesus-forum/viewtopic.php?f=2&t=10457>
- 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* (Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, S. 133-174). Graz: Leykam. Von https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2015/NBB_2015_Band2_Kapitel_4.pdf abgerufen
- BIFIE (Hrsg.). (2011-2017). *Bildungsstandards*. Abgerufen am 3. Jänner 2017 von <https://www.bifie.at/bildungsstandards>
- BIFIE (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Salzburg. Abgerufen am 30. 04 2017 von

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_ueberpruefung-und-rueckmeldung_201205_0.pdf

- Blaschitz, V., & Dorostkar, N. (2007). *"Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann."*. *Evaluation und Dokumentation der Mama lernt Deutsch-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Diplomarbeit zur Erlangung des Grades der Magistra/des Magisters der Philosophie* (Bd. 1). (Universität Wien, Hrsg.) Wien.
- BMWF, BMASK, BMWFJ, & BMUKK (Hrsg.). (2011). Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Abgerufen am 15. 11 2016 von http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf
- Boeckmann, K.-B., Vetter, E., Busch, B., & de Cilia, R. (2011). *Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik*. (verbal - Verband für angewandte Linguistik, Hrsg.) Abgerufen am 6. Jänner 2017 von http://www.verbal.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/ST_2011_Klagenfurter_Erklaerung_Revisited_FIN.pdf
- Bonsen, M., Bos, W., Gröhlich, C., Harney, B., Imhäuser, K., Makles, A., . . . Wendt , H. (2010). *Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung* (Bd. 31). (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) Bonn, Berlin.
- Bos, W., & Wendt, H. (2016). Bildungsungerechtigkeit in Deutschland: Zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen* (S. 47-66). Gütesloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Breit, S. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner, & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 136-145). Graz: Leykam. Von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA2006_NEB_web.pdf abgerufen
- Bruneforth, M., Weber, C., & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 189-228). Graz: Leykam.

Bundeskazneramt - Rechtsinformationssystem (Hrsg.). (2017). Bundesgesetz über die Dokumentation im Bildungswesen (Bildungsdokumentationsgesetz). Abgerufen am 30. 04 2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20001727>

Bundeskazneramt - Rechtsinformationssystem (Hrsg.). (kein Datum). Schulorganisationsgesetz. Abgerufen am 10. 04 2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Bundeskazneramt-Rechtsinformationssystem. (kein Datum). Abgerufen am 10. 04 2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009764&ShowPrintPreview=True>

Bundeskazneramt-Rechtsinformationssystem (Hrsg.). (01. 08 2014). *Bundesrecht konsolidiert: Bundes-Verfassungsgesetz Art. 14.* Abgerufen am 22. 2 2017 von <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138&FassungVom=2017-02-22&Artikel=14&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (23. 03 2016a). BMBF: 23,75 Mio. € aus Integrationstopf für Bildung freigegeben! Abgerufen am 13. 04 2017 von <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2016/20160323.html>

Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (2016b). Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 6/2016-17. Abgerufen am 10. 05 2017 von http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf

Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (2016c). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.* Abgerufen am 14. 03 2017 von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html

Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (21. 03 2017a). Hammerschmid: Bildungssystem braucht moderne Pädagogik, nicht mehr Ressourcen. Pressemitteilungen und -unterlagen des BMB. Abgerufen am 13. 04 2017 von <https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2017/20170321.html>

