



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Vom Kindergarten bis zur Matura
Bildungsstationen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Verfasserin

Mag.^a Anneliese Unterwurzacher

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: 092-122

Dissertationsblatt lt. Studienblatt: Soziologie

Betreuerin: Ao.Prof. Dr. Hildegard Weiss

Danksagung	1
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	2
Einleitung.....	6
1 Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Eine Bestandsaufnahme.....	15
1.1 Indikatoren, Datenquellen und Definitionen	15
1.2 Bildungsbeteiligung: amtliche Schulstatistik, Volkszählung 2001, Mikro- zensus 2008 - 2009	20
1.3 Schulische Leistungen: die international vergleichenden Schulleistungs- studien PIRLS und PISA	36
1.3.1 Leseleistung in der Volksschule: PIRLS 2006	36
1.3.2 Leistungen der 15- bis 16-Jährigen: die PISA-Studien	44
1.4 Bildungserfolg: FWF Studie „Leben in zwei Welten“	51
1.5 Zusammenfassung: Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien	55
2 Der multikulturelle Schulalltag: Rahmenbedingungen und deren Umsetzung	59
2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen	59
2.1.1 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	59
2.1.2 Deutschförderung	60
2.1.3 Erst- und Muttersprachenunterricht	61
2.1.4 Religionsunterricht.....	62
2.2 Umsetzung und Implementierung der Rahmenbedingungen: Ergebnisse aktueller Studien	63
2.2.1 Interkulturalität	64
2.2.2 Fördermaßnahmen (Deutschförderunterricht, Muttersprachenunterricht)	73
2.2.3 Religionsunterricht.....	80
Exkurs: Das 5-Punkte-Maßnahmenpaket für den islamischen Religionsunterricht.....	85
2.3 Migrantenkinder an österreichischen Schulen: Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer.....	86
2.3.1 Probleme und Konflikte aus Sicht der Unterrichtenden.....	86
2.3.2 Wahrgenommene Ursachen der Bildungsungleichheit.....	90
2.3.3 Kommunikation Eltern – Schule.....	96
2.3.4 Exkurs: Unterstützung im außerschulischen Kontext.....	100
2.3.5 Der Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Lehrkräfte und der Wahrnehmung und Beurteilung des multikulturellen Schulalltags.....	102
2.4 Zusammenfassung	105
3 Theoretischer Hintergrund: Ursachen für die mangelnde Chancengleichheit bestimmter Herkunftsgruppen	110
3.1 Individuelle Erklärungsebene: Migrations- und Bildungsbiographie, personale Faktoren.....	111
3.1.1 Einreisealter, Pendelbiographie	111
3.1.2 Zweitspracherwerb.....	113

3.1.3	Leistungsmotivation, Selbstkonzept	123
3.1.4	Selbstplatzierung, Sense of one's way	124
3.2	Familie, Herkunftsgruppe und Nachbarschaftskontext	126
3.2.1	Ethnische versus soziale Herkunft	126
3.2.2	Exkurs: Kapitaltheoretische Argumentation (kulturelles und soziales Kapital).....	131
3.2.3	Ethnische Community bzw. Nachbarschaftskontext	136
3.3	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, institutionelle Ebene – schulischer Kontext.....	140
3.3.1	Gesellschaftliche Rahmenbedingungen	140
3.3.2	Institutionelle Ebene – schulischer Kontext	161
3.4	Zusammenfassende Darstellung	174
4	Empirische Ergebnisse zu den wichtigen Stationen des österreichischen Bildungssystems	177
4.1	Der Kindergartenbesuch (FWF-Studie).....	177
4.1.1	Deskriptive Analyse.....	179
4.1.2	Multivariate Analyse.....	182
4.2	Leseleistung in der Volksschule (PIRLS 2006) – Der Einfluss des familiären Hintergrundes	184
4.2.1	Operationalisierung.....	186
4.2.2	Empirische Analysen differenziert nach Migrationsstatus (erste und zweite Generation).....	189
4.2.3	Empirische Analysen differenziert nach Herkunftsländern.....	198
4.2.4	Zusammenfassung	205
4.3	Exkurs: Sonderschule	207
4.4	Übergänge an der ersten Schwelle: Hauptschule vs. AHS-Unterstufe.....	209
4.4.1	Ausgewählte deskriptive Ergebnisse	210
4.4.2	Multivariate Analysen.....	214
4.5	Übergänge an der zweiten Schwelle.....	222
4.5.1	Der Einfluss der ersten Schwelle (HS vs. AHS-Unterstufe) auf die zweite Schwelle	222
4.5.2	Die aktuelle Bildungssituation (mittlere vs. höhere Schulformen): der Einfluss der ethnischen und sozialen Zugehörigkeit	225
4.6	Abgeschlossene Bildung.....	230
4.6.1	Deskriptive Ergebnisse	230
4.6.2	Multivariate Analysen.....	232
4.7	Sonstige Aspekte der Bildungskarrieren.....	237
4.7.1	Diskontinuierliche Bildungskarrieren – Schulabbrüche	237
4.7.2	Bildungsmobilität.....	239
4.7.3	Integration durch Bildung? Die Rolle der Bildung im Integrationsprozess	241
4.8	Zusammenfassung	251
5	Zusammenfassung und Ausblick	258
	Literaturverzeichnis	268
	Anhang.....	292

Danksagung

Während des langen Prozesses der Entstehung dieser Arbeit habe ich mir immer wieder gewünscht, endlich das Dankeswort schreiben zu können und somit am Ende meiner Dissertation angelangt zu sein. In fachlicher Hinsicht gilt mein besonderer Dank meiner Doktormutter Prof. Hildegard Weiss, die meinen wissenschaftlichen Weg über viele Jahre hinweg aktiv gefördert und begleitet hat. Sie hat mir in dieser Zeit immer wieder die Möglichkeit gegeben, meine „Brötchen“ in der Forschung zu verdienen und so einen unabhängigen und selbst bestimmten Weg mit Konzentration auf die Migrationsforschung gehen zu können. Insbesondere während schwieriger Phasen meiner Dissertation hat sie mich mit den Worten „es fehlt ja nicht mehr viel“ beständig ermahnt, meine Arbeit doch noch zu einem positiven Abschluss zu bringen.

In dieser Hinsicht gebührt auch meinem Mann Hannes Tausend Dank! Er hat sich eine berufliche Auszeit genommen und ist – was heute noch nicht selbstverständlich ist - in Karenz gegangen, um unseren gemeinsam Sohn Simon zu betreuen. Während dieser Zeit - und auch nach dem Ende seiner Karenz - hat er mir ständig den Rücken freigehalten und mich von allen Verpflichtungen ferngehalten, sehr häufig auf Kosten seiner eigenen „privaten“ Zeit. Auch hat er meine schlechte Laune während einiger Dissertationskrisen ertragen und mich immer wieder ermuntert, an meiner Arbeit weiter zu schreiben. Wenn mein Sohn auch noch zu klein ist, um die Arbeit seiner Mutter begreifen zu können, gilt auch ihm mein Dank: Dafür, dass er - in der fürsorglichen Obhut seines Vaters - mein häufiges Fernbleiben von der Familie unbeschwert und lustig überstanden hat. Die Frage „Mama Arbeit?“ wurde sein erster gesprochener Zweiwortsatz, da er während der heißen Phase meiner Dissertation viel zu wenig die Gelegenheit bekam, mich „Mama Spielen?“ fragen zu können. Auch meiner Schwester gebührt ein großes Dankeschön für ihren unermüdlichen Einsatz, Simon zu bespielen und zu bespaßen. Die Dissertation wäre ohne die viele Zeit, die sie mit Simon verbracht hat, nicht zu realisieren gewesen. Bei ihr und meinem Vater möchte ich mich – last but not least – für den emotionalen Halt und auch fürs Jammern dürfen bedanken. Gewidmet ist diese Arbeit meiner Mutter als Andenken für die schöne, aber leider viel zu kurze Zeit, die wir miteinander verbracht haben.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Ausländische SchülerInnen in ausgewählten Schulformen (1985 – 2008; in absoluten Zahlen)	21
Abbildung 2:	SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache (1993 – 2008; in absoluten Zahlen).....	22
Abbildung 3:	Ausländische SchülerInnen und SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache in den Bundesländern (2008/09; in Prozent).....	24
Abbildung 4:	Verteilung auf Lesekompetenzstufen nach Migrationsstatus (in Prozent).....	39
Abbildung 5:	Verteilung auf Lesekompetenzstufen nach Herkunft (in Prozent)	40
Abbildung 6:	Wahrscheinlichkeit, als SchülerIn mit Migrationshintergrund zur Risikogruppe zu gehören (EU und OECD Länder)	42
Abbildung 7:	Wahrscheinlichkeit, als SchülerIn ohne Migrationshintergrund zur Spitzengruppe zu gehören (EU und OECD Länder)	43
Abbildung 8:	Verteilung auf die Lesekompetenzstufen nach Migrationsstatus (PISA 2006; in Prozent).....	50
Abbildung 9:	Sonstige Ursachen der Bildungsungleichheit (in Prozent)	92
Abbildung 10:	Ursachen der Bildungsungleichheit aus Sicht der Lehrkräfte (in Prozent).....	94
Abbildung 11:	Schulischer Kontakt differenziert nach Herkunft der Eltern; Prozentangaben.....	99
Abbildung 12:	Die theoretischen Erklärungsebenen im Überblick	174
Abbildung 13:	Analyseschema Kindergartenbesuch	178
Abbildung 14:	Kindergartenbesuch nach Herkunft (in Prozent)	179
Abbildung 15:	Zusammenfassende Darstellung Analyseschema – Leseleistung in der Volksschule (PIRLS 2006).....	189
Abbildung 16:	Besuch vorschulischer Kinderbetreuungseinrichtungen nach Migrationsstatus (in Prozent).....	194
Abbildung 17:	Übertrittsraten an der ersten Schwelle (in Prozent)	210
Abbildung 18:	Bildungs- und Ausbildungssituation (in Prozent).....	225
Abbildung 19:	Sozial-Integration, individuelle Assimilation und ihre Alternativen	242
Abbildung 20:	Strukturmodell ausschließlich eigenethnische Kontakte	246
Abbildung 21:	Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der „österreichischen Identität“: türkische vs. nicht-türkische Herkunft.....	248
Abbildung 22:	Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von „Marginalität“: türkische vs. nicht-türkische Herkunft.....	249
Abbildung 23:	Höherer Bildungswunsch differenziert nach Herkunft und Geschlecht (in Prozent).....	302

Tabelle 1:	Relativer-Risiko-Index nach Staatsbürgerschaft und Schulformen im Zeitvergleich	25
Tabelle 2:	Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Erstsprachen und Schulformen (2008/09)	27
Tabelle 3:	Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Staatsbürgerschaft und Schultypen (2008/09)	29
Tabelle 4:	Verteilung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen in den verschiedenen Schultypen nach Geschlecht (in Prozent)	30
Tabelle 5:	Bildungsbeteiligungsquoten der 15- bis 19-Jährigen nach Geschlecht und Herkunft in Prozent	31
Tabelle 6:	Bildungsbeteiligung der 15- bis Unter-25-Jährigen nach dem Geschlecht und dem Geburtsstaat des Elternteils mit dem gleichen Geschlecht (Durchschnitt Mitte 2008 bis Mitte 2009; in Prozent)	33
Tabelle 7:	Relativer-Risiko-Index (RRI) für SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache in ausgewählten Schulformen und Bundesländern	34
Tabelle 8:	Lesekompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PIRLS 2006)	37
Tabelle 9:	Lesekompetenz nach Herkunft (Mittelwert, Standardabweichung, Konfidenzintervall)	38
Tabelle 10:	Nationaler Leistungstrend differenziert nach Migrationsstatus (PISA 2000 – PISA 2009; Mittelwert und Mittelwertdifferenzen)	44
Tabelle 11:	Lesekompetenz nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2009; Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen)	46
Tabelle 12:	Naturwissenschaftskompetenzen nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2006; Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen)	48
Tabelle 13:	Mathematikkompetenzen nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2006)	49
Tabelle 14:	Bildungsstatus – höchste abgeschlossene Bildung der Über-20-Jährigen (in Prozent)	52
Tabelle 15:	Bildungsqualifikation nach Herkunft und Generation (in Prozent)	53
Tabelle 16:	Einstellungen zur „interkulturellen Schule“. Prozentangaben	71
Tabelle 17:	Wahrnehmungen bezüglich muslimischer SchülerInnen (in Prozent) ...	72
Tabelle 18:	Anteile der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die „schlecht Deutsch schreiben“, nach Schulform (in Prozent)	74
Tabelle 19:	Maßnahmen: Förderung in Deutsch; Kommunikation mit den Migranteltern (in Prozent)	77
Tabelle 20:	Maßnahmen: Förderung der Muttersprache (in Prozent)	78
Tabelle 21:	Wahrnehmungen der Lehrkräfte (in Prozent)	87
Tabelle 22:	Einschätzung der Ursachen der Bildungsungleichheit (in Prozent)	91
Tabelle 23:	Probleme des Elternhauses und der Kommunikation mit Eltern (in Prozent)	98
Tabelle 24:	Hausaufgaben- und Lernhilfe differenziert nach Herkunft (in Prozent)	101
Tabelle 25:	Ursachen der Bildungsungleichheit in Abhängigkeit von Einstellungen (in Prozent)	103

Tabelle 26:	Wahrnehmung verschiedener Aspekte der interkulturellen Klassensituation in Abhängigkeit von Einstellungen (in Prozent).....	104
Tabelle 27:	Ausgewählte Charakteristika von Wohlfahrtsregimes	149
Tabelle 28:	Zusammenhang Wohlfahrtsstaat (neu geordnet) und schulische Integration	153
Tabelle 29:	Kindergartenbesuch nach Bildung der Eltern, Berufsposition des Vaters und Familiengröße, zweite Generation (Zeilenprozente)....	180
Tabelle 30:	Kindergartenbesuch nach Rückkehrorientierung, traditioneller Erziehung und familiärem Sprachgebrauch, zweite Generation (Zeilenprozente).	181
Tabelle 31:	Kindergartenbesuch nach Ausmaß der Religiosität der türkischstämmigen Eltern (Zeilenprozente).....	181
Tabelle 32:	Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtung; alle Jugendlichen	182
Tabelle 33:	Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtung; Migrantenjugendliche.....	183
Tabelle 34:	Strukturmerkmale nach Migrationsstatus in Prozent.....	190
Tabelle 35:	Prozessmerkmale nach Migrationsstatus (in Prozent)	191
Tabelle 36:	Prozessmerkmale (Fortsetzung) und Kontrollvariablen nach Migrationsstatus; (Mittelwert und Standardabweichung)	192
Tabelle 37:	Regressionsmodell A zur Erklärung von Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen Kindern ohne und mit Migrations- hintergrund (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)	195
Tabelle 38:	Unabhängige Variablen differenziert nach Herkunft (in Prozent).....	200
Tabelle 39:	Fortsetzung allgemeine Prozess- und Kontrollvariablen nach Herkunft (Mittelwert und Standardabweichung).....	201
Tabelle 40:	Regressionsmodell B zur Erklärung von Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen Kindern verschiedener Herkunftsgruppen (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)	203
Tabelle 41:	Relativer-Risiko-Index (RRI) für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) nach Bundesländern und Erstsprachen (Schuljahr 2006/07)	208
Tabelle 42:	HS vs. AHS-Unterstufe nach Herkunft (in Prozent).....	211
Tabelle 43:	Unabhängige Variablen nach Herkunft (in Prozent)	213
Tabelle 44:	Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer AHS- Unterstufe. Modell 1: alle Jugendliche, n = 1378.	214
Tabelle 45:	Indikatoren des ethnischen Milieus, Index Intensität des ethnischen Milieus nach Herkunft (in Prozent).....	219
Tabelle 46:	Sprachkenntnisse der zweiten Generation nach Herkunft (in Prozent).....	220
Tabelle 47:	Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer AHS- Unterstufe. Modell 2: Migrantenjugendliche, n = 983.....	220
Tabelle 48:	Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft in weiterführenden Schulformen nach Sekundarstufe I (in Prozent)	223
Tabelle 49:	Erreichte Schulabschlüsse nach Sekundarstufe I und Migrationshintergrund (in Prozent)	224
Tabelle 50:	Derzeit besuchte Schulformen nach Herkunft (in Prozent)	227

