



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Zweitsprachförderung an österreichischen und schwedischen  
Schulen. Ein Vergleich.“

Verfasserin

Stanislava Velasova

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philologie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Deutsche Philologie UniStG

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

# Inhalt

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1 Aufbau der Arbeit.....	5
<b>2. Methodischer Teil: Vergleichende Forschungsmethodik .....</b>	<b>7</b>
2.1 Tertium comparationis der vorliegenden Arbeit .....	8
2.2 Auswertungsverfahren: qualitative Inhaltsanalyse.....	8
2.2.1 Inhaltliche Strukturierung.....	9
<b>3. Das schwedische Bildungssystem .....</b>	<b>10</b>
3.1 Einleitung.....	10
3.2 Organisation.....	11
3.3 Aufbau des Schulwesens .....	12
3.4 LehrerInnenausbildung.....	17
3.5 Finanzierung .....	18
3.6 Fazit .....	19
<b>4. Das österreichische Bildungswesen.....</b>	<b>20</b>
4.1 Einleitung.....	20
4.2 Organisation.....	21
4.3 Aufbau des Schulwesens .....	22
4.3.1 Elementarbereich .....	23
4.3.2 Primarbereich.....	24
4.3.3 Sekundarbereich .....	24
4.4 LehrerInnenausbildung.....	28
4.5 Finanzierung .....	28
4.6 Zahlen und Fakten .....	29
4.7 Fazit .....	30
<b>5. Sprache und Schulerfolg.....</b>	<b>32</b>
5.1 Einleitung.....	32

5.2 Mehrsprachigkeit und der Einfluss der Erstsprache auf den Schulerfolg .....	35
5.3 Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich .....	37
5.4 Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts in Schweden.....	39
5.5 Fazit .....	41
<b>6. Zweitsprachförderung.....</b>	<b>44</b>
6.1 Einleitung.....	44
6.2 Zweitspracherwerb .....	45
6.2.1 Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs .....	47
6.2.2 Hypothesen zum Erwerb der Zweitsprache.....	48
6.2.2.1 Kontrastivhypothese .....	49
6.2.2.2 Identitätshypothese .....	49
6.2.2.3 Interdependenzhypothese .....	50
6.2.2.4 Interlanguagehypothese .....	50
6.2.3 Alltags- und Schulsprache .....	51
6.3 Zweitsprachförderung in Österreich.....	52
6.4 Zweitsprachförderung in Schweden .....	55
6.5 Fazit .....	57
<b>7. Zusammenfassende Gegenüberstellung .....</b>	<b>61</b>
7.1 Einleitung.....	61
7.2 Rahmenbedingungen für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Bildungssystemen der vier Länder .....	61
7.3 Förderung der Erstsprache.....	66
7.4 Förderung der Zweitsprache im schulischen Kontext und Förderung der Lehrkräfte in Bezug auf die Zweitsprachvermittlung.....	68
<b>8. Schlussfolgerungen und Veränderungsvorschläge.....</b>	<b>71</b>
8.1 Das österreichische Schulwesen.....	71
8.2 Die sprachlichen Fördermaßnahmen .....	73
<b>9. Schlusswort.....</b>	<b>75</b>

<b>10. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>76</b>
10.1 Internetquellen.....	88
<b>11.</b>	
<b>Anhang.....</b>	<b>92</b>
<b>Lebenslauf.....</b>	<b>92</b>

# 1. Einleitung

Die politische und rechtliche Handhabung von Migration und Integration ist nationalstaatspezifisch geprägt. Die Ergebnisse der aktuellen Studien zeigen, dass in allen nationalen Schulsystemen der europäischen Einwanderungsländer Kinder mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> gegenüber den Autochthonen signifikant benachteiligt werden (vgl. Esser, 2006, S. 285). Diese Ungleichheit lässt sich auf der Makro- (Systembindung der Schule), der Meso- (Bedingungen in Schule und Familie) und der Mikroebene (Lernen und Unterricht) feststellen.

Insbesondere den Schulen kommt die Aufgabe zu, gesellschaftliche und wirtschaftliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Sie sollen den SchülerInnen eine Chance bieten, relevante Kompetenzen zu erwerben, sich die Sprache des Aufnahmelandes anzueignen als auch seine Kultur kennen zu lernen. Dafür ist es notwendig, die Bildungspolitik und Bildungspraxis den Bedürfnissen der Schülerschaft anzupassen (vgl. Christensen/Segeritz, 2008, S. 25). Aufgrund dessen stellt die Abschaffung der Bildungsbenachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund in Schulsystemen aller Länder der EU eine Herausforderung dar.

In dieser Arbeit werde ich versuchen, einen Einblick in die Bedingungen zu erhalten, unter denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Pflichtschulbereich in den europäischen Migrationsländern Schweden und Österreich lernen. Der Schwerpunkt liegt dabei weniger auf Einzelschulen und ihren Projekten als vielmehr auf nationalen Strategien, die die schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund unterstützen sollen. Um die Frage zu beantworten, wie mit der migrationsbedingten Heterogenität in den Bildungssystemen der jeweiligen Staaten umgegangen wird, werden qualitative Forschungsmethoden eingesetzt, allen voran die qualitative Inhaltsanalyse. Dabei werden einschlägige bildungspolitische Dokumente analysiert, als auch statistische Daten aufgegriffen.

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung Kinder/SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird verwendet für die erste und zweite Generation (siehe Fußnote S. 2).

Den Ausgangspunkt meiner Arbeit bildet die PISA–Studie, da sie nicht nur in Bezug auf die Anzahl der beteiligten Staaten zu den umfassendsten Studien zu zählen ist. Sie wird seit dem Jahr 2000 in einem dreijährigen Turnus durchgeführt. Ihren Schwerpunkt bildet die Erhebung der Leistungen im Bereich der Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen (vgl. ebd., S. 26). Die Untersuchungen beziehen sich nicht auf eine Klassenstufe, sondern auf die Altersstufe von 15 Jahren. Einen Bestandteil dieser Studie bilden Fragebögen zum persönlichen Hintergrund der SchülerInnen, die Vergleiche zwischen den SchülerInnengruppen mit Migrationshintergrund und den Einheimischen erlauben (vgl. ebd.).

Die PISA-Studie hat gezeigt, dass das Gefälle zwischen den Schulleistungen einheimischer Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich groß ist. Dabei sind die Differenzen sowohl für die erste<sup>2</sup> als auch für die zweite<sup>3</sup> Generation auffallend. Eine der Ursachen der schlechteren Bildungschancen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind ihre geringen Sprachkenntnisse in der Zweitsprache<sup>4</sup> und die damit zusammenhängende mangelnde Lesekompetenz. „Lesekompetenz wird bei PISA erhoben, weil die in allen Gesellschaften zu den Grundfertigkeiten zählt und für die Teilhabe am beruflichen, sozialen, kulturellen und politischen Leben unabdingbar ist. Außerdem ist Lesen eine zentrale Voraussetzung für lebenslanges Lernen.“ (Schwantner/Schreiner, 2010, S. 8) Die Studie verfolgt das Ziel, Defizite der Bildungssysteme der jeweiligen Länder sichtbar zu machen, um ihre möglichen Verbesserungen auszulösen.

Durch die PISA–Studie wurde in den deutschsprachigen Ländern eine bildungspolitische Diskussion ausgelöst, in der zuerst an SchülerInnen, später am Bildungswesen Anstoß genommen wurde. Im Mittelpunkt stand die geringe Inklusionsleistung des Systems, Kinder aus sozial schwächeren Familien und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund schulisch zu integrieren und ihnen die Möglichkeit zu geben, im Leben erfolgreich zu sein. Auf der Suche nach möglichen Lösungsvorschlägen gerieten die skandinavischen Länder in

---

<sup>2</sup> Als MigrantInnen der ersten Generation gelten SchülerInnen, die zusammen mit beiden Elternteilen im Ausland geboren wurden.

<sup>3</sup> Als MigrantInnen der zweiten Generation gelten SchülerInnen, die im Inland und deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden.

<sup>4</sup> Für den Erwerb der Amtssprache des Aufnahmelandes werden in der Literatur unterschiedliche Begriffe wie Zweitsprache, Landessprache, Schulsprache, Zielsprache verwendet. Im Kontext dieser Arbeit wird hauptsächlich der Begriff Zweitsprache aufgegriffen, da er auch in den bildungspolitischen Dokumenten oft benutzt wird.

den Fokus der Aufmerksamkeit. Schweden hat bei der PISA-Studie einen der Spitzenplätze eingenommen und wurde somit als Vorbildland wahrgenommen. In den Vordergrund rückte die Tatsache, dass in Schweden Kinder der zweiten Generation deutlich besser abgeschnitten haben als Kinder der ersten Generation. Zudem hat das schwedische Schulsystem den Ruf eines der integrativsten der Welt zu sein. Es bietet Kindern unabhängig ihrer Herkunft und ihres sozialen Status faire Bildungschancen.

Bei dieser Arbeit handelt es sich um einen Versuch, das skandinavische und österreichische Bildungskonzept theoretisch aufzuarbeiten, um Unterschiede und Parallelen festzustellen. Dabei werde ich mich auf die Studie<sup>5</sup> von Jessica M. Löser stützen, in der sie das kanadische, schwedische und deutsche Bildungswesen im Hinblick auf sechs Untersuchungskategorien analysiert hat (vgl. Löser, 2010, S. 73):

- Rahmenbedingungen für den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität im Schulwesen
- Förderung der Erstsprache<sup>6</sup> durch expliziten Unterricht und Umgang mit der Erstsprache im Schulalltag
- Förderung der Zweitsprache im schulischen Kontext
- Umgang mit Heterogenität in Regelschulen mit Blick auf die sonderpädagogische Förderung
- Umgang mit kultureller Vielfalt im Schulalltag
- Umgang mit Eltern
- 

Den zentralen Punkt ihrer Arbeit stellt die Feldforschung dar, die den Zweck verfolgt, über die Literaturrecherche hinaus die Komplexität des Untersuchungsgegenstands zu erhöhen (vgl. ebd., S. 25). In den Städten Toronto, Stockholm und Hannover hat sie dafür drei Schulen in sozialen Brennpunkten erforscht, bei deren Auswahl folgende Kriterien handlungsleitend

---

<sup>5</sup> Löser, Jessica M. (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.

<sup>6</sup> In der Literatur werden verschiedene Begriffe verwendet, z.B. Muttersprache, Herkunftssprache, Familiensprache. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird überwiegend der Termin Erstsprache herangezogen.

waren (vgl. ebd., S. 80f):

- der Anteil von MigrantInnen im jeweiligen Schulbezirk
- die sozioökonomische Situation im jeweiligen Schulbezirk
- Schulen im Primarbereich (keine Modellschulen zu diesem Themenschwerpunkt)
- keine Förderschulen und Schulen in privater Trägerschaft

In der vorliegenden Arbeit werde ich auf die ersten drei Untersuchungskategorien zurückgreifen und anhand derer den internationalen Vergleich methodisch strukturieren. In Anbetracht der Tatsache, dass Jessica M. Löser in ihrer Studie das schwedische Schulsystem diesbezüglich bereits gründlich behandelte, werde ich die Beschaffenheit der beiden Schulsysteme kurz anschnitten und zudem statistische Informationen aufbereiten, die die Gegenüberstellung der beiden Bildungswesen anschaulich darlegen sollen. Des Weiteren werden aus ihrer Studie und anderen Quellen die Informationen und Ergebnisse zum kanadischen und deutschen Schulwesen herausgefiltert, die für Darbietung der Beziehung zwischen dem österreichischen und dem schwedischen Bildungssystem von Bedeutung sind. Ergänzend sollen in vorliegende Arbeit konkrete Beispiele eingebunden werden, die - ähnlich wie bei Jessica M. Löser - nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben, da es sich dabei um Einzelfälle handelt.

Ziel dieser Arbeit ist es also der Frage nachzugehen, welche Anregungen das schwedische Schulsystem, im Speziellen seine Fördermaßnahmen in der Zweitsprache, für das österreichische bieten kann. Diese Arbeit ist nicht darauf ausgerichtet, das schwedische Bildungswesen mitsamt allen Fördermaßnahmen auf das österreichische zu übertragen. Vielmehr richtet sich mein Fokus auf die vermutlich besseren Ansätze, die die schulische Förderung und Integration der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an schwedischen Schulen unterstützen. In diesem Sinne stellt sich die Frage, welche grundsätzlichen Differenzen zu dem österreichischen Bildungssystem bestehen, die zu einer besseren Inklusion der Kinder mit Migrationshintergrund in das Schulsystem in Schweden führen und was in Österreich unter Berücksichtigung des schwedischen Bildungssystems geändert werden könnte?



## 1.1 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau dieser Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Begonnen wird mit dem Vorstellen der gewählten Methode der Datenerhebung und der Datenauswertung. Anschließend folgen theoretische Ausführungen zu den Schulsystemen in Österreich und Schweden, zunächst allgemein, dann schließlich konkretisiert auf den Zusammenhang zwischen Migration und Bildung.

Thematisch ist die Arbeit so aufgebaut, dass in den Kapiteln drei und vier die Beschaffenheit der nationalen Bildungswesen der beiden Länder umrissen wird. Eine kurze historische Einführung scheint aus dem Grund angebracht, da sie die grundlegenden Veränderungen in der Zielsetzung der schwedischen und österreichischen Bildungspolitik markiert. Auf der einen Seite stehen die gesetzlichen Veränderungen im Vordergrund, auf der anderen Seite wird versucht, anhand von vorhandener Literatur und Statistiken die gegenwärtige Schulsituation deskriptiv zu erfassen.

Im Kapitel fünf wird auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Schulerfolg eingegangen, in dessen Kontext diese Arbeit eingebettet ist. Dabei geht es um den Stellenwert der Erstsprachen, die sie in ihren jeweiligen Bildungssystemen einnehmen und deren Relevanz für die Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund. Im Weiteren werden als Stützpfiler Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung herangezogen, die unter anderem die Verbindung zwischen Sprache und Identität erläutern. In diesem Abschnitt wird ebenfalls die Thematik des Interkulturellen Lernens aufgegriffen.

Im darauf folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Zweitsprachförderung für Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch an österreichischen Schulen und mit anderen Erstsprachen als Schwedisch an schwedischen Schulen deutlich. Die theoretischen und statistischen Erkenntnisse der vorangehenden Kapitel bilden die Grundlage für diesen Abschnitt, der über die Situation des Zweitsprachunterrichts im Pflichtschulbereich in den ausgewählten Ländern berichtet.

Der letzte Teil meiner Arbeit widmet sich den Resultaten zum kanadischen und deutschen Bildungssystem, die Jessica M. Löser in ihrer Studie in Bezug auf die drei zu

untersuchenden Kategorien herausgefunden hat. Die Berücksichtigung dieser Ergebnisse hat zum Ziel, den Vergleich zwischen dem österreichischen und schwedischen Schulwesen eindeutiger zu gestalten, indem schulische Rahmenbedingungen für die Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund von zwei anderen Ländern zu diesem Vergleich hinzugezogen werden. Anschließend werden aus der Gegenüberstellung der vier Bildungssysteme Schlussfolgerungen für das österreichische Schulsystem gezogen und mögliche Lösungsvorschläge genannt.

## 2. Methodischer Teil: Vergleichende Forschungsmethodik

Da zu dem vorliegenden Thema genug statistische Daten vorhanden sind, die unter anderem von internationalen Organisationen wie IEA oder OECD erhoben wurden, habe ich mich für den qualitativen Forschungsansatz entschieden. Die qualitative Forschung setzt sich im Gegensatz zu der quantitativen zum Ziel, „spezifische Gründe für die Unterschiede und Ähnlichkeiten zu finden, die ein Vergleich zu Tage fördert.“ (Allemann-Ghionda, 2004, S. 158)

Die Arbeit orientiert sich an den spezifischen Phasen der vergleichenden Untersuchungen und erfolgt in mehreren Schritten (vgl. ebd., S. 162ff):

Zunächst wird die vergleichende Forschungsfrage formuliert und der Stand der Forschung zu dieser Frage dokumentiert. Als Zweites soll der Untersuchungsgegenstand eingegrenzt werden und die qualitative Inhaltsanalyse von relevanten Literaturquellen (bildungspolitischen Richtlinien, Lehrplänen, Gesetzen) vorgenommen werden. Auch statistische Daten werden ausgewertet. Im nächsten Schritt werden die Informationen in eine Form gebracht, die verständlich und übersichtlich ist. Danach werden die Daten aneinandergereiht, damit Unterschiede/Ähnlichkeiten hervortreten können. Der Vergleich allein stellt den Höhepunkt der Untersuchung dar, bei dem die Synthese im Vordergrund steht. Die Hypothesen, die im Laufe der Forschungsarbeit formuliert wurden, werden an dieser Stelle entweder bestätigt oder falsifiziert.

„Qualitative Inhaltsanalyse eignet sich für systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial. Dabei sind auch große Mengen zu bewältigen.“ (Mayring, 1996, S. 98) Im Zentrum der Inhaltsanalyse steht ein Categoriesystem, anhand dessen Aspekte festgelegt werden, die aus dem Material gewonnen werden müssen.

In den Vergleichenden Erziehungswissenschaften wird die Erstellung eines „tertium comparationis“ gefordert: „Wird die qualitativ angelegte Untersuchung eines Problems im Hinblick auf einen Vergleich durchgeführt, so muss die gewonnene Information so aufbereitet werden, dass eine Aneinanderreihung oder Gegenüberstellung der jeweiligen Elemente möglich ist. Es muss ein Vergleichspunkt, ein „tertium comparationis“, bestimmt werden.“

(Allemann-Ghionda, 2004, S. 156)

## **2.1 Tertium comparationis der vorliegenden Arbeit**

„Im Vergleich besteht die Methode grundsätzlich darin, mehrere in bestimmter Hinsicht ähnliche Objekte einzusetzen, um zu Schlussfolgerungen oder Erkenntnissen zu gelangen.“ (Waterkamp, 2006, S. 193) Diese Objekte sollen in Bezug auf Kategorien und Kriterien beschrieben werden, die vorher festgelegt wurden (vgl. ebd.).

„Tertium comparationis“ heißt übersetzt „das Dritte des Vergleichs“, d.h. eine den vergleichenden Objekten übergeordnete Kategorie, an der sie gemessen werden. Damit soll verhindert werden, dass eines der Objekte als Maßstab für das andere verwendet wird (vgl. ebd., S. 194ff). Es ist methodisch wichtig, dass „tertium comparationis“ vor dem Beginn des Vergleichs festgelegt wird und es unabhängig von den vergleichenden Objekten ist.

### **Das Kategoriesystem dieser Diplomarbeit:**

- Rahmenbedingungen für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Bildungssystemen
- Förderung der Erstsprache durch expliziten Unterricht
- Förderung der Zweitsprache im schulischen Kontext und Förderung der Lehrkräfte in Bezug auf die Zweitsprachvermittlung

## **2.2 Auswertungsverfahren: qualitative Inhaltsanalyse**

In der Literatur findet man verschiedene Definitionen zum Thema „qualitative Inhaltsanalyse“. Eine Übereinstimmung herrscht jedoch darin, dass sie Material analysiert, das aus irgendeiner Form von Kommunikation stammt (vgl. Mayring, 2007, S. 11).

Im Folgenden soll auf sechs Spezifika der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen werden, die das Wesen dieser Methode darstellen (vgl. ebd., S. 12):

1. Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation in ihren Ausprägungen: Sprache, Musik, Bilder
2. Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die fixierte Kommunikation
3. Sie geht systematisch vor
4. Das systematische Vorgehen erfolgt nach expliziten Regeln
5. Sie geht theoriegeleitet vor, d.h. sie analysiert den Text unter der theoretisch ausgewiesenen Fragestellung
6. Sie hat zum Ziel, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (z.B. Absichten des Senders, Wirkungen beim Empfänger)

### **2.2.1 Inhaltliche Strukturierung**

In der vorliegenden Arbeit wird die inhaltliche Strukturierung als Auswertungsmethode verwendet werden. Das Ziel der inhaltlichen Strukturierung ist es, nach entwickelten Kategorien bestimmte Aspekte und Inhalte des Textes zu extrahieren. Die auf diese Weise herausgefilterten Informationen werden pro Kategorie in Form von Paraphrasen zusammengefasst (vgl. ebd., S. 89).

Beim ersten Materialdurchgang soll festgestellt werden, ob die Kategorien tatsächlich angesprochen werden. Die Fundstellen werden markiert und je nach Ziel der Strukturierung bearbeitet und herausgeschrieben. Bei dem Hauptdurchlauf wiederholen sich die beiden Arbeitsschritte, nämlich die Bezeichnung der Fundstellen und ihre Extraktion. Die Ergebnisse dieses Durchlaufs werden anschließend paraphrasiert und pro Kategorie zusammengefasst (vgl. ebd., S. 83ff).

## **3. Das schwedische Bildungssystem**

### **3.1 Einleitung**

Schwedens Integrationspolitik war vor den 1950er Jahren gekennzeichnet durch einen starken Assimilationsanspruch (vgl. Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 105). Seitdem hat sie einen erfolgreichen Wandel in eine multikulturelle Integrationspolitik erfahren. Sie hat sich als Ziel gesetzt, Chancengleichheit sowohl im sozialen, kulturellen als auch im wirtschaftlichen Bereich des Zusammenlebens herzustellen. Als ein notwendiges strategisches Instrument, um diese Gleichheit aufzubauen, erwies sich die Reform des Bildungswesens. „Gleichheit durch bildungspolitische Maßnahmen zu erreichen, liegt der Annahme zugrunde, dass der Ausbildungsstand des Einzelnen über dessen Berufschancen und damit sein gesellschaftliches Ansehen wesentlich mitentscheidet.“ (Willmann, 1978, S. 210)

Die schwedische Schulreform, die von der Intention geprägt war, Schulen zu demokratisieren, wurde in den 1950er Jahren ins Leben gerufen. Eines ihrer zentralen Anliegen war der Abbau der sozialen Segregation und der von Bildungsprivilegien, die durch das alte Bildungssystem gefördert wurden. Untersuchungen zum Problem der Nichtversetzung, des vorzeitigen Schulabgangs und des Schulversagens in Beziehung zur sozialen Herkunft „führten zu Zweifeln an der angeblichen Überlegenheit eines Auslese- und Konkurrenz-Schulsystems in einer Gesellschaft mit wachsender Wirtschaft und starkem Bedarf an Massenausbildung auf dem oberen Sekundarschulniveau.“ (Husén, 1968, S. 22)

Mit der Einführung der neunjährigen Grundschule (Schwedisch: „grundskola“) sind in dieser Hinsicht wichtige Schritte unternommen worden.

Um die Multikulturalität zu schützen, wurde in den 1980er Jahren ein Antidiskriminierungsgesetz und das Amt des Ombudsmannes gegen ethnische Diskriminierung errichtet (vgl. Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 105). Die Aufgabe dieser Institution besteht darin, die Benachteiligung ethnischer Minderheiten auf dem Wohnungs-, Arbeitsmarkt, als auch im Bildungsbereich zu eliminieren.

Der kontinuierliche und erfolgreiche Umbau des schwedischen Bildungswesens lässt sich nach Husén (vgl. Husén, 1968, S. 12) auf drei Faktoren zurückführen: Zum einen war es Schwedens Neutralität, die es vor den Folgen des Zweiten Weltkrieges verschont hatte. Die Arbeit an den neuen Gesetzen, die der Schulreformen vorausgingen, begann bereits 1940 und 1945 wurde die erste Phase beendet. Zum anderen war es die politische Stabilität der sozialdemokratischen Regierung, die fast ununterbrochen an der Macht war und nicht zuletzt Schwedens Homogenität in wirtschaftlicher, sozialer, rassischer und konfessioneller Hinsicht.

Durch die PISA-Studie wurde sichtbar, dass die Leistungsdifferenz in Deutschland und Österreich deutlich größer ist, auch wenn in Schweden Jugendliche mit Migrationshintergrund im Leistungsvergleich schlechter abschneiden als die Autochthonen. Außerdem macht sich die Integrationsleistung des schwedischen Bildungswesens darin bemerkbar, dass Jugendliche der zweiten Generation bessere Schulleistungen hervorbringen als die Jugendlichen der ersten Generation. Das mag vielleicht selbstverständlich klingen, ist aber in vielen Einwanderungsländern nicht der Fall.

### **3.2 Organisation**

Während die Schulreform im Gange war, wurde lebhaft über die Organisation des schwedischen Schulwesens diskutiert. Bis dahin war das Schulsystem zentralisiert und gehörte unter die Obhut der obersten zentralen Schulbehörde. 1957 wurde die Schulverwaltung einer Reform unterzogen, durch die den Kommunen mehr Verantwortung bei der Inspektion und den Beschlüssen zugetragen wurde. Der Leitgedanke, der dahinter stand, war, „auf diese Weise die Schule besser in der engeren Heimat zu verankern, deren Bewohnern die Schule dienen soll.“ (Orring, 1968, S. 23)

Seit den 1990er Jahren befinden sich die Schulen in der Trägerschaft der Gemeinden (vgl. Barth/Heimer/Pfeifer, 2008, S. 106). Die Regierung und der Reichstag sind für das Bildungswesen zuständig. Fast das gesamte Bildungssystem wird vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft koordiniert (vgl. Werler, 2002, S. 455). Es erstellt einen Lehrplan, in dem die Ziele der Unterrichtsfächer festgelegt werden. Von den Kommunen wird ein Schulplan entworfen, der Maßnahmen veranschaulicht, mit denen die landesweiten Zielsetzungen zu erfüllen sind und wie das Schulwesen der Gemeinde gestaltet wird (vgl.

Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008. S. 106f). Die einzelnen Schulen sind verpflichtet, einen individuellen Arbeitsplan auszuarbeiten, der die Methoden und Arbeitsformen für den Unterricht bestimmt (vgl. Schwedisches Institut, 2002, S. 1). Die Gemeinden haben außerdem freie Wahl bei der Einstellung und der Weiterbildung des Lehrpersonals. Darüber hinaus wurde das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (Schwedisch: „Skolverket“) errichtet, dessen Aufgabenbereich ist es, „die Tätigkeit der Schule zu begleiten und auszuwerten, die Aufsicht über die Ausbildung auszuüben sowie Vorschläge zur Entwicklung der Schule vorzulegen und bei einer solchen Entwicklung mitzuwirken.“<sup>7</sup> Jedes Jahr veröffentlicht „Skolverket“ einen Jahresbericht, in dem nach diversen Kriterien analysiert wird, ob der Stand und die Entwicklungen des Schulwesens mit den Zielvorgaben der nationalen schwedischen Bildungspolitik übereinstimmen. Der Zweck dieser Maßnahme ist es, landesweit einen gleichmäßigen Standard des Erziehungswesens zu erhalten.

### **3.3 Aufbau des Schulwesens**

Die Bildung ist eine wichtige Komponente der schwedischen Integrationspolitik. Das schwedische Schulgesetz trat 1985 in Kraft und verfolgt den Grundsatz: „Alle Kinder und Jugendlichen sollen, unabhängig von ihrem Geschlecht, Wohnort sowie sozialen und finanziellen Verhältnissen, gleichen Zugang zur Ausbildung im öffentlichen Schulwesen haben.“<sup>8</sup> Der Aufbau des schwedischen Schulsystems ist daher stark an die Migrationsthematik gekoppelt und geprägt durch Integrationsbemühungen.

Zu den Grundprinzipien, für deren Vermittlung sich die schwedische Schule verpflichtet, gehören Gleichheit, Demokratisierung und Individualisierung (vgl. Möhler, 2008, S. 18f). Der Aspekt der Chancengleichheit als der Grundgedanke der Gesamtschule wurde bereits angesprochen. Er lässt sich folgendermaßen definieren: „Keiner soll bei der gesellschaftlichen Zuweisung von Chancen aus Gründen, die er nicht selbst zu verantworten hat, gegenüber anderen bevorzugt oder benachteiligt werden.“ (Heckhausen, 1974, S. 107) Unter „Demokratisierung“ wird verstanden, dass die Schule als soziale Institution nicht nur demokratische Werte aufrechterhalten soll, sondern den SchülerInnen selbst die Möglichkeit einräumt, den Unterricht mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen (vgl. Frie, 2009,

---

<sup>7</sup> [http://sverige.de/lexi/lexi\\_bild.htm#Organisation](http://sverige.de/lexi/lexi_bild.htm#Organisation) (10.07.2012)

<sup>8</sup> <http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/> (09.07.2012)

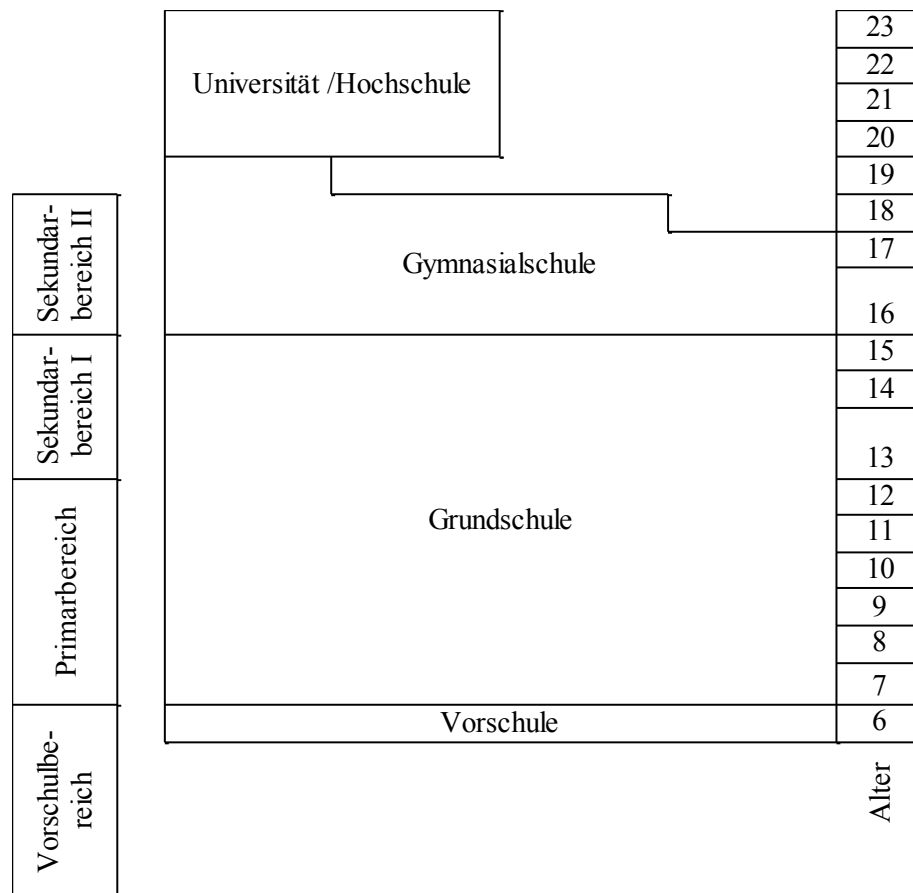


S. 9). „In der demokratischen Schule sollen die Schüler folglich selbst mitbestimmen können, Verantwortung übernehmen, sich für ihr eigenes Tun verantwortlich zeigen und schaffend und aktiv lernen.“ (Möhler, 2008, S. 19) Der dritte Grundpfeiler der schwedischen Schulen besagt, dass der Unterricht Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft nehmen und sich ihnen anpassen soll. Die Schulen sind nicht darauf ausgelegt, eine Elite auszubilden, sondern in einer Grundschule gemeinsam zu lernen (vgl. Morehaus, 2008, S. 162).

Die obligatorische neunjährige Grundschule wurde in Schweden im Jahr 1962 eingeführt und bedeutete die Ablösung der alten Ausleseschule (vgl. Schwedisches Institut, 2002, S. 1). Die Schulpflicht beginnt für Kinder mit ihrem siebten Lebensalter und endet mit dem 16ten (vgl. ebd.). Danach schließt ein fakultatives dreijähriges Gymnasium an. Zu den Pflichtschulen gehören außer der „grundskola“ Sami-Schulen, Spezial- und Sonderschulen für SchülerInnen mit Sprachstörungen, Seh- und anderen Behinderungen. Da die meisten Grundschulen und Gymnasien versuchen, integrativ zu arbeiten, ist die Anzahl an Sonder- und Spezialschulen in Schweden gering (vgl. Frie, 2009, S. 19). Als eine wichtige Voraussetzung für die Integration in die schwedische Gesellschaft wird das Erlernen der schwedischen Sprache betrachtet. Jedes Kind und alle Jugendlichen haben das Recht auf die Förderung in Schwedisch als Zweitsprache (eigenes Curriculum seit 1995). Darüber hinaus wird den Kindern mit anderer Erstsprache als Schwedisch der Unterricht in ihrer Erstsprache angeboten, um die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Vielfalt zu unterstützen.

Durch die späte Selektion und die Möglichkeit, während des gesamten Grundschulbesuchs Schwedisch als Zweitsprache zu wählen, erlangen die Kinder mit Migrationshintergrund die nötige Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe.

**Abbildung 1: Das schwedische Schulsystem**



Quelle: eigene Darstellung nach Werler (2002).

### Vorschulische Einrichtungen

Der vorschulische Sektor in Schweden umfasst alle Kinder im Alter von ein bis fünf Jahren (vgl. Möhler, 2008, S. 21). Die Kommunen sind verpflichtet, jedem Kind ab dem Alter von einem Jahr einen Platz in der Kinderstätte zur Verfügung zu stellen. 1998 wurde für Sechsjährige die Möglichkeit gegeben, gebührenfrei eine Vorschulklasse (Schwedisch: „förskola“) zu besuchen. Sie ist darauf ausgelegt, „die kindliche Entwicklung und das kindliche Lernen zu fördern und die Basis für die weitere Schullaufbahn zu schaffen.“<sup>9</sup> Die Vorschulklasse ist freiwillig, wird trotzdem von den meisten Sechsjährigen in Anspruch genommen. Seit ihrer Einführung wird die Zusammenarbeit zwischen dem Vorschulsektor und dem Schulsektor erheblich verstärkt.

<sup>9</sup> <http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/> (16.07.2012)

## **Grundschule**

Die Grundschulen können entweder private, staatliche oder kommunale Schulen sein (vgl. Tatsachen über Schweden, 2002, S.2). Die Pflichtschule dauert neun Jahre und ist durchgehend als Einheitsschule konzipiert. Auf ihre Gliederung in die Unterstufe, Mittelstufe und die Oberstufe wird heutzutage verzichtet.

1995 wurde ein neuer Stundenplan eingeführt, der in sechs Bereiche gegliedert ist: 1. Basisfächer (Schwedisch, Mathematik, Englisch), 2. praktisch-ästhetische Fächer, 3. gesellschaftswissenschaftliche Fächer, 4. naturwissenschaftliche Fächer, 5. Sprach-Wahlpflichtfächer und 6. persönliches Wahlpflichtfach (vgl. Rudvall/Stimpel, 1998, S. 10). Außerdem gibt es für jedes Fach einen Kursplan, der vorgibt, welches Wissen sich die Kinder am Ende der fünften und neunten Klasse angeeignet haben sollen. Zudem werden in diesen Jahrgängen zentrale Tests durchgeführt, die nicht nur eine individuelle Bewertung der Schülerschaft ermöglichen, sondern die Gleichwertigkeit aller Schulen gewährleisten sollen (vgl. Möhler, 2008, S. 25).

Die Zensuren werden erst ab der achten Klasse nach einer dreistufigen Skala erteilt: Genügend, Gut und Sehr gut (vgl. Schwedisches Institut, 2002, S. 3). Diese haben jedoch keinen Einfluss auf das Aufsteigen in die nächste Schulstufe. Zusätzlich gibt es noch die Option der Entwicklungsgespräche zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern, in denen die schulische Entwicklung der Kinder besprochen werden kann: „In einem guten Planungs- und Entwicklungsgespräch tauschen Schüler und Lehrer ihre Erfahrungen und Sichtweisen über ihre Entwicklung, ihre Arbeit, den Unterricht und die Schule aus. Sie sprechen über die persönlichen und die gemeinsamen Ziele und vereinbaren, was sie bis zum nächsten Gespräch erreichen und dafür tun wollen.“ (Burkard/Eikenbusch/Ekholm, 2003, S. 101) Am Ende der Grundschule wird den SchülerInnen ein Abgangszeugnis ausgestellt.

## **Gymnasium**

SchülerInnen, die die Oberstufe der „grundskola“ mit einem erfolgreichen Abschluss in Mathematik, Schwedisch und Englisch beendet haben, haben das Recht auf einen Platz am dreijährigen Gymnasium.

Die Fach- und Berufsschulen sind seit 1970er Jahren in die Gymnasialschule integriert (vgl.

Schwedisches Institut, 2001, S. 2). Die Folge ist, dass etwa 98% der GrundschulabsolventInnen in die Gymnasialstufe eintreten.<sup>10</sup>

Den SchülerInnen werden 17 landesweite Ausbildungsprogramme angeboten zwischen denen sie wählen können (vgl. Möhler, 2008, S. 23). Es gibt Profile, die auf eine akademische Laufbahn vorbereiten, sowie praktische Kurse, die berufsbezogen sind. Zu den Kernfächern, die für jeden Ausbildungszweig obligatorisch sind, gehören Schwedisch (bzw. Schwedisch als Zweitsprache), Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Religionslehre, Kunsterziehung und Werken, Sport und Gesundheitslehre.<sup>11</sup> Ein Gymnasialprogramm besteht aus 2500 Punkten, die auf die einzelnen Kurse verteilt sind. Alle Kurse werden nach einer vierstufigen Skala bewertet: Sehr gut, Gut, Genügend und Ungenügend. Um ein Abschlusszeugnis zu erhalten, benötigt man die volle Punktzahl.

Diejenigen, die die Zulassungsvoraussetzung an den Gymnasien nicht erfüllen, können ein Jahr lang individuelle Kurse besuchen, die von den Kommunen organisiert werden. Diese sollen ihnen den Übergang in die Ausbildungsprogramme der weiterführenden Schule ermöglichen (vgl. Rudvall/Stimpel, 1998, S. 16). Eine Abiturprüfung findet nicht statt, vielmehr müssen die SchülerInnen während ihrer Schulzeit eine Projektarbeit fertig stellen. Die gymnasiale Ausbildung kann nur vor der Vollendung des 20. Lebensjahrs begonnen werden. Später gibt es die Möglichkeit, sie im Rahmen der Erwachsenenbildung nachzuholen (vgl. ebd.).

### **Erwachsenenbildung**

Die Erwachsenenbildung, die im Schulgesetz geregelt ist, umfasst die kommunale Erwachsenenbildung, die Erwachsenenbildung für geistig Behinderte und den Schwedischunterricht für Einwanderer.<sup>12</sup>

Die kommunale Erwachsenenbildung führt Grundschul- und Gymnasialkurse durch, die denen in Grundschulen und Gymnasien entsprechen (vgl. Schwedisches Institut, 2001, S. 3). Sie zählt als Teil des öffentlichen Schulwesens und ist dementsprechend gebührenfrei. Für die Gymnasien und die Erwachsenenbildung auf der Gymnasialstufe gilt ein gemeinsamer

---

<sup>10</sup> [http://sverige.de/lexi/lexi\\_bild.htm#Gymnasium](http://sverige.de/lexi/lexi_bild.htm#Gymnasium) (18.07.2012)

<sup>11</sup> [http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/#idx\\_9](http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/#idx_9) (18.07.2012)

<sup>12</sup> [http://sverige.de/lexi/lexi\\_bild.htm#Erwachsenenbildung](http://sverige.de/lexi/lexi_bild.htm#Erwachsenenbildung) (20.07.2012)

Lehrplan. Zudem gibt es die ergänzende nachgymnasiale Erwachsenenbildung, die den TeilnehmerInnen ihre berufsbezogene Kompetenz in alten Berufen erhöhen oder ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten für neue Berufe vermitteln soll.

Außerhalb des öffentlichen Bildungswesens wird die Erwachsenenbildung auch von Volkshochschulen veranstaltet, die vom Staat subventioniert werden (vgl. ebd., S. 3f). Diese vermitteln eine Art Allgemeinbildung, die als Grundlage für weitere Studien dienen kann (vgl. Rudvall/Stimpel, 1998, S. 28).

### **3.4 LehrerInnenausbildung**

LehrerInnen für die Vorschule, die Grundschule und die Gymnasialschule werden an Hochschulen und Universitäten ausgebildet (vgl. Schwedisches Institut, 2001, S. 4). Sie können zwischen zwei Grundschulstudiengängen wählen. Einer dieser Studiengänge bezieht sich auf die Klassen 1-7 (140 Punkte), der andere betrifft den Unterricht im 4. bis 9. Schuljahr (180 Punkte). Diejenigen, die sich für die erste Möglichkeit entscheiden, studieren Schwedisch und Fächerkombinationen mit sozialer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung. Studierende, die die zweite Studienform wählen, können sich zwischen vier Spezialisierungen entscheiden: Schwedisch und eine Fremdsprache, sozial orientierte Fächer, Mathematik und Naturwissenschaften, Kunst und musische Fächer (vgl. Werler, 2002, S. 466). Die Ausbildung beträgt je nach Schulform zwischen drei und viereinhalb Jahren. Mit dem Gesamtergebnis von 180 Punkten ist man berechtigt, sowohl an der „grundskola“ als auch an der „gymnasialskola“ zu unterrichten.

Seit 1991 sind LehrerInnen Angestellte der Kommunen, die über ihre Einstellung, Entlassung und Weiterbildung entscheiden (vgl. Schwedisches Institut, 2002, S. 4). Sie verdienen im internationalen Vergleich und im Vergleich mit Deutschland und Österreich sehr wenig. „Ursache ist die hohe Besteuerung der Einkommen, deren Ertrag jedoch besonders dem öffentlichen Sektor – nicht zuletzt dem hochdotierten Bildungswesen und dessen Reform – zugutekommt.“ (Rudvall/Stimpel, 1998, S. 26)

### 3.5 Finanzierung

In Schweden ist die schulische Bildung gebührenfrei. Eine Ausnahme bildet ein Teil der vorschulischen Einrichtungen, sowie einige Institutionen der höheren Bildung. Die finanzielle Versorgung der Schulen ist zwischen dem Staat und den Kommunen aufgeteilt. Sie erfolgt aus steuerlichen Einnahmen der einzelnen Gemeinden, aus denen etwa 45% des gesamten Gemeindebudgets für den Bildungsbereich entfallen.<sup>13</sup> Die Staatszuschüsse sollen die unterschiedlichen Einnahmen der Gemeinden ausgleichen und erfüllen somit eine ergänzende Funktion.<sup>14</sup>

Die Kommunen sind verpflichtet aus dem Staatszuschuss bestimmte Dienstleistungen zur Verfügung zu stellen (vgl. Schwedisches Institut, 2002, S. 2). Die Grundschulen sind kostenlos, sowie der SchülerInnentransport, die Lernmittel und die Schulmahlzeiten (vgl. ebd.). Für die Vorschulkasse darf ebenso kein Geld erhoben werden, jedoch werden der SchülerInnentransport und die Schulmahlzeiten nicht umfasst. Den SchülerInnen, die sich entscheiden, die gymnasiale Oberstufe zu besuchen, wird ein Ausbildungsgeld gezahlt, um damit ihre Ausgaben für Schulmahlzeiten und Lernmaterial zu decken (vgl. Schwedisches Institut, 2001, S. 2). Die Gemeinden sind außerdem verpflichtet, Privatschulen auf der Grundschul- und der Gymnasialstufe, die von „Skolverket“ genehmigt worden sind, finanziell zu unterstützen (vgl. ebd.). Im Rahmen der Erwachsenenbildung müssen die SchülerInnen lediglich für die Kosten der Lernmittel aufkommen. Dass die Bildung in Schweden einen hohen Stellenwert genießt, zeigen auch die hohen Ausgaben für das Bildungswesen. 2008 wurde in Schweden 6,3% des BIP in das Bildungswesens investiert, während es in Österreich nur 5,4% waren.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> <http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/> (12.07.2012)

<sup>14</sup> <http://www.ggg-nrw.de/Europa/Schneider.Bundesstaaten-Vergleich.pdf> (12.07.2012)

<sup>15</sup> <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/37109/umfrage/ausgaben-fuer-bildung-in-prozent-des-bip/> (18.07.2012)

### 3.6 Fazit

Den Kern der schwedischen Schulreform stellt die Einrichtung der neunjährigen Pflichtschule dar. Sie löste das gegliederte System ab und schuf einen größeren gemeinsamen Referenzrahmen für die Staatsbürger. Die Schulreform wurde in großer Einigkeit durchgeführt. Politische Parteien, Eltern als auch die Kommunen setzten sich für sie ein.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Grundschulreform in erster Linie eine Sozialreform war, um die Gesellschaft zu verändern und den Demokratieanspruch zu stärken. Sie verfolgte das Ziel, die formalen Grenzen zwischen den Schulen aufzuheben. Nach Orring ist ein integriertes Schulwesen „flexibler als ein streng in Züge aufgeteiltes und bietet dadurch den Schülern größere Möglichkeiten einer zweckmäßigen Ausbildung als sie ihnen andernfalls zu Gebote ständen.“ (Orring, 1968, S. 39)

Eine Frage, die alle beschäftigte war, wann die Binnendifferenzierung der SchülerInnen stattfinden soll. Man hat festgestellt, dass eine frühe Auslese zu einer sozialen Diskriminierung führt und die Bildung zum Privileg von wirtschaftlich und sozial besser gestellten Bevölkerungsgruppen wird. Die frühe Auslese führt weiterhin zum Risiko, dass ein Teil des Begabungspotentials von jungen Menschen aus sogenannten niedrigeren Bevölkerungsschichten verloren geht. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der PISA-Erfolg der skandinavischen Länder zum Teil auf dem Erfolg der Gesamtschule basiert.

## 4. Das österreichische Bildungswesen

### 4.1 Einleitung

Österreich unterscheidet sich sehr deutlich von Schweden im Hinblick auf Aufbau und Struktur des Bildungswesens, als auch durch die Höhe der Bildungsausgaben. Das österreichische Schulsystem ist ein differenziertes, wobei das schwedische eine integrierte, d.h. eine gemeinsame Aufbauform aufweist. „Ein wesentliches Merkmal des österreichischen Systems ist die vierjährige Primarausbildung, gefolgt von einer Sekundarausbildung, die sich in zwei Abschnitte gliedert.“<sup>16</sup>

Das Schulgesetz von 1962 verlängerte in Österreich die Schulpflicht von acht auf neun Jahre. Sie beginnt für alle Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten im Alter von sechs Jahren und endet nach der neunten Schulstufe. Diese Pflicht wird durch den Besuch der folgenden öffentlichen Schulformen erfüllt: In den ersten vier Jahren durch den Besuch der Volks- oder Sonderschule, im 5. bis 8. Schuljahr durch den Besuch der Hauptschule, Sonderschule oder der Allgemeinbildenden höheren Schule und im neunten Schuljahr durch den Besuch der Polytechnischen Schulen, der mittleren bzw. höheren Schulen oder der Sonderschule (vgl. BMUKK, 2011/2012, S. 4). Die Einführung der einjährigen Polytechnischen Schule geht auf die Auseinandersetzungen zwischen den beiden großen Parteien SPÖ und ÖVP bezüglich der Ansiedlung des neunten Pflichtschuljahrs zurück. Die Frage, ob man die Volksschule oder die Schulen der Sekundarstufe I um ein Jahr verlängern soll, wurde mit dem Kompromiss beendet, eine einjährige Schulform einzurichten, die auf den Eintritt in das Berufsleben vorbereitet (vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 366).

Laut Schulorganisationsgesetz hat das österreichische Schulwesen die Aufgabe, „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem

---

<sup>16</sup> <http://www.oead.at/bildungssystem> (27.07.2012)



für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“ (SchOG, § 2 (1))<sup>17</sup>

Das öffentliche Schulwesen ist allen Kindern und Jugendlichen zugänglich, unabhängig des Geschlechts, des Standes, der Klasse, der Sprache, des Bekenntnisses oder der Geburt. (vgl. SchOG, § 4 (1)).<sup>18</sup> Den Privatschulen hingegen ist es erlaubt, SchülerInnen nach Sprache, Bekenntnis oder Geschlecht auszuwählen (vgl. SchOG § 4 (3)).<sup>19</sup>

In den folgenden Absätzen sollen die zentralen Aspekte des österreichischen Bildungssystems dargelegt werden.

## 4.2 Organisation

Die öffentliche Trägerschaft des Bildungswesens verteilt sich in Österreich auf Länder und Bund (vgl. bm:bwk, 2004 S. 10f). Seit 2007 ist die oberste Instanz für das Primar- und Sekundarschulwesen das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Es nimmt die Aufgaben der Schullerichtung, der Schulerhaltung und der LehrerInnenweiterbildung wahr.<sup>20</sup> Dem Bundesministerium unterstehen auf der Ebene der Bundesländer die Landesschulräte und auf der Ebene der politischen Bezirke die Bezirksschulräte (vgl. ebd., S. 11). Einen Landesschulrat gibt es in jedem Bundesland. In Wien trägt er die Bezeichnung Stadtschulrat. Ihm obliegt die Aufgabe, Vorschläge für die Besetzung von LehrerInnen- und SchulleiterInnenstellen im Pflichtschulbereich zu erstatten, sowie für den Posten der SchulaufsichtsbeamtenInnen (vgl. Seel, 2010, S. 201). Der Landesschulrat ist in erster Instanz verantwortlich für die Berufs- und Allgemeinbildenden mittleren und höheren Schulen, als auch für die Akademien. Die Bezirksschulräte unterstehen den Landesschulräten. Sie sind zuständig für alle Pflichtschulen im Verwaltungsbezirk und fungieren als Verbindungsstelle zwischen Schulen und öffentlichen Einrichtungen des jeweiligen Bezirks. Die Pflichtschulerhaltung gehört auch zu den Zuständigkeiten der Gemeinden. Lehrpläne und Schultypen sind landesweit vereinheitlicht, Prüfungen werden

---

<sup>17</sup> <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (26.07.2012)

<sup>18</sup> <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (26.07.2012)

<sup>19</sup> vgl. ebd. (26.07.2012)

<sup>20</sup> <http://www.oead.at/bildungssystem> (29.07.2012)

ebenfalls einheitlich arrangiert, um vergleichbare Standards sicherzustellen.

