

Beilage 1

Ausgewählte Themen der Bildungspolitik

Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher, Johannes Kepler Universität Linz

Bzgl. Bildungspolitik hat BM Faßmann die von den vorausgehenden Regierungen beschlossenen Reformen fortgesetzt. Im Wesentlichen war dies die Einführung der Bildungsdirektionen, ein Mammutunternehmen. Fortgesetzt wurde die Kompetenzorientierung, die Qualitätssicherung in den Schulen, hier vor allem zu nennen das Projekt „Grundkompetenzen absichern“.

Statistisch gab es in einigen Outputindikatoren leichte Verbesserungen, insbesondere in dem Bereich der Bildungsarmut, wie z.B.:

(1.) Der Anteil der frühen BildungsabgängerInnen reduzierte sich von 8,3% im Jahr 2010 auf 7,3% im Jahr 2018

(https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/bildungsindikator/en/fruehe_schulabgaenger/index.html). Die Reduktion ist primär auf einen deutlichen Rückgang bei den Frauen zurückzuführen, während der Anteil bei den Männern gleichblieb, sodass die Schere zwischen sich die Schere zwischen Frauen und Männern vergrößerte.

(2.) Der Anteil der SchülerInnen der 4. Schulstufe, die die Mathematikstandards nicht oder nur teilweise erreichten, reduzierte sich von 2013 auf 2018 von 23% auf 18% (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/02/BiSt_UE_M4_2018_Bundesergebnisbericht.pdf). Das ist immer noch ein hoher Wert, aber keine Verschlechterung. Gleiches gilt für die Mathematikkompetenzen in der 8. Schulstufe. Der Anteil der SchülerInnen, die die Mathematikstandard nicht erreichten, reduzierte sich zwischen 2012 und 2017 von 17% auf 15% (https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/BiSt_UE_M8_2017_Bundesergebnisbericht.pdf).

(3.) Auch im Hochschulzugang gab es bei Rekrutierungsquoten (bildungsfern vs. bildungsnah) Konstanz bzw. eine leichte Verbesserung (https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/3978/1/Studierenden_Sozialerhebung_2015_Band1_AnfaengerInnen.pdf, S. 51).

Diese Änderungen sind aber bestenfalls auf die Politik der letzten Jahre (Jahrzehnte) zurückzuführen und nicht auf jene der Kurz-Strache-Regierung. Beigetragen hat aber, dass Faßmann die Reformen beibehalten hat.

Bzgl. Deutschklassen und Time-Out-Klassen gibt es wenig Befunde. Entscheidend ist die Umsetzung. Eine generelle Ablehnung erscheint mir hier nicht sinnvoll.

Zu bedauern ist aber, dass der Integrationstopf, in dem sich 80 Millionen befanden, nicht verlängert wurde (etwa die Hälfte wurde in die Förderung der Deutschklassen überführt).

<https://derstandard.at/2000075944183/Mittel-fuer-Integration-an-Schulen-werden-halbiert>

Bedauerlich ist das Auslaufen aus folgenden Gründen:

(1.) Integrationsbedarf besteht nach wie vor im hohen Ausmaß (<https://orf.at/v2/stories/2369954/2369943/>), nachfolgend die Zusammenfassung der Bildungsstandardüberprüfungen in Deutsch, 8. Schulstufe, aus dem Jahr 2016 und von PISA2015.

(2.) Die Verteilung der Integrationsmittel erfolgte indexbasiert erstmal nach dem Chancenindex und hat sich sehr bewährt, wie folgende Evaluation zeigt, Felder-Puig, R., Maier, G. & Teutsch, R. (2017). *Evaluationsbericht. Verwendung und Nützlichkeit zusätzlicher Unterstützungsleistungen für*

Integration in österreichischen Pflichtschulen. Wien: Institut für Gesundheitsförderung und Prävention. Online verfügbar unter www.ifgp.at. Die Erfahrungen hätten also für eine allgemeine Einführung des Index genutzt werden können.

(3.) Verwendet wurden als Indikatoren der Anteil der Schüler/innen mit Eltern, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, und der Anteil der Schüler/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch. Verteilt wurden mit dem Index 250 zusätzliche Planstellen (VZÄ) für Lehrer/innen in Volks- und Mittelschulen sowie 85 zusätzliche Planstellen für Schulsozialarbeiter/innen.