Tabelle 51:	Zusammenhang zwischen Wohnraum und Zusammensetzung des Freundeskreises auf die ‚aktuelle Bildungssituation‘; alle Jugendlichen (in Prozent).....	228
Tabelle 52:	Logistische Regression: Einflussfaktoren auf aktuellen Schulbesuch mittlere versus höhere Bildung (= Referenzkategorie); n = 658.....	229
Tabelle 53:	Erreichte Schulabschlüsse nach Herkunft (in Prozent).....	231
Tabelle 54:	Logistische Regression: Einflussfaktoren auf abgeschlossene Bildungskarrieren. Modell 1: max. Pflichtschulabschluss (= Ref.kategorie) vs. weiterführende Bildungswege (mittlerer und höherer Abschluss); alle Jugendlichen.....	233
Tabelle 55:	Logistische Regression: Einflussfaktoren auf abgeschlossene Bildungskarrieren. Modell 2: höherer Abschluss (= Ref.kategorie; Matura, Uni) vs. niedrigere Bildungswege (max. Pflichtschule, mittlere Abschlüsse); alle Jugendlichen.....	234
Tabelle 56:	Logistische Regression: Einflussfaktoren auf abgeschlossene Bildungskarrieren. Modell 3: max. Pflichtschulabschluss (= Ref.kategorie) vs. weiterführende Bildungswege (mittlerer und höherer Abschluss); zweite Generation.....	236
Tabelle 57:	Schulabbrüche nach Herkunft der Jugendlichen (in Prozent)	238
Tabelle 58:	Ausmaß der Bildungsmobilität nach Herkunft und Schulform (Zeilenprozent)	240
Tabelle 59:	Struktur der Stichprobe „LehrerInnenbefragung“: Schulformen, regionale Verteilung und Merkmale der Schulen und Klassen.....	293
Tabelle 60:	Struktur der Stichprobe der „LehrerInnenbefragung“: Merkmale der befragten LehrerInnen;	294
Tabelle 61:	Struktur der Stichprobe „Leben in zwei Welten“ : zweite Generation (n = 1000) und österreichische Kontrollgruppe (n = 403);	296
Tabelle 62:	Lesekompetenz nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2006; Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen).....	297
Tabelle 63:	Anteile der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die „schlecht Deutsch verstehen“, nach Schulform (in Prozent)	297
Tabelle 64:	Ursachen für Bildungsungleichheit (starke Zustimmung) nach Schulform (in Prozent)	298
Tabelle 65:	Korrigierter RRI nach Bundesländern	298
Tabelle 66:	Zusammenhang Wohlfahrtsstaat und schulische Integration	301
Tabelle 67:	Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer AHS-Unterstufe. Modell 2:Migrantenjugendliche, n=983.....	302

Einleitung

Die Vorteile einer möglichst hohen Bildungspartizipation der Bevölkerung können aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachtet werden. Einerseits berührt die Thematik Fragen der Gerechtigkeit, verstanden als Chancengleichheit und Kompensation von Benachteiligungen. Andererseits wird Bildungsbeteiligung zunehmend aus der Perspektive gesamtgesellschaftlicher Rationalität diskutiert. Die Rede ist dann von der Wissensgesellschaft, deren Zukunft immer stärker von einem hohen Niveau an Information, Wissen und technologischer Kompetenz ihrer Mitglieder abhängt. Ein hoher Anteil nur gering Qualifizierter – so die Befürchtung – würde eine entsprechend niedrigere gesellschaftliche Effizienz bewirken. Ähnlich wie für das Individuum wird Bildung für die hoch entwickelten Länder im globalen Wettbewerb positionsentscheidend.

Die in den 60er Jahren beginnende Bildungsexpansion ließ die Frage nach der sozialen Ungleichheit bei den Bildungschancen für eine lange Zeit in den Hintergrund treten. Erst die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien – allen voran PISA – trugen dazu bei, dass „*die Illusion der Chancengleichheit des Bildungssystems*“ erneut zerstört wurde (Geißler 2004 in Anlehnung an Bourdieu und Passeron 1971). Die Persistenz der Chancenungleichheit beim Bildungszugang berührt das normative Selbstverständnis moderner Gesellschaften, die sich als meritokratische Gesellschaften sehen. In diesen Gesellschaften gilt die Idealvorstellung, dass zentrale gesellschaftliche Güter nach individuellen Leistungen, Fähigkeiten und Talenten und nicht aufgrund sozialer Kriterien wie Herkunft, Geschlecht und Ethnie verteilt werden.

Während sich die geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit weitgehend abgebaut bzw. in einigen Bereichen - etwa beim Zugang zu höherer Bildung - sogar zugunsten der Mädchen umgedreht hat, bleiben die schichtspezifischen Ungleichheitsrelationen bis in die Gegenwart hinein hartnäckig bestehen. Die neuesten PISA Ergebnisse (Erhebung 2009) belegen etwa, dass in Österreich der Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund und schulischer Leistung stärker ausgeprägt ist als noch bei der Untersuchung drei Jahre zuvor (Erhebung 2006) (Schwantner/Schreiner 2010: S 41). Neu hinzugekommen ist seit den 60er Jahren die Dimension der ethnischen Zugehörigkeit. Geißler (2008) spitzt den Wandel der Chancenstruktur folgendermaßen

zu: „Die Kumulation der mehrdimensionalen Benachteiligungen hat sich von der Arbeitertochter zum Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien verschoben“ (Geißler 2008: S. 95).

Österreich hat sich während der letzten drei Jahrzehnte zu einem Einwanderungsland – wenn auch wider Willen – entwickelt. Die zunehmende Heterogenität der Bevölkerung stellt Österreich ebenso wie viele andere europäische Einwanderungsländer vor die Herausforderung, die zugewanderten MitbürgerInnen und ihre Nachkommen in die bestehende Sozialstruktur zu integrieren. Wird der gleichberechtigte Zugang zu den zentralen Institutionen der Aufnahmegesellschaft als das Herzstück der Integration angesehen (vgl. Esser 2001a, Geißler 2008), dann kommt gleichen Bildungschancen eine besondere Bedeutung zu. Mit dem Grünbuch *„Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“* hat die Europäische Kommission (2008) ein Dokument vorgelegt, welches ebenfalls die Dringlichkeit des Abbaus von Bildungsunterschieden zwischen MigrantenschülerInnen und „einheimischen“¹ SchülerInnen betont. Bildung wird in diesem Dokument als der Schlüssel für die gesellschaftliche Integration von MigrantInnen bezeichnet und dafür verantwortlich gemacht, dass die Zugewanderten, vor allem die zweite Generation, zu „...integrierten, erfolgreichen und produktiven Bürgern des Aufnahmelandes heranwachsen können, oder anders gesagt dafür, dass sich die Migration sowohl für die Migranten selbst als auch das Aufnahmeland als positives Phänomen erweist“ (Europäische Kommission 2008: S. 3).

Die PISA Studie belegt, dass es einigen Ländern wesentlich besser gelingt, die Herausforderung einer heterogenen Bevölkerungsstruktur zu bewältigen. In diesen Ländern zeigt sich, dass hohe durchschnittliche Leistungen mit sozialer Gerechtigkeit einhergehen können. Effizienz im Sinne eines hohen Leistungsniveaus und Gleichheit/Gerechtigkeit stehen also nicht – wie vielfach vermutet wird – notwendigerweise in Konflikt zueinander. Auch die EU-Kommission (2006) geht in

¹ Der Terminus „einheimisch“ wird im weiteren Verlaufe dieser Arbeit bewusst in Anführungszeichen gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich bei diesem Ausdruck um eine reine begriffliche Beschreibung für Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund handelt. Die Reservierung dieses Begriffs für Personen ohne Migrationshintergrund schließt aber ausdrücklich nicht aus, dass sich auch Zugewanderte in Österreich einheimisch fühlen können.

ihrer Mitteilung „*Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung*“ davon aus, dass sich Effizienz und Gerechtigkeit wechselseitig verstärken können. Kritisiert wird aber, dass bestehende Ungerechtigkeiten derzeit noch zu häufig durch die Verfasstheit der Bildungssysteme gestützt werden.²

Die mangelnden Bildungschancen bestimmter ethnischer Gruppen, aber auch andere bestehende Integrationsprobleme - sei es die erhöhte Arbeitslosenquote von Migrantenjugendlichen, eine oftmals beklagte mangelnde Wertintegration von Teilen der zweiten Generation oder auch die Entstehung städtischer Problemzonen – lassen sich aus einer Migrationspolitik erklären, die sich in erster Linie die Regulierung und den Schutz von Arbeitsmärkten zur Aufgabe gemacht, aber die dauerhafte Integration von Migrantenfamilien und der im Aufnahmeland geborenen Kinder lange Zeit vernachlässigt hat. Die Anwerbung als GastarbeiterInnen hat die Lage der ersten Generation aus den klassischen Anwerbeländern geprägt. Heute stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Ausgangslage, allen voran die Benachteiligung bei der strukturellen Integration, in der zweiten Generation verfestigt hat. Eine dauerhafte „ethnische Unterschichtung“ wäre für die gesamte Gesellschaft nachteilig: Einerseits könnte diese die soziale Grundlage für Konflikte sein, andererseits entstehen durch Unterqualifikation negative ökonomische Folgen (Arbeitslosigkeit, Ausfall von Steuern, Inanspruchnahme staatlicher Unterstützung etc.). Bacher et al. (2010) etwa fanden heraus, dass ein hoher Anteil an Bildungsarmen das Wirtschaftswachstum eines Landes reduziert.

Vor diesem gesamtgesellschaftlichen Hintergrund sollen in dieser Dissertation die rezenten Entwicklungen der Bildungspartizipation von Migrantenkindern analysiert werden. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit:

² Die Europäische Kommission nennt etwas die frühe Differenzierung in einigen Mitgliedsstaaten als ein Beispiel für nachteilige schulische Strukturen. Als frühe Differenzierung bezeichnet die Europäische Kommission die Aufteilung der SchülerInnen vor dem Alter von 13 Jahren auf verschiedene Schultypen (vgl. Europäische Kommission 2006: S. 6).

- Wie stellen sich die Bildungssituation und die Bildungsbiographien von MigrantInnenjugendlichen dar? (Unterschiede nach Nationalität, Sprachgruppen, Bildungsmobilität im Generationenvergleich)
- Welche Faktoren begünstigen und welche hemmen den Zugang zu höheren Bildungswegen? Sind die geringeren Bildungserfolge bestimmter Herkunftsgruppen durch ihre ethnische Subkultur oder aber durch die soziale Schichtzugehörigkeit zu erklären?
- Inwieweit ist das österreichische Bildungssystem auf die zunehmende Heterogenität vorbereitet? Wie begegnet die Institution Schule der Thematik Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit? (Rahmenbedingungen inkl. deren Umsetzungen, Einstellungen von Lehrkräften)?

Ergänzend zur Beschreibung der Bildungsentwicklung in den letzten Jahren anhand amtlicher Datenquellen (Schulstatistik, Volkszählung, Mikrozensus) werden Spezialstudien herangezogen, um spezifische Fragestellungen diskutieren zu können. Es handelt sich um die Studie „Leben in zwei Welten“, die unter der Leitung von Prof. Hildegard Weiss von 2004 – 2006 am Institut für Soziologie durchgeführt wurde (Weiss 2007a). Zudem wird über die Ergebnisse einer österreichweiten LehrerInnenbefragung aus dem Jahre 2007 zum Thema „SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus Sicht der Lehrkräfte“ berichtet, an der ich ebenfalls unter der Projektleitung von Prof. Hildegard Weiss als wissenschaftliche Mitarbeiterin beteiligt war (Weiss/Unterwurzacher 2007a). Darüber hinaus werden zentrale Ergebnisse der international vergleichenden Schulleistungsstudie „PIRLS 2006“ vorgestellt.

Nach einem Überblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit werden die im Kapitel vier verwendeten quantitativen Studien („LehrerInnenbefragung“, „Leben in zwei Welten“, „PIRLS 2006“) kurz beschrieben.

Aufbau der vorliegenden Arbeit

Im *ersten Kapitel* dieser Arbeit wird eine Bestandsaufnahme der schulischen Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorgenommen. Ziel dieses Kapitels ist es, die schulische Situation anhand wichtiger Indikatoren (Bildungsbeteiligung,

Schulleistung, Bildungserfolg) möglichst systematisch und umfassend zu beschreiben. Im Vorfeld dieses Kapitels wird geklärt, von wem überhaupt die Rede ist, wenn von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen wird. Auch wird diskutiert, welche Datenquellen sich für die Situationsanalyse eignen. Die Ergebnisse dieses Kapitels sind gewissermaßen als erweiterter Problemaufriss der vorliegenden Dissertation zu verstehen und erlauben die Antwort auf die Frage, wie die einzelnen Herkunftsgruppen (nach Nationalität, Sprachgruppen etc.) im österreichischen Bildungssystem abschneiden.

Das *zweite Kapitel* beschäftigt sich mit dem multikulturellen Schulalltag. Es werden die Rahmenbedingungen zur Umsetzung relevanter Maßnahmen im Themenfeld ‚Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit‘ (wird in Folge als MIM abgekürzt) skizziert. Zudem wird der Versuch unternommen, die Umsetzung und Implementierung dieser Rahmenbedingungen im Spiegel der wissenschaftlichen Forschung zu beurteilen. Die Ergebnisse der LehrerInnenbefragung geben Einblick in die Frage, wie LehrerInnen in ihrem pädagogischen Alltag der Thematik MIM begegnen.