„In der Gesetzgebung hat der Bund in den Fragen der Schulaufsicht [...] und der Schulorganisation [...] im Pflichtschulbereich nur Rahmenbestimmungen zu beschließen, die Landtage der Bundesländer haben dazu Ausführungsgesetze zu schaffen.“ (ebd., S. 201)

Die Verantwortung für die vorschulischen Einrichtungen wurde den Bundesländern zugewiesen. Hochschulen und Universitäten werden von dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung koordiniert.

### **4.3 Aufbau des Schulwesens**

Wegen des Zweiten Weltkrieges und der starken Gegensätze zwischen den beiden großen politischen Parteien SPÖ und ÖVP gelang es erst 1962 das Schulgesetz zu vereinbaren, „das heute noch die rechtliche Grundlage des gesamten österreichischen Schulwesens bildet.“ (Eurydice, 2006/2007, S. 48) Mit diesem Schulgesetz wurde unter anderem die Schulpflicht auf neun Jahre festgesetzt, in welche der Besuch der Vorschulklasse eingerechnet wird (vgl. Seel, 2010, S. 19).

In den 1970er Jahren hat man in der Debatte um die Gesamtschule die Entscheidung gefällt, die integrierte Gesamtschule als Schulmodell zunächst in Versuchen zu erproben (vgl. Eder, 2009, S. 33). Dabei wurden die Hauptschule und die Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) in räumlicher und organisatorischen Hinsicht zusammengefasst (vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 367). Trotz der positiven Ergebnisse, die für diese Schulform sprachen, wurde nur die Hauptschule reformiert und die AHS blieb ohne markante Veränderungen weiterhin als Organisationsform bestehen. Durch den verstärkten Wunsch der Eltern, ihren Kindern die bestmögliche Bildungslaufbahn einzurichten, gewann in der Folge die AHS den Ruf der „elitären Schule“ (vgl. ebd.). Im Schuljahr 1980/81 besuchten landesweit 22% der SchülerInnen die AHS Unterstufe, im Schuljahr 2010/11 waren es 32,9%.<sup>21</sup> Eine Qualitätskontrolle des Schulsystems passiert durch internationale Untersuchungen zu Schulleistungen, an denen Österreich seit den 1990er Jahren teilnimmt

---

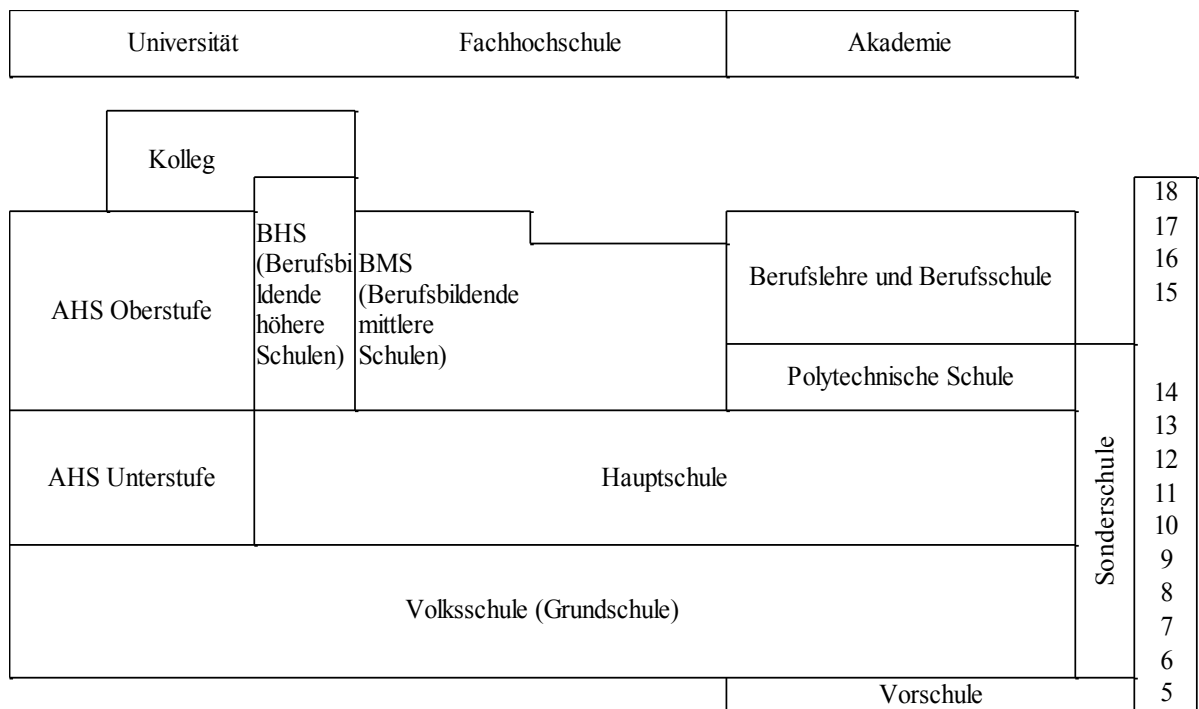
21

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (03.08.2012)

(vgl. Seel, 2010, S. 204). Die Schulen werden in Österreich nach ihrer Bildungshöhe und ihrem Bildungsinhalt unterschieden (vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 368). Nach der Bildungshöhe gibt es Primar-, Sekundarschulen und Akademien, nach dem Bildungsinhalt berufsbildende und allgemein bildende Schulen.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Strukturierung des österreichischen Schulwesens:

**Abbildung 2: Das österreichische Schulsystem**



Quelle: eigene Darstellung nach Abbildung von bm:bwk (2004); Fritsch (2010).

### 4.3.1 Elementarbereich

#### Vorschulische Einrichtungen

Kindergärten gehören zu den nichtschulischen Einrichtungen. Sie stehen Kindern zwischen drei und sechs Jahren zur Verfügung, wobei das letzte Jahr vor der Einschulung für alle Kinder obligatorisch ist (vgl. bm:bwk, 2004, S. 18). Kinder, die bereits das sechste Lebensjahr erreicht haben, aber nicht schulreif sind, haben die Möglichkeit, ein Jahr die Vorschulklasse zu besuchen (vgl. BMUKK, 2007, S. 25). Die Vorschulklasse wird häufig in

der Volksschule untergebracht und gehört im Gegensatz zum Kindergarten zum Schulsystem. Das zentrale Anliegen der Vorschulerziehung bildet die Vorbereitung auf den Eintritt in die Schule und die Förderung der Persönlichkeit der Kinder (vgl. bm:bwk, 2004, S. 19).

### **4.3.2 Primarbereich**

#### **Volksschule**

„Der Zeitpunkt des Eintritts in die Grundschule orientiert sich grundsätzlich am Alter und am Entwicklungsstand eines Kindes.“ (Stanzel-Tischler/Breit, 2009, S. 25) Die Volksschule stellt sich als Aufgabe, allen SchülerInnen die gleiche Elementarbildung zu vermitteln. Sie gliedert sich in die Grundstufe I, die bei Bedarf die Vorschulklasse, die 1. und 2. Schulstufe umfasst und in die Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe). Die Grundstufe I stellt eine Beurteilungseinheit dar, wodurch das Wiederholen der ersten Klasse vermieden wird (vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 369). In einer Klasse darf die Anzahl der SchülerInnen 30 nicht überschreiten. Die Beurteilungsskala reicht von eins bis fünf und grundsätzlich können jene SchülerInnen in die nächste Schulstufe aufsteigen, die in dem Jahreszeugnis kein „Nicht genügend“ haben. Nach der Ausbildung im Primarbereich haben die SchülerInnen die Option zwischen zwei Schularten zu wählen, nämlich zwischen der Hauptschule und der Unterstufe der AHS.

### **4.3.3 Sekundarbereich**

#### **Hauptschule**

Die Aufnahme an die Hauptschule findet nach einem erfolgreichen Abschluss der vierten Stufe der Volksschule statt.

Sie umfasst die Stufen 5 bis 8 und soll innerhalb der vier Jahren grundlegende Allgemeinbildung vermitteln, „sowie den Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für das Berufsleben und zum Übertritt in mittlere Schulen oder in höhere Schulen zu befähigen.“ (SchOG, § 15 (1)).<sup>22</sup> An der Hauptschule werden in den Gegenständen

---

<sup>22</sup> <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>  
(01.08.2012)

Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprachen drei Leistungsgruppen gebildet. SchülerInnen, die die höchste Leistungsgruppe besuchen und in anderen Pflichtgegenständen Noten aufweisen, die besser als „Befriedigend“ sind, können in die Allgemeinbildende höhere Schule wechseln (vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 372).

### **Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)-Unterstufe und Oberstufe**

„Die allgemeinbildenden höheren Schulen haben die Aufgabe, den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen.“ (SchOG, § 34 (1)) Die AHS umfasst eine vierjährige Unterstufe, die an die Volksschule anschließt und eine Oberstufe, die ebenfalls vier Jahre dauert. Um an der AHS aufgenommen zu werden, muss man die Volksschule erfolgreich abgeschlossen haben und die Fächer Deutsch, Lesen und Mathematik mit einem „Sehr gut“ oder „Gut“ bestanden haben. Falls man die Voraussetzungen nicht erfüllt, besteht die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung. Die AHS Oberstufe wird mit einer Reifeprüfung abgeschlossen, die den SchülerInnen den Zugang zu Universitäten und Hochschulen ermöglicht.

### **Neue Mittelschule**

Die Neue Mittelschule wurde 2008 als Projekt mit 65 Schulen begonnen (vgl. Eder, 2009, S. 53). Sie umfasst vier Stufen und beschreibt sich als Schule, auf deren Besuch jedes Kind ein Anrecht hat. „Zentrale Komponente in der Beschreibung des Modells sind eine Öffnung des Unterrichts für neue, kooperative Selbstständigkeit fördernde Arbeitsformen, Individualisierung des Unterrichts. Forcierung von Praxiserfahrungen, Betonung musischer Bildungselemente sowie Einführung anderer Formen der Leistungsrückmeldung und Leistungsbeurteilung.“ (Eder, 2009, S. 53) Bis 2015/2016 sollen alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen aufgewertet werden.<sup>23</sup>

### **Polytechnische Schule**

Die einjährige Polytechnische Schule wird am meisten von den SchülerInnen besucht, die nach dem Beenden der neunjährigen Schulpflicht einen Beruf erlernen möchten. Sie erfahren eine Berufsbildung in verschiedenen Fachbereichen, wie Dienstleistungen, Tourismus, Elektro und vieles mehr. Nach Absolvierung des Schuljahres können sie in den Lehrberuf

---

<sup>23</sup> <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml> (01.08.2012)

bzw. in die Berufsschule übertreten.

### **Sonderschule**

„Die Sonderschule in ihren verschiedenen Arten hat physisch oder psychisch behinderte Kinder in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Weise zu fördern, ihnen nach Möglichkeit eine den Volksschulen oder Hauptschulen oder Polytechnischen Schulen entsprechende Bildung zu vermitteln und ihre Eingliederung in das Arbeits- und Berufsleben vorzubereiten.“ (SchOG, § 22)<sup>24</sup> Sie umfasst neun Stufen, wobei das letzte Jahr das Berufsvorbereitungsjahr ist. Diese kann als selbstständige Schule geführt werden, oder sie kann als Sonderklasse einer Volksschule, Haupt- oder Neuen Mittelschule angeschlossen sein.

### **Berufsbildende mittlere und höhere Schulen**

Bedingungen für die Aufnahme in die Berufsbildende mittlere und höhere Schule ist der erfolgreiche Abschluss der achten Schulstufe. Die Berufsbildende mittlere Schule dauert zwischen drei und vier Jahren, die Berufsbildende höhere Schule fünf Jahre. Sie vermitteln den SchülerInnen eine allgemeine und fachliche Bildung, wobei der erfolgreiche Abschluss der höheren Schule zum Besuch von Akademien, Hochschulen und Universitäten berechtigt.

### **Erwachsenenbildung**

„Erwachsenenbildung besteht aus einer Vielfalt von Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichsten Zielsetzungen und Bildungsangeboten.“<sup>25</sup> Die Zielsetzungen unterscheiden sich in der Aneignung von allgemeinen oder beruflichen Kompetenzen. Die Zuständigkeit für diesen Bereich liegt auf der Bundesebene beim Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Im Rahmen der Erwachsenenbildung können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I und II und der Lehrlingausbildung nachgeholt werden. Die Finanzierung erfolgt aus öffentlichen Stellen (Bund, Länder, Gemeinden, EU). TeilnehmerInnen, sowie Betriebe und Sponsoren beteiligen sich ebenfalls an den Kosten.<sup>26</sup> In den letzten Jahrzehnten ist an österreichischen Schulen der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund gewachsen und die Tendenz bleibt steigend. Die folgende Tabelle veranschaulicht die beträchtlichen Unterschiede in der Verteilung der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als

---

<sup>24</sup> [http://www.jusline.at/22\\_Aufgabe\\_der\\_Sonderschule\\_SchOG.html](http://www.jusline.at/22_Aufgabe_der_Sonderschule_SchOG.html) (08.10.2012)

<sup>25</sup> <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/eb/eb.xml> (02.08.2012)

<sup>26</sup> [http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/finanzierung/finanzierung\\_ueberblick.php](http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/finanzierung/finanzierung_ueberblick.php) (02.08.2012)

Deutsch auf die Schularten des Pflichtschulbereichs.

**Tabelle 1: SchülerInnen mit nicht deutscher Erstsprache nach Schulsparten in Prozentzahlen**

<b>ÖSTERREICH</b>	<b>2004/2005</b>	<b>2006/2007</b>	<b>2009/2010</b>
<b>Volksschulen inkl. Vorschule</b>	17,4	20,3	23,2
<b>Hauptschulen</b>	15,1	18,7	20,9
<b>Polytechnische Schulen</b>	19,2	20,4	23,2
<b>Sonderschulen</b>	24,0	26,5	27,8
<b>Allgemein bildende Pflichtschulen</b>	16,7	19,8	22,4
<b>Neue Mittelschule</b>	-	-	27,5
<b>AHS-Unterstufe</b>	10,3	12,3	15,2
<b>AHS-Oberstufe</b>	9,7	10,8	12,7
<b>Allgemeinbildende höhere Schulen</b>	10,0	11,7	14,1
<b>Berufsschulen</b>	5,9	7,9	8,8
<b>Berufsbildende mittlere Schulen</b>	13,4	15,4	18,2
<b>Berufsbildende höhere Schulen</b>	8,4	9,8	11,7
<b>Berufsbildende Schulen</b>	8,1	9,7	11,3

Quelle: BMUKK (2012/Nr. 2, S. 24)

Wie aus der Tabelle ersichtlich, zeigen die größten Anteile an SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch im Pflichtschulbereich die Sonderschulen, die Polytechnischen Schulen und die Hauptschulen auf. In den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS Unterstufe und Oberstufe) ist diese SchülerInnengruppe deutlich unterrepräsentiert (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 167). Die niedrige Besuchsquote der Berufsschulen, der Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen lässt darauf schließen,

dass viele Jugendliche nach der Vollendung der Schulpflicht nicht an die weiterführenden Schulen wechseln.

#### **4.4 LehrerInnenausbildung**

Die Ausbildung der LehrerInnen für allgemein bildende Pflichtschulen (Volksschule, Hauptschule, Polytechnische Schule und Sonderschule) erfolgt an den Pädagogischen Akademien. An der Hauptschule und der Sonderschule sind die LehrerInnen meistens für einen Hauptgegenstand und mehrere andere Fächer lehrberechtigt (vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 375). An der AHS unterrichten LehrerInnen mit universitärem Abschluss, die in der Regel eine spezialisierte Ausbildung für zwei Fächer haben. Im Bereich des berufsbildenden Schulwesens sind LehrerInnen tätig, die an den Berufspädagogischen Akademien studiert haben.

#### **4.5 Finanzierung**

Für die finanzielle Versorgung der Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen und Berufsschulen) sind die Bundesländer, Gemeinden oder Gemeindeverbände zuständig (vgl. bm:bwk, 2004, S. 15). Die allgemein bildenden Pflichtschulen befinden sich meistens in der Verantwortung der Gemeinden, die Berufsschulen hingegen in der Verantwortung der Länder (vgl. ebd.). Die Fahrt zur und von der Schule ist für alle SchülerInnen der öffentlichen Pflichtschulen kostenlos, ebenfalls darf von den Pflichtschulen kein Schulgeld erhoben werden (vgl. ebd.). Für die Kosten der mittleren und höheren Schulen kommt der Bund auf. Die Universitäten sind seit 2004 selbst für das Budget verantwortlich, das ihnen vom Bund zugewiesen wird (vgl. ebd.). Privatschulen von gesetzlich anerkannten Kirchen und Religionsgemeinschaften werden in der Regel vom Bund subventioniert.



## 4.6 Zahlen und Fakten

Zum besseren Verständnis des internationalen Vergleichs zwischen Österreich und Schweden werden in diesem Unterkapitel statistische Daten eingeführt, die die schulische Situation der Kinder mit Migrationshintergrund in den eben genannten Staaten präziser darstellen sollen. Die vorhandene Informationslage in Österreich stellt eine Herausforderung in der Hinsicht dar, da lange Jahre in Regel die Staatsbürgerschaft als Kriterium für die amtliche statistische Erfassung dieser SchülerInnengruppe gewählt wurde. Dieses Konzept erlaubte nur eine unvollständige Erschließung der Zielgruppe, da die eingebürgerten Zuwanderer nicht miterfasst wurden. Erst in den vergangenen Jahren wurde in Österreich das Merkmal der Staatsbürgerschaft durch das Merkmal des Migrationshintergrundes abgelöst. Seit 1993 werden in den Informationsblättern des Ministeriums auch die Anteile der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach Schularten und Bundesländern publiziert (vgl. Herzog-Punzenberger, 2009, S. 162ff). In der PISA-Studie erfolgt die Definition des Migrationshintergrundes über das Geburtsland der SchülerInnen und ihrer Eltern. Hervorzuheben ist außerdem, dass in den standardisierten Erhebungen der OECD ebenso Bildung und Beruf der Eltern berücksichtigt werden. Auf dieser Grundlage lässt sich aus den gewonnenen Daten ein umfassendes Bild über die schulische Lage der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch zeichnen.

Laut den Statistiken der OECD bildeten im Jahr 2009 6,4% der schwedischen Gesamtbevölkerung die Nichtstaatsangehörigen, in Österreich waren es in demselben Jahr 10,7%.<sup>27</sup> Am 1. Januar 2010 zählten zu den drei bedeutendsten Herkunftsländern der MigrantInnen in Österreich Ex-Jugoslawien (ohne Slowenien) mit 292.026 Staatsangehörigen, Deutschland mit 138.225 Bürgern und die Türkei mit 112.150 Landesleuten.<sup>28</sup> Von den fünfzehnjährigen Jugendlichen, die 2009 in Schweden an der PISA-Studie teilgenommen haben, zählen 7,9 % zur zweiten Generation, 3,7 % sind MigrantInnen der ersten Generation. In Österreich gehörten 10,5 % zur zweiten und 4,8 % zur ersten Generation. (vgl. Stanat/Rauch/Segeritz, 2010, S. 207).

---

<sup>27</sup> <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MIG> (28.08.2012)

<sup>28</sup> [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/045367.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/045367.html) (28.08.2012)

Die Tabelle veranschaulicht die wachsende Migration in Schweden und Österreich in Jahren 2000 und 2009.

**Tabelle 2: Migration in Österreich und Schweden**

	<b>Österreich</b>	<b>Schweden</b>
<b>2000</b>		
Gesamtbevölkerung	8 011.566	8 872.109
im Ausland geborene Bevölkerung in %	10,4	11,3
absolute Zuwanderung in Tausend	66,0	42,2
<b>2009</b>		
Gesamtbevölkerung	8 365.275	9 298.514
im Ausland geborene Bevölkerung in %	15,5	14,4
absolute Zuwanderung in Tausend	91,8	82,4
Quelle: <a href="http://www.oecd.org/statistics/">http://www.oecd.org/statistics/</a> (Zugang am 28.08.2012)		

#### **4.7 Fazit**

Damit man die schulische Situation der Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich und Schweden erklären kann, muss auch die Beschaffenheit der beiden Bildungswesen in Betracht gezogen werden. Die Ergebnisse der PISA-Studie legen nahe, „dass die soziale Verteilung bei Übergangentscheidungen bzw. beim Erwerb unterschiedlicher Schulabschlüsse nicht allein individuelle Kompetenzunterschiede widerspiegelt.“ (Hillmert, 2008, S. 82) Die institutionellen Eigenschaften des Bildungssystems üben ebenfalls einen Einfluss auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen. „Insgesamt erbrachte die Bildungsexpansion einen Zuwachs an Bildungschancen für alle sozialen Gruppen, aber keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen.“ (Becker/Lauterbach, 2008, S. 12)

Das österreichische Schulwesen befindet sich bei den internationalen Vergleichsstudien der

SchülerInnenleistungen im Mittelfeld. Mit seiner frühen Auslese in die AHS Unterstufe und in die Hauptschule ist Österreich ein Land mit einem stark gegliederten Schulsystem. „Mit dieser Trennung verbunden ist jedoch die Annahme, die den Schulen zugewiesenen Schüler seien weitgehend leistungshomogen.“ (Eder/Thonhauser, 2002, S. 370). Zwar verliert die AHS wegen der hohen Besuchsquote langsam den Status der „besseren Schule“, wird aber nach wie vor von den Eltern bevorzugt. Die Analysen der OECD zu differenzierten Systemen beweisen, dass diese mit ihren Einzelschulen im Gegensatz zu Gesamtschulen durchschnittliche SchülerInnenleistungen hervorbringen (vgl. Eder, 2009, S. 34). Zudem beeinflusst in den gegliederten Schulen der sozioökonomische Hintergrund der SchülerInnen sehr markant ihre Bildungslaufbahn. Die Gesamtschulsysteme dagegen sind transparenter gebaut und der Informationsgrad und die Durchsetzungskraft der Eltern üben auf die Entscheidung, welchen Bildungsweg die Kinder einschlagen sollen, einen eher geringeren Einfluss aus (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 177). Umgekehrt kann man aber nicht behaupten, dass mit der Errichtung einer Einheitsschule alle Probleme gelöst werden können. Wie jedoch die Studien belegen, ist die Gesamtschule zu einem der Erfolgsfaktoren zu zählen.

Des Weiteren weisen die Daten der PISA-Studie darauf hin, dass eine gewisse Selbstverwaltung der Schulen mit positiven SchülerInnenleistungen einhergeht (vgl. Haahr, 2006, S. 48). Der Sinn der Autonomie besteht darin, „den Bedürfnissen der am Schulgeschehen beteiligten Personen und den Gegebenheiten des Schulstandortes Rechnung zu tragen.“ (BMUKK, 2000, S. 6) In Österreich können Schulen unter anderem in den Bereichen der Lehrplanbestimmung, der Eröffnungs- und Teilungszahlen, der Schulraumüberlassung und der unterrichtsfreien Tage selbst entscheiden. Verglichen mit anderen OECD-Ländern ist die Selbstverwaltung auf dem Gebiet der Personalfragen und der Finanzierung in vieler Hinsicht entwicklungs offen (vgl. Haahr, 2006, S. 48f). Ein ähnliches Entwicklungspotenzial gilt ebenso für die Einbeziehung von Eltern und SchülerInnen in die Entscheidungsprozesse der einzelnen Schulen.

Die Idee der Schulautonomie liegt darin begründet, flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerschaft zu reagieren und sich den Anforderungen der wachsenden Wirtschaft und Migration stellen zu können. Durch die strukturellen Veränderungen der Dezentralisierung und der Autonomie versuchen Österreich und Schweden der Verbesserung von Schulqualität beizutragen und das Ansehen des Schulwesens zu verbessern (vgl. Huber, 1996, S. 26).

## 5. Sprache und Schulerfolg

### 5.1 Einleitung

Es ist eine wohlbekannte Tatsache, dass Lesen eine wichtige Bedingung für den Wissenserwerb und zugleich „für die Teilhabe am kulturellen und wissenschaftlichen Leben“ darstellt. (Neumann/Artelt/Schneider/ Stanat, 2010, S. 23) Eine vertiefte Auswertung der Lesekompetenz im Rahmen der PISA-Studie hat eine signifikante Korrelation zwischen dem sozioökonomischen Status, der Beschaffenheit des Bildungssystems und der ethnischen Zugehörigkeit auf der einen Seite und dem Bildungserfolg auf der anderen nachgewiesen (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer, 2008, S. 7f). Im vorliegenden Kapitel geht es weniger um die Frage nach dem sozialen und ethnischen Hintergrund der SchülerInnen und dessen Wirkung auf den Schulverlauf. Vielmehr wird das Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und der Mehrsprachigkeit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gerichtet.

Ein beständiges Thema in Ländern mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund ist, dass diese das Bildungssystem des jeweiligen Landes weniger erfolgreich durchlaufen als die Einheimischen. Nach Allemann-Ghionda und Pfeiffer macht sich der geringere Schulerfolg in folgenden Aspekten sichtbar: „Zurückstellungen; Klassenwiederholungen; überdurchschnittlich häufige und nicht professionell begründete Zuweisungen zu Sonderklassen – sofern im jeweiligen System solche vorhanden sind; Zuteilungen zu Schultypen der Sekundarstufe I, die eher auf weniger qualifizierte Tätigkeiten vorbereiten – sofern im betreffenden Bildungssystem eine solche Gliederung auf der Sekundarstufe I vorhanden ist; Verlassen der Pflichtschule ohne Abschluss; Schwierigkeiten eine Lehrstelle zu finden.“ (ebd., S. 7)

Es ist eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems, Kinder, deren Erstsprache nicht mit der Landessprache identisch ist, zu fördern und ihnen somit eine Teilhabe am beruflichen und privaten Leben sicherzustellen. Gerade die internationalen Vergleiche machen deutlich, inwieweit es den nationalen Bildungssystemen gelingt, der Heterogenität der Schülerschaft Rechnung zu tragen und die soziale, ethnische und sprachliche Diskrepanz abzubauen.