- Bundesministerium für Bildung (Hrsg.). (2017b). Update Schule. Informationen zum Autonomiepaket der Bildungsreform. Wien. Abgerufen am 13. 04 2017 von <https://www.bmb.gv.at/schulen/autonomie/updateschule.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.). (2014). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2014-15. Abgerufen am 10. 05 2017 von <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info1-14-15.pdf?4mrus7>
- Bundesministerium für Unterricht, K. u., Ämter d. Landesregierungen der öst. Bundesländer, & Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.). (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Abgerufen am 10. 05 2017 von <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsrahmenplan.pdf>
- Busch, B. (2015). Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In N. Thoma, & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 45-67). Bielefeld: Transcript.
- Christensen, G., & Segeritz, M. (2016). Jugendliche mit Migrationshintergrund - Schulleistungen im internationalen Vergleich. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen*. (S. 25-46). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Delapina, M. (2016). Schulkostenerhebung 2016. Wien: AK Wien. Von https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/Schulkostenerhebung_2016.pdf abgerufen
- Der Standard (Hrsg.). (22. 07 2006). Bildungsreform ein Herzstück der SPÖ. *Der Standard*. Abgerufen am 28. 02 2017 von <http://derstandard.at/2526305/Bildungsreform-ein-Herzstueck-der-SPOe>
- Der Standard (Hrsg.). (27. 06 2011). Schmied will mehr Lehrer mit Migrationshintergrund. *Der Standard*. Abgerufen am 30. 05 2017 von <http://derstandard.at/1308679772288/Schmied-will-mehr-Lehrer-mit-Migrationshintergrund>
- Der Standard (Hrsg.). (19. 09 2014). Heinisch-Hosek will Schulfinanzierung sozial staffeln. Von <http://derstandard.at/2000005795276/Heinisch-Hosek-Schulfinanzierung-sozial-staffeln> abgerufen

- Der Standard (Hrsg.). (25. 05 2016). Hammerschmid will "Chancenindex" für Schulfinanzierung. Abgerufen am 13. 04 2017 von Hammerschmid will "Chancenindex" für Schulfinanzierung
- Der Standard (Hrsg.). (08. 09 2016). Integration an Schulen: Geld wird nach sozialen Kriterien vergeben. Abgerufen am 08. 09 2017 von <http://derstandard.at/2000044060605/Geld-fuer-Integration-an-Schulen-wird-nach-sozialen-Kriterien-vergeben>
- Der Standard (Hrsg.). (19. 06 2017). Bildungsreform: Regierung einigt sich mit den Grünen. *Der Standard*. Abgerufen am 20. 06 2017 von <http://derstandard.at/2000059453650/Bildungsreform-Regierung-einigt-sich-mit-den-Gruenen>
- Der Standard (Hrsg.). (28. 03 2017). Jeder sechste Jugendliche hat Leseproblem. Abgerufen am 10. 04 2017 von <http://derstandard.at/2000054965538/Jeder-sechste-Jugendliche-hat-Leseprobleme>
- Die Presse (Hrsg.). (15. 02 2008). Schmied: Mehr Lehrer mit Migrationshintergrund. *Die Presse*. Abgerufen am 30. 05 2017 von http://diepresse.com/home/innenpolitik/363250/Schmied_Mehr-Lehrer-mit-Migrationshintergrund
- Die Presse (Hrsg.). (26. 02 2012). So funktioniert die Österreichische Schulverwaltung. Abgerufen am 10. 04 2017 von http://static.diepresse.com/images/uploads_620/8/2/0/735264/effizienz_woran_krankt_schulverwaltung_hr_27s21neues_schulverwaltungssystem_rieger20120226164634.jpg
- Die Presse (Hrsg.). (02. 02 2016a). Deutsch in der Pause: Tauziehen in den Bundesländern. *Die Presse*. Abgerufen am 01. 30 2017 von http://diepresse.com/home/bildung/schule/4917111/Deutsch-in-der-Pause_Tauziehen-in-den-Bundeslaendern
- Die Presse (Hrsg.). (10. 12 2016b). Bildungsreform: "Man darf sich keine falschen Hoffnungen machen". Abgerufen am 13. 04 2017 von http://diepresse.com/home/bildung/schule/5132169/Bildungsreform_Keine-falschen-Hoffnungen-machen?from=suche.intern.portal

- Die Presse (Hrsg.). (31. 05 2017). „Kennt Wien die besten Lehrer?“. *Die Presse*. Abgerufen am 04. 06 2017 von <http://diepresse.com/home/bildung/schule/5226721/Kennt-Wien-die-besten-Lehrer>
- Diedrich, M. (23. 05 2016). Chancen und Grenzen indexbasierter Ressourcensteuerung. Veranstaltung der Arbeiterkammer Wien, der Armutskonferenz und Bildung Grenzenlos. Von https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/varueckblicke/Martina_Diedrich_23.5.2016.pdf abgerufen
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘ – Zur Einführung in den Band. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 11-32). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010a). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Catro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 121-149). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dirim, I., & Mecheril, P. (2010b). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 99-120). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dorostkar, N. (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: Vienna University Press.
- Fleck, Elfie;. (2013). Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik. (R. de Cillia, & E. Vetter, Hrsg.) *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme 2011, Sprache im Kontext Band 40*, S. 9-28.
- forum wien welt offen (Hrsg.). (2014). Sozialindizierte Stärkung von Bildungsstandorten. Wien. Von http://wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2014/09/Dossier_Sozialindizierung.pdf abgerufen