Im *Kapitel drei* werden mögliche Erklärungsansätze für die in Kapitel eins beschriebenen Befunde vorgestellt. Angestrebt wird eine möglichst umfassende Darstellung potentieller Erklärungsmuster für die Bildungsbenachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus bestimmten Herkunftsgruppen. Einen breiten Raum innerhalb dieser theoretischen Diskussion nehmen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die schulischen Wirkfaktoren ein. Diesen Aspekten wird von Teilen der wissenschaftlichen Community - häufig als Folge der unterschiedlichen Länderergebnisse im Rahmen der internationalen Schulleistungstudien – verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. Die Diskussion möglicher Kontextfaktoren – wie empirisch bewährt diese auch sein mögen – hilft, eine allzu einseitige Fokussierung auf die individuellen und familiären Merkmale der benachteiligten SchülerInnen zu vermeiden. Teile der in Kapitel drei diskutierten Erklärungsansätze werden im *vierten Kapitel* empirisch getestet. Die Darstellung in diesem Kapitel folgt den chronologischen Etappen der wichtigen Stationen des österreichischen Bildungssystems, beginnend beim Kindergarten, gefolgt von der Leseleistung in der Volksschule, dem Übertritt an der

ersten Schwelle (Hauptschule versus AHS-Unterstufe) bis hin zu den weiteren Stationen der Sekundarstufe zwei. Andere wichtige Aspekte der Bildungsbiographien wie diskontinuierliche Bildungswege und Bildungsmobilität werden empirisch ebenso untersucht wie die Frage nach der Bedeutung der Bildung für den Integrationsprozess der zweiten Generation. Auch in diesem Kapitel werden verschiedene Datenquellen verwendet („Leben in zwei Welten“, „PIRLS“, Schulstatistik).

Kapitel fünf dient schließlich der Zusammenfassung der verschiedenen Befunde dieser Arbeit. Diese abschließende Zusammenschau der wichtigsten Ergebnisse ermöglicht die Beurteilung des Forschungsstandes zur schulischen Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

An dieser Stelle sei mir noch eine persönlicher Anmerkung zu dieser Arbeit gestattet: Die Motivation zu dieser Arbeit ergab sich aus verschiedenen Forschungsprojekten, an denen ich beteiligt war. Teile dieser Arbeit wurden an anderer Stelle bereits veröffentlicht (z.B. die Analysen zur Leseleistung in der Volksschule: Unterwurzacher 2009). Andere ebenfalls veröffentlichte Analysen wiederum wurden für diese Arbeit erweitert und ergänzt (z.B. die Analysen zu den Übergängen an der ersten Schwelle). Bei den bereits veröffentlichten Untersuchungen handelt es sich lediglich um Teildarstellungen. Erst die Zusammenführung all dieser einzelnen Arbeiten in eine umfassende Arbeit einschließlich der Überarbeitung relevanter Aspekte ermöglicht einen systematischeren Blick auf die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hinter dieser „Puzzlearbeit“ steht die pragmatische Idee, dass es den einen perfekten Datensatz für die Analyse aller Aspekte der forschungsleitenden Fragestellung nicht gibt. Aber gerade in der Zusammenführung verschiedenster Quellen sehe ich eine realistische Chance, Antworten auf einige der relevanten Fragen zu erhalten.

Kurze Beschreibung der verwendeten Studien:

Die „LehrerInnenbefragung“:

Im Zeitraum von Mai bis Juni 2007 wurden österreichweit LehrerInnen aller Schulformen (ausgenommen der Berufsschulen) zur Thematik „SchülerInnen mit Migrationshintergrund – Probleme aus Sicht der Unterrichtenden“ befragt. In

Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und den zuständigen Landes- und Bezirksorganisationen (Landes- und Bezirksschulräte, Landes- und Bezirksschulinspektoren) wurden die Fragebögen an Schulen versendet, in denen der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mindestens 10 Prozent beträgt. Von den 4.000 ausgesendeten Fragebögen kamen etwas mehr als 1.500 zurück, wobei letztendlich knapp 1.400 verwertet werden konnten (zur Struktur der Stichprobe siehe Anhang S. 292ff.).

Leben in zwei Welten: Stichprobe und Methode³

Als zweite Generation werden generell die Nachkommen von EinwanderInnen bezeichnet: Sie sind entweder bereits im Land geboren oder, meist im Zuge der Familienzusammenführung, nachgekommen. Sind die Kinder vor dem schulpflichtigen Alter eingewandert, dann werden sie, so wie die schon hier geborenen, zur zweiten Generation gezählt. Nur auf diese Gruppe bezieht sich die vorliegende Stichprobe. Kinder, die während der Schul- bzw. Ausbildungszeit einwandern, sind dagegen in dieser Untersuchung nicht einbezogen. In der vorliegenden Untersuchung werden Jugendliche somit als zweite Generation definiert, wenn sie als Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund entweder bereits in Österreich geboren sind oder bis zum Alter von vier Jahren nach Österreich kamen. Sie haben daher von Beginn an die österreichischen Bildungsinstitutionen durchlaufen. Eine Bedingung ist, dass die Eltern selbst im Ausland geboren sind, unabhängig davon, ob sie inzwischen die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht. Die Jugendlichen dieser Stichprobe sind zwischen 16 und 26 Jahre alt. Die Untersuchung beruht auf insgesamt 1000 mündlichen Face-to-face-Interviews mit Angehörigen der zweiten Generation. Rund die Hälfte der Jugendlichen stammt aus Wien, die andere Hälfte aus den westlichen Bundesländern Salzburg, Tirol und Vorarlberg. Diese Regionen wurden gewählt, weil sie der Verteilung des Ausländeranteils bzw. der Niederlassung der ersten Generation in Österreich entsprechen. Überdies wurde eine repräsentative Stichprobe gleichaltriger „einheimischer“ Jugendlicher gezogen, deren Eltern also in Österreich geboren sind (auch hier waren binationale Elternpaare ausgeschlossen); mit ihnen

³ Text wurde Weiss 2007b: S. 25ff. entnommen und gekürzt. Für die etwas ausführliche Version sei auf ebd. bzw. den Anhang S. 290 ff. verwiesen.

wurden 400 Face-to-face-Interviews durchgeführt. Auch hier stammt – aus Vergleichsgründen – die Hälfte aus Wien, die andere Hälfte aus den drei westlichen Bundesländern.

PIRLS 2006⁴

PIRLS ist die Abkürzung für „Progress in International Reading Literacy Study“. Es handelt sich um eine international standardisierte Leistungsmessung, die im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz der SchülerInnen in der vierten Schulstufe untersucht. Österreich beteiligte sich zum ersten Mal 2006 an dieser Studie. Insgesamt nahmen 40 Länder und fünf kanadische Provinzen an der Erhebung 2006 teil. Die Stichprobenziehung erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurde eine Zufallsauswahl aus allen Volksschulen vorgenommen. In einem zweiten Schritt wurden ebenfalls per Zufallsauswahl Klassen aus den zuvor ausgewählten Schulen ermittelt. Die österreichische Stichprobe besteht aus 158 Schulen, 262 Klassen und 5067 getesteten SchülerInnen. Ausgeschlossen wurden SchülerInnen mit anhaltender körperlicher oder geistiger Behinderung und SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, die erst kurz in Österreich sind (vgl. Suchan 2009: S. 15).

⁴ Für eine ausführlichere Beschreibung sei auf den technischen Bericht von Haider und Suchan (2007) verwiesen.

1 Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Eine Bestandsaufnahme

1.1 Indikatoren, Datenquellen und Definitionen

Laut Diefenbach (2007) lässt sich die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien anhand der drei Kriterien Bildungsbeteiligung, Schulleistung und Bildungserfolg beschreiben (Diefenbach 2007: S. 14). Die Darstellung der schulischen Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund folgt diesen von Diefenbach (2007) vorgeschlagenen Kriterien.

Als wichtige Quellen zur Beschreibung der schulischen Situation kommen in Österreich die amtliche Bildungsstatistik, die Volkszählung 2001 und verschiedene Surveys in Frage. Je nach Datenquelle stehen verschiedene Kriterien zur Beschreibung des Migrationshintergrundes zur Verfügung.

Die ausländische Staatsangehörigkeit war lange Zeit das bestimmende Merkmal zur Erfassung zugewanderter Personen in den amtlichen Statistiken. Aufgrund der mit der Dauer des Aufenthalts steigenden Einbürgerungsraten werden ausländische StaatsbürgerInnen immer mehr zu einer schrumpfenden Teilmenge der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Zudem gibt es Hinweise, dass Eingebürgerte in bestimmten Integrationsdimensionen „erfolgreicher“ sind als nicht eingebürgerte Personen mit Migrationshintergrund (vgl. für Deutschland etwa Salentin/Wilkening 2002; für Österreich Herzog-Punzenberger 2007a, Weiss/Unterwurzacher 2007b). Wird ausschließlich die Kategorie ausländische Staatsbürgerschaft verwendet, werden die Integrationsleistungen der Zugewanderten vor allem im Bereich der strukturellen Integration unterschätzt.

Söhn und Özcan (2005: S. 121) bezeichnen den Terminus „Migrationshintergrund“ *„als eine Hilfskonstruktion auf der Suche nach einem Ersatz für bzw. einer Ergänzung des bislang dominierenden Unterscheidungsmerkmals Staatsangehörigkeit“*. Der Migrationshintergrund einer Person lässt sich definitorisch jedoch unterschiedlich

denken, weshalb es notwendig ist, bei Verwendung verschiedener Datenquellen bereits im Vorfeld detailliert auf Unterschiede einzugehen.

Schulstatistik

Mit der Schulstatistik lassen sich Aussagen über verschiedene Teilgruppen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund tätigen. Lange Zeit waren nur Aussagen über SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft möglich. Seit dem Schuljahr 1991/92 werden zudem Kinder mit einer anderen Erstsprache⁵ erfasst und zwar unabhängig davon, ob sie bereits eingebürgert sind oder nicht. Allerdings ist die Erstsprachenstatistik bis zum Erhebungsjahr 2002/03 insofern von beschränkter Aussagekraft, als aus verwaltungstechnischen Gründen Kinder mit anderen Erstsprachen nur bis zu sechs Schulbesuchsjahren in Österreich erfasst wurden (vgl. Herzog-Punzenberger 2003)⁶. Auch waren Angehörige der Volksgruppen explizit von der Erstsprachenstatistik ausgeschlossen. Mit dem Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes im Schuljahr 2003/04 gibt es diese datentechnischen Restriktionen nicht mehr. Auch gibt es seit diesem Zeitpunkt die explizite Möglichkeit mehrere Sprachen zu nennen, da die im „Alltag gebrauchte(n) Sprache(n)“ abgefragt werden und nicht mehr nur eine Sprache erfasst wird.⁷

Anders als etwa bei den internationalen Schulleistungstudien, lassen sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der österreichischen Schulstatistik nicht über das Geburtsland identifizieren, sondern über die Staatsbürgerschaft und die im Alltag gebrauchten Sprachen. Es können somit auf Basis der Schulstatistik keine Aussagen über Kinder und Jugendliche, die in Österreich geboren wurden (zweite Generation), und jenen, die später eingereist sind (erste Generation) getroffen werden. Auch hat die Nicht-Erhebung der Geburtsländer der Eltern den Nachteil, dass in der

⁵ Verwendet wurde der Begriff „vorwiegend nicht-deutsche Umgangssprache“ (Informationsblätter des Referats Migration und Schule Nr. 2/2010: S. 3). http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_10.pdf (Stand Dezember 2010).

⁶ Begründet wurde diese Restriktion mit dem „ehemaligen zentralen Berechnungsschlüssel für die Vergabe von Personalressourcen im Bereich-Deutsch als Zweitsprache an den allgemein bildenden Pflichtschulen“ (ebd.: S. 3).

⁷ Allerdings liegen aufgrund der Schwierigkeiten bei der Umstellung auf die neue Bildungsdokumentation keine Daten für das Schuljahr 2003/04 vor (ebd.: S. 3).

Erstsprachenstatistik nicht zwischen Zugewanderten und den autochthonen Minderheiten unterschieden werden kann.⁸

International vergleichende Schulleistungsstudien (PIRLS und PISA)

Der Begriff SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird bei PISA und PIRLS für jene SchülerInnen verwendet, deren Eltern – und zwar beide Elternteile – im Ausland geboren wurden. Als erste Generation werden SchülerInnen bezeichnet, die, so wie ihre Eltern auch, im Ausland geboren wurden. Als zweite Generation hingegen werden SchülerInnen bezeichnet, die im Inland geboren wurden. Wird nur ein Elternteil im Ausland geboren, so wird der/die entsprechende Schüler/in der Gruppe der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zugerechnet.

Dies gilt allerdings nicht für die in dieser Arbeit vorgelegten Spezialanalysen nach Herkunftsregionen. Dort, wo noch weiter nach Herkunftsregionen unterschieden wird, wird der Geburtsort des Vaters als ausschlaggebendes Merkmal herangezogen. Bezeichnet werden die so gebildeten Herkunftsgruppen mit dem Terminus „Migrationshintergrund“. Wurde der Vater etwa in der Türkei geboren, wird der/die Schüler/in der Kategorie „SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund“ zugeteilt. In dieser Kategorie sind auch SchülerInnen eingeschlossen, deren Mütter im Inland geboren wurden oder die - anders als ihr Vater - in einem anderen Land geboren wurden. Es wird auch nicht mehr weiter nach dem Einreisezeitpunkt unterschieden (im Inland geboren versus nach der Geburt eingereist).

Bezüglich der Gruppe, die aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Österreich gekommen ist, wurde eine Einschränkung auf die Sprachen Bosnisch-Kroatisch-Serbisch vorgenommen und damit abgestimmt die Herkunftsregionen Bosnien, Kroatien, Serbien, Montenegro und Kosovo zusammengefasst. Sowohl die Sprachgruppe als auch die Herkunftsregion wird im Weiteren mit BKS abgekürzt (vgl. dazu auch Herzog-Punzenberger/Gapp 2009: S. 56).

⁸ Wenn Kroatisch und/oder Slowenisch sprechende SchülerInnen gemeinsam mit den Bosnisch, Mazedonisch und Montenegrinisch sprechenden SchülerInnen als SchülerInnen mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund bezeichnet werden, dann ist dass strenggenommen nicht korrekt, da in dieser Gruppe auch die autochthonen Volksgruppenangehörigen enthalten sind.