Im Jahr 2010/2011 besuchten in Österreich bundesweit 24% der SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Volksschule, in Wien waren es in dem gleichen Schuljahr 52,9 % (vgl. BMUKK, 2012/Nr. 2, S. 24). Ausgehend von den PISA-Erhebungen unterscheidet sich die Leseleistung der zweiten Generation von der Leseleistung der ersten Generation nur marginal. Somit ist der erwartete positive Effekt der Integration und Sozialisation, der mit einem längeren Aufenthalt einhergehen sollte, bei der zweiten Generation nicht ganz eingetreten (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 172). In Schweden hingegen schneiden die Kinder der zweiten Generation im Lesen deutlich besser ab als die der ersten Generation (siehe Tabelle 3).

**Tabelle 3: Abweichung der Leseleistung der SchülerInnen in Österreich und Schweden**

	Österreich	Schweden
<b>PISA 2003</b>		
Differenz Lesekompetenz zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund; 1. Generation	-77	-89
Differenz Lesekompetenz zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund; 2. Generation	-73	-20
<b>PISA 2006</b>		
Differenz Lesekompetenz zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund; 1. Generation	-48	-68
Differenz Lesekompetenz zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund; 2. Generation	-79	-29
Quelle: Christensen/Segeritz (2008, S. 30)		

Aus der Tabelle kann man entnehmen, dass in Österreich in den Jahren 2003 und 2006 SchülerInnen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation in der Lesekompetenz mehr

als 70 Punkte hinter Gleichaltrigen zurückblieben. Die Unterschiede sind von einem Zyklus zum anderen ähnlich geblieben. In Schweden dagegen betrug die Punktedifferenz zwischen Jugendlichen der zweiten Generation und gleichaltrigen Einheimischen im Jahr 2003 20 Punkte und im Jahr 2006 29 Punkte. Was die Kinder der ersten Generation anbelangt, so zeigen die Ergebnisse, dass sie sowohl in Österreich als auch in Schweden in der Lesekompetenz signifikant schlechtere Leistungen erbringen als die Einheimischen. Doch wie aus der Tabelle ersichtlich, haben sich die Unterschiede in den drei Jahren in beiden Ländern verringert.

Ein großer Teil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wächst bereits vor dem Schulbeginn mit mehr als einer Sprache auf, in den Schulen kommen dann noch die Fremdsprachen hinzu. Dass das Beherrschen der Unterrichtssprache eine bestimmende Größe für den Schulerfolg darstellt, bleibt unumstritten. Sie erhöht die Chancen auf einen höheren Schulabschluss und somit auf einen ökonomisch und sozial lukrativen Arbeitsplatz (vgl. Walter, 2008, S. 71). Viel und heftig wird hingegen über die Bedeutung der Erstsprache diskutiert. 2009 gaben 46,3% der fünfzehnjährigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich, im Rahmen der PISA-Studie an, zu Hause die Sprache des Einwanderungslandes zu sprechen. In Schweden waren es 63,9% (vgl. Stanat/Rauch/Segeritz, 2010, S. 209). Man könnte annehmen, dass sich der Anteil an Jugendlichen, die zu Hause die Sprache des Einwanderungslandes sprechen, von der ersten zur zweiten Generation erhöht. Die steigende Tendenz ist auch in den meisten OECD-Ländern vorhanden, nur in Österreich ist die Differenz zwischen den beiden Generationen minimal (vgl. ebd.).

Da im häuslichen Kreis zumeist eine andere Sprache als die Unterrichtssprache gesprochen wird, scheint es unentbehrlich - um die Leistungen korrekt interpretieren zu können - die Bedeutung von Sprache zu untersuchen. Im Kontext der individuellen Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund wird in diesem Kapitel auf die Relevanz der Erstsprache bei schulischer Erziehung eingegangen. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich dieser Beitrag in erster Linie mit der Fragestellung, inwieweit das kulturelle und sprachliche Kapital der Kinder mit Migrationshintergrund einen Einfluss auf den Schulerfolg ausübt. Im zweiten Teil wird untersucht werden, wie der sprachliche und kulturelle Hintergrund der SchülerInnen vom österreichischen und schwedischen Bildungssystem und den Einzelpersonen berücksichtigt wird.

## 5.2 Mehrsprachigkeit und der Einfluss der Erstsprache auf den Schulerfolg

„Wenn jemand einen Migrationshintergrund hat, beinhaltet dies: Mehrsprachigkeit (wie auch immer geartet und entwickelt) und eine kulturell gemischte, bikulturelle oder multikulturelle Identität.“ (Allemann-Ghionda, 2008, S. 27) Der Diskurs zur Mehrsprachigkeit ist im deutschsprachigen Raum geprägt durch die Vorstellung, „dass Individuen und Staaten „normalerweise“ einsprachig seien“. (Gogolin, 2006, S. 291) Mit der Bezeichnung „monolingualer Habitus“ demonstriert Gogolin, dass Einsprachigkeit im Schulalltag als Normalität wahrgenommen wird, Mehrsprachigkeit freilich als Sonderfall zu verstehen ist. Die durch die Einwanderung begründete Mehrsprachigkeit und Vielfalt der Kulturen stellen die Bildungssysteme der beiden Länder vor die schwierige Aufgabe, wie mit dieser Heterogenität umzugehen ist, ohne bestimmte SchülerInnengruppen zu benachteiligen.

In den 1980er Jahren erhob sich in Schweden eine heftige Kritikwelle gegen den Muttersprachenunterricht<sup>29</sup>, die dessen Relevanz in Zweifel zog. Es wurde damit argumentiert, dass die Förderung der schwedischen Sprache für die Kinder mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihre System- und Sozialintegration nützlicher sei. Auch heutzutage wird in der bildungspolitischen Sphäre der verschiedenen Staaten über den Stellenwert der Erstsprache, die sie im schulischen Zusammenhang einzunehmen hat, diskutiert.

Der Prozess der Sprachentwicklung zieht sich über viele Jahre. Der Erstspracherwerb beginnt bereits im Mutterleib und ist vor dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen (vgl. de Cillia, 2002, S. 3f). Wird die Weiterentwicklung bei Kindern mit anderer Erstsprache als der Unterrichtssprache schulisch nicht gefördert, hat es zur Folge, „dass sich weder die eine Sprache noch die andere voll entwickeln kann, weil die Alphabetisierung und die Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie [...]“. (ebd., S. 4). Oft werden diese Defizite erst später sichtbar, „wenn in der Schule die sogenannten „kognitiv-akademischen“ sprachlichen Fertigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z.B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren.“ (ebd.)

---

<sup>29</sup> Da in den bildungspolitischen Dokumenten von einem Muttersprachenunterricht die Rede ist, wird hier anstelle der Erstsprache der Begriff Muttersprache verwendet.

Die Befunde der Zweisprachigkeitsforschung zeigen, dass der Erstsprache eine wesentliche Aufgabe im Spracherwerbsprozess und somit beim Zweitspracherwerb zukommt. Die Ergebnisse der Untersuchungen über die Berücksichtigung der Erstsprache im schulischen Lehrplan legen nahe, „dass [...] die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Lebensbereiche auswirkt. Wir können ferner den absoluten Ergebnissen entnehmen, dass bilinguale Erziehung imstande ist, das doppelte Handicap eines niedrigen sozialen Status und der Zugehörigkeit zu einer linguistischen Minorität zu kompensieren und das Ziel der Chancengleichheit zu erreichen.“ (Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner, 1985, S. 89) Die These, dass systematische schulische Förderung der Erstsprache eine fruchtbare Grundlage für das Erlernen von weiteren Sprachen und für den Bildungserfolg insgesamt bilden kann, findet in der Forschung viele Befürworter (vgl. Kniffka/Siebert-Ott, 2007, S. 181). Aus der Bilingualitätsforschung ist weiterhin bekannt, dass nicht das mehrsprachige Aufwachsen den Spracherwerb gefährdet, sondern diesen andere Faktoren wie Bildungsferne oder -nähe der Familien, Umstände, unter denen man das Heimatland verlassen musste, beeinträchtigen können (vgl. Bainski, 2010, S. 42).

Ferner wurde bewiesen, dass eine stabile Erstsprache das Erlernen der Zweitsprache und anderer Sprachen fördert und ihr schulisches Einbeziehen einen positiven Einfluss auf den affektiven Bereich der Kinder mit Migrationshintergrund ausübt (vgl. de Cillia, 2002, S. 5f). „Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der Minderheit, eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe [...].“ (ebd.) Demnach fungiert Sprache nicht nur als Mittel zur Kommunikation, sondern spielt ebenso bei der Identitätsentwicklung eine bedeutende Rolle: „Durch unsere Erstsprache wird es uns möglich, uns als Ich zu begreifen und uns zu artikulieren. Mit ihr wachsen wir in unsere Gesellschaft und ihre Wertsysteme hinein, d.h. die Erstsprache konstituiert unsere personale, soziale und kulturelle Identität.“ (Krumm, 2003, S. 415) Die unmittelbare Verbindung zwischen der Erstsprache und dem Ich kann im Vollzug der Migration dazu führen, „dass Menschen Hemmungen haben, eine andere Sprache zu lernen und zu sprechen, weil dies für sie eine Gefährdung ihrer mit der Erstsprache verknüpften Welt darstellt, die Bindung an Familie und Herkunft zu bedrohen scheint.“ (ebd.) Ängstlichkeit sowie das gesellschaftliche Prestige der Sprachen können sich negativ auf den Spracherwerb auswirken, daher ist eine Respektierung und Anerkennung von Erstsprachen durch die Aufnahmegesellschaft sehr erwünscht.



### 5.3 Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich

„Der muttersprachliche Zusatzunterricht“, der 1975 in Österreich im Rahmen eines Schulversuchs eingerichtet wurde, verfolgte ursprünglich das Ziel, MigrantInnen auf ihre Remigration vorzubereiten. Seit den 1970er Jahren bis hinein in die 1990er wurde er bilateral organisiert, wofür MuttersprachenlehrerInnen aus der Türkei und dem Ex-Jugoslawien nach Österreich entsandt worden sind. Da die reale Entwicklung in Österreich mit der ursprünglichen Zielsetzung des Zusatzunterrichts nicht übereinstimmte, wurde diese Kooperation zu Beginn der 1990er Jahre beendet (vgl. Çinar/Davy, 1998, S. 26ff).

Der Muttersprachenunterricht wurde 1992/1993 an den allgemein bildenden Pflichtschulen in den regulären Lehrplan aufgenommen, an der AHS-Unterstufe im Schuljahr 2000/2001 und an der AHS-Oberstufe im Jahr 2004/2005 (vgl. BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 21f; Wroblewski/Herzog-Punzenberger, 2010, S. 112). Im Zuge dieser Entwicklung hat sich seine Aufgabe für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch maßgeblich geändert. Er zielt primär auf die Festigung der Erstsprache und demzufolge der Zweisprachigkeit ab und soll bei der Identitätsbildung der SchülerInnen Unterstützung leisten (vgl. BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 21f). Seine Durchführung hängt davon ab, ob ausreichende Anmeldungen der SchülerInnen vorliegen. Geschieht dies nicht, fällt der Unterricht aus. Die Mindestzahl liegt regelmäßig zwischen zwölf und 15 Anmeldungen, jedoch sind nach Bundesland Unterschiede festzustellen. Nach Aussage des Bildungsministeriums (vgl. ebd., S. 23) ist die Erteilung des Muttersprachenunterrichts prinzipiell in jeder Sprache möglich. Die Lehrpläne für diesen sind so konzipiert, „dass sie sich grundsätzlich auf jede Sprache anwenden lassen, wodurch auch die Einführung zusätzlicher Sprachen im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts erleichtert wird, da nicht für jede Einzelsprache ein neuer Lehrplan entwickelt werden muss.“ (ebd., S. 21) Der muttersprachliche Unterricht wird im Schulalltag je nach Schularart in zwei Formen praktisch umgesetzt: als unverbindliche Übung (ohne Benotung) oder als Freigegegenstand (mit Benotung). In der Vorschulstufe wird er als verbindliche Übung „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“ im Ausmaß von drei Wochenstunden angeboten, an Volksschulen und Sonderschulen (Unterstufe) als unverbindliche Übung, an den allgemein bildenden Pflichtschulen und höheren Schulen entweder als unverbindliche Übung oder als Freigegegenstand (vgl. ebd. 21f). Der Unterricht der Muttersprache, an dem freiwillig teilgenommen werden kann, erfolgt an allgemein bildenden Pflichtschulen als „team teaching“ oder am Nachmittag, im Anschluss an den

Regelunterricht. „Eine unterrichtsparallele Führung ist nur dann zulässig, wenn dadurch kein Pflichtgegenstand versäumt wird.“ (ebd., S. 22) Die Teilnahme an der unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ bzw. die Note für diesen Freigegegenstand werden im Zeugnis vermerkt (vgl. ebd., S. 24). Die LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht werden von österreichischen Behörden angestellt und müssen im Inland oder im Herkunftsland ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben. An den Pädagogischen Akademien in Österreich existieren jedoch keine Lehramtsstudien für die Migrations Sprachen und an den Universitäten Wien und Graz wird ebenfalls kein Lehramtsstudium für Türkisch angeboten (vgl. de Cillia, 2007, S. 254). Im Schuljahr 2010/2011 waren insgesamt 400 LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht im Einsatz (vgl. BMUKK, 2012/Nr. 5, S. 16). In demselben Schuljahr nahmen bundesweit 19,1% aller SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch den Muttersprachenunterricht in Anspruch (vgl. ebd., S. 13).

Die folgende Tabelle fasst die unterschiedlichen Organisationsformen je nach Schulart übersichtlich zusammen:

**Tabelle 4: Organisationsformen des muttersprachlichen Unterrichts nach Schularten**

<b>Schulsparte</b>	<b>Organisationsform</b>	<b>Anzahl er Wochenstunden</b>
<b>Volksschule</b>	unverbindliche Übung	2 bis 6
<b>Sonderschule (Unterstufe)</b>	unverbindliche Übung	2 bis 6
<b>Sonderschule (Oberstufe)</b>	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 6
<b>Polytechnische Schule</b>	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	3
<b>Hauptschule</b>	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 6
<b>AHS Unterstufe</b>	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	8 bis 21 im Lauf von 4 Jahren
<b>AHS Oberstufe</b>	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 8 im Lauf von 4 Jahren

Quelle: BMUKK (2011/Nr. 1, S. 22), Çinar/Davy (1998, S. 46)

Anfang der 1990er Jahre wurde für die allgemein bildenden Pflichtschulen und die Allgemeinbildenden höheren Schulen das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ verankert, das alle SchülerInnen unabhängig ihrer Herkunft ansprechen soll (BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 26). Im Lehrplan der Volksschule wird dieses Unterrichtsprinzip wie folgend charakterisiert: „Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten.“ (BGBl. 439/1991)<sup>30</sup>

Dieser Zielsetzung kann man entnehmen, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Heterogenität geschätzt werden und diesen Aspekten im Unterricht Beachtung geschenkt werden sollte. Die Umsetzung dieser Unterrichtsprinzipien im Schulalltag ist für die Lehrkräfte allerdings unverbindlich und hängt einzig und allein von ihrem Engagement ab (vgl. Wroblewski/Herzog-Punzenberger, 2010, S. 114). Ob und wie dies verwirklicht wird, kann aufgrund der mangelnden Dokumentation nur schwer analysiert und beurteilt werden (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 180).

## **5.4 Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts in Schweden**

Die Geschichte Schwedens ist im Gegensatz zu der österreichischen weitgehend geprägt durch eine nationale Homogenität in Bezug auf Sprache und Religion (vgl. Kriwet, 2006, S. 389). In den 1960er und frühen 1970er Jahren nahm durch die aktive Anwerbung von ArbeitsmigrantInnen die Zahl der Einwanderer zu. In den folgenden Jahrzehnten setzte die Migration im Rahmen der Familienzusammenführung und der Asylsuche fort. Laut Statistiken gehörten 2011 zu den drei bedeutendsten Herkunftsländern der im Ausland Geborenen Finnland mit 166 723 Bürgern, Irak mit 125 449 Personen und Polen mit 72 851

---

<sup>30</sup> [http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult\\_lernen\\_lp.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml) (06.09.2012)

Staatsangehörigen.<sup>31</sup>

Die schwedische Bildungspolitik war aufgrund der langen demokratischen Tradition rechtzeitig bemüht, auf die Bedürfnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund einzugehen und ihnen einen gleichwertigen Zugang zur Bildung zu gewähren (vgl. Kriwet, 2006, S. 390). Was den muttersprachlichen Unterricht anbelangt, wurde dieser in den 1970er Jahren als wichtiges Anliegen in Bezug auf die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund wahrgenommen. 1977 wurde das Recht der Kinder mit Migrationshintergrund auf den Muttersprachenunterricht gesetzlich verankert und im selben Jahr wurde ein zweijähriger Ausbildungsgang für muttersprachliche LehrerInnen eingerichtet, der sie zum Lehren an allen Schulstufen bewerkstelligte (vgl. ebd.; Reich, 1996, S. 65). Heutzutage können die Kinder sowohl in der Grundschule als auch in der gymnasialen Oberstufe den Muttersprachenunterricht erhalten, die Teilnahme daran erfolgt auf freiwilliger Basis. Darüber hinaus können sie, falls es notwendig ist, in allen anderen Fächern innerhalb oder außerhalb des Klassenverbandes in ihrer Erstsprache unterrichtet werden (vgl. Kriwet, 2006, S. 391; Löser, 2011, S. 206; Reich, 1996, S. 52). Die Erstsprache wird dann im Unterricht als Inklusionshilfe eingesetzt, wenn Kinder über geringe Schwedischkenntnisse verfügen und aus diesem Grund den Unterrichtsinhalten nicht folgen können. Der muttersprachliche Unterricht konzentriert sich auf die Bereiche Literatur, Geschichte und die Kultur des Herkunftslandes (vgl. Taguma/Kim/Brink/Teltemann, 2010, S. 34).

Die Kommunen sind beauftragt, diesen Sprachunterricht einzurichten, wenn die Zahl der TeilnehmerInnen in einer Kommune größer als fünf ist und die jeweilige Sprache innerhalb der Familie der SchülerInnen tatsächlich gesprochen wird (vgl. Reich, 1996, S. 53). Sie sind außerdem zur Bereitstellung von Lehrkräften, Lernmaterialien und Unterrichtsräumen verpflichtet (vgl. ebd.). An den Grundschulen kann der Muttersprachenunterricht in Form des persönlichen Wahlpflichtfachs der SchülerInnen, des Wahlfachs der Schule oder als Zusatzfach außerhalb des Stundenplans gewählt werden (vgl. Schwedisches Institut, 2002, S. 3). Bei Letzterem ist das Recht auf Unterricht in der Muttersprache auf sieben Jahre begrenzt (vgl. ebd.). Für diesen Unterricht müssen Schulen Noten vergeben.

Durchschnittlich boten zwischen den Jahren 1997 und 2003 neun von zehn Schulen den muttersprachlichen Unterricht an, wobei er einmal wöchentlich im Ausmaß von 40 bis 60

---

<sup>31</sup> [http://www.scb.se/Pages/Article\\_\\_\\_333049.aspx](http://www.scb.se/Pages/Article___333049.aspx) (03.09.2012)

Minuten erteilt wurde (vgl. SKOLVERKET, 2009, S. 36). Im Schuljahr 2009/2010 lag der Anteil an SchülerInnen in Grundschulen, die für den Besuch des Muttersprachenunterrichts berechtigt waren bei 20,5%. Davon nahmen 11,3% der SchülerInnen diese Möglichkeit in Anspruch, was etwas mehr als die Hälfte darstellt.<sup>32</sup>

Im Gegensatz zum muttersprachlichen Unterricht ist der Gegenstand „Interkulturelles Lernen“ in Schweden nicht gesetzlich verankert. Bislang existiert hierfür nur ein Reichstagsbeschluss von 1985, der von schwedischen Schulbehörden als verpflichtend aufgefasst wird, aber kostenneutral bleiben soll (vgl. Luchtenberg, 1995, S. 118f). Der Lehrplan von 1980 geht zwar nicht explizit auf die interkulturelle Erziehung ein, enthält jedoch Prinzipien, die sich als Ansätze zum interkulturellen Lernen auslegen lassen, wie die Behandlung von Literatur aus Minderheitenkulturen, verschiedene Rechenmethoden oder politische Diskussionen über den Nahen Osten (vgl. ebd.). Wie Luchtenberg an einem Beispiel festmacht, bei dem LehrerInnen und SchülerInnen verschiedener Herkunft zu Schuljahresabschluss ein Buch mit Zeichnungen und Gedichten zu verschiedenen Themen in unterschiedlichen Sprachen erstellten, sind die Bemühungen um interkulturelles Arbeiten schon längst im Gang (vgl. ebd., S. 121).

2001 wurde „Interkulturelles Lernen“ als Gegenstand in die Grundausbildung der zukünftigen LehrerInnen aufgenommen: „Intercultural education has become a subject in the general part of the teacher training, although an evaluation indicates that the approaches of intercultural/multicultural education vary from one teacher education programme to another.“ (Taguma/Kim/Brink/Teltemann, 2010, S.35)

## 5.5 Fazit

Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden die auffällig unterschiedlichen Positionen, welche das österreichische und schwedische nationale Bildungssystem im Laufe der Zeit in Hinsicht auf den muttersprachlichen Unterricht bezogen haben. Sowohl in Österreich als auch in Schweden besteht Einigkeit darüber, dass ihre Bildungspolitik in adäquater Form auf die durch Migration entstandene Mehrsprachigkeit reagieren muss. Dies beinhaltet nicht nur die Förderung der Zweitsprache, auf die im nächsten Kapitel näher eingegangen wird, sondern

---

<sup>32</sup> <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4290/2.4292/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasar-2010-11-1.126696> (05.09.2012)

gleichermaßen die Berücksichtigung der Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund. In beiden Ländern besteht bereits seit Jahrzehnten ein Angebot an Muttersprachenunterricht, mit dem ein Schritt in die richtige Richtung getan wurde.

Çinar und Davy beschreiben die Situation des muttersprachlichen Unterrichts in Österreich als „Marginalisierung und Unsicherheit“ (vgl. Çinar/Davy, 1998, S. 58). Zum ersten ist es sein Status als unverbindliche Übung bzw. als Freigegegenstand, der auf die mangelnde Anerkennung der von Kindern mitgebrachten Sprachen hindeutet. Er wird vorwiegend an Nachmittagen, im Anschluss an den Regelunterricht angeboten, was ihn aus dem alltäglichen Schulbetrieb ausschließt. Seine Randstellung im schulischen Kontext wirkt sich wiederum auf den Arbeitsalltag der MuttersprachenlehrerInnen aus: „Der Marginalisierung des Unterrichtsgegenstandes entspricht die Marginalisierung der Lehrenden als SondervertragslehrerInnen. Die Betroffenen werden im Kreis der „regulären“ LehrerInnen deutlich abgegrenzt und aus diesem Kreis ausgeschlossen.“ (ebd.) Nach Waldrauch und seiner Studie liegt die Unsicherheit des Arbeitsplatzes in der relativ hohen Anmeldezahl begründet, die für das Zustandekommen des Unterrichts benötigt wird, als auch in den befristeten Arbeitsverträgen, die einmal im Jahr verlängert werden müssen (vgl. Waldrauch, 1998, S. 144f; Dajeng, 2011, S. 67ff). Aus den Analysen über den muttersprachlichen Unterricht in Österreich lässt sich resümieren, dass eine vordringliche Aufgabe des Bildungswesens in der besseren Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts in den allgemeinen Unterricht liegt (vgl. Bauböck, 1998, S. 295). Darüber hinaus wird für die Aufklärung der Öffentlichkeit über seine Bedeutung plädiert. Die Unterstützung der Eltern ist in der Hinsicht begrüßenswert, da das Stattfinden des Unterrichts von ihrer Entscheidung abhängt (vgl. ebd., S. 295; Waldrauch, 1998, S. 146).