(4.) Es wurden also Projekte, z.B. zwischen Schule und Sozialarbeit, initiiert, deren Fortführung ausgelaufen ist. Das gewonnene Erfahrungswissen geht verloren.

Vor diesem Hintergrund wäre es wünschenswert, dass die Integrationsmittel wiedereingeführt werden.

Anhang: Ergebnisse der Bildungsstandard-Überprüfung in Deutsch 8 im Jahr 2016

Für die Zielerreichung am Ende der 8. Schulstufe bedeuten die hier im Hinblick auf soziale und migrationsbezogene Disparitäten dargestellten Unterschiede Folgendes:

- Während beispielsweise 19 % der Jugendlichen, deren Eltern als höchsten Abschluss eine Berufsausbildung haben, die Standards in Lesen nicht erreichen (unter Stufe 1), ist dieser Anteil unter den Jugendlichen, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss haben, doppelt so groß (38 %) und bei Kindern aus Akademikerhaushalten nur halb so groß (9 %).
- Jede dritte/jeder dritte Jugendliche mit Migrationshintergrund (35 %) erreicht in Lesen die Bildungsstandards nicht; von den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund trifft dies auf etwas mehr als jede Achte/jeden Achten zu (12 %). Während 39 % der Burschen mit Migrationshintergrund die Bildungsstandards nicht erreichen und die einfachsten Leseaufgaben nicht bewältigen, sind dies bei den einheimischen Mädchen hingegen nur 8 %.
- Mengennmäßig sind das etwa 5350 Jugendliche mit Migrationshintergrund (3050 Burschen und 2300 Mädchen), die bis zum Ende der 8. Schulstufe das Lesen nicht ausreichend erlernt haben. Die Mehrheit der Risikoleser/innen, nämlich rund 7300 Jugendliche, hat hingegen keinen Migrationshintergrund (4850 einheimische Burschen und 2450 einheimische Mädchen).
- Jede sechste/jeder sechste Jugendliche mit Migrationshintergrund (16 %) hat große Schwierigkeiten bei der Rezeption der gesprochenen deutschen Sprache (Zuhören) und erreicht die Standards nicht, ein weiteres Drittel (32 %) der Jugendlichen dieser Gruppe erreichen die Lernziele in Zuhören nur teilweise und können altersangemessene Hörtexte nur dann verstehen, wenn sie in vertrauten Kontexten angesiedelt sind. Somit beendet nahezu jede zweite/jeder zweite Jugendliche mit Migrationshintergrund die Sekundarstufe 1, ohne die Lernziele in Hörverstehen zu erreichen. Dies bedeutet für diese Jugendlichen eine systematische Benachteiligung im Unterricht insgesamt, der primär sprachlich vermittelt wird. Vor dem Hintergrund der Bedeutung der Mündlichkeit in Schule und Alltag sollten im DaZ-Unterricht bildungssprachliche Aspekte der Sprachrezeption künftig besondere Bedeutung finden.
- Im Bereich Sprachbewusstsein haben Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Einheimischen zwar auch deutlich größere Anteile auf den unteren Kompetenzstufen, aber die Mehrheit der Jugendlichen (61 %) erreichen oder übertreffen die Regelstandards. Auch zwischen Kindern, deren Eltern unterschiedliche Bildungsabschlüsse haben, zeigen sich deutliche Unterschiede. Der Anteil der Jugendlichen aus Akademikerhaushalten, die die Standards in Sprachbewusstsein nicht oder nur teilweise erreichen, ist nur halb so groß (12 %) wie unter Jugendlichen, deren Eltern eine Berufsausbildung haben (25 %).
- Bei Sprechen liegen nur 3 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter Stufe 1 und erreichen die Bildungsstandards nicht, weitere 28 % erreichen sie teilweise. Damit erreichen oder übertreffen 69 % (67,49 % + 1,17 %) der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Bildungsstandards in der produktiven Fähigkeit Sprechen. Bei den Jugendlichen aus einheimischen Familien liegen 1 % unter Stufe 1 sowie 20 % auf Stufe 1. Auch im Hinblick auf den höchsten Bildungsabschluss der Eltern zeigen die unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen im Mittel jeweils ein hohes Ausmaß der Zielerreichung, doch bestehen auch hier deutliche Unterschiede im Zusammenhang mit der Bildung der Eltern.

Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe.
Bundesergebnisbericht.
Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.).
Salzburg, 2017.

Aus:

S. 141