Volkszählung

Die für die Bildungsbeteiligungsquoten analysierten Jugendlichen mit Migrationshintergrund umfassen sowohl solche, die im Ausland geboren wurden (= erste Generation) als auch diejenigen, die bereits in Österreich geboren wurden (= zweite Generation). Die Jugendlichen der zweiten Generation wiederum sind aus zwei Gruppen zusammengesetzt: noch nicht eingebürgerte und eingebürgerte Jugendliche. Erstere lassen sich leicht über die aktuelle Staatsbürgerschaft identifizieren. Anders als in den relevanten Surveys (PISA, PIRLS, Mikrozensus) enthält die Volkszählung 2001 keine Information über die Geburtsländer der Eltern der gezählten Person. Die bereits eingebürgerten Jugendlichen lassen sich trotz dieser Restriktion ausfindig machen und zwar über deren Umgangssprache (Herzog-Punzenberger 2007b). Sprechen die bereits eingebürgerten Jugendlichen der zweiten Generation zu Hause ausschließlich die Herkunftssprache, so werden sie den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugerechnet. Dies gilt auch für jene, die zu Hause sowohl Deutsch als auch die Herkunftssprache sprechen. Nicht berücksichtigt werden können die ausschließlich Deutsch sprechenden Jugendlichen der zweiten Generation. Ähnlich wie bei der Schulstatistik gibt es aufgrund der sprachlichen Kategorisierung die Problematik, dass die Angehörigen der autochthonen Volksgruppen nicht von der eingebürgerten zweiten Generation unterschieden werden können (Herzog-Punzenberger 2007b: S. 49). Dies gilt nicht für die Kroatisch Sprechenden, da das Burgenländisch-Kroatische in der Volkszählung ausdrücklich berücksichtigt wurde, wohl aber für die Sprachen Slowenisch, Romanes, Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch. Aufgrund dieser Problematik wurden die Slowenischsprechenden Personen in Kärnten von Herzog-Punzenberger (2007) zu den ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund gezählt. In der hier vorgelegten Analyse wird ebenfalls auf diese Auswertungsstrategie zurückgegriffen. Zur Abgrenzung der anderen Sprachgruppen ließen sich keine so einfachen Lösungen realisieren.

Leben in zwei Welten

Ähnlich wie in den Schulleistungsstudien werden als Jugendliche mit Migrationshintergrund Personen im Alter von 16 – 26 Jahren bezeichnet, deren Eltern (beide

Elternteile) im Ausland geboren wurden, unabhängig davon, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Allerdings wird im Unterschied zu den Schulleistungstudien und dem Mikrozensus von einer weiter gehaltenen Definition der zweiten Generation ausgegangen: Zusätzlich zu den im Inland geborenen Nachkommen von Eltern mit Migrationshintergrund umfasst die zweite Generation auch noch Kinder, die bis zum Alter von vier Jahren, also noch vor dem schulpflichtigen Alter, zugewandert sind. Für die Zuordnung nach Herkunftsregionen wurden die Geburtsländer der Väter verwendet.

Mikrozensus

Das Merkmal „Migrationshintergrund“ umfasst im ‚Mikrozensus 2008 – 2009‘ Personen, deren Eltern beide nicht in Österreich geboren wurden, unabhängig davon, ob diese Personen bereits eingebürgert sind oder nicht. Diese Gruppe lässt sich noch weiter aufteilen und zwar einerseits in Personen, die selbst ebenfalls nicht in Österreich geboren wurden (Angehörige, der ersten Generation) und andererseits in Angehörige der zweiten Generation, also Personen, die in Österreich zur Welt gekommen sind. Diese Definition deckt sich somit mit jener aus den Schulleistungstudien.

Wie viele Personen in Österreich haben einen Migrationshintergrund?

In Österreich lebten laut Mikrozensus im Jahresdurchschnitt 2009 rund 1.468.000 Personen mit Migrationshintergrund, was einem Anteil von 17,8 Prozent entspricht (Statistik Austria 2010a, S. 21). Darunter können 1.082.000 Personen der ersten Generation zugerechnet werden. Das heißt ebenso wie ihre Eltern wurden diese Personen nicht in Österreich geborenen (13,1 Prozent der Bevölkerung). Die in Österreich geborenen Nachkommen von im Ausland geborenen Eltern belaufen sich auf rund 385.500 Personen, das sind 4,7 Prozent der gesamten Bevölkerung (vgl. ebd.: S. 22). Personen deutscher Herkunft stellen mittlerweile die größte Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund dar, gefolgt von MigrantInnen aus Serbien, Montenegro und Kosovo. An dritter Stelle befinden sich Personen mit türkischer Herkunft, an vierter

Stelle die aus Bosnien und Herzegowina stammende Bevölkerungsgruppe, den fünften Platz belegen Personen kroatischer Herkunft (ebd.: S. 24).

1.2 Bildungsbeteiligung: amtliche Schulstatistik, Volkszählung 2001, Mikrozensus 2008 - 2009

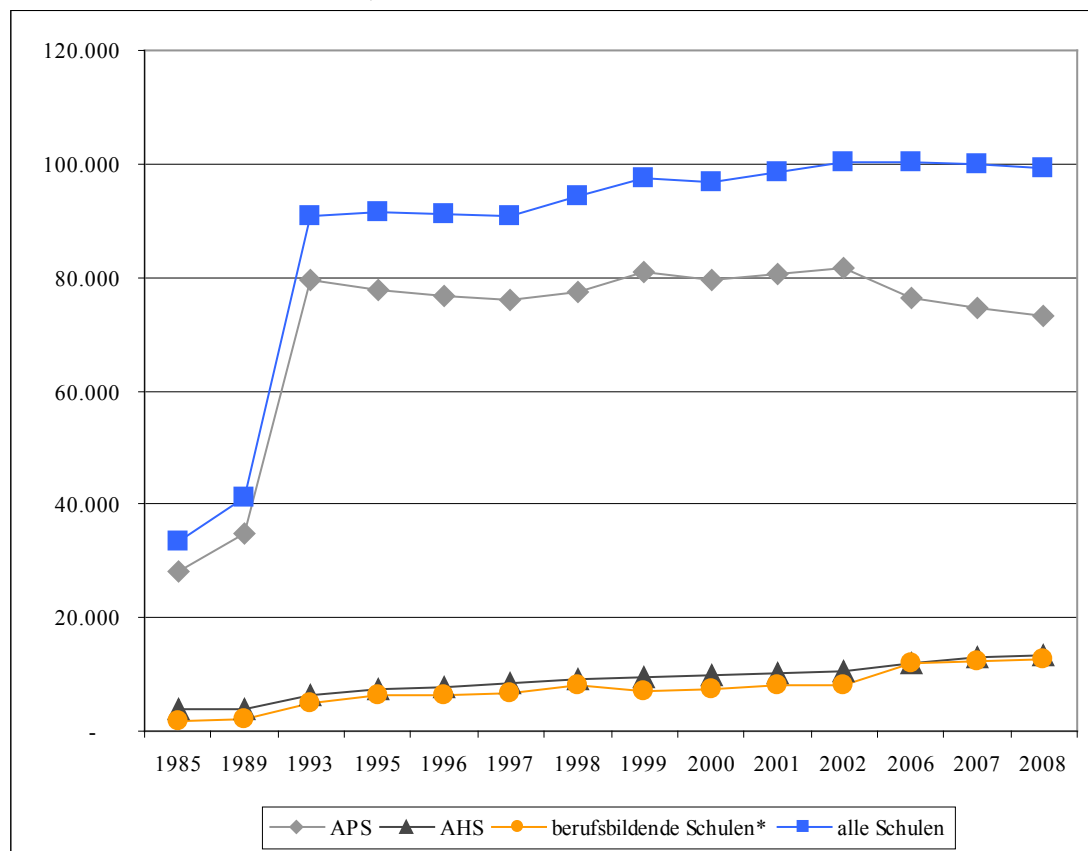
Entwicklung der SchülerInnenzahl zwischen 1985 und 2008

Abbildung 1 zeigt, wie sich die Zahl der ausländischen SchülerInnen im Zeitraum von 1985 bis 2008 quantitativ entwickelt hat, wobei sich die Daten ausschließlich auf die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS⁹), die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und die berufsbildenden Schulen (exkl. berufsbildende Pflichtschulen¹⁰) beziehen.

⁹ Die allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) umfassen die Schulformen Volksschule, Hauptschule inkl. neue Mittelschule (seit 2008), Sonderschule und Polytechnischer Lehrgang.

¹⁰ Daten zur Besuchshäufigkeit der Berufsschulen liegen der Autorin erst ab 1993 vor, weshalb sie in der Abbildung 1 nicht berücksichtigt werden.

Abbildung 1: Ausländische SchülerInnen in ausgewählten Schulformen (1985 – 2008; in absoluten Zahlen)



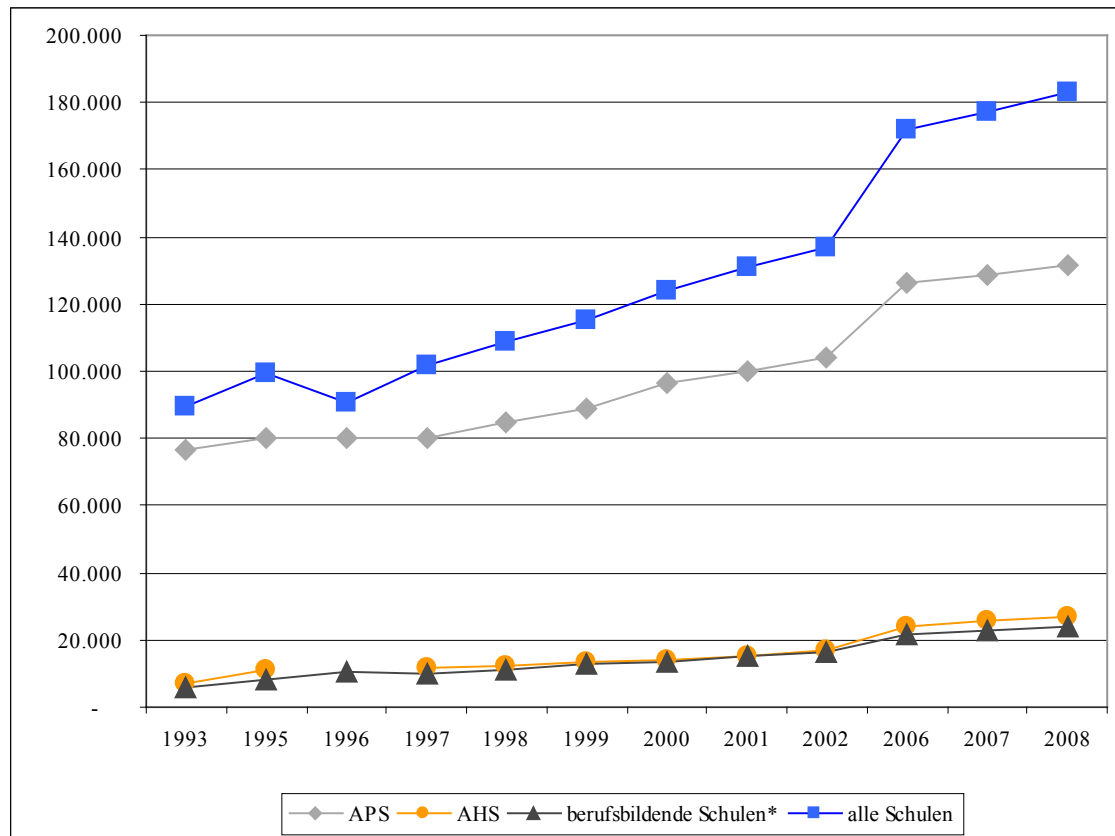
Quelle: Schulstatistik; * ohne berufsbildende Pflichtschulen

Im Schuljahr 1985 wurden in der Schulstatistik rund 33.400 SchülerInnen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft erfasst, was einem Anteil von 3,4 Prozent entspricht. Die verstärkte Familienzusammenführung der Zugewanderten aus den Anwerbeländern, der Jugoslawienkonflikt und die beginnende Ostöffnung führten zu einem sprunghaften Anstieg der SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft in den 90er Jahren. Im Schuljahr 1993 besuchten bereits rund 90.700 nicht-österreichische SchülerInnen eine APS, AHS oder berufsbildende Schule (exkl. Berufsschule). Der Anteil hat sich somit von 3,4 Prozent (1985) auf 9,1 Prozent erhöht. Im Schuljahr 2008/09 besuchten ca. 73.300 ausländische SchülerInnen eine allgemeinbildende Pflichtschule, rund 13.200 eine allgemeinbildende höhere Schule und in etwa 12.600 eine berufsbildende Schule (exkl. Berufsschule). In Summe sind das 99.100 ausländische SchülerInnen, was einem

Anteil von 9,8 Prozent in diesen ausgewählten Schulformen entspricht (vgl. Statistik Austria 2010b).

Werden diesen oben genannten Zahlen jene über die quantitative Entwicklung der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erst- oder Umgangssprache¹¹ gegenübergestellt, gibt es einige interessante Auffälligkeiten (Abbildung 2).

Abbildung 2: SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache (1993 – 2008; in absoluten Zahlen)



Quelle: Schulstatistik; * exkl. berufsbildende Pflichtschulen

Während die Zahl der ausländischen SchülerInnen in allen Schulformen ab dem Jahr 2002 bis zum Jahr 2008 relativ konstant bleibt, steigt die Zahl der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache in diesem Zeitraum deutlich stärker an. Dieser Befund zeigt

¹¹ In den Informationsblättern des Referats für Migration und Schule, herausgegeben vom BMUKK, wird der Begriff „SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ verwendet. Bis zum Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes wurde in der Schulstatistik von der „nicht-deutschen Muttersprache“ gesprochen (bis inkl. Schuljahr 2002/03). Seit dem Schuljahr 2003/04 wird/werden die im Alltag gebrauchte(n) Sprache(n) erhoben. Die Statistik Austria verwendet für die im Alltag gebrauchte(n) Sprache(n) den Begriff „nicht-deutsche Umgangssprache“.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_10.pdf (Stand Dezember 2010)

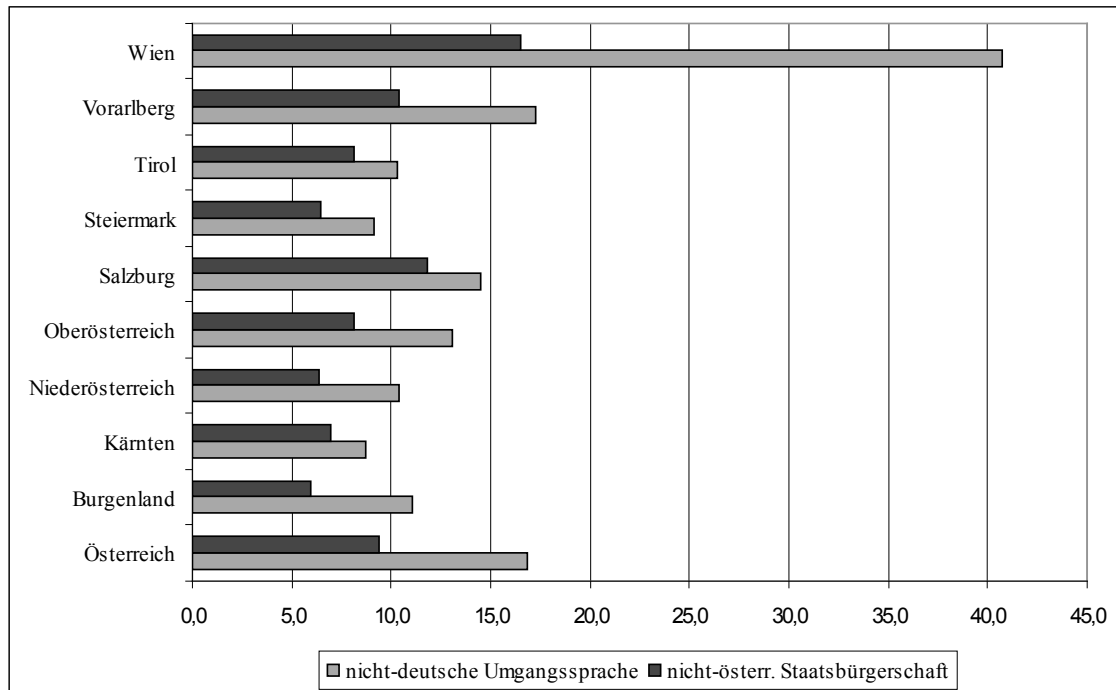
einerseits, dass das Kriterium der Staatsbürgerschaft aufgrund der verstärkten Einbürgerungen¹² immer mehr an Aussagekraft verliert. Andererseits dürfte ein Teil der Zunahme auf die seit dem Schuljahr 2003/04 im Zuge des neuen Bildungsdokumentationsgesetzes wesentlich verbesserte Erfassung von SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache zurückzuführen sein (Einbezug der autochthonen Minderheiten, Nennung mehrerer Sprachen). Im Schuljahr 2008/09 wurden in der Erstsprachenstatistik rund 182.800 SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache in den ausgewählten Schultypen (APS, AHS, berufsbildende Pflichtschulen ohne Berufsschule) erfasst. Das sind rund 18 Prozent aller SchülerInnen in diesen Schulformen. Würde der Migrationshintergrund ausschließlich auf Basis der Staatsbürgerschaft erhoben, würden rund 83.600 SchülerInnen gewissermaßen aus der Statistik „verschwinden“. Inwieweit eine derartige Untererfassung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund das Bild von der Bildungsteilnahme verzerrt, wird an späterer Stelle dieses Kapitels noch ausführlicher diskutiert.