In Schweden genießt die Förderung der Erstsprache einen hohen Stellenwert. Neben dem muttersprachlichen Unterricht und dem Einbeziehen der Erstsprache als Inklusionshilfe in andere Fächer, sei „im Unterricht und während des Schultags der Gebrauch der Erstsprache erlaubt, so lange es auf den Lerngegenstand bezogen sei.“ (Löser, 2010, S. 159) Dementsprechend werden die Erstsprachen nicht nur an Schulen systematisch gefördert, sondern auch im allgemeinen Unterricht berücksichtigt. Dennoch gibt es laut MuttersprachenlehrerInnen, die in der von „Skolverket“ durchgeführten Studie über den Muttersprachenunterricht im Pflichtschulbereich befragt worden sind, organisatorische

Mängel, die behoben werden müssten: „Mother tongue teachers in the study describe a situation that includes teaching outside school hours, traipsing between different schools and sometimes even having to look for rooms in which to hold the lessons.“ (SKOLVERKET, 2009, S. 17)

## 6. Zweitsprachförderung

### 6.1 Einleitung

Migration als gesellschaftliches Phänomen rückt im Zusammenhang mit Sprache immer wieder in das Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Caprez-Krompæk, 2010, S. 18). Im Gegensatz zur Frage, ob Einwanderungsländer für die Förderung der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund Verantwortung übernehmen sollen, besteht breiter Konsens darüber, dass die Kinder Kenntnisse in der Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes benötigen und die Förderung durch die nationalen Bildungswesen zu arrangieren sei. Die deutsche und schwedische Sprache erfüllen im schulischen Unterricht eine doppelte Funktion. Zum einen ist Deutsch bzw. Schwedisch ein eigener Gegenstand, zum anderen fungieren die beiden Sprachen als Medium, mittels dessen Unterrichtsinhalte transportiert werden. Dies kann Kinder mit anderen Erstsprachen gegenüber ihren einheimischen SchulkollegInnen doppelt belasten. Sie müssen die neu aufgenommenen Informationen verarbeiten und sich zudem spezifische sprachliche Fähigkeiten aneignen, die für ihren schulischen Erfolg unentbehrlich sind (vgl. Gogolin, 2008, S. 215f).

Die Gruppe der SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch in Österreich und anderer Erstsprache als Schwedisch in Schweden zeigt sich äußerst heterogen nicht nur in Bezug auf die Erstsprachen, sondern auch in Bezug auf ihre Zweitsprachkenntnisse. Die Spannbreite erstreckt sich von Kindern, die kein Deutsch bzw. Schwedisch sprechen bis zu Kindern mit hervorragender Beherrschung dieser Sprachen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich hauptsächlich auf Kinder mit Migrationshintergrund mit keinen bzw. geringen Kenntnissen in der Zweitsprache. Ihre unzureichende Beherrschung äußert sich oft durch „eine nicht altersentsprechende Ausbildung des Leseverstehens, des Schriftspracherwerbs und einen mangelnden Umgang mit unterrichtsüblichen Arbeitstechniken.“ (Rösch, 2009, S. 7) Natürlich treten diese Probleme auch bei einheimischen Kindern auf, doch die Ursachen dafür sind andere (vgl. ebd.).

In diesem Sinne fokussiert das folgende Kapitel das Zusammenspiel von Migration und Zweitsprache. Zuerst wird der Akzent auf die Begriffserklärungen und die



Forschungsergebnisse zum Zweitsprach- bzw. zum Schulspracherwerb gesetzt. Ziel ist es, theoretische und empirische Annahmen zum Zweitspracherwerb zu präsentieren, zunächst generell, dann aber zugespitzt auf die Situation von MigrantInnen. Nach Darlegung der theoretischen Hypothesen zum Zweitspracherwerb, wird in Anlehnung an Rahmen- und Lehrpläne auf die gegenwärtige Bildungswirklichkeit und spezifische Maßnahmen zur Zweitsprachförderung in Österreich und Schweden eingegangen.

## **6.2 Zweitspracherwerb**

Im Allgemeinen wird in der Literatur mit den Begriffen Zweitspracherwerb, bilingualer Spracherwerb und Fremdspracherwerb das Erlernen einer zweiten Sprache bezeichnet (vgl. Eckhardt, 2008, S. 29). Um diese Begriffe genauer definieren und voneinander abgrenzen zu können, müssen die Bedingungen, unter denen der Spracherwerb stattfindet, beleuchtet werden. Als Kriterien zur näheren Bestimmung werden der Zeitpunkt des Erwerbs und die Prämissen des Spracherwerbs herangezogen.

In der Psycholinguistik meint Zweitspracherwerb das Erlernen einer oder mehrerer Sprachen ab dem dritten Lebensjahr (vgl. Rösch, 2011, S. 11). Davor spricht man vom Erstspracherwerb, der bereits vor der Geburt einsetzt und sich ebenfalls auf mehrere Sprachen beziehen kann (bilingualer Erstspracherwerb). Man unterscheidet drei Formen des Zweitspracherwerbs: den frühen Zweitspracherwerb, der sich vom dritten bis zum sechsten Lebensjahr vollzieht, den Zweitspracherwerb von Kindern vom sechsten bis zum zwölften Lebensalter und wenn das Aneignen von Sprachen nach der Pubertät stattfindet, spricht man vom Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. ebd.).

Kinder mit Migrationshintergrund lernen oftmals zwei Sprachen gleichzeitig. In der Forschung spricht man in dieser Hinsicht vom simultanen Spracherwerb (vgl. Eckardt, 2008, S. 30). Setzt der Erwerb einer zweiten Sprache erst dann ein, wenn der Erstspracherwerb größtenteils abgeschlossen ist, wird er als sukzessiver Spracherwerb genannt (vgl. ebd.).

Als ein weiteres Kriterium zur Spezifizierung des Zweitspracherwerbs werden die unterschiedlichen Typen des Erwerbsprozesses berücksichtigt. Unter dem ungesteuerten Erwerb wird das Lernen einer Sprache in natürlichen, alltäglichen Kommunikationssituationen verstanden, ohne dass intentionale Versuche unternommen

werden, diesen Prozess zu lenken (vgl. ebd., S. 29; Günther/Günther, 2004, S. 100). Der gesteuerte Erwerb bezeichnet dagegen häufig eine systematische und bewusste Aneignung einer Sprache, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs erlernt wird (vgl. ebd.). Demzufolge wird unter der Zweitsprache „eine Sprache verstanden, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der sie tatsächlich gesprochen wird. Eine Fremdsprache ist eine Sprache, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs – gewöhnlich im Unterricht – gelernt und dass nicht neben der Erstsprache zur alltäglichen Kommunikation verwendet wird.“ (Günther/Günther, 2004, S. 100) In diesem Zusammenhang wird die Zweitsprache häufig mit dem Begriff „Erwerb“ in Verbindung gebracht, der „auf das eher unbewusste, beiläufige (inzidentelle) Aneignen einer Sprache“ verweist und die Fremdsprache mit dem Termin „Lernen“, der bewusste Sprachprozesse bezeichnet. (Apeltauer, 1997, S. 14)

Die ungesteuerten und gesteuerten Aneignungsprozesse lassen sich nicht immer klar gegeneinander abgrenzen. Wenn ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch am Unterricht in Deutsch als Zweitsprache teilnimmt, werden seine Deutschkenntnisse vertieft und bewusst gefördert (vgl. Caprez-Krompæk, 2010, S. 42; Eckhardt, 2008, S. 29). Die beiden Lernkontexte müssen sich nicht unbedingt ausschließen, sondern können im gleichen Maße zum Ausbau der Zweitsprache beitragen (vgl. Eckhardt, 2008, S. 30).

„Insgesamt spielt die Zweitsprache im Leben eines Individuums eine wichtigere Rolle als eine Fremdsprache. Eine Zweitsprache kann z.B. für das Überleben in einer zweisprachigen Gesellschaft notwendig sein. Sie ist das Verständigungsmittel. Eine Fremdsprache ist hingegen nur ein potientes (und zumeist eingeschränktes) Verständigungsmittel, unter Umständen allerdings auch Voraussetzung für eine berufliche Karriere.“ (Apeltauer, 1997, S. 16)

Für den Zweitsprachunterricht lassen sich zusammenfassend folgende Charakteristika ableiten (vgl. Wintersteiner, 2003, S. 607):

- Der Spracherwerb findet in einem Land statt, in dem die zu erwerbende Sprache die Landessprache ist. Der Erwerb erfolgt meistens in alltäglichen, natürlichen Kommunikationssituationen, d.h. ungesteuert.
- Die Lebenssituation der Zweitsprachlernenden ist geprägt durch den Wunsch, sich zu integrieren, wofür die Beherrschung der Landessprache eine Voraussetzung bildet.

- Sprachkurse müssen mit der Heterogenität der Schülerschaft rechnen, nicht nur im Hinblick auf ihre Zweitsprachkenntnisse, sondern auch in Bezug auf ihre Erstsprachen. Systematisches Nutzen der Erstsprachen als auch Anstellen von Sprachvergleichen können die Lehrkräfte jedoch überfordern.

### 6.2.1 Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs

Auf den Erwerb der Zweitsprache können unterschiedliche externe und interne Faktoren Einfluss nehmen. Im Folgenden werden nacheinander fünf Grundgrößen des Spracherwerbs nach Klein (vgl. Klein, 1987, S. 43ff) kurz und bündig erläutert.

Unter **Antrieb** bzw. **Motivation** wird ein Bündel von Ursachen verstanden, die ein Individuum dazu anspornen, „seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden.“ (ebd., S. 45) Elementar für die Lernmotivation sind die schulische und soziale Integration, das kommunikative Bedürfnis, die Einstellung zur Zielsprache, die Erziehung in der Familie, sowie der Aufenthaltsstatus. Soziale Integration, „verstanden als die Beteiligung von individuellen Akteuren an bereits bestehenden sozialen Systemen und den sich daraus ergebenden Eigenschaften, Fertigkeiten und Ressourcen,“ geht Hand in Hand mit dem Bedürfnis, sich in einer Sprache mündlich und schriftlich verständlich zu machen. (Esser, 2006, S. 24) Wie stark das Verlangen ist, sich sozial zu integrieren, variiert jedoch von Lernenden zu Lernenden. Eine positive Einstellung der Zweitsprache gegenüber, sowie Offenheit und gesellschaftliche Akzeptanz von Mehrsprachigkeit können den Spracherwerb jedoch günstig beeinflussen.

Der **Zugang** zur Sprache hängt vom Kontakt zur Zweitsprache und von der Möglichkeit ab, zu kommunizieren (vgl. Rösch, 2009, S. 15). Entscheidend dabei ist nicht nur die Menge des Sprachkontakts, sondern auch dessen Qualität (vgl. ebd.). In dieser Beziehung wird darüber diskutiert, dass das Wohnen in ethnisch segregierten Gebieten die Kontaktmöglichkeiten zu den Einheimischen stark reduziert und die Lerngelegenheiten für den Erwerb der Zweitsprache begrenzt (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 176). So wirkt es für den Zweitspracherwerb unterstützend, wenn Kindern die Möglichkeit eröffnet wird, auch außerhalb der Schule mit der Zweitsprache in Kontakt zu treten (vgl. Rösch, 2009, S. 15).

**Sprachvermögen** bezieht sich auf die Fähigkeit eine bestimmte Sprache zu lernen, sowie auf

das bereits vorhandene sprachliche Wissen, auf das man sich beim Erwerb der Zweitsprache stützen kann (vgl. Klein, 1987, S. 50ff). Mit steigendem Alter ändern sich die biologischen Determinanten, die die Sprachverarbeitung betreffen. Dies prägt zusammen mit den gemachten Spracherwerbserfahrungen die Verwendung von Sprachlernstrategien, die zum Erwerb der Zweitsprache eingesetzt werden können (vgl. Rösch, 2009, S. 15).

Das **Tempo** des Zweitspracherwerbs hängt von den externen Faktoren Motivation und Zugang ab (vgl. ebd.; Klein, 1987, S. 60). Ist der Antrieb vorhanden und der Zugang zur Zielsprache gesichert, kann der Zweitspracherwerb schneller vonstatten gehen, als wenn die beiden Parameter niedrig sind (vgl. ebd.). Motivation und Zugang sind keine stabilen Größen, sondern verändern sich im Laufe der Zeit, was wiederum auf den Spracherwerb einwirkt.

Der erreichte **Endzustand** in der Zweitsprache kann variieren. Es kann vorkommen, dass der Zweitsprachlernende eine Sprachkompetenz erreicht, die mit der von MuttersprachlerInnen vergleichbar ist. Ein anderer Fall ist, wenn der Verlauf des Spracherwerbsprozesses durch Fossilierung und Rückfall behindert wird. Um diese Prozesse zu bekämpfen, schlägt Rösch vor, automatisierte Übungen in den DaZ-Unterricht zu integrieren: „Um diesem durchaus natürlichen Prozess entgegenzuwirken, ist eine spiralcurriculare Förderung des Deutschen als Zweitsprache sinnvoll. Die Vorstellung eines schlichten Input-Output-Modells, nach dem das im Unterricht Behandelte oder das einmal Gelernte bei den Lernenden für immer vorhanden sei, ist auch für den Zweitspracherwerb nicht haltbar. Daher sind automatisierte Übungen eine gute Basis für ein sicheres und korrektes Sprechen.“ (Rösch, 2009, S. 16)

## 6.2.2 Hypothesen zum Erwerb der Zweitsprache

Zur Erläuterung des Zweitspracherwerbs sind Theorien und Hypothesen formuliert worden, die diesen Erwerb auf unterschiedlichen Ebenen betrachten. Da es sich beim Spracherwerb um einen langwierigen Prozess handelt, bei dem eine Fülle von Determinanten eine Rolle spielen, konnte bisher keine Theorie den Anspruch erfüllen, diesen Prozess in seiner Ganzheit zu erfassen (vgl. Klein, 2001, S. 612). In diesem Abschnitt werden in groben Zügen die zentrale Position der Kontrastiv-, Identitäts-, Interlanguage- und der Interdependenzhypothese dargelegt, die die Forschung des Zweitspracherwerbsprozesses entscheidend bestimmt haben (vgl. ebd.; Eckhardt, 2008, S. 22).

### **6.2.2.1 Kontrastivhypothese**

Die Kontrastivhypothese besagt, dass der Erwerb der Zweitsprache von der Struktur der bereits erlernten Sprache entscheidend geprägt wird (vgl. Klein, 1987, S. 37). Demzufolge ist der Kontrast zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache ein bestimmender Faktor beim Zweitspracherwerb. Beim gesteuerten bzw. ungesteuerten Erwerb müssen lediglich die Strukturen erkannt und von Lernenden angeeignet werden, in denen sich die Zweitsprache von der Erstsprache unterscheidet (vgl. ebd.).

Für den Unterricht folgt daraus, Vergleiche zwischen den beiden Sprachen anzustellen und sich die Bereiche, die voneinander abweichen, durch Übungen zu Eigen zu machen (vgl. Rösch, 2011, S. 23).

An dieser Hypothese ist auszusetzen, dass bisher nicht wissenschaftlich bewiesen wurde, dass Sprachen, die sich in linguistischer Hinsicht ähneln, leichter erlernt werden als diejenigen, die weitgehend unterschiedlich sind (vgl. Klein, 1987, S. 38).

### **6.2.2.2 Identitätshypothese**

Während nach der Kontrastivhypothese beim Erwerb der Zweitsprache auf die bereits vorhandene Sprache zurückgegriffen wird, behauptet die Identitätshypothese, dass der Erwerb der Zweitsprache nach gleichen Gesetzmäßigkeiten abläuft wie die der Erstsprache (vgl. Günther/Günther, 2008, S. 104). Diese Hypothese geht von der Annahme aus, dass es eine universelle angeborene Sprachdisposition gibt, die bewirkt, dass die Regeln und sprachlichen Einheiten beim Aneignen der Zweitsprache in der gleichen Abfolge erlernt werden wie die der Erstsprache (vgl. ebd.). Dies bedeutet zum einen, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache nicht beeinflusst und zum anderen, dass der Lernerfolg nicht von Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen geprägt ist. Für den Unterricht ergibt sich daraus, dass er den natürlichen Spracherwerb nachstellen und die Lernenden vom rezeptiven zum produktiven Sprachgebrauch führen soll (vgl. Rösch, 2011, S. 24).

Klein (vgl. Klein, 1987, S. 36f) kritisiert diese Hypothese, indem er auf die Endergebnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs hinweist. Beim sukzessiven Erwerb der zweiten Sprache vollzieht sich das Erlernen in einem anderen zeitlichen Rahmen. Die sozialen, biologischen und kognitiven Reifungsprozesse, die den Erstspracherwerb begleiten, sind bereits abgeschlossen und die Lernenden verfügen zumeist über eine kulturelle Identität, eine feste

Sprache und ein Weltwissen. Die Einwortphase spielt in diesem Prozess ebenso keine Rolle und wird sehr schnell durchlaufen.

### **6.2.2.3 Interdependenzhypothese**

Die Interdependenztheorie wurde in 1970er Jahren von Cummins konzipiert (vgl. Eckhardt, 2008, S. 26). Sie besagt, dass die Kompetenz in der Zweitsprache, die ein Kind erreichen kann, von seiner Kompetenz in der Erstsprache determiniert ist. Die Ausbildung in der Erstsprache ist somit eine Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache, „denn wenn keine hohe Kompetenz in einer Sprache ausgebildet ist, kann – so die Annahme – auch keine hohe Kompetenz in der zweiten Sprache erreicht werden.“ (Rösch, 2011, S. 26) Dabei werden drei Schwellen festgelegt. Die erste Schwelle, der Semilingualismus, deutet auf eine niedrige Kompetenz in beiden Sprachen. Auf der nächsten Stufe des dominanten Bilingualismus wird hohe Kompetenz in einer Sprache erreicht. Auf der obersten Schwelle verfügt der Lernende über eine hohe Kompetenz in beiden Sprachen (vgl. ebd., S. 25; Caprez-Krompæk, 2010, S. 61). Über diese Theorie wurde auch kritisch diskutiert. Der wesentliche Kritikpunkt bildeten die vagen Begriffe, was beispielsweise unter „Kompetenz“ zu verstehen sei und wo die Schwellenniveaus anzusiedeln bzw. wie sie zu definieren sind (vgl. Eckhardt, 2008, S. 26ff).

### **6.2.2.4 Interlanguagehypothese**

Eine weitere Position zum Zweitspracherwerb nimmt die Interlanguagehypothese ein. Dieser Theorie liegt die Annahme zugrunde, dass der Spracherwerb ein kreativer Aneignungsprozess ist, bei dem jeder Lernende ein Sprachsystem herausbildet, das Elemente aus der Erst-, Zweitsprache beinhaltet, als auch Elemente, die weder in der einen noch in der anderen Sprache zu finden sind. „Interlanguages werden demnach als selbständige sprachliche (Übergangs-) Systeme aufgefasst, die Lernende beim Erwerb der Zweitsprache bilden und die sowohl Charakteristika beider Sprachen als auch eigenständige von der Erst- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Einheiten aufweisen.“ (Eckhardt, 2008, S. 25) Für den Sprachunterricht heißt es, dass die Zwischenstufen, die die Lernenden erreichen, berücksichtigt werden sollten und man versuchen sollte, die Lernenden auf das nächste Niveau der Lerner Sprache zu „heben“ (vgl. Rösch, 2011, S. 24).

An dieser Hypothese wurde vor allem der Aspekt einer Kritik unterzogen, dass sie nicht

erklärt, wie die Erstsprache und die Zweitsprache miteinander agieren.

### **6.2.3 Alltags- und Schulsprache**

Um den geringen Schulerfolg der Kinder mit Migrationshintergrund zu erklären, die selbst im Aufnahmeland geboren und aufgewachsen sind, wurde von AutorInnen eine Unterscheidung zwischen einer alltags- und schulbezogenen Sprache vorgenommen (vgl. Eckhardt, 2008, S. 49; Gogolin, 2008, S. 216). Zur Beschreibung der Unterrichtssprache führte Gogolin den Begriff „Schulsprache“ ein, die konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit aufweist, und zwar auch dann, wenn sie mündlich ausgeführt wird (vgl. Gogolin, 2008, S. 216).

Zu Beginn der Grundschulzeit sind die sprachlichen Handlungen stark in konkrete Situationen eingebunden und die Unterrichtssprache entspricht vorwiegend der Alltagssprache. Im Laufe der Zeit ändert sich die Schulsprache dahingehend, dass sich die sprachlichen Handlungen auf abstrakte Zusammenhänge beziehen und die grammatischen Strukturen mit jeder Klassenstufe anspruchsvoller werden (vgl. Eckhardt, 2008, S. 49f; Rösch, 2009, S.31). Im Gegensatz zur Alltagssprache arbeitet die Schulsprache sehr oft mit Inhaltswörtern (Nomen, Adjektive, Verben) und kohärenzbildenden Redemitteln (Verweisformen). Zudem werden grammatische Strukturen verwendet, die in der alltäglichen Kommunikation in vereinfachter Form vorkommen (Konjunktiv) (vgl. Gogolin, 2008, S. 216).

Die Spracherwerbsforschung, die sich mit diesem Phänomen auseinandersetzt, hat gezeigt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien mit den Formen der konzeptionellen Schriftlichkeit außerhalb der Schule kaum in Berührung kommen (vgl. ebd., 218f). Da die Schulsprache zunächst die Sprache der Lehrenden ist, wird empfohlen, dass sie diese im Unterricht reflektiert einsetzen und darüber hinaus mit Kindern mit anderen Erstsprachen auf die Regeln der konzeptionell schriftlichen Sprache explizit eingehen (vgl. Rösch, 2009, S. 30f). Ferner lässt sich darauf schließen, „dass es einer systematischen und kontinuierlichen Förderung über längere Dauer bedarf, damit Kinder eine Chance haben, sich bildungssprachliche Fähigkeiten anzueignen – das gilt vor allem für diejenigen, deren Elternhäuser nicht schriftsprachbeflissen sind.“ (Gogolin, 2008, S. 219)

### 6.3 Zweitsprachförderung in Österreich

Nach Wintersteiner (vgl. Wintersteiner, 2003, S. 605) gibt es drei Wege, die eine Schulsprachenpolitik einschlagen kann: den Weg der Segregation, der Assimilation oder den der Integration.

Bei der **Segregation** wird eine getrennte Entwicklung in den jeweiligen Erstsprachen angestrebt, indem nationale Klassen gebildet werden und der Unterricht nach den Vorschriften der Herkunftsländer geführt wird. Der Unterricht in der Erstsprache als auch die unzureichende Förderung der Zweitsprache haben zur Folge, dass sich die SchülerInnen die Sprache des Aufnahmelandes nur zögernd aneignen. Bei der **Assimilation** wird eine Angleichung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund an die neue Umgebung abverlangt, bei der das Erlernen der Zweitsprache eine Schlüsselrolle spielt. Der Unterricht findet vorherrschend in der Zweitsprache statt, wobei die Erstsprachen der Kinder im schulischen Kontext kaum eine Beachtung erfahren. Die **Integration** dagegen geht von der Mehrsprachigkeit der Kinder aus und versucht diese zu unterstützen, indem die Erstsprachen in die Lehrpläne einbezogen werden und eine Kultur der Mehrsprachigkeit entwickelt wird.

Obwohl die sprachliche Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich auf drei Säulen aufgebaut ist (vgl. de Cillia, 2007, S. 252), nämlich dem muttersprachlichen Unterricht, dem Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache und dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, ist hier das Assimilationsprinzip überlegen (vgl. Wintersteiner, 2003, S. 605).

Was den Erwerb und den Aufbau der Zweitsprache angeht, werden nach Fleck (vgl. Fleck, 2008, S. 21f) zwei Gruppen von SchülerInnen unterschieden: Lernende, die an österreichischen Schulen unterrichtet wurden und die sogenannten SeiteneinsteigerInnen. Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, die in der deutschen Sprache alphabetisiert werden, werden oft vor die Herausforderung gestellt, „gleichzeitig mit dem Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben die Zweitsprache Deutsch zu erwerben bzw. zu verbessern.“ (ebd.) Ihre einsprachigen MitschülerInnen als auch die SeiteneinsteigerInnen haben in der Hinsicht einen Vorzug, dass die Alphabetisierung in ihrer Erstsprache stattfindet und sie dabei auf eine altersgemäße mündliche Sprachkompetenz zurückgreifen können (vgl. ebd.).

Die Einschulung der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in den regulären Klassen



geschieht zusammen mit den einheimischen Kindern. 2007 wurde im Schulunterrichtsgesetz festgelegt, dass die Erziehungsberechtigten dafür Sorge tragen müssen, „dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache [...] soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.“ (SCHUG §3 (3))<sup>33</sup> Seit dem Schuljahr 2005/2006 erfolgt die SchülerInneneinschreibung bereits im Oktober/November des Jahres vor dem Schuleintritt (vgl. de Cillia, 2007, S. 253; BMUKK, 2005/Nr. 1, S. 7f). Dabei wird durch eine Sprachstandsfeststellung beurteilt, ob sich das Kind in der deutschen Sprache verständigen kann. Trifft dies nicht zu, wird den Eltern/Erziehungsberechtigten geraten, spezielle Fördermaßnahmen im Ausmaß von 120 Stunden im Kindergarten in Anspruch zu nehmen (vgl. ebd.).

Die Fördermaßnahmen in „Deutsch als Zweitsprache“ für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch wurden an allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Sonderschulen, Hauptschulen und Polytechnischen Schulen) im Schuljahr 1992/1993 ins Regelschulwesen aufgenommen (vgl. ebd., S. 17). Schulpflichtige Kinder, die aufgrund der unzureichenden Beherrschung der deutschen Sprache dem Unterricht nicht folgen können, werden für die Dauer von zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen (vgl. ebd., S. 10). Nach dem Ablauf dieser Frist werden sie als ordentliche SchülerInnen klassifiziert und wie Deutschsprachige behandelt (vgl. Wintersteiner, 2003, S. 605).