- Foucault, M. (2001). Subjekt und Macht. In M. Foucault, *Schriften in vier Bänden* (Bd. 4, S. 255-279). Frankfurt: Suhrkamp.
- Frein, T., Möller, G., Petermann, A., & Wilpricht, M. (06 2006). Bedarfsgerechte Stellenzuweisung – das neue Instrument Sozialindex. *Schulverwaltung NRW*, S. 188.189.
- Fuchs-Heinritz, W., & König, A. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*. Konstanz, München: utb.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., . . . Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms* (Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Groos, T. (2016). Sozialindex für bedarfsgerechte Ressourcenverteilung. *ISA*, 3, S. 20-25.
- Groot-Wilken, B., Isaac, K., & Schärpler, J.-P. (2016). Einleitung: Socialindices für Schulen - Hintergründe, Methoden und Anwendungen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac, & J.-P. Schärpler (Hrsg.), *Socialindices für Schulen - Hintergründe, Methoden und Anwendungen* (S. 9-12). Münster, New York: Waxmann.
- Hammerschmid, S. (16. 08 2016a). 9130/AB. (Parlament, Hrsg.) Abgerufen am 30. 04 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_09130/imfname_554134.pdf
- Hammerschmid, S. (11. 11 2016b). 9740/AB. (Ö. Parlament, Hrsg.) Abgerufen am 30. 04 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_09740/imfname_570844.pdf
- Hartmann, M., & Schratz, M. (2010). Schulleitung als Agentin des Wandels in der autonomen Schulentwicklung. In J. Schmich, & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. BIFIE Report 4/2010* (S. 111-126). Graz: Leykam.

- Herzog-Punzenberger, B., & Gapp, P. (2009). Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In B. Suchán, C. Wallner-Paschon, & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam. Von <https://www.bifie.at/buch/875/5/1> abgerufen
- Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Kinder im österreichischen Schulsystem - Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 229-268). Graz: Leykam. Von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf abgerufen
- Hobsbawm, E. (1996). *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realitäten seit 1780*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Hübner, D. (2013). Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'PISA'* (S. 35-55). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Itzlinger-Bruneforth, U., Bruneforth, M., Robitzsch, A., & Freunberger, R. (2016). Fairerer Vergleich und Sozialindex in österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen. In B. Groot-Wilken, K. Isaac, & J.-P. Schärpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendungen* (S. 97-117). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Jurt, J. (2012). Bourdieus Kapital-Theorie'. In T. Meyer, S. Hupka-Brunner, R. Samuel, & M. M. Bergmann (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter* (S. 21-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Juul, J. (2003). *Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Juul, J. (2005). *Aus Erziehung wird Beziehung. Authentische Eltern - kompetente Kinder*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Juul, J. (2007). *Was Familien trägt. Werte in Erziehung und Partnerschaft*. München: Kösel-Verlag.
- Kalpaka, A., & Mecheril, P. (2010). "Interkulturell". Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77-98). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kanton Zürich (Hrsg.). (2016). Weisung zur Lehrerstellenbewilligung und VZE 2017/18. Zürich. Abgerufen am 12. 04 2017 von http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/vollzeiteinheitenplan/vze_unterricht/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/204_1482399532703.spooler.download.1482399361340.pdf/150-70+WE+Weisung+zur+Lehrerstellenbew
- Kanton Zürich (Hrsg.). (2017). Abgerufen am 12. 04 2017 von http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/vollzeiteinheitenplan/vze_unterricht.html
- Karakaşoğlu, Y. (2001). Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen Entwicklungsplan "Migration und Bildung". Bremen. Von <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migratioon-bildung.pdf> abgerufen
- Kerski, W. (2016). Ungleiches ungleich behandeln. *ISA*, 3, S. 8-19.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.). (22. 11 2005). Neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Abgerufen am 3. Jänner 2017 von <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A52005DC0596>
- Krumm, H.-J. (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital - eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In A. Wegner, & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 59-68). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kurier (Hrsg.). (23. 10 2016). Hammerschmid: Kein Sparpaket durch Hintertür. Abgerufen am 13. 04 2017 von <https://kurier.at/politik/inland/schulreform-sonja-hammerschmid-will-lernen-in-die-schule-verlagern/226.874.612>