Zunächst werden jedoch die relativen Anteile der SchülerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und anderen Erstsprachen in den Bundesländern dargestellt, da sich diese regional höchst unterschiedlich verteilen (Abbildung 3)

Die Differenz zwischen den ausländischen SchülerInnen und jenen mit anderen Erstsprachen fällt in den Bundesländern durchaus unterschiedlich aus. Am größten ist sie in Wien, am geringsten in den Bundesländern Kärnten, Steiermark, Salzburg und Tirol. In den letztgenannten vier Bundesländer stellen Deutsche die am stärksten vertretene ausländische Bevölkerungsgruppe dar (vgl. Marik-Lebeck 2009: S. 70), was die vergleichsweise geringen Differenzen erklärt.

¹² Verstärkte Einbürgerungen gab es bis zum Jahr 2004; seit diesem Zeitpunkt sind die Einbürgerungen rückläufig. Seit dem Jahr 2009 befinden sich die Einbürgerungen auf einem historischen Tiefsstand (2003: pro 100 ausl. StaatsbürgerInnen beträgt die Zahl der Einbürgerungen 6, 2009 sind es nur noch 0,9 Einbürgerungen pro 100 ausl. StaatsbürgerInnen).
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/einbuengerungen/index.html (Stand Dezember 2010)

Abbildung 3: Ausländische SchülerInnen und SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache in den Bundesländern (2008/09; in Prozent)¹³



Quelle: Schulstatistik (2008/09); veröffentlicht in Statistik Austria (2010b)

In Wien ist der Anteil der nicht-deutschsprachigen SchülerInnen mit 40,7 Prozent am höchsten, mit deutlichem Abstand folgen Vorarlberg (17,3 Prozent) und Salzburg (14,5 Prozent). In Kärnten (8,7 Prozent) und der Steiermark (9,1 Prozent) sind SchülerInnen mit anderen Erstsprachen hingegen sehr viel weniger häufig anzutreffen.

Schulische Situation nicht-österreichischer SchülerInnen 1985 – 2006

Trotz der Tatsache, dass mit der Erfassung der Staatsangehörigkeit nur ein Teil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund abgebildet wird, ist ein Festhalten an einer nach der Staatsangehörigkeit differenzierenden Statistik für die Fortschreibung von Zeitreihen notwendig (vgl. Söhn/Özcan 2005: S. 121). Wie hat sich die schulische Situation von nicht-österreichischen SchülerInnen im Zeitraum von 1985 bis 2006

¹³ Ohne sonst. allg. bild. Statutschulen, Akademien für Sozialarbeit, lehrerbildende mittlere Schulen, Schulen und Akademien im Gesundheitswesen (inkl. Berufsschulen und sonstige berufsbildende mittlere Statutschulen, lehrerbildende höhere Schulen)

entwickelt? Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein „Relativer-Risiko-Index“¹⁴ berechnet (siehe Tabelle 1). Werte über eins bedeuten Überrepräsentation, Werte unter eins hingegen Unterrepräsentation. Lesebeispiel: 2,2 Prozent aller SchülerInnen mit österreichischer Staatsbürgerschaft besuchten 1985/86 eine Sonderschule. Die Wahrscheinlichkeit ebenfalls eine Sonderschule zu besuchen ist für SchülerInnen mit einer türkischen Staatsbürgerschaft 5,4-mal so hoch.

Tabelle 1: Relativer-Risiko-Index nach Staatsbürgerschaft und Schulformen im Zeitvergleich

Schuljahr 1985/1986	Österreich in Prozent	Die Wahrscheinlichkeit von SchülerInnen mit der entsprechenden Staatsbürgerschaft den jeweiligen Schultyp zu besuchen, ist im Vergleich zu den SchülerInnen mit österr. Staatsbürgerschaft ... mal so groß			
		EU 14	Türkei	Ex-Jugosl.	sonstige
Volksschule	35,9	0,9	1,4	1,3	1,3
Hauptschule	26,5	0,6	1,2	1,3	0,7
Sonderschule	2,2	0,8	5,4	4,2	0,9
Polytechn. Schule	2,9	0,5	0,5	0,8	0,3
BMS ¹	5,5	1,5	0,3	0,4	0,8
AHS	17,8	1,8	0,1	0,3	1,3
BHS ²	9,3	0,9	0,1	0,2	0,5
Schuljahr 1996/1997	Österreich in Prozent	EU 14	Türkei	Ex-Jugosl.	sonstige
Volksschule	37,1	0,7	1,3	1,3	1,1
Hauptschule	25,6	0,5	1,3	1,3	0,9
Sonderschule	1,5	0,8	4,7	3,1	1,3
Polytechn. Schule	1,8	0,7	1,4	1,5	1,0
BMS ¹	5,1	1,4	0,7	0,7	0,9
AHS	18,4	1,9	0,1	0,3	1,0
BHS ²	10,5	1,4	0,3	0,3	0,9
Schuljahr 2006/07	Österreich in Prozent	EU 14	Türkei	Ex-Jugosl.	sonstige
Volksschule	33,5	1,1	1,3	1,2	1,2
Hauptschule	24,7	0,6	1,6	1,3	1,2
Sonderschule	1,2	1,1	3,5	1,9	1,6
Polytechn. Schule	2,0	0,5	1,7	1,6	1,6
BMS ¹	3,9	1,1	0,9	1,4	0,8
AHS	20,9	1,4	0,2	0,5	0,7
BHS ²	13,9	0,8	0,2	0,6	0,5

Quelle: Schulstatistik; eigene Berechnungen

¹ ohne sonstige berufsbildende (Statut-)schulen, ohne lehrerbildende mittlere Schulen

¹⁴ In älteren Publikationen wurde dieser Index als Proporzindex bezeichnet (vgl. Unterwurzacher 2007, Weiss/Unterwurzacher 2007b). Aus sprachlichen Gründen wird in dieser Arbeit der Begriff „Relativer-Risiko-Index“ bevorzugt. RRI = Relativer Anteil der SchülerInnen mit betreffender Staatsbürgerschaft in der jeweiligen Schulform/relativer Anteil der österreichischen SchülerInnen in entsprechender Schulform

² ohne lehrerbildende höhere Schulen

Die Überrepräsentation von SchülerInnen türkischer Herkunft in den Sonderschulen hat im genannten Zeitraum etwas abgenommen. Die Wahrscheinlichkeit, in eine Sonderschule überwiesen zu werden, ist für diese SchülerInnengruppe im Vergleich zu österreichischen SchülerInnen aber immer noch 3,5-mal so hoch. Auch lässt sich bei türkischen SchülerInnen kein Trend in Richtung höhere Schulen feststellen (sowohl AHS als auch BHS), wohl aber in Richtung berufsbildende mittlere Schulen. Dies gilt auch für SchülerInnen mit einer Staatsbürgerschaft aus dem ehemaligen Jugoslawien: Waren sie im Jahr 1985 in den berufsbildenden mittleren Schulen noch deutlich unterrepräsentiert (0,3), gehen im Vergleich zu den österreichischen SchülerInnen im Schuljahr 2006/07 relativ gesehen mehr ex-jugoslawische SchülerInnen in diese Schulform (1,4). Anders als die türkischen SchülerInnen konnten SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien in den höheren Schulen anteilmäßig zulegen; im Vergleich zu den österreichischen SchülerInnen sind sie in den höheren Schulen immer noch unterrepräsentiert. SchülerInnen mit einer Staatsbürgerschaft aus den alten EU-Ländern konnten während des hier beobachteten Zeitraums ihren Vorsprung in den allgemeinbildenden höheren Schulen halten, wenn auch die Überrepräsentation etwas abgenommen hat. Hingegen konnten österreichische SchülerInnen in den berufsbildenden höheren Schulen im letzten Jahrzehnt stärker zulegen und haben damit ihre KollegInnen aus den EU14-Ländern anteilmäßig überholt.

Die Zusammensetzung der SchülerInnen mit sonstiger Staatsbürgerschaft ist zu heterogen, als dass sich eindeutige Schlüsse ziehen lassen.¹⁵

Laufende Bildungsbeteiligung (Schuljahr 2008/09)

Die Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Unter- und Überrepräsentation von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen in den verschiedenen Schulformen.

¹⁵ Für den hier vorliegenden Zeitraum liegen der Autorin leider keine differenzierten Angaben zu den sonstigen Herkunftsgruppen vor. Eine Analyse, welche für den 2. österreichischen Migrations- und Integrationsbericht vorgenommen wurde, zeigt aber, dass SchülerInnen mit osteuropäischer Staatsbürgerschaft ihren bildungsmäßigen Vorsprung während des Zeitraums von 1993 – 2002 in den allgemeinbildenden höheren Schulen noch weiter ausbauen konnten. Afrikanische SchülerInnen sind im selben Zeitraum hingegen bildungsmäßig stark abgestiegen (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007b, S. 229f.).

Tabelle 2: Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Erstsprachen und Schulformen (2008/09)

Schultyp ¹	Deutsch in Prozent	Relativer-Risiko-Index				
		türkisch inkl. kurdisch	BKS	Poln., Tschech., Slowak., Ungar.	sonstige Sprachen	nicht- deutsche Erstsprache insg.
Volksschulen	26,9	1,5	1,4	1,3	1,4	1,4
Hauptschulen inkl. neue MS	20,0	1,4	1,4	0,9	1,1	1,3
Sonderschulen und Sonder- schulklassen	1,0	2,5	1,8	0,8	1,7	1,9
Polytechnische Schulen	1,7	1,6	1,4	0,7	1,2	1,4
AHS-Unterstufe	10,4	0,4	0,9	1,4	0,9	0,8
AHS-Oberstufe	8,1	0,4	0,6	1,6	0,9	0,7
AHS insgesamt	18,5	0,4	0,8	1,5	0,9	0,8
Berufsschulen	13,4	0,5	0,6	0,3	0,3	0,4
BMS ² insgesamt	5,1	1,0	0,7	0,8	1,2	1,0
BHS ³ insgesamt	13,5	0,4	0,5	0,8	0,7	0,6

Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik 2008/09; eigene Berechnungen

¹ ohne sonstige allgemeinbildende Statutschulen, Akademien für Sozialarbeit, lehrerbildende mittlere Schulen und Schulen und Akademien im Gesundheitswesen

² inkl. sonstige berufsbildende Statutschulen

³ inkl. lehrerbildende höhere Schulen

Auch anhand der aktuellen Schulstatistik lässt sich die in Studien bereits mehrfach festgestellte Benachteiligung von SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache belegen: Sprechen SchülerInnen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch, so ist ihr Risiko, in die Sonderschule überwiesen zu werden, deutlich erhöht. In allgemeinbildenden höheren Schulen sind sie leicht unterrepräsentiert (RRI: 0,8); in den berufsbildenden höheren Schulen hingegen fällt ihre Unterrepräsentation deutlicher aus (RRI: 0,6). Lediglich in den berufsbildenden mittleren Schulen sind sie gleich häufig zu finden wie ihre deutschsprachigen KollegInnen.

Eine aggregierte Sichtweise der Bildungsbeteiligung nicht-deutschsprachiger Schüler und Schülerinnen verdeckt, dass es je nach Herkunftssprache gänzlich andere Muster der Bildungsbeteiligung gibt. So etwa sind SchülerInnen, die zu Hause eine Sprache aus einem osteuropäischen Land sprechen (polnisch, tschechisch, slowakisch oder ungarisch), im Vergleich zu ihren deutschsprachigen KollegInnen häufiger in einer AHS zu finden (1,5-mal so häufig). Werden hingegen die türkischsprachigen SchülerInnen betrachtet, so schneiden diese gerade im Bereich der höheren Schulen

(sowohl AHS als auch BHS) besonders schlecht ab. Auch weisen sie im Vergleich zu allen Sprachgruppen die relativ gesehen häufigste Überweisungsrate an Sonderschulen auf (2,5-mal so hohes Risiko im Vergleich zu Deutschsprachigen); gefolgt von bosnisch-, kroatisch- oder serbischsprachigen SchülerInnen mit einer 1,8-mal so hohen Wahrscheinlichkeit. Bei den BKS-sprachigen SchülerInnen ist im Vergleich zu den anderen Gruppen auffällig, dass der RRI von der AHS-Unterstufe zur AHS-Oberstufe hin abnimmt (von 0,6 auf 0,4). Dies bedeutet, dass zumindest ein Teil dieser SchülerInnen ihren AHS-Bildungsweg nach der Unterstufe nicht mehr fortsetzt. Umgekehrt verhält es sich bei SchülerInnen mit einer osteuropäischen Erstsprache: In dieser Sprachgruppe nimmt die Überrepräsentation in der AHS-Oberstufe an Gewicht zu (von 1,4 auf 1,6).

Obwohl in der Schulstatistik aus datenerhebungstechnischen Gründen die unterschiedlichen Sprachgruppen Ex-Jugoslawiens, vor allem die BKS-sprachigen SchülerInnen, zusammengefasst werden, ist davon auszugehen, dass diese Gruppe sehr heterogen ist. Wird die aktuelle Bildungsbeteiligung nach der Staatsbürgerschaft aufgeschlüsselt zeigen sich gerade im Hinblick auf diese Herkunfts- bzw. Sprachgruppe interessante Resultate (Tabelle 3).