Der Zweitsprachunterricht kann für außerordentliche SchülerInnen im Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden angeboten werden, für die ordentlichen im Ausmaß von bis zu sechs Wochenstunden (vgl. ebd.). Das Fundament des DaZ-Unterrichts bildet für die Volksschulen und die Sonderschulen (Unterstufe) der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“, für die AHS-Unterstufe, die Hauptschule, die Polytechnische Schule und die Sonderschule (Oberstufe) der Lehrplan-Zusatz „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (vgl. ebd., S. 17; de Cillia, 2007, S. 253).

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ ist nicht nach Jahrgängen differenziert, sondern versteht sich „als ein mehrjähriges Lernkonzept, das von Schülern mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils vom Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilbereichen

---

<sup>33</sup> [http://www.jusline.at/3\\_Aufnahme\\_als\\_ordentlicher\\_Sch%C3%BCler\\_SchUG.html](http://www.jusline.at/3_Aufnahme_als_ordentlicher_Sch%C3%BCler_SchUG.html) (05.10.2012)

übersprungen werden kann.“ (BMUKK, 2005/Nr. 1, S. 17) Er orientiert sich zum Teil an den Lernzielen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch, da die SchülerInnen immer wieder in den Unterricht in „Deutsch, Lesen, Schreiben“ miteinbezogen werden (vgl. ebd., S. 5).

Für die Volksschule und die Hauptschule kann der DaZ-Unterricht parallel zum Regelunterricht, additiv oder integrativ angeboten werden, an der AHS-Unterstufe in Kursform oder integrativ, im Ausmaß von höchstens 48 Unterrichtsstunden je Schuljahr (vgl. de Cillia, 2007, S. 253). Seit der Bearbeitung des Lehrplans im Jahr 2006 gibt es die Möglichkeit, an der AHS-Oberstufe „Deutsch als Zweitsprache“ als unverbindliche Übung anzubieten (vgl. ebd.).

Laut dem Schulorganisationsgesetz werden für die außerordentlichen SchülerInnen in den Schuljahren 2012/2013 und 2013/2014 Förderkurse eingeführt, die höchstens zwei Unterrichtsjahre dauern und die nach dem Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz jederzeit beendet werden können (vgl. SchOG § 8e (1)).<sup>34</sup> Diese können ab einer Gruppengröße von acht außerordentlichen SchülerInnen eröffnet werden und umfassen elf Wochenstunden in der Vorschulstufe und den nächsten vier Schulstufen. (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 180). Sie können schulstufen- und schulübergreifend geführt werden (vgl. ebd.).

Die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte ist in ihrer Bedeutung kaum zu überschätzen. Doch die einschlägige Ausbildung im DaZ-Bereich scheidet oft an der fehlenden Verpflichtung bzw. an der fehlenden Motivation des Lehrpersonals und der SchulleiterInnen (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 180f).

Was die LehrerInnenausbildung für den DaZ-Unterricht anbelangt, so wurde 2010 an der Universität Wien die erste Professur für „Deutsch als Zweitsprache“ besetzt.<sup>35</sup> Ebenfalls gehört an der Universität Wien das Studienelement „Deutsch als Zweitsprache“ zu den obligatorischen Gegenständen des Lehramtsstudiums für Deutsch. Pädagogische Akademien und Institute bieten außerdem diverse Fortbildungen im Zusammenhang mit dem Interkulturellen Lernen, etc. auf freiwilliger Basis an (vgl. de Cillia, 2007, S. 254). Im Schulorganisationsgesetz wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass für den LehrerInneneinsatz im Förderunterricht in Deutsch an Volksschulen eine entsprechende

---

<sup>34</sup> [http://www.jusline.at/8e\\_Sprachf%C3%B6rderkurse\\_SchOG.html](http://www.jusline.at/8e_Sprachf%C3%B6rderkurse_SchOG.html) (24.09.2012)

<sup>35</sup> <http://daf.univie.ac.at/ueber-uns/> (24.09.2012)

Zusatzausbildung notwendig sei: „Für noch nicht schulreife Kinder (bei gemeinsamer Führung von Schulstufen der Grundstufe I), für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, kann ein entsprechend ausgebildeter Lehrer zusätzlich eingesetzt werden.“ (SchOG § 13 (1))<sup>36</sup>

## 6.4 Zweitsprachförderung in Schweden

Die Migrationswellen in den letzten Jahrzehnten übten einen gewaltigen Einfluss auf das schwedische Bildungssystem aus (vgl. Otterup, 2003, S. 183). Was die Zweitsprachförderung im Speziellen anbelangt, kann Schweden auf eine etwa 30jährige Geschichte zurückblicken.

Bereits Anfang der 1960er Jahre wurde für Kinder mit Migrationshintergrund ein Zusatzfach in „Schwedisch als Zweitsprache“ eingerichtet (vgl. ebd.). Ziel dieser Maßnahme war es, den teilnehmenden Kindern zur vollen Sprachkompetenz zu verhelfen, die der von den Einheimischen entsprechen würde (vgl. Luchtenberg, 1995, S. 114f). Einschlägig ausgebildete Lehrkräfte und spezielle Studienunterlagen für diese Gruppe gab es damals nicht. In den 1970er Jahren fingen die Universitäten an, für Lehrkräfte Fortbildungskurse in „Schwedisch als Zweitsprache“ anzubieten (vgl. ebd.; Pupini, 2002, S. 24). Erst 1992/1993 wurde eine regelrechte Ausbildung für LehrerInnen in „Schwedisch als Zweitsprache“ eingeführt, für die die Universitäts- und Hochschulbehörde zuständig war (vgl. Pupini, 2002, S. 25). 1995 wurde „Schwedisch als Zweitsprache“ als eigenes Fach mit seinem eigenem Lehrplan etabliert und die Teilnahme an dieser Fördermaßnahme als obligatorisch eingestuft (vgl. Otterup, 2003, S. 183). Die LehrerInnen können seitdem selbst entscheiden, ob ein Kind an diesem Unterrichtsfach oder am regulären Schwedischunterricht teilnehmen sollte (Löser, 2010, S. 133).

Generell ist der Gegenstand „Schwedisch als Zweitsprache“ bestimmt für alle Kinder mit einer anderen Erstsprache als Schwedisch, für Kinder mit Schwedisch als Erstsprache, die aus dem Ausland zurückkehrten und für Migrantenkinder, deren Umgangssprache mit einem oder beiden Eltern/Erziehungsberechtigten Schwedisch ist.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> <http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12127399>  
(24.09.2012)

<sup>37</sup>

<http://www.eslov.se/welcometoelov/welcometoelov/educationlearning/compulsoryschool/swedishasasecon>

„Schwedisch als Zweitsprache“ kann über die gesamte Schulzeit einschließlich der Sekundarstufe II gewählt werden, wobei die SchülerInnen nicht am Schwedischunterricht und am Unterricht in „Schwedisch als Zweitsprache“ gleichzeitig partizipieren können.<sup>38</sup> Beide Fächer richten sich nach eigenen Lehrplänen und umfassen die gleiche Stundenzahl, d.h. die Zweitsprachförderung ist dem regulären Schwedischunterricht gleichgestellt (vgl. Stanat/Christensen, 2007, S. 9f). Die in den Regelunterricht integrierte Förderung der Zweitsprache geht von dem Anliegen aus, dass jeder Unterricht auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt werden sollte. Infolgedessen ist jede Lehrperson für die Vermittlung der Zweitsprache verantwortlich und sollte dementsprechend Kenntnisse in „Schwedisch als Zweitsprache“ besitzen (vgl. ebd., S. 137). Laut „Skolverket“ nahmen im Pflichtschulbereich im Schuljahr 2004/2005 6,6% aller SchülerInnen an dem Gegenstand „Schwedisch als Zweitsprache“ teil, im Schuljahr 2008/2009 waren es bereits 7,5%.<sup>39</sup>

Die neu zugewanderten SchülerInnen, die die Schulsprache nicht beherrschen, können in einer Vorbereitungsphase intensive Schwedischförderung erhalten. Diese Kurse dauern in der Regel zwischen sechs und zwölf Monaten und sollen den TeilnehmerInnen einen möglichst erfolgreichen Übergang in den Regelunterricht ermöglichen: „Newly arrived immigrant students attend the program for a limited period of time (usually six to 12 months) before receiving regular school language support and enrolling in academic programs. The goal of such programs is to help students make the transition to mainstream instruction as quickly and successfully as possible.“ (Christensen/Stanat, 2007, S. 5) Nach Stanat und Christensen (vgl. ebd., S. 10) sind diese Programme weniger gut entwickelt als der Unterricht in „Schwedisch als Zweitsprache“, da sie keinem Rahmenplan, bzw. keinen Richtlinien folgen.

In der von „Skolverket“ (vgl. SKOLVERKET, 2009, S. 12ff) durchgeführten Studie über SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Schwedisch, in deren Rahmen dreizehn Schulen in vier Gemeinden im Hinblick auf die Zweitsprachförderung und ihre Umsetzung im Schulalltag untersucht worden sind, hat man festgestellt, dass die Kinder mit Migrationshintergrund oft am Schwedischunterricht teilnehmen und darüber hinaus extra Unterrichtsstunden in „Schwedisch als Zweitsprache“ bekommen: „Swedish as a second language stands out in the interview survey as being, to a great extent, remedial tuition in

---

dlanguage.20579.html (26.09.2012)

<sup>38</sup> Vgl. ebd.

<sup>39</sup> <http://www.skolverket.se/2.2467/2.3903/2.3904/2.1144/2.2755/2.2583/2.2597/schools-and-pupils-in-compulsory-school-school-year-2008-09-1.143518> (26.09.2012)

Swedish rather than an independent subject. The students participate in Swedish but have extra lessons that go under the heading of Swedish as a second language. Students with another mother tongue are thus often included both in tuition in Swedish and in Swedish as second language.“ (ebd., S. 12)

Des Weiteren scheint es, dass die Inanspruchnahme des Unterrichtsfachs „Schwedisch als Zweitsprache“ den SchülerInnen empfohlen wird, die in der Schule schlecht abschneiden, unabhängig davon, ob Schwedisch ihre Erstsprache ist oder nicht (vgl. ebd., S. 12f). Die Statistiken zeigen, dass dieser Gegenstand vorwiegend von Kindern der zweiten Generation besucht wird, die aus sozial schwächeren und bildungsfernen Familien stammen (vgl. ebd., S. 13). Die nicht gleichwertige Behandlung des Unterrichtsfachs „Deutsch als Zweitsprache“ verglichen mit dem Schwedischunterricht und sein Status als Unterrichtsfach für schwache SchülerInnen können die Einstellung der Eltern und SchülerInnen ihm gegenüber negativ beeinflussen: „But such consideration, however well meant, reinforces the image of a subject that does not have equal status and that students want to give up. The status of the subject can have a direct critical significance for the students’ and parents’ attitude to participation. The perception of Swedish as a second language as a remedial subject for weak students does not make it easier to get students to want to take part. It is not uncommon for schools to end up in an argumentative situation in which students do not want to participate in the tuition – a view that often also represents the students’ parents’ attitude to the subject.“ (vgl. ebd., S. 15)

## 6.5 Fazit

Der Stellenwert der Zweitsprache ist für Kinder mit Migrationshintergrund vielleicht höher als für erwachsene MigrantInnen. Von der erreichten Kompetenz in der Zweitsprache hängt ihr Schulerfolg, ihre Schulkarriere und ihr weiteres Leben ab (vgl. Kniffka/Siebert-Ott, 2007, S. 16). Die Zweitsprache stellt in der Regel die Unterrichtssprache dar, in der Fachinhalte vermittelt werden und in der sich die Kinder mit Migrationshintergrund fachsprachliche Kompetenzen aneignen müssen (vgl. ebd., S. 17). Die fachsprachlichen Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, „einen angemessenen Unterrichtsdiskurs zu führen und bestimmte fachsprachliche Texte zu rezipieren und fachsprachliche Texte, etwa eine Versuchsbeschreibung, anfertigen zu können.“ (ebd.) Viele SchülerInnen scheitern jedoch daran, dass sie die konzeptionell-schriftsprachlichen Fertigkeiten, die die Schulsprache ausmachen, nicht besitzen und diese erst erwerben müssen, damit sie erfolgreich und aktiv am

Unterricht teilnehmen können (vgl. ebd., S. 22). Schulische Zweitsprachförderung und die Verbindung von Sprach- und Fachlernen sollte demnach zu den Aufgabenbereichen aller Fächer gehören, nicht nur des Zweitsprachunterrichts.

Anders als in Österreich und Deutschland wurde in Schweden schon in den 1960er Jahren Migrationspolitik gemacht, die klare Konsequenzen auch für die Förderung des Schwedischen als Zweitsprache mit sich brachte: verankertes Recht auf die Zweitsprachförderung und entsprechende LehrerInnenausbildung in „Schwedisch als Zweitsprache“ (vg. Luchtenberg, 1995, S. 124). Schwedisch als Zweitsprache wird kontinuierlich und systematisch vom Kindergarten bis zur inklusive Sekundarstufe II gefördert, wobei für die SeiteneinsteigerInnen besondere Maßnahmen in Form von Immersionsprogrammen<sup>40</sup> zur Verfügung stehen, die zwischen sechs und zwölf Monaten dauern (vgl. Christensen/Stanat, 2007, S. 6). LehrerInnen, die die Zweitsprachlernenden unterrichten, haben eine Ausbildung in „Schwedisch als Zweitsprache“ während des Studiums absolviert oder diese im Nachhinein erhalten (vgl. ebd., S. 7). Es kommt sehr oft vor, dass sie mit KlassenlehrerInnen zusammenarbeiten, um sicher zu gehen, dass sie die Bedürfnisse der Lernenden gut erkannt haben und auf diese auch eingehen (vgl. ebd.).

Dennoch gibt es, wie es aus der von „Skolverket“ durchgeführten Studie hervorgeht (vgl. SKOLVERKET, 2009), einige Mankos, die behoben werden müssten. Nach der Verordnung liegt die Entscheidung, ob ein Bedarf an der Zweitsprachförderung besteht, in den Händen der SchulleiterInnen. Das lässt viel Raum für verschiedene Interpretationen offen, vor allem wenn es um die Frage geht, welche Kinder die Förderung in der Zweitsprache benötigen und wie diese umgesetzt werden soll (vgl. ebd., S. 14). Zum anderen ist es der bereits angesprochene niedrigere Status des Unterrichtsfachs „Schwedisch als Zweitsprache“, der ihn für die potentiellen TeilnehmerInnen unattraktiv macht. Um seinen Ruf zu revidieren, verlangt es angemessen ausgebildeter LehrerInnen und einer Aufklärung über den Unterrichtsgegenstand für alle Betroffenen (vgl. ebd.).

In Österreich bilden die curricularen Rahmenbedingungen im Prinzip eine gute Basis für die

---

<sup>40</sup> Bei den Immersionsmodellen werden die SchülerInnen in der Zweitsprache unterrichtet, jedoch wird der Unterricht auf den Sprachstand der Lernenden abgestimmt. Es kann zunächst nur der Erwerb der Zweitsprache im Vordergrund stehen oder das Sprach- und Fachlernen miteinander kombiniert werden (vgl. Kniffka/Seibert-Ott, 2007, S. 139f).

Förderung des Deutschen als Zweitsprache. Für den Zweitsprachunterricht wurden Lehrplan-Zusätze „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ formuliert und in jüngster Zeit Maßnahmen wie vorgezogene SchülerInnen einschreibung und die auf zwei Jahre begrenzte Sprachförderkurse eingeführt. Um nochmal auf das Assimilationsprinzip zurückzukommen (siehe S. 52), das die österreichische Schulsprachenpolitik dominiert, gibt es nach Wintersteiner (vgl. Wintersteiner, 2003, S. 606f) einige Lücken, die geschlossen werden müssten, damit man den Weg der Integration einschlagen könnte. Verlangt wird vor allem, den Anspruch auf den Erst- und Zweitsprachunterricht gesetzlich zu verankern, damit eine Kultur der Mehrsprachigkeit an Schulen entwickelt werden kann. Zum anderen sollte das Submersionunterrichtsmodell, bei dem DaZ-Lernende<sup>41</sup> ohne Berücksichtigung ihrer Sprachkenntnisse in den Regelunterricht aufgenommen werden, durch das Immersionsprogramm ersetzt werden. Dem Submersionmodell liegt nämlich die Vermutung zugrunde, dass „sich die Lernenden durch den alltäglichen Umgang mit ihren Schulkameraden und durch die Unterrichtskommunikation in der L2<sup>42</sup> die Zweitsprache quasi von selbst aneignen.“ (Kniffka/Siebert-Ott, 2007, S. 139).

Die ungenügende Beherrschung der Erstsprache und der Zweitsprache, vor allem was die schriftsprachlichen Fertigkeiten betrifft, können sich auf die Schulleistungen der Kinder mit Migrationshintergrund negativ auswirken. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle auf die Rolle des Unterrichts im Spracherwerb hingewiesen und die Forderung nach spezifisch ausgebildeten Lehrkräften und nach brauchbaren Unterrichtsmaterialien betont.

Das 2007 verabschiedete Gesetz jedoch scheint der Schule die Verantwortung für die Entfaltung der bildungssprachlichen Kompetenzen der Kinder zu entziehen und diese auf die Eltern/Erziehungsberechtigten zu übertragen. An diesem Gesetz, das von ExpertInnen scharf kritisiert worden ist, ist auszusetzen, dass es den Eltern unterschwellig vorschreibt, im familiären Kreis die Landessprache zu verwenden und somit das Recht auf die Benutzung der Erstsprache verletzt (vgl. Plutzar, 2010, S. 126).

Auf die Herausforderung der Mehrsprachigkeit, die für die Bildungssysteme durch den Migrationsprozess entstanden ist, haben sowohl Schweden als auch Österreich – mit einer gewissen Verzögerung – reagiert. Mittlerweile sind deutliche Bestrebungen zu erkennen, Kinder mit Migrationshintergrund, die die Landessprache nicht hinreichend beherrschen,

---

<sup>41</sup> DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache.

<sup>42</sup> L2 steht für den Begriff Zweitsprache.

explizit zu fördern. Folgende Tabelle veranschaulicht, welche Maßnahmen zur Förderung der Zweitsprache Kindern mit Migrationshintergrund, die 2009 an der PISA-Studie teilgenommen haben, zur Verfügung standen. Dabei wurde die Schulleitung über die zur Verfügung stehende Unterstützung in der Zweitsprache befragt (vgl. Hertel/Hochweber/Steinert/Klieme, 2010, S. 127).

**Tabelle 5: Maßnahmen zur Förderung der Zweitsprache im internationalen Vergleich**

<b>OECD Staaten</b>	<b>Zusätzlicher Förderunterricht in der Landessprache in %</b>	<b>Vorbereitungskurs in der Landessprache in %</b>
<b>Deutschland</b>	29,5	11,3
<b>Kanada</b>	63,4	31,4
<b>Österreich</b>	35,1	5,2
<b>Schweden</b>	83,6	47,1

Quelle: Hertel/Hochweber/Steinert/Klieme (2010, S. 127)

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass in Österreich etwa 5% der PISA-2009-Population eine Schule besuchte, die Vorbereitungskurse in „Deutsch als Zweitsprache“ angeboten hat. Verglichen mit Kanada und Schweden zeigt sich, dass Österreich und Deutschland mit ihrem jeweiligen Angebot weit hinter den beiden Ländern zurückbleiben und für sie in dieser Hinsicht ein klarer Aufholbedarf besteht.



## **7. Zusammenfassende Gegenüberstellung**

### **7.1 Einleitung**

Migration ist kein gleichförmiger sozialer Sachverhalt. Vielmehr ist es ein mehrdimensionales Phänomen, das verschiedene Facetten aufweist, die für die Bildungsintegration bestimmend sind. Die PISA-Studie der OECD-Länder hat gezeigt, dass die Unterschiede in der schulischen Inklusion der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen den einzelnen Ländern groß sind (vgl. Süssmuth, 2008, S. 21).

Im folgenden Beitrag werden in Bezug auf die drei Vergleichsebenen dieser Arbeit nationale Rahmenbedingungen von Kanada und Deutschland vorgestellt, mit denen die systematische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund betrieben wird. Zugleich werden die Befunde aus der Studie von Jessica M. Löser zu diesen Schulsystemen berücksichtigt, die den Vergleich zwischen der schwedischen und österreichischen Schulpolitik transparent machen und diesen eingängiger zu gestalten helfen.

Das Ziel dieser internationalen Recherche ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen, die zwischen den vier Ländern liegen. Es wird versucht, zentrale Aspekte zur schwedischen und österreichischen Bildungspolitik anhand der Resultate zum kanadischen und deutschen Bildungswesen zu untermauern und zu erklären.

### **7.2 Rahmenbedingungen für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Bildungssystemen der vier Länder**

Charakteristisch für die Organisation des kanadischen Bildungssystems ist seine föderale Struktur. Die Zuständigkeit liegt bei den Bildungsministerien der zehn Provinzen, wobei in vielen Fällen die Verantwortung für den Grundschul- und Sekundarbereich den lokalen Schulverwaltungen überlassen wird (vgl. Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 88). Im Rahmen der von Bildungsministerien definierten Richtlinien haben die örtlichen Schulbehörden freie Hand bei der Festlegung der Lehrpläne als auch bei der Anstellung der Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 88f). Kanadische Schulen kennen ähnlich wie die schwedischen keine Differenzierung in

unterschiedliche Schultypen. Der Besuch der Grundschule dauert in der Regel acht Jahre, eingeschult wird man mit sechs Jahren (vgl. ebd.).

Im internationalen Vergleich fällt auf, dass in Kanada gute Schulleistungen mit dem sozioökonomischen Hintergrund von SchülerInnen mit Migrationshintergrund kaum zusammenhängen (vgl. ebd.). Auffallend ist außerdem, dass Kinder mit Migrationshintergrund einen gleich hohen oder höheren sozioökonomischen Status aufweisen als Familien ohne Migrationsgeschichte (vgl. Stanat/Rauch/Seegeritz, 2009, S. 210). Dies dürfte vor allem in der selektiven Zuwanderungspolitik begründet liegen, die durch ein Punktesystem gesteuert wird (vgl. Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 86). Bei der Bewertung werden unter anderem Sprachkenntnisse, Bildungsstand, Alter und ein garantierter Arbeitsplatz in Betracht gezogen (vgl. ebd., S. 86; Löser, 2010, S. 22). Durch diese Einwanderungskriterien nimmt die Migration in Kanada eine andere Gestalt an als die in Schweden, Deutschland oder Österreich.

Das Schulwesen in Deutschland weist analog zum kanadischen eine föderale Struktur auf (vgl. Löser, 2010, S. 107). Mit der Errichtung der „Ständigen Konferenz der Kultusminister“ soll garantiert werden, dass die Schulsysteme in den 16 Bundesländern eine vergleichbare Grundstruktur haben (vgl. ebd.). Die Kooperation zwischen den Ländern betrifft vor allem die Aufgaben, die Übereinstimmung von Zeugnissen und Abschlüssen zu vereinbaren und die Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule zu sichern.<sup>43</sup>

Ähnlich wie das österreichische Schulsystem wurde auch das deutsche aufgrund der Ergebnisse der PISA-Studie einer starken Kritik unterzogen. Bemängelt wurden im Wesentlichen folgende Punkte: früher Ausleseprozess, spät angesetzte Bildungsförderung und ein Schulsystem, das herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung nicht bekämpft (vgl. Süßmuth, 2008, S. 21). Darüber hinaus zeigen die Untersuchungen, dass in keinem anderen Industriestaat der Bildungserfolg durch den sozioökonomischen Hintergrund so bestimmt wird, wie es in Deutschland der Fall ist (vgl. Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 69). Dies betrifft vor allem Kinder mit Migrationshintergrund, da sie häufig aus Familien mit sozial niedrigem Status stammen: „In Deutschland haben zugewanderte Familien von Jugendlichen sowohl der

---

<sup>43</sup> <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> (10.10.2012)

ersten als auch der zweiten Generation einen deutlich niedrigeren sozioökonomischen Status als Familien ohne Migrationsgeschichte, wobei die zweite Generation am stärksten benachteiligt ist.“ (Stanat/Rauch/Segeritz, 2010, S. 211)

In Deutschland wechseln die Kinder nach einer vierjährigen Grundschule in die Sekundarstufe I, die dreigliedrig eingerichtet ist: Hauptschule, Realschule und Gymnasium (vgl. Bos/Wendt, 2008, S. 56). Nur in wenigen europäischen Ländern, darunter auch in Österreich, erfolgt die Selektion so früh, d.h. im Alter von zehn Jahren. Der Übergang in die Sekundarstufe I stellt dabei eine wichtige Entscheidung dar, da die SchülerInnen in der Regel bis zum Schulabschluss auf der gewählten Schulform verweilen.

Auf der bildungspolitischen Ebene sind die differenzierten Schulsysteme in Österreich und Deutschland auf Homogenisierung der Schülerschaft ausgerichtet (vgl. ebd.; Faulstich-Wieland, 2011, S. 9). Dabei stellt die erbrachte Leistung das Hauptkriterium dar, nach dem die Aufteilung der SchülerInnen auf die verschiedenen Schultypen erfolgt (vgl. ebd.). Der Entschluss über die Wahl der Sekundarschulart liegt generell bei den Eltern, dennoch wird eine Empfehlung durch die GrundschullehrerInnen geäußert (vgl. Diefenbach, 2010, S. 55).