- Kurier (Hrsg.). (02. 05 2017). Bildungsreform droht an Grünen zu scheitern. *Kurier*.
 Abgerufen am 04. 06 2017 von <https://kurier.at/politik/inland/bildungsreform-droht-nun-auch-am-nein-der-gruenen-zu-scheitern/261.643.471>
- Kuschej, H., & Schönflug, K. (2014). *Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen* (Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Ausg., Bd. 128). (A. W. Wien, Hrsg.) Wien: Arbeiterkammer Wien.
- Lange, I., & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung - Eine Handreichung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lassnigg, L., Bruneforth, M., & Vogtenhuber, S. (2016). Ein pragmatischer Zugang zu einer Policy-Analyse: Bildungsfinanzierung als Governance-Problem in Österreich. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (Bd. 2, S. 305-352). Graz: Leykam.
- Leggewie, C., & Schneider, J. (2009). Demokratie in Gefahr? Wie man Beteiligungskompetenz zurückerobert. (G.-L.-I. f. Sozialwissenschaften, Hrsg.) *soFid Politische Soziologie*, 2009/2, S. 35-46.
- Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.). (08. 05 2016a). Frauenberger: Mittelverteilung nach Sozialindex ist großer Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit. Rathauskorrespondenz der Stadt Wien. Abgerufen am 13. 04 2017 von <https://www.wien.gv.at/rk/msg/2016/05/08004.html>
- Magistrat der Stadt Wien (Hrsg.). (08. 09 2016b). Zusatzmittel für Integration an Schulen - Czernohorszky: "Mehr Chancen für Wiener Schulen!". Rathauskorrespondenz. Abgerufen am 13. 04 2017 von <https://www.wien.gv.at/rk/msg/2016/09/08015.html>
- Marx, K. (1971). Zur Kritik der politischen Ökonomie. In *MEW* (Bd. 13). Berlin: Dietz-Verlag. Abgerufen am 23. 08 2017 von http://www.mlwerke.de/me/me13/me13_007.htm
- Marx, K., & Engels, F. (2003). *Manifest der kommunistischen Partei* (Bd. 4). Berlin: Dietz Verlag.
- Mecheril, P. (2010). Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In P. Mecheril, M. do Mar Castro

- Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 179-191). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter, *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim, Basel: Beltz.
- Montessori, M. (1993). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Morehouse, C. (2016). Der schwedische Weg. Ein nationaler Plan für Vielfalt. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen. Cals Bertelsmann-Preis 2008* (S. 161-168). Gütesloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Naphegyi, S. (2016). Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund unterstützt durch den Aufbau einer schulinternen Lern- und Arbeitsbibliothek mit dem Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Vielfalt. In A. Wegner, & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 146-161). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Oberwimmer, K., Bruneforth, M., Siegle, T., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Schmich, J., . . . Trenkwalder, K. (2016). Indikatoren D: Output - Ergebnisse des Schulsystems. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner, & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015* (Bd. 1, S. 129-194). Graz: Leykam.
- OCASI (Hrsg.). (kein Datum). Equity Foundation Statement and Commitments to Equity Policy Implementation. Abgerufen am 04. 06 2017 von http://dev.orgwise.ca/sites/osi.ocasi.org.stage/files/resources/Equity_Foundation_Statement.pdf
- ÖLI-UG (Hrsg.). (April 2017). Autonomiepaket. ÖLI-Positionen zu zentralen Knackpunkten. *Kreidekreis*.
- Österreich, B. (Hrsg.). (29. Jänner 2016). Allgemeines zum Vertragsabschluss durch Kinder und Jugendliche (Geschäftsfähigkeit). Abgerufen am 5. Jänner 2017 von <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/174/Seite.1740317.html>
- ÖSZ (Hrsg.). (2007). Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005. Wien, Graz. Von http://www.oesz.at/download/publikationen/Schulischer_FSU_in_OE_2007.pdf abgerufen