So etwa sind Kinder mit einer serbisch-montenegrinischen Staatsbürgerschaft besonders stark in Sonderschulen überrepräsentiert, sogar noch etwas häufiger als SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft. Auch ist die Unterrepräsentation von serbischen und bosnisch-herzegowinischen SchülerInnen in der AHS deutlicher ausgeprägt als bei ihren kroatischen KollegInnen.

Bei den serbischen SchülerInnen dürfte sich ebenso wie bei den türkischen SchülerInnen das „Erbe der Gastarbeit“ in den im Vergleich zu anderen Herkunftsgruppen geringeren Bildungserfolgen zeigen.

Tabelle 3: Relativer-Risiko-Index (RRI) nach Staatsbürgerschaft und Schultypen (2008/09)

Schultyp ¹	Österr. in Prozent	Relativer-Risiko-Index nach Staatsbürgerschaft							
		Türk.	Serb.- Mont.	Kroat.	Bosn.- Herz.	BKS ges.	Pl., Ung., Tsch., Slowa.	sonst.	ausl. insg.
Volksschulen	28,2	1,3	1,2	1,1	1,1	1,1	1,2	1,3	1,2
Hauptschulen inkl. neue MS	20,1	1,9	1,5	1,3	1,5	1,5	1,0	1,2	1,4
Sonderschulen und Sonder- schulklassen	1,0	3,6	3,7	0,9	1,5	2,2	0,9	1,8	2,2
Polytechnische Schulen	1,7	2,1	1,9	1,2	1,6	1,6	0,8	1,4	1,6
AHS insgesamt	18,3	0,2	0,5	0,8	0,5	0,5	1,3	0,9	0,7
Berufsschulen	12,5	0,6	0,8	0,7	0,8	0,8	0,4	0,7	0,7
BMS ² insgesamt	5,1	0,7	1,0	1,1	1,2	1,1	0,9	0,9	0,9
BHS ³ insgesamt	13,1	0,2	0,5	0,8	0,7	0,6	0,8	0,5	0,5

Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik (2008/09); eigene Berechnungen

¹ ohne sonstige allgemeinbildende Statutschulen, Akademien für Sozialarbeit, lehrerbildende mittlere Schulen und Schulen und Akademien im Gesundheitswesen

² inkl. sonstige berufsbildende Statutschulen

³ inkl. lehrerbildende höhere Schulen

Aufschlussreich ist aber auch ein direkter Vergleich der Ergebnisse nach Staatsbürgerschaft und Erstsprachen. Werden eingebürgerte Jugendliche in der Statistik wie „einheimische“ ÖsterreicherInnen behandelt, wird das Ausmaß der Integration migrantischer Bevölkerungsgruppen unterschätzt. So etwa ist das Risiko türkischsprachiger Kinder in eine Sonderschule überwiesen zu werden mit einem RRI von 2,5 geringer als für SchülerInnen mit türkischer Staatsbürgerschaft mit einem RRI von 3,6. Bei den mittleren Schulen sind hingegen türkischsprachige SchülerInnen in etwa gleich häufig anzutreffen wie ihre deutschsprachigen KollegInnen, während türkische SchülerInnen mit einem RRI von 0,7 eine verringerte Wahrscheinlichkeit aufweisen eine derartige Schulform zu besuchen.

Was die Schulformen Sonderschule und BHS betrifft, fällt die Unterschätzung des schulischen Integrationserfolges bei der türkischstämmigen Herkunftsgruppe stärker aus als bei SchülerInnen mit BKS-Herkunft.

Geschlechtsspezifische Aspekte

Neuere Untersuchungen zeigen, dass Mädchen mittlerweile häufiger eine maturaführende Schule besuchen als Burschen (vgl. Bacher et al. 2008). Inwieweit trifft dieser Befund auch auf Mädchen mit Migrationshintergrund zu? Die in Tabelle 4 dargestellte geschlechtsspezifische Auswertung ausgewählter Sprachgruppen zeigt, dass die Bildungssituation der Mädchen mit anderen Erstsprachen tatsächlich günstiger ist als jene der männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Tabelle 4: Verteilung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen in den verschiedenen Schultypen nach Geschlecht (in Prozent)

Schulformen	Deutsch		türk. inkl. kurdisch		BKS		poln., tsch. slowak., ung.		sonstige	
	m	w	m	w	m	w	m	w	m	w
Volksschule	52	48	51	49	52	48	52	48	52	48
Hauptschule inkl. neue MS	52	48	52	48	53	47	53	47	53	47
Sonderschule	65	35	60	40	65	35	59	41	63	37
Polytechn. Schule	64	36	56	44	62	38	58	42	58	42
AHS-Unterstufe	49	51	45	55	45	55	48	52	47	53
AHS-Oberstufe	44	56	33	67	38	62	41	59	41	59
AHS insgesamt	46	54	40	60	43	57	44	56	44	56
Berufsschule	65	35	68	32	64	36	66	34	63	37
BMS	48	52	44	56	50	50	48	52	47	53
BHS	46	54	47	53	48	52	45	55	45	55
gesamt	51	49	51	49	51	49	49	51	50	50

Quelle: Statistik Austria,; Schulstatistik (2008/09); eigene Berechnungen

Türkischsprachige Mädchen weisen denselben Trend wie Mädchen mit anderen Erstsprachen auf: Sie sind häufiger als die Burschen in den allgemeinbildenden höheren Schulen sowie den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zu finden. Allerdings ist der Bildungserfolg der türkischsprechenden Mädchen, die im Bildungssystem über die Pflichtschuldauer hinaus verbleiben, insofern zu relativieren, als der Anteil jener, die das Bildungssystem zu einem frühen Zeitpunkt verlassen, vergleichsweise hoch ist (vgl. auch Weiss/Unterwurzacher 2007). Dies gilt besonders für die nicht-eingebürgerten türkischen Mädchen (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Bildungsbeteiligungsquoten der 15- bis 19-Jährigen nach Geschlecht und Herkunft in Prozent

Herkunft	Volkszählung 2001 Schüler, Studenten, Lehrlinge			
	weibl.	männl.	Diff. weibl. - männl.	insg.
SchülerInnen ohne Migrationshintergr.	82,4	80,0	2,4	81,2
türkische Herkunft insgesamt	55,5	63,6	-8,1	59,8
eingebürgerte SchülerInnen	64,1	69,3	-5,2	66,8
nicht eingebürgerte SchülerInnen	50,3	60,4	-10,1	55,7
ex-jugoslawische Herkunft	69,2	70,0	-0,8	69,6
eingebürgerte SchülerInnen	70,9	71,3	-0,4	71,1
nicht eingebürgerte SchülerInnen	68,6	69,7	-1,1	69,2
sonstige Herkunft	79,6	74,2	5,4	76,8
eingebürgerte SchülerInnen	85,5	81,4	4,1	83,4
nicht eingebürgerte SchülerInnen	71,1	65,1	6,0	67,9

Quelle: Statistik Austria (Volkszählung 2001); eigene Berechnungen

In der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen TürkInnen sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der allgemeinen Bildungsbeteiligung besonders ausgeprägt: Während im Jahr 2001 immerhin rund 60 Prozent der türkischen jungen Männer im Bildungssystem (inkl. Berufsschule) verbleiben, trifft dies mit ca. 50 Prozent nur etwa auf die Hälfte der türkischen Mädchen und jungen Frauen zu. Trotz der insgesamt deutlich niedrigeren Ausbildungsneigung bei der türkischstämmigen MigrantInnengruppe ist festzuhalten, dass die bereits eingebürgerten Jugendlichen stärker in Richtung schulischer Integration tendieren, als die Jugendlichen mit türkischer Staatsbürgerschaft. Auch bei den Jugendlichen sonstiger Herkunft scheint die Einbürgerung die Bildungsbeteiligung zu erhöhen. Allerdings ist diese Gruppe in ihrer Zusammensetzung so heterogen, dass sich keine vernünftigen Schlüsse ziehen lassen. Bei den Jugendlichen ex-jugoslawischer Herkunft hängt der Verbleib im Bildungssystem nicht mit ihrem rechtlichen Status zusammen.

Über die Gründe für das unterschiedliche Ergebnis bei den beiden klassischen (ehemaligen) Hauptanwerbegruppen kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Möglicherweise ist bei der türkischen Herkunftsgruppe die Einbürgerung als eine Form

der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft sehr viel stärker der letzte Schritt in einem erfolgreichen Integrationsprozess.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass die rechtliche Gleichstellung eine sichere Bleibeperspektive ermöglicht und damit eine längerfristige Lebensplanung erlaubt. Söhn (2009) bezeichnet einen unsicheren Aufenthalt und Stigmatisierung durch die Aufnahmegesellschaft als psychologische Belastungen, die sich eventuell negativ auf das schulische Fortkommen auswirken könnten. Die Einbürgerung als Form der symbolischen Anerkennung könnte aber auch die Motivation erhöhen, im Aufnahme-land Fuß zu fassen. Die Frage, ob Einbürgerung am Ende einer erfolgreichen Integration steht oder ob Einbürgerung sich positiv auf den Integrationsprozess auswirkt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Auch bleibt unklar, weshalb der Effekt der Einbürgerung auf die Bildungsbeteiligung bei verschiedenen Herkunftsgruppen unterschiedlich ausfällt. Diesen Fragen ist in zukünftigen Forschungen verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken.

Anders als die türkeistämmigen SchülerInnen unterscheidet sich die ex-jugoslawische Herkunftsgruppe in ihrem geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligungsmuster nur marginal voneinander. Bei den SchülerInnen sonstiger Herkunft sind die Differenzen zwar etwas größer, fallen aber zugunsten der Mädchen aus. Insgesamt weisen die eingebürgerten SchülerInnen sonstiger Herkunft mit 85,5 Prozent die größte Bildungsbeteiligungsquote auf.

August Gächter (2009) analysierte auf Basis der ‚Mikrozensusdaten 2008 – 2009‘ die Bildungsbeteiligung der 15- bis Unter-25-Jährigen differenziert nach dem Geschlecht und dem elterlichen Geburtsstaat (Elternteil mit dem gleichen Geschlecht). Auch auf Basis der Mikrozensusdaten lässt sich eine große Variation in der Bildungsbeteiligung feststellen (vgl. Tabelle 6): Am unteren Ende befinden sich Frauen mit in der Türkei geborenen Müttern mit 36 Prozent; am anderen Ende sind Männer mit in den EU-15- bzw. EFTA-Staaten (ohne Österreich) geborenen Vätern anzutreffen (78 Prozent befinden sich in formaler Ausbildung).

Tabelle 6: Bildungsbeteiligung der 15- bis Unter-25-Jährigen nach dem Geschlecht und dem Geburtsstaat des Elternteils mit dem gleichen Geschlecht (Durchschnitt einschließlich Vertrauensbereich¹⁶ Mitte 2008 bis Mitte 2009; in Prozent)

	Frauen	Männer
Österreich	61 ± 2	56 ± 2
Übrige EU 15 & EFTA, Malta, Zypern	71 ± 7	78 ± 8
Östliche EU10 & Kroatien	56 ± 9	54 ± 10
Bosnien	63 ± 8	46 ± 8
Serbien, Montenegro, Kosovo, Makedonien	49 ± 9	37 ± 10
Türkei	36 ± 7	39 ± 6
Sonstige	68 ± 9	60 ± 10

Quelle: Gächter 2009: S. 21 auf Basis Mikrozensus 2008 – 2009 Statistik Austria

Interessant ist, dass es entgegen den Ergebnissen der Volkszählung auf Basis der hier analysierten Daten (Mikrozensus) keinen signifikanten Geschlechtsunterschied zwischen türkischstämmigen Männern und Frauen gibt. Unabhängig vom Geschlecht ist die Bildungsbeteiligungsquote bei dieser Einwanderungsgruppe als sehr niedrig zu bezeichnen. Ähnlich niedrig ist die Bildungsbeteiligung nur bei den männlichen Befragten mit in Serbien, Montenegro, Kosovo und Makedonien geborenen Vätern (37 Prozent). Bei dieser Gruppe ist laut Gächter (2009) aber die Fallzahl nicht ausreichend, um sich sicher sein zu können, dass Frauen tatsächlich die höhere Bildungsbeteiligung vorweisen können (49 Prozent). Statistisch gesichert sind die Unterschiede nur bei der bosnischstämmigen Bevölkerungsgruppe; die Frauen dieser Herkunftsgruppe können ein ähnliches Bildungsbeteiligungsverhalten wie Frauen mit in Österreich geborenen Müttern vorweisen (63 vs. 61 Prozent). Die Ausbildungsbeteiligung der bosnischstämmigen Frauen übersteigt die der bosnischstämmigen Männer immerhin um 17 Prozentpunkte.

Regionale Differenzen

Regionalen Differenzen in der Bildungsbeteiligung wird in Österreich bislang eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl regionale Disparitäten und ihre Folgen für

¹⁶ Interpretation: Mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit liegt die Bildungsbeteiligung der Frauen mit in Österreich geborenen Müttern zwischen 59 und 63 Prozent.

Teilhabechancen am Bildungssystem deutlich festgestellt wurden (vgl. Bacher 2003; Fassmann 2002; Schmid 2004).

Wie sieht nun die Verteilung der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache auf die einzelnen Schulformen aus? Lässt sich die Annahme großer regionaler Differenzen anhand der Daten der österreichischen Schulstatistik belegen? Tabelle 7 gibt über diese Fragen Auskunft. Für ausgewählte Schulformen wurden für SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache „Relative-Risiko-Indizes“ berechnet. Indexwerte über eins zeigen eine überproportionale Verteilung in den jeweiligen Schultypen an, umgekehrt signalisieren Indexwerte unter eins eine Unterrepräsentation.