Ähnlich wie in Österreich sind auch in Deutschland erkennbare Unterschiede in der Verteilung auf die Schulsparten zwischen SchülerInnen aus Migrantenfamilien und SchülerInnen aus deutschen Familien festzustellen. Im Zeitraum zwischen 1992 und 2006 bildeten 18,5% aller SchülerInnen an Hauptschulen ausländische<sup>44</sup> Kinder, an Realschulen waren es 6,8% und an Gymnasien 4% (vgl. ebd., S. 61). In diesem Beobachtungszeitraum zeigten Gymnasien im Hinblick auf den Anteil der Kinder aus Migrantenfamilien die größte Stabilität (vgl. Diefenbach, 2010, S. 57). Wie man aus der Statistik entnehmen kann, beschult die Hauptschule zu hohen Anteilen Jugendliche mit Migrationshintergrund und wird somit häufig schlechter gestellt (vgl. Löser, 2010, S. 109f). Im Großen und Ganzen sind die Verhältnisse an Gymnasien in Deutschland vergleichbar mit den an Allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe und Oberstufe) in Österreich, an denen diese SchülerInnengruppe ebenso deutlich unterrepräsentiert ist (siehe S. 27).

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen der vier Bildungssysteme zusammenfassend

---

<sup>44</sup> Anders als in Kanada und Schweden orientierte sich die statistische Erfassung der Migrationsprozesse in Deutschland überwiegend an den Merkmalen der Staatsangehörigkeit und des Geburtsortes. Erst seit kurzem sind in dieser Hinsicht Veränderungen zu verzeichnen, die es erlauben, nähere Informationen zu Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu erhalten (vgl. Löser, 2010, S. 30f).

dargelegt:

**Tabelle 6: Rahmenbedingungen der vier Bildungssysteme**

<b>Kanada</b>	<b>Schweden</b>	<b>Deutschland</b>	<b>Österreich</b>
Föderale Struktur (Provinzen)	Dezentrales Schulsystem	Föderale Struktur (Bundesländer)	Aufteilung der Kompetenzen zwischen Bund und Ländern
Gesamtschulsystem	Gesamtschulsystem	Dreigliedriges Schulsystem (Es gibt auch Gesamtschulen)	Dreigliedriges Schulsystem (Es gibt auch Gesamtschulen)

Quelle: eigene Darstellung nach Löser (2010, S. 99)

Diese Tabelle bringt Parallelen und Unterschiede zum Vorschein, die zwischen den vier Ländern innerhalb der ersten Vergleichskategorie dieser Arbeit, nämlich der „Rahmenbedingungen für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Bildungssystemen“ liegen. Betrachtet man die gesetzlichen Zugangsregelungen, ist in den vier Ländern niemand, unabhängig des Geschlechts, der sozialen Herkunft oder des Migrationsstatus von der Teilhabe am Bildungssystem ausgeschlossen.

Anders als in Kanada und Schweden, die schon ziemlich früh begonnen haben, kulturelle Vielfalt als gesellschaftliche Ressource zu erkennen, erfolgten die Bestrebungen in Deutschland und Österreich, sich als Einwanderungsländer zu identifizieren, vergleichsweise spät (vgl. Löser, 2010, S. 43; Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 86). Erst in den letzten Jahrzehnten sind im politischen Kontext und öffentlichen Bewusstsein dahingehend Veränderungen zu konstatieren, dass sowohl in Österreich als auch in Deutschland die schulische Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit betrachtet wird (vgl. Löser, 2010, S. 222).

Dennoch ist die Integrationspolitik in den beiden Ländern auf der gesellschaftlichen Ebene geprägt durch eine assimilierende Haltung (vgl. ebd., S. 219). Diese verlangt eine Annäherung von MigrantInnen auf die Aufnahmegesellschaft unter anderem auch in der kulturellen Hinsicht, die die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes mit einschließt. Dies ist nach Gogolin (vgl. Gogolin, 2006, S. 291f) auf die Überzeugung zurückzuführen,

dass Staaten normalerweise einsprachig seien, die historisch ihren Ursprung in der Zeit der Nationalstaatenbildung in Europa hat: „In jener Epoche war es aus vielen Gründen [...] funktional und notwendig, eine gemeinsame Verständigungssprache für die Menschen zu entwickeln, die zu der neuen gesellschaftlichen Ordnungsform Nation gehörten.“ (vgl. ebd.) Im Laufe der Geschichte ist die deutsche Sprache zum Identifikationsmerkmal der Bindung der Menschen an ihre Nation geworden und gilt bis heute als die „legitimste“ Sprache auf dem deutschen Boden (vgl. ebd., S. 292).

In Schweden ist seit den 1950er Jahren eine Orientierung an der Politik des Multikulturalismus vorzufinden (vgl. ebd., S. 177). Im Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt wird eine wertschätzende Haltung konstatiert, die sich auf der bildungspolitischen Ebene in den Prinzipien Gleichheit, Individualisierung und Demokratisierung widerspiegelt. Die empirischen Ergebnisse aus der Studie von Jessica M. Löser machen jedoch sichtbar, dass eine Trennung zwischen der Mehrheitsgesellschaft und MigrantInnen weiterhin besteht (vgl. Löser, 2010, S. 240). Die Lehrkräfte beschreiben die Wohnsituation der Kinder mit Migrationshintergrund in der Stadt Stockholm als segregiert, was aus ihrer Sicht kritisch gesehen wird, da die Kinder mit Migrationshintergrund nur geringe Berührungspunkte mit Kindern mit Schwedisch als Erstsprache haben (vgl. ebd., S. 106f). Im Unterschied zum deutschen und österreichischen Schulsystem wird jedoch seitens des Schulsystems eine Orientierung an leistungsheterogenen SchülerInnengruppen vorgenommen (vgl. ebd., S. 277).

Im Gegensatz zu den Nationalstaaten Schweden, Deutschland und Österreich, deren gesellschaftliche Reaktionen auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt auf ihrem Selbstverständnis als eine vermeintlich ethnisch und kulturell homogene Nation beruhen, erkennen sich die klassischen Einwanderungsländer wie Kanada als multikulturelle Nation (vgl. ebd., S. 38). Die multikulturelle Selbsteinschätzung, das Fundament der kanadischen Identität, wurde 1988 im „Canadian Multiculturalism Act“ verankert (vgl. Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 86). Diese Proklamation ist dazu gedacht, eine vollständige und gerechte Teilnahme von Individuen und Gemeinschaften jeglichen Ursprungs an der Entwicklung der kanadischen Gesellschaft zu fördern und sie bei der Eliminierung aller Barrieren, die sie an dieser Teilnahme hindern, zu unterstützen.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf> (15.10.2012)

Das pluralistische Nationalverständnis in Kanada wirkt sich auf bildungspolitischer Ebene aus. Zum einen wird im Schulsystem auf die Vielfalt der Gesellschaft eingegangen, damit die Kinder Kenntnisse über die pluralistische Gesellschaft gewinnen, zum anderen, weil es dem pluralistischen Nationalverständnis natürlich vorkommt, die kulturelle Vielfalt im Schulalltag zu berücksichtigen (vgl. Löser, 2010, S. 266). Nach Löser (vgl. ebd., S. 275) wird an kanadischen Schulen sowohl die Kultur- und Sprachenvielfalt positiv bewertet und beachtet, während an den schwedischen Schulen mehr die Sprachenvielfalt im Zentrum steht, was aus dem nationalen Selbstverständnis Schwedens hervorgeht.

### **7.3 Förderung der Erstsprache**

Die Situation in Deutschland und Österreich ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die Gesellschaften – basierend auf dem ethnisch-kulturell homogenen Konzept – als monolingual verstehen und dementsprechend die Förderung der Erstsprache der Förderung der Zweitsprache nachrangig ist (vgl. ebd., S. 235; de Cillia, 1998, S. 267f). Da in Deutschland die bildungs- und sprachenpolitische Handhabung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Ländersache ist, wird in diesem Unterkapitel hauptsächlich Bezug auf die Ergebnisse der Studie von Jessica M. Löser genommen, die sie für das Bundesland Niedersachsen gewonnen hat.

Die Einführung des muttersprachlichen Unterrichts in Deutschland in den 1960er Jahren war ähnlich wie in Österreich für Kinder gedacht, deren Eltern als WanderarbeiterInnen angeworben worden waren (vgl. Kniffka/Siebert-Ott, 2007, S. 177). Er diente in erster Linie als Maßnahme, um sie auf ihre Rückkehr vorzubereiten. Erst 20 Jahre später, in den 1980er Jahren hat man erkannt, dass der Aufenthalt dieser Familien in Deutschland auf einen längeren Zeitraum angelegt war (vgl. ebd.). Als Begründung für die Dringlichkeit des Muttersprachenunterrichts wird seitdem Bezug auf die Resultate einschlägiger Forschung genommen, in der die Betonung auf der Wichtigkeit der Erstsprachen beim Erwerb weiterer Sprachen liegt (vgl. ebd., S. 179f).

Für die niedersächsischen Schulen lässt sich resümieren, dass sie den Muttersprachenunterricht durchaus in einigen Sprachen anbieten. Die Förderung der Erstsprache findet überwiegend im Anschluss an den Regelunterricht statt, eine systematische Integration der Erstsprache im Regelunterricht wird nicht umgesetzt (vgl. Löser, 2010, S.

236). Aus den LehrerInneninterviews lassen sich zwei Tendenzen hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts ableiten (vgl. ebd., S. 235f): Einerseits wird dem Erwerb der Landessprache ein besonderer Stellenwert zugeschrieben und die sprachliche Assimilation für das erfolgreiche schulische Lernen als zielführend aufgefasst, was wiederum dazu führt, dass das Sprechen in den Erstsprachen im schulischen Kontext als unerwünscht beschrieben wird. Andererseits lässt sich aus den Interviews auf eine wertschätzende Haltung der LehrerInnen gegenüber den Erstsprachen schließen. Dessen ungeachtet werden die Erstsprachen auf der bildungspraktischen Ebene in den Unterrichtsalltag nicht systematisch einbezogen, sondern in den Mittelpunkt rückt der Erwerb der deutschen Sprache.

Analog zur Organisationsstruktur des Muttersprachenunterrichts in Schweden, wird an vielen kanadischen Schulen die Förderung der Erstsprache vom Kindergarten bis zur inklusive der Sekundarstufe angeboten (vgl. ebd., S. 148f). Die Erstsprachen werden durch einen expliziten Unterricht gefördert und darüber hinaus als Inklusionshilfe in den Regelunterricht einbezogen: „Wenn ein Kind kein Englisch spricht, kann ein anderes Kind die Unterrichtsmathematik in die Erstsprache des Kindes übersetzen.“ (Löser, 2010, S. 151) Aus der Sicht der sozialen Integration erweist sich als vorteilhaft und kommt in Kanada oft vor, dass neu zugewanderte Kinder in den Regelklassen mit Kindern mit der gleichen Erstsprache unterrichtet werden (vgl. ebd.). Zusätzlich ist den Kindern mit Migrationshintergrund - ähnlich wie an schwedischen Schulen - erlaubt, während des Unterrichts in ihrer Erstsprache zu sprechen (vgl. ebd., S. 151f). Daraus wird deutlich, dass sowohl in Schweden als auch in Kanada der muttersprachliche Unterricht einen hohen Stellenwert genießt. Die LehrerInnen aus den Interviews zeigen eine positive Haltung den Erstsprachen gegenüber und versuchen Kindern dabei zu helfen, diese auszubauen (vgl. ebd., S. 148ff).

Konträr zur österreichischen und deutschen Schulsprachenpolitik wird den Erstsprachen in Kanada und Schweden ein gleich hoher Rang als dem Erwerb der Zweitsprachen zugesprochen. Anstatt nur die Entwicklung der Zweitsprache zu fokussieren, werden die Erstsprachen als Ressource auch im Schulalltag dafür genutzt, dass die Kinder mit Migrationshintergrund dem Regelunterricht besser folgen können. Die kanadischen und schwedischen Schulen beweisen somit, dass es durchführbar und erfolgversprechend ist, die Erstsprachen der Kinder als Inklusionshilfe in den Unterricht einzubringen.

## **7.4 Förderung der Zweitsprache im schulischen Kontext und Förderung der Lehrkräfte in Bezug auf die Zweitsprachvermittlung**

Die dritte Kategorie dieser Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung der Zweitsprache im schulischen Kontext und stellt im Rahmen dieses Vergleichs den zentralen Punkt dar. In den europäischen Aufnahmeländern und Kanada gelten für den Unterricht in der Zweitsprache unterschiedliche Organisationsformen. Die Unterschiede ergeben sich in der Stundenzahl, im Stellenwert innerhalb des Fächerkanons und durch Inhalte und Aufgaben.

In Deutschland hat – wie bereits erwähnt - jedes Bundesland seine eigenen Regelungen und Curricula. Nach Kniffka und Siebert-Ott (vgl. Kniffka/Siebert-Ott, 2007, S. 140f) ist an deutschen Schulen übereinstimmend mit der DaZ-Situation im österreichischen Schulwesen das Submersionsprogramm am häufigsten vertreten, d.h. dass die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch normalerweise in die Regelklassen eingeschult werden: „Im Prinzip gilt, dass ein zugewandertes Kind im schulpflichtigen Alter altersgerecht beschult werden und bei Bedarf entsprechende Förderung im Bereich der Sprache erhalten soll.“ (vgl. Löser, 2010, S. 139) Der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache findet meistens an Nachmittagen, im Anschluss an den Regelunterricht statt und weniger in unterrichtsintegrierter Form (vgl. Kniffka/Siebert-Ott, 2007, S. 141). Für die SeiteneinsteigerInnen werden Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen Kinder, die gerade eingewandert sind, beschult werden. Diese sind ebenfalls je nach Bundesland verschieden aufgebaut (vgl. ebd., S. 142). Die LehrerInnen an den untersuchten niedersächsischen Schulen verfügen nach Löser (vgl. Löser, 2010, S. 231) über geringe Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache und haben meistens auch nicht die Möglichkeit, Experten im Zweitspracherwerb als Berater hinzuzuziehen.

Aus den LehrerInneninterviews (vgl. Löser, 2010, S. 141) geht außerdem hervor, dass es eine geteilte Meinung bezüglich der Verantwortung für das Erlernen der deutschen Sprache gibt. Zum einen vertreten die Lehrkräfte den Standpunkt, dass Kinder mit Migrationshintergrund im familiären Kreis die Erstsprache sprechen sollen, die eine hilfreiche Basis für den Erwerb der Zweitsprache bildet. Zum anderen aber ist ein Teil der LehrerInnen davon überzeugt, dass die Verantwortung für das Erlernen der deutschen Sprache bei den Eltern liegt. Eine ähnliche Ansicht ist ebenso in Österreich vorzufinden und wurde 2007 im Schulorganisationsgesetz verankert.

In Kanada erhalten die schulischen Programme in der Förderung der Zweitsprache in den



einzelnen Provinzen unterschiedliche Ausprägungen. Wie die Tabelle 5 (siehe S. 60) zeigt, besuchten 2009 in Kanada und Schweden mehr als 50% der PISA-2009-Population Schulen, die Förderprogramme in der Zweitsprache angeboten haben. Die Zuständigkeit für die sprachliche Entwicklung der Kinder wird in beiden Ländern – anders als in Österreich und Deutschland – auf die gesamte Schule verteilt (vgl. ebd., S. 129). In Kanada werden die Kinder mit anderen Erstsprachen altersgerecht in die Regelklassen eingeschult. Die Unterstützung in der Zweitsprache findet laut den Interviews (vgl. ebd., S. 130ff) an den ausgewählten Schulen in Toronto in allen Unterrichtsfächern statt, wobei seitens der LehrerInnen betont wird, dass sich jede Lehrkraft als „English as a Second Language-Teacher“ betrachten sollte. Darüber hinaus gibt es eine Unterstützung durch qualifizierte „English as a Second Language“-LehrerInnen, die täglich stattfindet. In diesem Förderunterricht wird Wert darauf gelegt, dass sich die Unterstützung in der Zweitsprache an den Inhalten des Regelunterrichts orientiert (vgl. ebd., S. 132).

Kanada und Schweden gehören im Umgang mit der durch Migration entstandenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu erfolgreichen Ländern. In Kanada erbringen Kinder mit Migrationshintergrund im Rahmen der PISA-Studie gleiche Leistungen wie Kinder ohne Migrationshintergrund, in Schweden hat sich der Leistungsunterschied zwischen den Kinder der zweiten Generation und den Kinder ohne Migrationshintergrund gegenüber den Kindern der ersten Generation und den Einheimischen verkleinert (vgl. Christensen/Stanat, 2007, S. 6f). In der Tabelle 7 werden Disparitäten zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in der Lesekompetenz, in den vier Ländern dargelegt.

Die Tabelle 7 veranschaulicht die durchschnittliche Punktzahl, die Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in den vier Ländern in der Lesekompetenz in den Jahren 2003, 2006 und 2009 erreicht haben. Die Differenz zwischen den Jugendlichen der zweiten Generation und den Einheimischen in Deutschland und Österreich hat 2009 im Vergleich zu den Jahren 2003 und 2006 deutlich abgenommen. In Kanada sind die Differenzen am geringsten und am stabilsten. Schweden hingegen verzeichnet ein zunehmendes Leistungsgefälle zwischen diesen beiden Untergruppen mit Migrationshintergrund und einheimischen SchülerInnen.

**Tabelle 7: Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund im Vergleich**

<b>Staat</b>	<b>Ohne Migrationshintergrund</b>	<b>SchülerInenn der zweiten Generation</b>	<b>SchülerInnen der ersten Generation</b>
<b>PISA 2003</b>			
<b>Deutschland</b>	517	420	431
<b>Kanada</b>	534	543	515
<b>Österreich</b>	501	428	425
<b>Schweden</b>	522	502	433
<b>PISA 2006</b>			
<b>Deutschland</b>	510	427	440
<b>Kanada</b>	532	532	512
<b>Österreich</b>	499	420	451
<b>Schweden</b>	514	486	446
<b>PISA 2009</b>			
<b>Deutschland</b>	514	457	452
<b>Kanada</b>	527	523	520
<b>Österreich</b>	483	427	384
<b>Schweden</b>	507	455	416

Quelle: Stanat/Rauch/Segeritz (2010, S. 212); Christensen/Segeritz (2008, S. 39f).

Die positive Tendenz, die innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Österreich festzustellen ist, könnte aus den Intensivierungsversuchen der Sprachförderung hervorgegangen sein, die nach der Veröffentlichung von Ergebnissen aus den international vergleichenden Leistungsstudien stattgefunden haben.

## **8. Schlussfolgerungen und Veränderungsvorschläge**

Die vorliegende Arbeit ist darauf ausgelegt, neben dem Vergleich der nationalen Bildungssysteme, neue Impulse für den gesellschaftlichen und vor allem pädagogischen Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in Österreich zu formulieren. Eine bessere schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen ist dringend erforderlich, wie der aktuelle Forschungsstand bezüglich der Verteilung der Kinder aus Migrantenfamilien auf die Schulsparten verdeutlicht (siehe S. 27). Dabei beziehen sich die möglichen Entwicklungsoptionen auf die bildungspolitische und -praktische Ebene, während auch die gesellschaftspolitische Situation implizit beachtet werden soll.

### **8.1 Das österreichische Schulwesen**

Im österreichischen Schulwesen gibt es die Tendenz, Heterogenität der Lerngruppen, d.h. ihre Verschiedenartigkeit im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale als Belastung zu verstehen. Demgegenüber wird Homogenität von Lerngruppen als positiv wahrgenommen und als eine vorteilhafte Bedingung für den Unterricht angesehen (vgl. Altrichter/Trautmann/Wischer/Sommerauer/Doppler, 2009, S. 342). Um der heterogenen Lerngruppe gleichzukommen, ist das Umdenken unumgänglich, mit dem neue strukturelle und curriculare Konsequenzen einhergehen: Das Ablassen vom ethnisch-kulturell homogenen Nationalverständnis und das Eingehen auf die Pluralität bedürfen im österreichischen Kontext auf der Ebene des Schulsystems veränderte Voraussetzungen, die inklusiv wirken und auf die Chancengleichheit ausgerichtet sind. Die Datenlage deutet darauf hin, dass die traditionellen Schulsysteme in Österreich und Deutschland konträr zu den Gesamtschulsystemen in Schweden und Kanada auf die Herstellung der Homogenität ausgerichtet sind und sie - durch die frühe Selektion - die Vielfalt einschränken.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass sich auf die erste Schulwahl, d.h. auf den Übergang von der Volksschule auf die Sekundarstufe I nicht nur die Leistungen der SchülerInnen, sondern auch der Bildungsstand der Eltern auswirkt (vgl. Breit/Schreiner, 2006, S. 197ff). In Gesamtschulsystemen dagegen spielt der Informationsgrad der Eltern und ihre

Durchsetzungskraft in Bezug auf die Schullaufbahn ihrer Kinder eine deutlich geringere Rolle (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 177).

Darüber hinaus lernen in inklusiven Schulen SchülerInnen bis zum Ende der Pflichtschulzeit gemeinsam. Erst zum Schluss der Sekundarstufe I, gegen Ende der pubertären Entwicklung, fassen sie den Entschluss, ob sie einen beruflich oder akademisch orientierten Bildungsweg einschlagen wollen.

Das schwedische und kanadische Schulsystem beweisen, dass eine längere gemeinsame Beschulung möglich ist und diese mit der Einrichtung der Fördermaßnahmen einhergeht (vgl. Löser, 2010, S. 283f). Das pädagogische Prinzip und die Leitkategorie eines inklusiven Schulsystems ist die individuelle Förderung: „Nur die Hinwendung zum Individuum, das Akzeptieren seiner Verschiedenheit und Besonderheit bei dennoch gleichem Recht auf chancengleiche Bildung ist eine aussichtsreiche Grundlage für die optimale Entwicklung und Entfaltung der menschlichen Potenziale, was dann wiederum auch gut für die Gesellschaft und Wirtschaft ist.“ (Demmer, 2008, S. 192). Die Verwirklichung der individuellen Förderung in selektiven Schulsystemen kann nur eingeschränkt stattfinden und stößt oft durch Klassenwiederholungen, Überweisung auf die Sonderschule und Übergang auf die Schularten der Sekundarstufe I an die Grenzen des Systems (vgl. ebd.).

**Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Distanzierung von der kulturellen und sprachlichen Assimilation als auch von der monolingualen Ausrichtung auf der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ebene in Österreich als erforderlich für den schulischen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt erweist. Diese sollte in den entsprechenden Fördermaßnahmen als auch in der Organisation des Bildungswesens ihren Niederschlag finden. Die bestehenden Schulen sollten zu inklusiven Schulen weiterentwickelt werden, in denen Bewertungen und Zeugnisse nicht der Sortierung und Selektion dienen, sondern die Lernentwicklung der SchülerInnen wiedergeben und das Geleistete anerkennen.**

## 8.2 Die sprachlichen Fördermaßnahmen

Sowohl Schweden als auch Kanada verfolgen das Konzept einer pluralistisch-multikulturellen Integration, die auf der bildungspolitischen und -praktischen Ebene ihre Früchte in Form von systematischen Fördermaßnahmen bringt (vgl. Barth/Heimer/Pfeiffer, 2008, S. 86, 105; Löser, 2010, S. 288). Die Förderung der Zweitsprache als auch der Erstsprachen scheint in beiden Bildungssystemen einen gleich hohen Wert zu genießen und die schulische Inklusion der Kinder mit Migrationshintergrund vorwärts zu bringen. Im Gegensatz dazu schenkt das österreichische Bildungssystem dem Erwerb der deutschen Sprache mehr Beachtung als der Förderung der Erstsprachen, was seine monolinguale Orientierung nur bestätigt. Im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb wird immer mehr über die Relevanz des Kindergartenbesuchs und seine Aufgabe diskutiert, Kindern nötige Kompetenzen zu vermitteln, die sie dazu befähigen werden, dem Unterricht in der Grundschule besser folgen zu können (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 173f). In Österreich ist in der Hinsicht festzuhalten, dass der Besuch des Kindergartens ein Jahr vor dem Schuleintritt für alle Kinder obligatorisch ist. Die neuen Studien machen jedoch sichtbar, dass sich die Beteiligung an dieser vorschulischen Einrichtung auf die Schulfähigkeit des Kindes erst dann positiv auswirkt, wenn sie länger als ein Jahr besucht wird (vgl. ebd.).

Die drei „Pfeiler einer sinnvollen Pädagogik in Einwanderungsländern“, nämlich die Förderung der Erstsprache, die Förderung der Zweitsprache und das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ sind in Österreich seit den 1990er Jahren rechtlich verankert (vgl. ebd., 2009, S. 180). Die praktische Umsetzung dieser Prinzipien im Pflichtschulbereich scheint jedoch etwas problematisch zu sein und ist aus Gründen der mangelnden Dokumentation schwer analysierbar (vgl. ebd.). Vor allem das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und seine Implementierung im Unterricht sind den LehrerInnen und ihrem Engagement frei überlassen. Weiterhin scheint die sprachliche Förderung aufgrund der Struktur des Schulsystems - anders als in Schweden und Kanada - zur Ausgrenzung zu führen, was sich wiederum auf der Bildungsbeteiligung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Sekundarbereich I ausdrückt.

Mehrsprachige Kinder stellen für die Bildungssysteme und die Lehrkräfte eine Herausforderung dar, wobei im österreichischen Schulsystem der sonderpädagogische Förderbedarf bzw. die Sonderschulen mit großer Behutsamkeit zu gebrauchen sind (vgl.

Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 179). Die Statistiken zeigen, dass in Österreich Kinder mit Migrationshintergrund an Sonderschulen überrepräsentiert sind (siehe S. 27). Dabei variiert die Zuerkennung des sonderpädagogischen Förderbedarfs je nach Bundesland und nach Erstsprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund signifikant. Während im Schuljahr 2006/2007 in Wien 1,6-mal so viele türkisch sprechende Kinder wie deutschsprachige SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf bekamen, waren es in Niederösterreich 2,9-mal so viele (vgl. ebd., S. 171). Dies könnte den Eindruck erwecken, „dass die Unterschiede stärker die Eigenheiten regionaler Selektionsstrukturen und weniger die Eigenschaften von Personen verschiedener Sprachgruppen widerspiegeln.“ (ebd., S. 170). Inwieweit beim Erteilen des Förderbedarfs die Differenzen in der Zuweisung oder andere Faktoren eine Rolle spielen, konnte noch nicht herausgefunden werden.

**Aus diesen Ausführungen resultiert, dass die Abschaffung der schulischen Ausgrenzung von Kindern mit Migrationshintergrund Reformen auf allen drei Ebenen, nämlich der gesellschaftlichen, bildungspolitischen und bildungspraktischen erfordert. Auf der gesellschaftlichen Ebene sollte das Loslösen von der Anschauung einer sprachlichen Monolingualität und die Anerkennung und Wertschätzung der Sprachenvielfalt handlungsleitend werden. Der Gedanke der Heterogenität – wie man es an den Beispielländern Schweden und Kanada ausfindig machen kann – wirkt sich auf der bildungspolitischen Ebene in der Gleichstellung des Muttersprachenunterrichts mit dem Zweitsprachunterricht, die eine hilfreiche Voraussetzung für die schulische Inklusion bilden. Diese Unterstützungsmaßnahmen sollten auf der bildungspraktischen Ebene systematisch umgesetzt werden und von Lehrkräften geleitet werden, die über eine einschlägige Ausbildung verfügen.**

## 9. Schlusswort

Durch die Literaturrecherche musste ich konstatieren, dass das Thema meiner Diplomarbeit weitaus tiefgreifender bearbeitet werden kann und noch viele andere Hintergründe und Aspekte beleuchtet werden könnten. Die empirischen Untersuchungen zeigen, dass sich im schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang mit Geschlecht, sozialer Herkunft, Nationalität und Migrationshintergrund beträchtliche Unterschiede feststellen lassen (vgl. Bos/Wendt, 2008, S. 47). Da es der Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht zulässt, alle Determinanten, die den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund prägen, zu erarbeiten, habe ich mich für drei Analysekategorien entschlossen und mit diesen den Vergleich zwischen den Ländern Schweden und Österreich methodisch aufgeschlüsselt. Darüber hinaus war es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, der konkreten Implementierung von sprachpolitischen Maßnahmen nachzugehen, weshalb ich Statistiken und Ergebnisse aus Studien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und „Skolverket“ hinzugezogen habe. In Bezug auf Kanada und Deutschland bin ich näher auf die Arbeit von Jessica M. Löser eingegangen und habe Informationen, die sie aus den LehrerInneninterviews herausgefunden hat und die mir im Hinblick auf die drei Untersuchungskategorien als bedeutungsvoll erschienen sind, angeführt.

Grundsätzlich verdeutlicht diese Arbeit, wie eng die gesellschaftliche Ebene mit der Bildungspolitik und -praxis in allen vier Ländern in Beziehung steht. Die Bekenntnis zu einer Gesellschaft der Vielfalt ist ein entscheidender Einflussfaktor, der sich auf die Unterrichtsorganisation, die Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die Gestaltung der Unterrichtsmedien positiv einwirken kann (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher, 2009, S. 178). Wie die internationalen Schulleistungsstudien in den klassischen Einwanderungsländern zeigen, ist ein Migrationshintergrund kein Charakteristikum, das mit schwachen Schulleistungen einhergehen muss. Einem Bildungssystem, das sich auf die Pluralität einlässt und diese nicht als Bedrohung empfindet, fällt es dementsprechend leichter, den Anforderungen der heterogenen Schülerschaft Rechnung zu tragen und diese auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene besser zu integrieren.

## 10. Literaturverzeichnis

**Allemann-Ghionda, Cristina (2004):** Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Allemann-Ghionda, Cristina (2008):** Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In: Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Hrsg. von C. Allemann-Ghionda und S. Pfeiffer. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. S. 23-44.

**Allemann-Ghionda, Cristina/S. Pfeiffer (2008):** Einleitung. In: Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Hrsg. von C. Allemann-Ghionda und S. Pfeiffer. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. S. 7-12.

**Altrichter, Herbert/M. Trautmann/B. Wischer/S. Sommerauer/B. Doppler (2009):** Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotential von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Hrsg. von Werner Specht. Graz: Leykam. S. 341-360.

**Apeltauer, Ernst (1997):** Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. Universität Kassel.

**Bainski, Christiane (2010):** Schulische Sprach(en)lenrkonzepte unter Bedingungen einer multiethnischen und mehrsprachigen Gesellschaft. In: Handbuch sprachförderung. Hrsg. von Ch. Bainski und M. Krüger-Potratz. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft. S. 42-46.



**Barth, Hans J./A. Heimer/I. Pfeiffer (2008):** Integration durch Bildung – Best Practices aus zehn Ländern. In: Integration braucht faire Bildungschancen. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 69-132.

**Bauböck, Rainer (1998):** Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts. In: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Hrsg. von Dilek Çinar. Innsbruck: Studien Verlag. S. 289-320.

**Becker, Rolf/W. Lauterbach (2008):** Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Hrsg. von R. Becker und W. Lauterbach. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften. S. 11-46.

**Berg, Andreas (2010):** Lernen in heterogenen Gruppen. Ein ressourcenorientierter Weg zur Öffnung der Schule zur Schule für alle. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Bivius, Werner (1980):** Schule in Schweden. In: Gesamtschule in Europa. Stellungnahme und Erfahrungsberichte aus Großbritannien, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Gerhard Krems. Schwerte.

**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) (Hrsg.) (2004):** Bildungsentwicklung in Österreich 2000-2003. Wien.

**Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.) (2011/2012):** Bildungswege in Österreich. 36. Auflage. Wien.

Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22021/bw\\_dt\\_11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22021/bw_dt_11.pdf) (26.07.2012)

**BMUKK (Hrsg.) (2005):** Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 1/2005. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 9. aktualisierte Auflage. Wien.

**BMUKK (Hrsg.) (2011):** Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2011: Gesetzliche Grundlagen schülischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 15. Auflage. Wien.

**BMUKK (Hrsg.) (2012):** Informationsblätter für Migration und Schule Nr. 5/2012: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2010/2011. 13. aktualisierte Auflage. Wien.

**BMUKK (Hrsg.) (2012):** Informationsblätter für Migration und Schule Nr. 2/2012. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/2005 bis 2010/2011. Wien.

Internet: [http://bmukk.gv.at/medienpool/8953/info\\_2\\_2008.pdf](http://bmukk.gv.at/medienpool/8953/info_2_2008.pdf) (23.08.2012)

**BMUKK (Hrsg.) (2000):** Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4: Schulautonomie. Wien.  
Internet: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf> (03.08.2012)

**BMUKK (Hrsg.) (2007):** Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 1: Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten. Wien.

Internet: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht\\_info\\_1.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf) (01.10.2012)

**BMUKK (Hrsg.) (2011):** Zahlenspiegel 2011. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien.

**Bos, Wilfried/H. Wendt (2008):** Bildungsgerechtigkeit in Deutschland: Zur Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Integration braucht faire Bildungschancen. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S.47-65.

**Breit, Simone/C. Schreiner (2006):** Sozioökonomische Herkunft und Schulleistungen. In: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Hrsg. von G. Haider und C. Schreiner. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag. S. 195-210.

**Burkard, Christoph/G. Eikenbusch./M. Ekholm (2003):** Starke Schüler-gute Schulen. Wege zu einer neuen Arbeitskultur im Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag.

**Caprez-Krompàk, Edina (2010):** Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

**Çinar, Dilek/U. Davy (1998):** Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Hrsg. von Dilek Çinar. Innsbruck: Studien Verlag. S. 23-80.

**Dajeng, Christiane (2011):** Muttersprachliche LehrerInnen als Sprach- und Kultur(ver)mittlerInnen und ihre Verortung im Schulsystem. Bestandsaufnahme an einer Wiener Volksschule. Diplomarbeit. Wien .

**de Cillia, Rudolf (1998):** Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Hrsg. von Dilek Çinar. Innsbruck: Studien Verlag. S. 229-188.

**de Cillia, Rudolf (2002):** Spracherwerb in der Migration. 5. unveränderte Auflage. Hrsg. von BMUKK. Wien. (Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. 3/2002)

**de Cillia, Rudolf (2007):** Sprachförderung. In: 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Hrsg. von Heinz Fassmann. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag. S. 251-256.

**Demmer, Marianne (2008):** Viele Wege führen nach Rom: Vom selektiven zum inklusiven

Schulsystem. In: Integration braucht faire Bildungschancen. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 189-196.

**Diefenbach, Heike (2010):** Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Eckhardt, Andrea E. (2008):** Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

**Eder, Ferdinand (2009):** Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Hrsg. von Werner Specht. Graz: Leykam. S. 33-54.

**Eder, Ferdinand/J. Thonhauser (2002):** Österreich. In: Die Schulsysteme Europas. Hrsg. von H. Döbert u. W. Hörner. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 366-384.

**Esser, Hartmut (2006):** Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

**Eurydice (2006/2007):** Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Organisation des Bildungssystems in Österreich. Bruxelles.

**Faulstich-Wieland, Hannelore (2011):** Einleitung. In: Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 3. Hrsg. von Hannelore Faulstich-Wieland. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

**Fleck, Elfie (2008):** Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. Gesellschaftliche

Realität und pädagogische Herausforderung. In: *ide. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*. 32.Jh., Heft 2-2008. Hrsg. von L. Pardy und E. Schabus-Kant. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag. S. 18-28.

**Frie, Petra (2009):** Integration und Knäckebrötchen – das schwedische Bildungssystem. Hrsg. vom Landeselternrat der Gesamtschulen in NW e. V. Vechta: Geest-Verlag.

**Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2008):** Integration beginnt im Vorschulalter - von Schweden und Dänemark für zukünftige Konzepte lernen. Berlin.

Internet: <http://library.fes.de/pdf-files/do/05488.pdf> (16.07.2012)

**Fritsch, Nina-Sophie (2010):** Bildungsungleichheiten in Österreich und Finnland. Eine Untersuchung zum Einfluss des kulturellen Kapitals auf naturwissenschaftliche Kompetenzen Jugendlicher anhand der PISA Daten 2006. Diplomarbeit. Wien.

**Fthenakis, Wassilios E./A. Sonner/R. Thrul/W. Walbinger (1985):** Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Hrsg. vom Staatsinstitut für Frühpädagogik. München: Max Hueber Verlag.

**Gogolin, Ingrid (2008):** Sprache: Schlüssel zur Integration. In: *Integration braucht faire Bildungschancen*. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 215-224.

**Gogolin, Ingrid (2006):** Sprachliche Heterogenität und der monolinguale Habitus der plurilingualen Schule. In: *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Hrsg. von A. Tanner/H. Badertscher/R. Holzer/A. Schindler u. U. Streckeisen. Zürich: Seismo Verlag. S. 291-299.

**Günther, Britta/H. Günther (2004):** Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Haahr, Jens Henrik (2006):** Internationaler Vergleich der Schülerleistungen-Konsequenzen für Österreichs Schulen. In: Bildung-Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit? Hrsg. von O. Achs/R. Corazza/W. Gröpl/E. Tesar. Wien: LIT Verlag. S. 41-50.

**Heckhausen, Heinz (1974):** Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Verlag für Psychologie.

**Hertel, Silke/J. Hochweber/B. Steinert/E. Klieme (2010):** Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Hrsg. von E. Klieme/C. Artelt/J. Hartig. Münster: Waxmann Verlag. S. 113-152.

**Herzog-Punzenberger, Barbara/A. Unterwurzacher (2009):** Migration-Interkulturalität-Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Hrsg. von Werner Specht. Graz: Leykam. S. 161-182.

**Hillmert, Steffen (2008):** Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. Hrsg. von R. Becker und W. Lauterbach. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 75-102.

**Hu, Adelheid (2011):** Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht: Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In: Umgang mit Heterogenität und Differenz. Band 3. Hrsg. von Hannelore Faulstich-Wieland. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 121-140.

**Huber, Ursula (1996):** Schulautonomie in Österreich und Schweden - ein Vergleich. Diplomarbeit. Wien.

**Husén, Torsten/G. Boalt (1968):** Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. 1.

Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

**Christensen, Gayle/M. Segeritz (2008):** Jugendliche mit Migrationshintergrund – Schulleistungen im internationalen Vergleich. In: Integration braucht faire Bildungschancen. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 25-46.

**Christensen, Gayle/P. Stanat (2007):** Language policies and practices for helping immigrants and second-generation students succeed.

Internet: <http://www.migrationpolicy.org/pubs/ChristensenEducation091907.pdf> (27.09.2012)

**Klein, Wolfgang (2001):** Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hrsg. von G. Helbig/L. Götze/G. Henrici/H.-J. Krumm. Berlin/New York: De Gruyter. S. 604-617.

**Klein, Wolfgang (1987):** Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag GmbH.

**Kniffka, Gabriele/G. Siebert-Ott (2007):** Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.

**Kriwet, Ingeborg (2006):** Zur Integration von SchülerInnen ausländischer Herkunft im schwedischen Schulsystem – Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem Schulsystem in der Schweiz. In: Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Hrsg. von A. Tanner/H. Badertscher/R. Holzer/A. Schindler/U. Streckeisen. Zürich: Seismo Verlag. S. 389-399.

**Krumm, Hans-Jürgen (2003):** Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. In: Info Deutsch als Fremdsprache, 36. Jg., Heft 5. S. 413-427.

**Löser, Jessica M. (2011):** Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Hrsg. von S. Fürstenau und M. Gomolla. Wiesbaden: VS Verlag. S. 203-214.

**Luchtenberg, Sigrid (1995):** Bilinguale und Interkulturelle Erziehung in Schweden. In: Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Hrsg. von Andreas Paula. Klagenfurt: Drava. S. 107-129.

**Mayring, Philipp (1996):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

**Mayring, Philipp (2007):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

**Morehouse, Christian (2008):** Der schwedische Weg: Ein nationaler Plan für Vielfalt. In: Integration braucht faire Bildungschancen. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S. 161-168.

**Möhler, Johannes (2008):** Schule der Zukunft? Vision und Realität der schwedischen Skola 2000. In: Erlanger Beiträge zur Pädagogik 4. Hrsg. von M. Göhlich und E. Liebau. Berlin: Waxmann Verlag.

**Neumann, Johannes/C. Artelt/ W. Schneider/P. Stanat (2010):** Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Hrsg. von E. Klieme/C. Artelt/J. Hartig. Münster: Waxmann Verlag. S. 23-72.

**Orring, Jonas (1968):** Die Schule in Schweden. Eine Übersicht über das Unterrichtswesen bis zur gymnasialen Oberstufe. Stockholm: SÖ-förlaget/Skolöverstyrelsen.

**Otterup, Tore (2003):** From Monolingualism to Multilingualism – the Swedish example. In: C.A.N.E. Cultural Awareness in Europe. Auseinandersetzung mit kultureller Diversität in



Europa. Hrsg. von Elisabeth Furch. Wien: Lernen mit Pfiff. S. 174-188.

**Plutzer, Verena (2010):** Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Integration in Österreich. Hrsg. von H. Langthaler. Innsbruck-Wien: Studienverlag. S. 123-142.

**Pupini, Gunilla (2002):** Die Zweitsprachförderung in Schweden. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 2/2002. S. 24-26.

**Reich, Hans H. (1996):** Hemspråkundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH.

**Rösch, Heidi (2009):** Deutsch als Zweitsprache ( Deutsch als Zweitsprache) in der Schule. In: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen · Übungsideen · Kopiervorlagen. Hrsg. von Heidi Rösch. Hannover: Schroedel. S. 6-13.

**Rösch, Heidi (2011):** Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

**Rösch, Heidi (2009):** Zweitspracherwerb theoretisch gesehen. In: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen · Übungsideen · Kopiervorlagen. Hrsg. von Heidi Rösch. Hannover: Schroedel. S. 14-21.

**Rudvall, Göte/H.-M. Stimpel (1998):** Bildungspolitik, Schulen und Hochschulen in Schweden. Göttingen: Cuvillier Verlag.

**Seel, Helmut (2006):** Die österreichische Schule am Ende der Moderne. In: Bildung-Promotor von Gleichheit oder Ungleichheit? Hrsg. von O. Achs/R. Corazza/W. Gröpl/E. Tesar. Wien: LIT Verlag. S. 25-40.

**Seel, Helmut (2010):** Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Innsbruck: Studienverlag.

**Schwantner, Ursula/C. Schreiner (Hrsg.) (2010):** PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.

**Schwedisches Institut (Hrsg.) (2002):** Tatsachen über Schweden. Die schwedische Grundschule.

Internet: [http://www.eu-info.de/static/common/files/view/1281/Die\\_schwedische\\_Grundschule\\_ts39sEm.pdf](http://www.eu-info.de/static/common/files/view/1281/Die_schwedische_Grundschule_ts39sEm.pdf)  
(20.07.2012)

**Schwedisches Institut (Hrsg.) (2001):** Tatsachen über Schweden. Gymnasialschule und Erwachsenenbildung.

Internet: [http://www.eu-info.de/static/common/files/view/1282/Gymnasialschule\\_und\\_Erwachsenenbildung\\_ts64oEm.pdf](http://www.eu-info.de/static/common/files/view/1282/Gymnasialschule_und_Erwachsenenbildung_ts64oEm.pdf) (20.07.2012)

**SKOLVERKET (Hrsg.) (2009):** Report 321. With another mother tongue – students in compulsory education and the organisation of teaching and learning. Stockholm.

Internet:  
[http://modersmal.skolverket.se/engelska/images/stories/engelska/other\\_mother\\_tongue\\_08.pdf](http://modersmal.skolverket.se/engelska/images/stories/engelska/other_mother_tongue_08.pdf)  
(17.09.2012)

**Stanat, Petra/D. Rauch/M. Segeritz (2010):** Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Hrsg. von E. Klieme/C. Artelt/J. Hartig. Münster: Waxmann Verlag. S. 200-230.

**Stanzler-Tischler, Elisabeth/ S. Breit (2009):** Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009.

Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Hrsg. von Werner Specht. Graz: Leykam. S. 15-32.

**Süssmuth, Rita (2008):** Zukunftsfähig sind nur Gesellschaften, die mit Vielfalt konstruktiv umgehen – Migration und Integration als globale Chance und Herausforderung. In: Integration braucht faire Bildungschancen. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. S.17-23.

**Taguma,Miho/M. Kim/S. Brink/J. Teltemann (2010):** OECD Reviews of Migrant Education. Sweden. Hrsg. von OECD.

Internet: <http://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf> (07.09.2012)

**Waldrauch, Harald (1998):** Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Hrsg. von Dilek Çinar. Innsbruck: Studien Verlag. S. 81-204.

**Walter, Oliver (2008):** Lesekompetenz und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Wie lassen sich die Unterschiede erklären? In: Bildungserfolg, Migration, Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Hrsg. von C. Allemann-Ghionda und S. Pfeiffer. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. S. 69-84.

**Waterkamp, Dietmar (2006):** Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

**Werler, Tobias (2002):** Schweden. In: Die Schulsysteme Europas. Hrsg. von H. Döbert/W. Hörner. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 452-469.

**Willmann, Bodo (1978):** Bildungswesen und Chancengleichheit: Schweden. In:

Bildungswesen und Chancengleichheit. Statistische Materialien aus England, Frankreich, Italien, Schweden, USA. Hrsg. von der Marburger Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft. Marburg. S. 209-280.

**Wintersteiner, Werner (2003):** Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht - Fremdsprachenunterricht. In: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. Hrsg. von U. Bredel/H. Günther/P. Klotz/J. Ossner/G. Siebert-Ott. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 602-614.

**Wroblewski, Angela/B. Herzog-Punzenberger (2010):** Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen. In: Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Hrsg. von Herbert Langthaler. Innsbruck Studienverlag. S. 105-122.

## **10.1 Internetquellen:**

### **Bildungswesen in Österreich:**

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml> (letzter Zugriff: 01.08.2012)

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult\\_lernen\\_lp.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml) (letzter Zugriff: 06.09.2012)

<http://daf.univie.ac.at/ueber-uns/> (letzter Zugriff: 24.09.2012)

<http://www.ggg-nrw.de/Europa/Schneider.Bundesstaaten-Vergleich.pdf> (letzter Zugriff: 12.07.2012)

<http://www.oead.at/bildungssystem> (letzter Zugriff: 29.07.2012)

## **Bildungswesen in Schweden:**

<http://www.ggg-nrw.de/Europa/Schneider.Bundesstaaten-Vergleich.pdf> (letzter Zugriff: 12.07.2012)

<http://www.eslov.se/welcometoeslov/welcometoeslov/educationlearning/compulsoryschool/swedishasasecondlanguage.20579.html> (letzter Zugriff: 26.09.2012)

[http://sverige.de/lexi/lexi\\_bild.htm#Gymnasium](http://sverige.de/lexi/lexi_bild.htm#Gymnasium) (letzter Zugriff: 18.07.2012)

[http://sverige.de/lexi/lexi\\_bild.htm#Erwachsenenbildung](http://sverige.de/lexi/lexi_bild.htm#Erwachsenenbildung) (letzter Zugriff: 20.07.2012)

[http://sverige.de/lexi/lexi\\_bild.htm#Organisation](http://sverige.de/lexi/lexi_bild.htm#Organisation) (letzter Zugriff: 10.07.2012)

<http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/>  
(letzter Zugriff: 16.07.2012)

[http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/#idx\\_9](http://www.sweden.se/de/Startseite/Ausbildung/Fakten/Das-schwedische-Schulsystem/#idx_9)  
(letzter Zugriff: 18.07.2012)

## **Methode der Datenerhebung und -auswertung:**

[http://www.christianlehmann.eu/termini/tertium\\_comparationis.html](http://www.christianlehmann.eu/termini/tertium_comparationis.html) (letzter Zugriff: 05.05.2012)

## **Rechtsquellen:**

### **Österreich:**

[http://www.jusline.at/22\\_Aufgabe\\_der\\_Sonderschule\\_SchOG.html](http://www.jusline.at/22_Aufgabe_der_Sonderschule_SchOG.html) (letzter Zugriff: 08.10.2012)

[http://www.jusline.at/3\\_Aufnahme\\_als\\_ordentlicher\\_Sch%C3%BCler\\_SchUG.html](http://www.jusline.at/3_Aufnahme_als_ordentlicher_Sch%C3%BCler_SchUG.html) (letzter

Zugriff: 05.10.2012)

[http://www.jusline.at/8e\\_Sprachf%C3%B6rderkurse\\_SchOG.html](http://www.jusline.at/8e_Sprachf%C3%B6rderkurse_SchOG.html) (letzter Zugriff: 24.09.2012)

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (letzter Zugriff: 01.08.2012)

<http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR12127399> (letzter Zugriff: 24.09.2012)

### **Kanada:**

<http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf> (letzter Zugriff: 15.10.2012)

### **Statistik:**

#### **Österreich:**

<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/37109/umfrage/ausgaben-fuer-bildung-in-prozent-des-bip/> (letzter Zugriff: 18.07.2012)

<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MIG> (letzter Zugriff: 28.08.2012)

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (letzter Zugriff: 03.08.2012)

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/045367.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/045367.html) (letzter Zugriff: 28.08.2012)

#### **Schweden:**

[http://www.scb.se/Pages/Article\\_\\_\\_\\_333049.aspx](http://www.scb.se/Pages/Article____333049.aspx) (letzter Zugriff: 03.09.2012)

<http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=MIG> (letzter Zugriff: 28.08.2012)

<http://www.skolverket.se/2.2467/2.3903/2.3904/2.1144/2.2755/2.2583/2.2597/schools-and-pupils-in-compulsory-school-school-year-2008-09-1.143518> (letzter Zugriff: 26.09.2012)

<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4290/2.4292/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasar-2010-11-1.126696> (letzter Zugriff: 05.09.2012)

# 11. Anhang

## Lebenslauf

**Name, Vorname** Velasova, Stanislava

**Geburtsdatum** 12.12.1985

**Staatsbürgerschaft** Slowakei

### Akademische und schulische Ausbildung

**2007 – 2012** Diplomstudium Deutsche Philologie an der Universität Wien,  
Schwerpunkt DaF/DaZ

**Juni 2006** Abitur

**2001 – 2006** Gymnasium Poprad, Dominik - Tatarka – Straße,  
Deutschsprachige Abteilung (Slowakei)

### Berufserfahrung

**2008 - 2009** Gastronomie, Empfang und Bedienung von Gästen

**WS 2010** Praktikantin am Österreich Institut, Budapest



**SoSe 2012**

Deutsch – Trainerin an der Evangelischen Akademie, Wien  
(Vertretung)

**Sprachkenntnisse**

Slowakisch (Muttersprache)

Deutsch (in Wort und Schrift)

Tschechisch (in Wort und Schrift)

Englisch (in Wort und Schrift)