ÖVP Bundespartei (Hrsg.). (kein Datum). *Startschuss für 2. Kindergartenjahr –Ausbau der Sprachförderung*. Abgerufen am 22. 03 2017 von ÖVP talk:
<https://www.oevp.at/team/karmasin/Startschuss-2-verpflichtendes-Kindergartenjahr.psp>

PädagogInnenbildung Oberösterreich Salzburg (Hrsg.). (2016). Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“. Abgerufen am 04. 06 2017 von http://www.lehrerinnenwerden.at/fileadmin/user_upload/pdf/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung.pdf

Pedernana, P. (15. 09 2014). Vision: Bildungsgerechtigkeit. Vortrag zur Enquete "Mittel und Wege zur Bildungsgerechtigkeit". (forum wien welt offen, Hrsg.) Abgerufen am 31. 05 2017 von http://wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2014/09/Praesentation_Pedernana.pdf

PH Steiermark (Hrsg.). (2016). Curriculum für das Bachelorstudium Curriculum für das Bachelorstudium. Curriculum 2015 in der Fassung 2016. Abgerufen am 04. 06 2017 von https://www.phst.at/fileadmin/user_upload/BA_Lehramt_Sek_AB_Veroeffentlichung_EVSO.pdf

PH-Wien (Hrsg.). (2017). Fort- und Weiterbildungsangebot Wintersemester 2017/18. Abgerufen am 04. 06 2017 von https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angewandte/FortbildungsAngebot/Fortbildungsverzeichnis_WiSe2017_18.pdf

Rechnungshof (Hrsg.). (2009). Schulverwaltung, Lösungsvorschläge der Expertengruppe. Von http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2010/beratung/verwaltungsreform/Bildung/Loesungsvorschlaege_Schulverwaltung.pdf abgerufen

Republik Österreich (Hrsg.) (Hrsg.). (2016). Nationalrat beschließt Ausbildungspflicht bis 18. Parlamentskorrespondenz Nr. 808 vom 06.07.2016. Abgerufen am 08. 03 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2016/PK0808/index.shtml

- Republik Österreich (Hrsg.). (2005). Schule: Reformblockade Zwei-Drittel-Mehrheit gefallen. Parlamentskorrespondenz Nr. 376 vom 12.05.2005. Abgerufen am 28. 02 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0376/index.shtml
- Republik Österreich (Hrsg.). (17. 06 2009). Plenum stimmt für Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs. Parlamentskorrespondenz Nr. 537. Wien. Abgerufen am 22. 03 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2009/PK0537/index.shtml
- Republik Österreich (Hrsg.). (29. 03 2012). Neue Mittelschule wird Regelschule. Parlamentskorrespondenz Nr. 241. Abgerufen am 01. 03 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2012/PK0241/index.shtml
- Republik Österreich (Hrsg.). (2016). *Das österreichische Parlament*. Abgerufen am 21. 08 2017 von <https://www.parlament.gv.at/PERK/PARL/DEM/ENTW/>
- Republik Österreich (Hrsg.). (2016). Neu im Unterrichtsausschuss. Parlamentskorrespondenz Nr. 1313 vom 25.11.2016. Abgerufen am 13. 04 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2016/PK1313/index.shtml
- Republik Österreich (Hrsg.). (2017). Arbeitsprogramm der Bundesregierung 2017/2018. Abgerufen am 13. 04 2017 von <http://archiv.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=65201>
- Republik Österreich (Hrsg.). (2017). Entwurf zum Bildungsreformgesetz 2017 – Schulrecht. Abgerufen am 14. 04 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/ME/ME_00299/fname_623744.pdf
- Rommelspacher, B. (2009). *Prof. Dr. Birgit Rommelspacher*. Abgerufen am 4. Jänner 2017 von http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/was_ist_rassismus.pdf
- Rutkowski, P. (2016). Vielfalt ist unsere Stärke: Das "Equitable Schools Programm" des Toronto District School Board. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen. Carl Bertelsmann-Preis 2008* (S. 133-142). Gütesloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., Schmich, J., & Höller, I. (2016). Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren. In B. Suchan, & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit m internationalen Vergleich* (S. 77-100). Graz: Leykam.

- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., Schmich, J., & Höller, I. (2016).
Kompetenzentwicklung im Kontext individueller, schulischer und familiärer Faktoren.
In B. Suchan, & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015 - Grundkompetenzen am Ende der
Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 77-100). Graz: Leykam. Von
<https://www.bifie.at/node/3643> abgerufen
- Schärpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2016). Der Sozialindex für NRW - Die Bildung von
Schulstandorttypen über die SGB-II-Dichten und Migrationshintergrund. In B. Groot-
Wilken, K. Isaac, & J.-P. Schärpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe,
Methoden und Anwendungen* (S. 27-56). Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Schmied, C. (2009). Vorwort der Bildungsministerin. In S. Breit (Hrsg.), *Frühkindliche
Sprachstandsfeststellung*. Graz: Leykam. Von <https://www.bifie.at/buch/908/0/1>
abgerufen
- Schrodt, H. (2014). *Sehr Gut oder Nicht Genügend? Schule und Migration in Österreich*.
Wien-Graz-Klagenfurt: Molden Verlag.
- Schüchner, V., & Schnell, P. (2016). (Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Hrsg.)
Wien. Abgerufen am 13. 04 2017 von
[https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/AK-Info_Chancen-
Index.pdf](https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/AK-Info_Chancen-Index.pdf)
- Schulte, K., Hartig, J., & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. (D.
Fickermann, & N. Maritzen, Hrsg.) *Hanse - Hamburger Schriften zur Qualität im
Bildungswesen*, 13, S. 67-80.
- Skorianz, K. (09. 09 2014). OECD: In Ö wird Bildung stark vererbt. (Education Group, Hrsg.)
Abgerufen am 22. 02 2017 von
[https://www.edugroup.at/innovation/forschung/weitere-ausgewaehlte-
studien/detail/oecd-in-oe-wird-bildung-stark-vererbt.html](https://www.edugroup.at/innovation/forschung/weitere-ausgewaehlte-studien/detail/oecd-in-oe-wird-bildung-stark-vererbt.html)
- SLEV (Hrsg.). (26. 04 2017). *Stellungnahme zum Bildungsreformgesetz 2017 - Schulrecht* .
Von
[https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_11066/fname_633129
.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_11066/fname_633129.pdf) abgerufen
- Sozialdemokratische Partei Österreich (Hrsg.). (2017). Plan A für Österreich. Abgerufen am
13. 04 2017 von <https://download.headroom.at/meinplana/planA.pdf>

- SPÖ-Wien (Hrsg.). (2005). *Das rote Wien*. Abgerufen am 01. 03 2017 von <http://www.dasrotewien.at/gloeckel-otto.html>
- Springsits, B. (2015). "Nein, das kann nur die Muttersprache sein." Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In N. Thoma, & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. (S. 89-108). Bielefeld: Transcript.
- Stadt Wien - Magistratsabteilung 17 (Hrsg.). (2017a). Mama lernt Deutsch. Abgerufen am 30. 05 2017 von <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/mama-lernt-deutsch-folder.pdf>
- Stadt Wien - Magistratsabteilung 17 (Hrsg.). (2017b). Basisbildungskurse für Mütter - "Mama lernt Deutsch!". Abgerufen am 30. 05 2017 von <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/mama-lernt-deutsch/>
- Stadt Wien (Hrsg.). (2015). Regierungsübereinkommen 2015 - Wien lernt. Abgerufen am 13. 04 2017 von <https://www.wien.gv.at/politik/strategien-konzepte/regierungsuebereinkommen-2015/wien-lernt/index.html>
- Statistik Austria*. (2016). Abgerufen am 08. 03 2017 von http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/109691.html
- Statistik Austria (Hrsg.). (2016). *Bidung in Zahlen 2014/15. Tabellenband*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Statistik Stadt Bern (Hrsg.). (2016). *Statistisches Jahrbuch der Stadt Bern. Berichtsjahr 2015*. Bern.
- Steiner, M., Pessl, G., & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch - Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015* (Bd. 2, S. 175-220). Graz: Leykam.
- Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*.

- Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu 'Pisa'* (S. 57-70).
Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Édition du Seuil.
- Toferer, B., Höller, I., Schmich, J., & Suchan, B. (2016). Kompetenzen der Schüler/innen in Lesen. In B. Suchan, & S. Breit (Hrsg.), *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich* (S. 57-64). Graz: Leykam.
- Toronto District School Board (Hrsg.). (1999). Policy P.037 CUR: Equity Foundation Statement. Abgerufen am 04. 06 2017 von <http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/HighSchool/docs/200.pdf>
- Universität Wien (Hrsg.). (2016). Allgemeinen Curriculum für das gemeinsame Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Abgerufen am 04. 06 2017 von https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/LehrerInnenbildung_LA_Bachelor/BA_Curriculum_ABG_20160627.pdf
- Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Edelhofer-Lielacher, E., & Siegle, T. (2016). B: Inputs - Personelle und finanzielle Ressourcen. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner, & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (Bd. 1, S. 37-70). Graz: Leykam.
- Walther, C. (2016). Qualität in multikulturellen Schulen. QUIMS im Kanton Zürich. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Integration braucht faire Bildungschancen. Carl Bertelsmann-Preis 2008* (S. 151-160). Gütesloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Weinert, S., & Ebert, S. (Juni 2013). Spracherwerb im Vorschulalter. Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 16/2, S. 303-332.
- Weishaupt, H. (2016). Sozialindex - Ein Instrument zur Gestaltung fairer Vergleiche: Einführung. In B. Groot-Wilken, K. Isaac, & J.-P. Schärpler (Hrsg.), *Sozialindices für Schulen. Hintergründe, Methoden und Anwendungen* (S. 13-25). Münster, New York: Waxmann Verlag.

- Wien.at. (2017). Abgerufen am 29. 03 2017 von
<https://www.wien.gv.at/statistik/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/definitionen.html>
- Wimberger, R. (03. 05 2017). Telefongespräch mit Tanja Kreinbacher. (T. Kreinbacher, Interviewer)
- Woods, D., Husbands, C., & Brown, C. (2013). *Transforming Education for All: the Tower Hamlets Story*. (Mayor of Tower Hamlet, Hrsg.) London.
- York Region District School Board (Hrsg.). (2016). *Inspire Learning*. Abgerufen am 31. 05 2017 von <http://www.yrdsb.ca/AboutUs/Pages/Quick-Facts.aspx>
- Zentralausschuss beim Bundesministerium f. Bildung (Hrsg.). (27. 03 2017). Stellungnahme zum Entwurf des Bildungsreformgesetzes 2017 – Schulrecht Geschäftszahl: BMB-12.660/0001-Präs.10/2017. Abgerufen am 30. 05 2017 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/SNME/SNME_09701/imfname_624851.pdf

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der Bildungsgerechtigkeit und in diesem Zusammenhang besonders mit der Frage, ob die Einführung einer sozialindexbasierten Mittelverteilung im österreichischen Schulsystem zu einem höheren Ausmaß an Bildungsgerechtigkeit – vor allem in Hinblick auf Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch – führen und welche politische Perspektiven es für eine Umsetzung einer solchen geben kann. Internationale Beispiele zeigen, dass eine sozialindexbasierte Mittelverteilung im Bildungssystem zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen kann, aber nur unter der Voraussetzung, dass diese an konkrete Maßnahmen gebunden ist. Betreffend der politischen Perspektiven für eine Einführung eines indexbasierten Systems geriet in den letzten Jahren und Monaten auch in Österreich einiges in Bewegung. Ob und wie eine sozialindexbasierte Mittelverteilung jedoch eingeführt wird und an welche Maßnahmen sie gekoppelt wäre, ist nach derzeitigem Stand noch völlig unklar.