Tabelle 7: Relativer-Risiko-Index (RRI) für SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache in ausgewählten Schulformen¹⁷ und Bundesländern

Schultypen	Die Wahrscheinlichkeit von SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache den jeweiligen Schultyp zu besuchen, ist im Vergleich zu den SchülerInnen mit deutscher Erstsprache mal so groß								
	BGL	KTN	NOE	OOE	SBG	STM	TIR	VBG	W
Volksschule	1,2	1,3	1,4	1,5	1,5	1,5	1,5	1,6	1,5
Hauptschule inkl. neue Mittelschule	1,2	1,3	1,2	1,4	1,4	1,2	1,3	1,4	2,3
Sonderschule	1,0	1,2	2,0	2,3	1,8	1,4	2,3	2,5	1,6
Polytechnische Schule	1,0	1,4	1,3	1,6	1,3	1,2	1,0	1,4	2,3
AHS-Unterstufe	0,9	1,0	0,6	0,6	0,7	1,0	0,5	0,5	0,6
Berufsschulen	0,5	0,3	0,4	0,3	0,5	0,2	0,3	0,2	0,6
berufsbildende mittlere Schulen ¹	1,0	1,0	1,3	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0
berufsbildende höhere Schulen ²	0,7	0,8	0,7	0,5	0,5	0,7	0,6	0,5	0,5
AHS-Oberstufe	0,9	0,8	0,5	0,4	0,5	0,8	0,6	0,4	0,5

Quelle: eigene Berechnungen Schulstatistik 2008/09

Interpretation: Werte unter 1 bedeuten Unterrepräsentation, Werte über 1 Überrepräsentation

¹ inkl. berufsbildende (Statut-)schulen

² inkl. lehrerbildende höhere Schulen

Es werden beträchtliche regionale Unterschiede bei der Verteilung der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache sichtbar. Beispielsweise haben SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Bundesländern Kärnten und Steiermark annähernd dieselbe Chance, eine AHS-Unterstufe zu besuchen, wie ihre deutsch-

¹⁷ Ohne sonstige allgemeinbildende Statutschulen, Akademien für Sozialarbeit, lehrerbildende mittlere Schulen, Schulen im Gesundheitswesen und Akademien für Gesundheitswesen.

sprechenden KollegInnen¹⁸. In Vorarlberg und Tirol hingegen sind die Chancen der nicht-deutsch sprechenden SchülerInnen, eine AHS-Unterstufe zu besuchen, österreichweit am geringsten.

Betrachtet man die Präsenz an der AHS-Oberstufe, so ist diese in Burgenland, Kärnten und der Steiermark am höchsten, am geringsten ist sie in Oberösterreich und Vorarlberg. Was den Besuch berufsbildender höherer Schulen betrifft sind SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache in Wien, aber auch in Vorarlberg, Oberösterreich und der Steiermark deutlich unterrepräsentiert (vgl. auch Tabelle 65, S. 295). In den berufsbildenden mittleren Schulen hingegen lässt sich in vielen Bundesländern eine vergleichbare Besuchshäufigkeit feststellen; in Niederösterreich sind SchülerInnen mit anderen Erstsprachen sogar häufiger vertreten als ihre deutschsprachigen KollegInnen.

Die Wahrscheinlichkeit, in eine Sonderschule überwiesen zu werden, weist deutliche regionale Schwankungen auf. Im Burgenland sind Kinder mit anderen Erstsprachen im Vergleich zu den deutsch sprechenden SchülerInnen in den Sonderschulen in etwa gleich häufig vertreten, in den anderen Bundesländern hingegen besteht diesbezüglich ein erhöhtes Risiko. Allerdings schwankt dieses Risiko beträchtlich und reicht von 1,2-mal so häufig in Kärnten bis rund 2,5-mal so häufig in Vorarlberg.

¹⁸ Bei der Interpretation der Daten gilt es zu beachten, dass in der Gruppe ‚SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache‘ auch Kinder und Jugendliche autochthoner Minderheiten (Kärntner SlowenInnen, burgenländische KroatInnen) erfasst werden.

1.3 Schulische Leistungen: die international vergleichenden Schulleistungstudien PIRLS und PISA

Seit 2000 nimmt Österreich an der alle drei Jahre stattfindenden OECD-Studie PISA teil, bei der die schulischen Leistungen der 15- bis 16-Jährigen getestet werden; im Jahr 2006 beteiligte sich Österreich erstmals an der international vergleichenden Grundschullesestudie PIRLS. Die Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems lässt sich unter anderem daran bemessen, ob SchülerInnen mit Migrationshintergrund ähnliche Kompetenzen erwerben können wie ihre gleichaltrigen KollegInnen ohne Migrationshintergrund. Inwieweit dieses Kriterium in Österreich verwirklicht bzw. nicht verwirklicht ist, soll im Folgenden anhand der in den Schulleistungstudien gemessenen Kompetenzen dargestellt werden.

1.3.1 Leseleistung in der Volksschule: PIRLS 2006¹⁹

Internationale Ergebnisse

In Tabelle 8 sind die Ergebnisse des Lesetests für die an PIRLS teilnehmenden EU und OECD Länder, in denen der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund mindestens 4 Prozent beträgt, ausgewiesen. Neben wichtigen statistischen Kennwerten (Mittelwert, Standardfehler) enthält die Abbildung die Mittelwertdifferenz zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund.

In den meisten Ländern liegt die durchschnittliche Leseleistung von Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund über der der Kinder aus Migrationsfamilien. Am größten ist die Differenz in Norwegen mit rund 57 Punkten gefolgt von Luxemburg mit 51 und Schottland mit 50 Punkten. Österreich liegt mit einer Mittelwertdifferenz von 46 Punkten ebenfalls im oberen Feld. Keine signifikanten Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund gibt es in den klassischen Einwanderungsländern Kanada (Provinzen British Columbia und Nova Scotia) und Neuseeland, aber auch in Lettland.

¹⁹ Dieses Kapitel wurde der Veröffentlichung von Unterwurzacher (2009) entnommen und nur marginal abgeändert.

Tabelle 8: Lesekompetenz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PIRLS 2006)

Länder	Mittelwert (SE) alle	Mittelwert (SE) ohne MH	Mittelwert (SE) mit MH	Diff. ohne MH - mit MH	Mittelwert (SE) zweite Gen.	Mittelwert (SE) erste Gen.
CAN (A)	560 (2.4)	566 (2.1)	553 (6.1)	-13	555 (4.8)	550 (6.3)
CAN (BC)	558 (2.6)	563 (2.8)	559 (3.9)	-4	556 (4.6)	568 (4.9)*
LUX	557 (1.1)	578 (1.3)	528 (1.6)	-51	527 (1.8)	529 (3.6)
CAN (O)	555 (2.7)	563 (2.4)	548 (4.8)	-15	547 (4.3)	553 (5.0)
ITA	551 (2.9)	554 (2.9)	524 (7.0)	-30	523 (8.3)	526 (11.7)
SWE	549 (2.3)	555 (2.1)	521 (4.9)	-35	527 (4.2)	501 (10.1)*
DEU	548 (2.2)	561 (2.2)	515 (3.4)	-46	515 (3.8)	514 (6.7)
BEL (fl)	547 (2.0)	551 (1.8)	511 (5.7)	-40	506 (6.3)	520 (9.3)
NLD	547 (1.5)	553 (1.6)	513 (3.1)	-40	514 (3.2)	508 (8.3)
DNK	546 (2.3)	550 (2.2)	511 (5.4)	-39	514 (5.8)	504 (8.8)
CAN (NS)	542 (2.2)	549 (2.9)	537 (4.1)	-12	535 (8.2)	541 (10.4)
LET	541 (2.3)	541 (2.8)	547 (3.7)	6	522 (7.6)	550 (4.3)*
USA	540 (3.6)	549 (3.9)	522 (4.6)	-27	529 (4.9)	507 (5.8)*
GBR (E)	539 (2.6)	550 (2.5)	503 (6.4)	-46	525 (5.4)	478 (9.1)*
AUT	538 (2.2)	549 (2.1)	503 (3.6)	-46	507 (4.1)	493 (5.7)
CAN (Q)	533 (2.8)	542 (2.6)	517 (3.8)	-26	517 (4.4)	517 (6.3)
NZL	532 (2.0)	536 (2.4)	536 (3.9)	0	524 (5.3)	546 (4.2)*
GBR (S)	527 (2.8)	535 (2.8)	485 (7.9)	-50	484 (9.2)	487 (14)
SLO	522 (2.1)	525 (2.2)	488 (4.7)	-37	490 (4.8)	479 (11.4)
FRA	522 (2.1)	528 (2.1)	496 (4.0)	-32	499 (4.3)	485 (7.4)
ESP	513 (2.5)	520 (2.2)	481 (4.9)	-39	477 (8.7)	482 (5.8)
BEL (fr)	500 (2.6)	507 (2.5)	480 (5.0)	-28	479 (5.3)	481 (7.4)
NOR	498 (2.6)	504 (2.3)	447 (6.3)	-57	453 (7.2)	432 (10)

Länder sind absteigend nach dem Mittelwert auf der Lesekompetenz-Skala sortiert

Quelle: PIRLS 2006; eigene Berechnungen

fett: signifikanter Unterschied zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (MH)

* signifikanter Unterschied zwischen SchülerInnen der ersten und zweiten Generation

In Österreich beträgt der Unterschied in der Leseleistung zwischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und der ersten Generation 56 Punkte. Größer ist die Differenz nur noch in England mit 71 Punkten (siehe Tabelle 8; auch in Suchan et al. 2007: 35). In Neuseeland hingegen schneiden SchülerInnen der ersten Generation signifikant besser ab als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. In diesem Land erzielt die erste Generation ebenso wie in Kanada (British Columbia) und in Lettland eine höhere durchschnittliche Leseleistung als die zweite Generation.

In Österreich unterscheidet sich die durchschnittliche Leseleistung der ersten Generation nicht signifikant von derjenigen der zweiten Generation (Tabelle 8). In Österreich bleibt somit der mit einem längeren Aufenthalt gemeinhin postulierte positive Integrations- und Sozialisationseffekt auf die Bildungskarrieren ebenso wie in

vielen anderen Teilnahmeländern (z. B. Dänemark, Frankreich, Italien, Deutschland, Niederlande) aus.

Nationale Ergebnisse nach Herkunft

Neben dem Migrationsstatus können die SchülerInnen nach dem Geburtsland des Vaters differenziert werden (Tabelle 9).

Tabelle 9: Lesekompetenz nach Herkunft (Mittelwert, Standardabweichung, Konfidenzintervall)

Geburtsland Vater	Mittelwert	SE	Konfidenzintervall 95 Prozent	
			untere Grenze	obere Grenze
Österreich	548	1,95	544	552
Türkei	463	5,02	453	473
Bosnien/Kroatien/Serbien	506	4,69	497	515
Sonstige	535	5,03	525	545

Quelle: PIRLS 2006; Unterwurzacher (2009: S. 70)

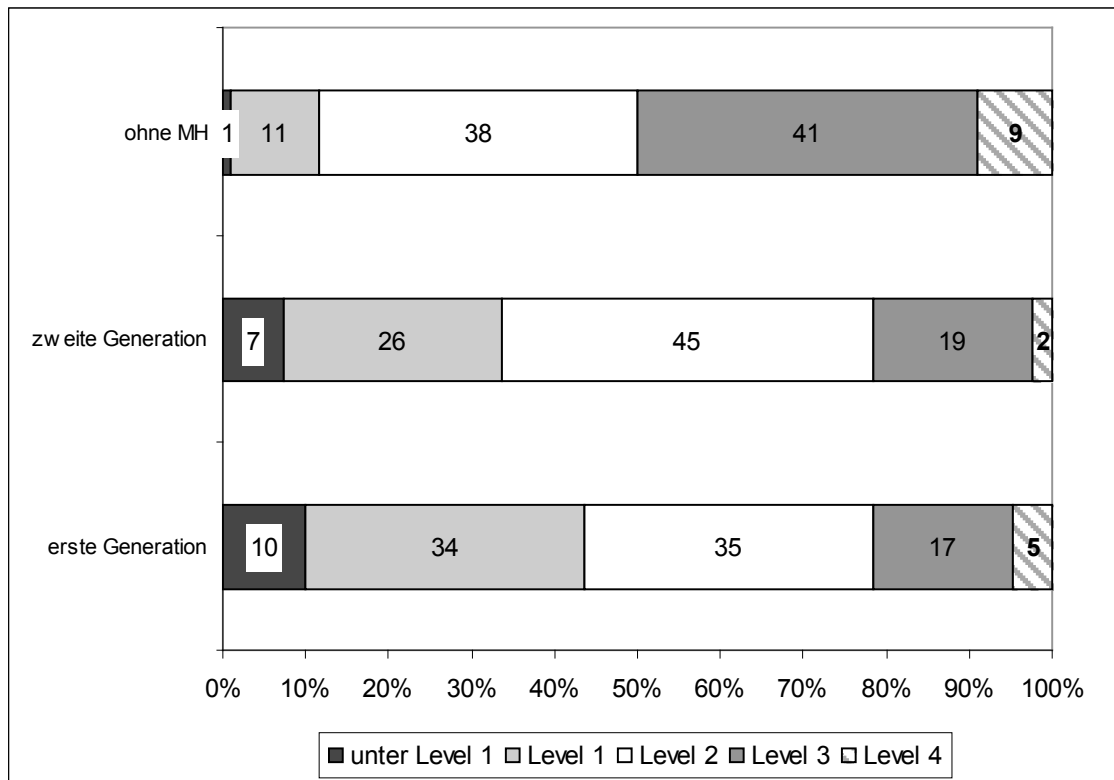
SchülerInnen mit türkischem Hintergrund weisen mit 463 Punkten die niedrigste mittlere Leseleistung auf, gefolgt von SchülerInnen mit BKS-Hintergrund. Kinder sonstiger Herkunft unterscheiden sich zwar signifikant von SchülerInnen mit einem in Österreich geborenen Vater, die Differenz ist aber im Vergleich zu den beiden anderen Herkunftsgruppen mit 13 Punkten wesentlich geringer.

Spitzen- und RisikoschülerInnen

Neben der durchschnittlichen Lesekompetenz liefert die prozentuale Verteilung der SchülerInnen auf die jeweils erreichten Kompetenzstufen ein differenzierteres Bild. SchülerInnen unter Level 1 erzielen weniger als 400 Punkte und haben Schwierigkeiten die einfachsten PIRLS-Aufgaben zu lösen (Suchan et al. 2007: 17). SchülerInnen, die der höchsten Kompetenzstufe zugerechnet werden, erzielen mindestens 625 Punkte. Diese SchülerInnen können im Unterschied zu den SchülerInnen auf den anderen Kompetenzstufen eigenständig schlussfolgern, über den Text reflektieren, ihn zu eigenen Erfahrungen und ihrem Vorwissen in Beziehung setzen sowie Handlungspräferenzen oder Entscheidungen begründen (Bos et al. 2007: S. 103). SchülerInnen unter bzw. auf Level 1 gelten als RisikoschülerInnen; wer hingegen Level

4 erreicht zählt zur Spitzengruppe. In Abbildung 4 wird die Verteilung der SchülerInnen auf die einzelnen Kompetenzstufen nach Migrationsstatus dargestellt, in Abbildung 5 nach ethnischer Herkunft.

Abbildung 4: Verteilung auf Lesekompetenzstufen nach Migrationsstatus (in Prozent)



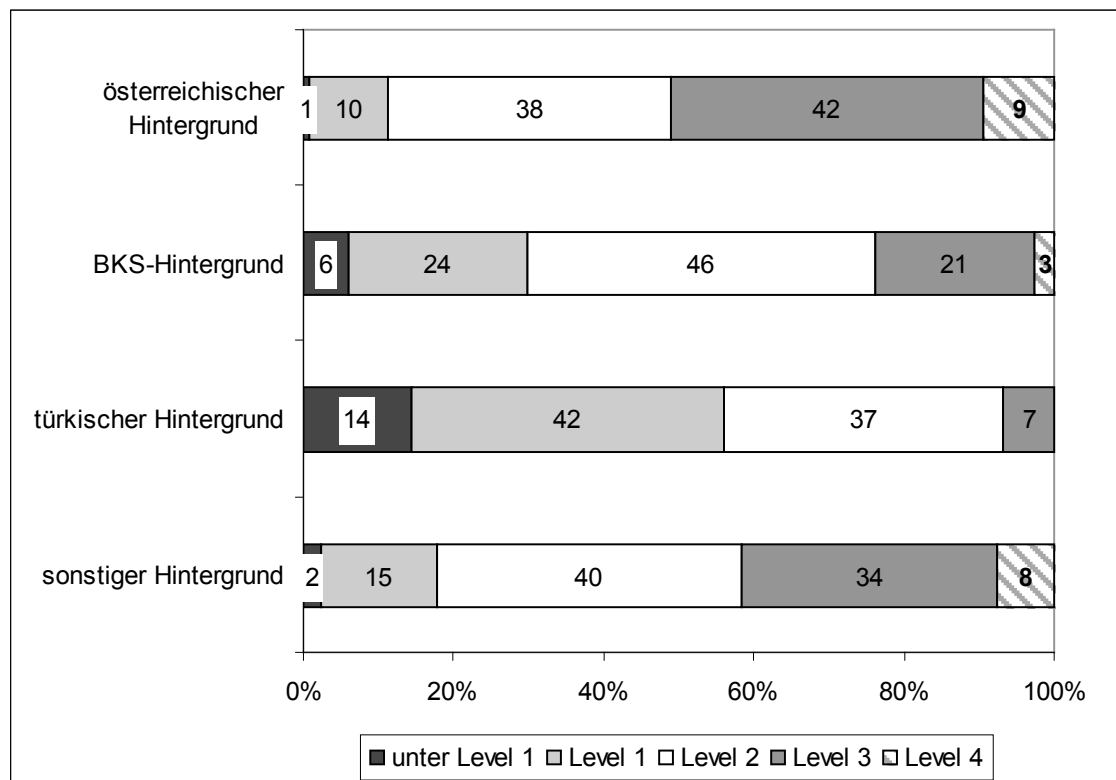
Quelle: PIRLS 2006; Unterwurzacher 2009: S. 71

Bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (MH) können rund 12 Prozent nur unzureichend sinnerfassend lesen (1 Prozent unter Level 1 und 11 Prozent auf Level 1); bei den MigrantInnen ist dieser Anteil mit rund 36 Prozent dreimal so hoch. Ähnlich verhält es sich mit der Zugehörigkeit zur Spitzengruppe: Während 9 Prozent der autochthonen SchülerInnen die höchste Kompetenzstufe (Level 4) erreichen, beträgt der vergleichbare Anteil bei den migrantischen SchülerInnen gerade einmal 3 Prozent. Wird nach Generationenstatus differenziert, sind mehr SchülerInnen der ersten Generation den schlechten LeserInnen zuzurechnen (44 Prozent) als SchülerInnen der zweiten Generation (33 Prozent). Auffällig ist aber auch, dass geringfügig mehr Kinder der ersten Generation der Spitzengruppe zugerechnet werden können (5 Prozent versus 2 Prozent bei der zweiten Generation); was darauf verweist, dass es sich bei der ersten Generation um eine heterogen zusammengesetzte Gruppe handelt. So etwa weisen

Migrantenfamilien mit im Ausland geborenen Kindern einen bipolaren Bildungshintergrund auf: Einerseits sind die Anteile der Eltern, die max. einen Pflichtschulabschluss aufweisen, mit denjenigen der zweiten Generation vergleichbar; andererseits beenden sowohl die Mütter als auch die Väter der im Ausland geborenen SchülerInnen ihre Bildungskarrieren wesentlich häufiger mit höheren Bildungsabschlüssen als dies bei der zweiten Generation und bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund der Fall ist (vgl. Herzog-Punzenberger/Gapp 2009: 60f).

Wie verteilen sich nun die SchülerInnen, differenziert nach den Herkunftsländern der Väter, auf die einzelnen Kompetenzstufen? Abbildung 5 gibt darüber Auskunft.

Abbildung 5: Verteilung auf Lesekompetenzstufen nach Herkunft (= Geburtsland des Vaters) in Prozent



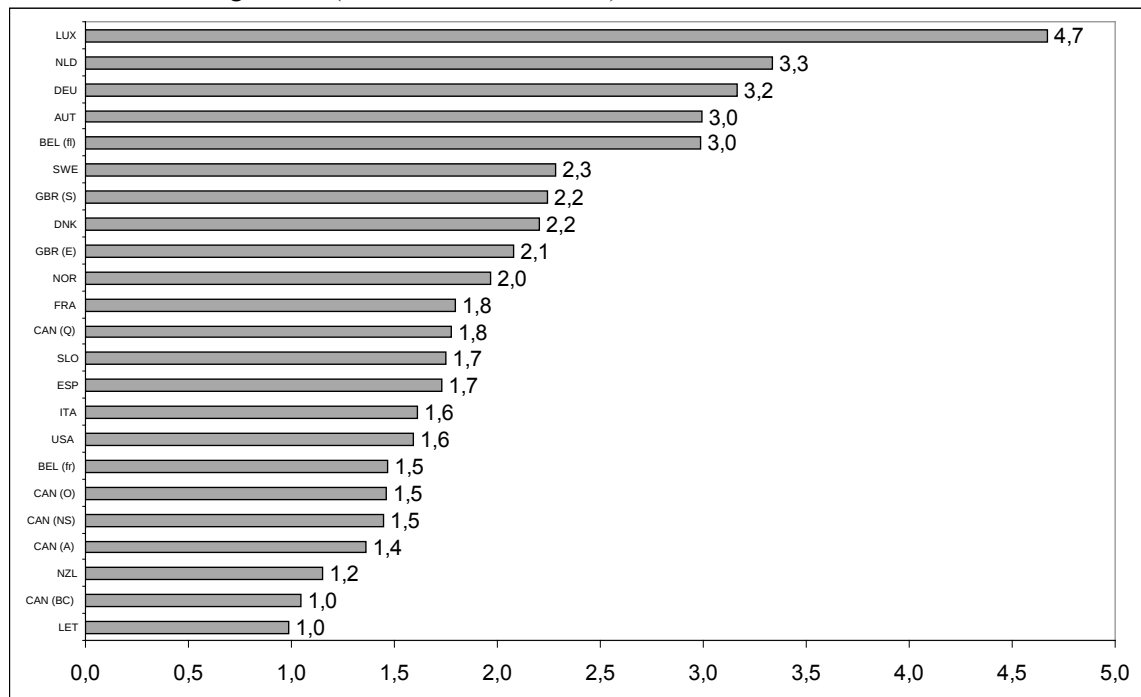
Quelle: PIRLS 2006; Unterwurzacher 2009: S. 71

Besonders viele SchülerInnen mit einem in der Türkei geborenen Vater sind aufgrund ihrer geringen Lesekompetenz gefährdet, in ihrem weiteren Leben nur eingeschränkt am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können (14 Prozent liegen unter Level 1, 42 Prozent auf Level 1). Das relative Risiko, zur Gruppe der schlechten LeserInnen zu

gehören ist in dieser Herkunftsgruppe im Vergleich zu den SchülerInnen mit in Österreich geborenen Vätern rund fünf Mal so hoch. Bedenklich ist auch, dass kein/e Schüler/in mit türkischem Hintergrund in der Spitzengruppe zu finden ist. Bei den SchülerInnen mit einem in Bosnien, Kroatien oder Serbien (inkl. Montenegro und Kosovo) geborenen Vater trifft letzteres gerade einmal auf 3 Prozent der SchülerInnen zu (die vergleichbaren Anteile betragen bei den SchülerInnen mit österreichischem Hintergrund 9 Prozent und 8 Prozent bei den SchülerInnen sonstiger Herkunft). Etwas weniger als 1/3 der SchülerInnen mit BKS-Hintergrund erreichen mehr als die erste Kompetenzstufe (6 Prozent unter und 24 Prozent auf Level 1). Damit sind sie zwar deutlich weniger häufig schlechte LeserInnen als ihre türkischstämmigen Kolleg/innen, im Vergleich zu den SchülerInnen mit österreichischem Hintergrund sind sie diesbezüglich aber deutlich benachteiligt (2,6-mal so hohes Risiko). Innerhalb der Gruppe der migrantischen SchülerInnen weisen Kinder sonstiger Herkunft die geringste Gefährdung im Hinblick auf unzureichendes Lesen auf. Im Vergleich zu den autochthonen SchülerInnen ist ihre Wahrscheinlichkeit zur Risikogruppe zu gehören 1,6-mal so hoch.

Bildungspolitisch ist es interessant, in welchen Ländern SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein geringeres Risiko aufweisen, zur Gruppe der schlechten LeserInnen zu zählen. Dieser Vergleich kann erste Ansatzpunkte dafür liefern, ob es anderen Ländern besser gelingt, SchülerInnen mit Migrationshintergrund spezifisch zu fördern bzw. ob der Umgang mit migrationsspezifischen Problemen in Lehr- und Lernprozessen von bestimmten Ländern besser bewältigt wird. Abbildung 6 gibt das relative Risiko von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, zur Risikogruppe zu gehören, wieder. Im Gegensatz dazu, wird zusätzlich die relative Wahrscheinlichkeit von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, „SpitzenleserInnen“ zu sein, ausgewiesen. Ein Wert von 1 bedeutet, dass beide Gruppen keine unterschiedliche Wahrscheinlichkeit, zur Spitzen- bzw. Risikogruppe zu zählen, haben.

Abbildung 6: Wahrscheinlichkeit, als SchülerIn mit Migrationshintergrund zur Risikogruppe zu gehören (EU und OECD Länder)

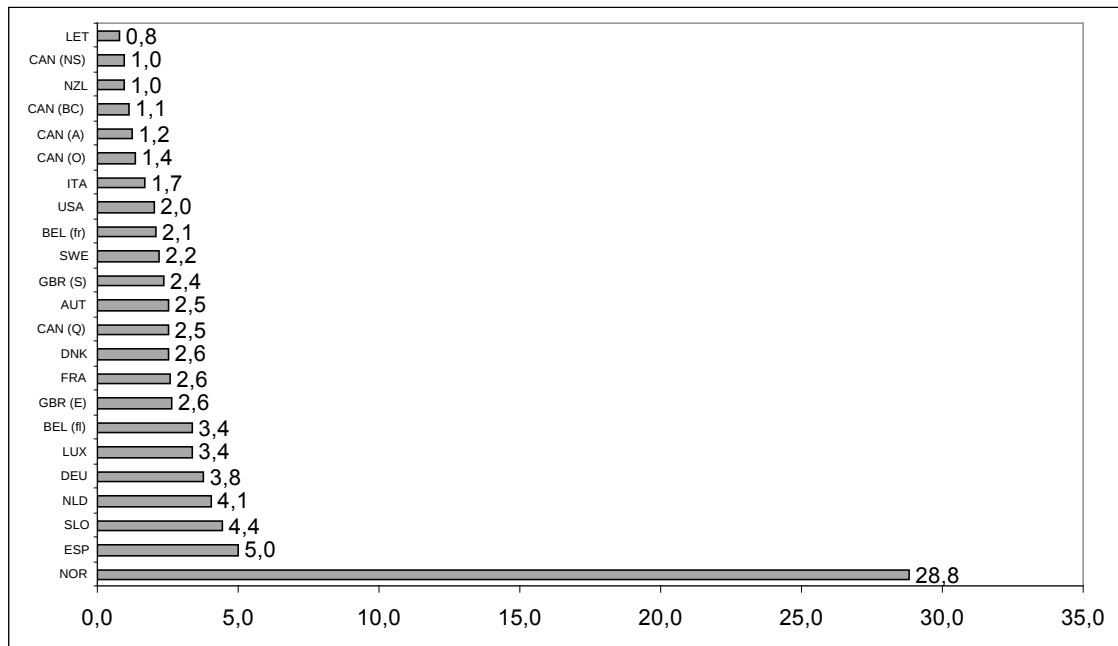


Quelle: PIRLS 2006; Unterwurzacher (2009: S. 72)

Kein bzw. fast kein Risiko zu den schwachen LeserInnen zu zählen, haben migrantische SchülerInnen in Kanada (British Columbia) und Neuseeland. Das höchste relative Risiko weisen SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Luxemburg auf (4,7-mal), gefolgt von den Niederlanden (3,3-mal) und Deutschland (3,2-mal). Unmittelbar danach folgt Österreich: Hier ist das Risiko für MigrantInnen, zu den schwachen LeserInnen zu zählen, 3,0-mal so hoch wie für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.

Im Gegensatz dazu ist in Österreich die Wahrscheinlichkeit für SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zur Spitzengruppe in Lesen zu gehören 2,5-mal so groß (Abbildung 7).

Abbildung 7: Wahrscheinlichkeit, als SchülerIn ohne Migrationshintergrund zur Spitzengruppe zu gehören (EU und OECD Länder)



Quelle: PIRLS 2006; Unterwurzacher (2009: 72)

Österreich liegt damit in diesem internationalen Vergleich (beschränkt auf EU- und OECD Ländern mit mindestens 4 Prozent MigrantInnenanteil) in etwa im Mittelfeld. Es gibt eine ganze Reihe von Ländern, in denen migrantische SchülerInnen im Hinblick auf Spitzenleistungen stärker benachteiligt sind. Vier und mehr als viermal so hoch sind die relativen Chancen von „Einheimischen“, SpitzenleserInnen zu sein, in den Niederlanden (4,1), Slowenien (4,4) und Spanien (5,0).

Besonders deutlich aus der Reihe tanzt Norwegen: Hier ist die relative Wahrscheinlichkeit, dass „Einheimische“ Spitzenleistungen erzielen ganze 28,8-mal so groß. Am anderen Ende dieser Skala liegt Lettland. Dort sind „Einheimische“ im Vergleich zu den MigrantInnen im Nachteil. In den kanadischen Provinzen Nova Scotia und British Columbia und Neuseeland hingegen haben „Einheimische“ und MigrantInnen annähernd die gleichen Chancen, zur Spitzengruppe zu zählen.

1.3.2 Leistungen der 15- bis 16-Jährigen: die PISA-Studien

Die Ergebnisse der PISA Studien haben den Blick auf die Leistungsunterschiede zwischen 15- bis 16-Jährigen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund gelenkt. PISA-Spezialauswertungen für Österreich belegen, dass ethnische Herkunft bei der Ausbildung kognitiver Kompetenzen nach wie vor als beträchtlicher Risikofaktor zu werten ist (vgl. etwa Schreiner und Breit 2006). Im Folgenden werden wichtige Ergebnisse dieser Auswertungen diskutiert.

Leistungstrend nach Migrationsstatus (PISA 2000 – 2009): nationale Ergebnisse

SchülerInnen ohne Migrationshintergrund schneiden zu allen Erhebungszeitpunkten von PISA in sämtlichen Kompetenzbereichen signifikant besser ab als ihre KollegInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Nationaler Leistungstrend differenziert nach Migrationsstatus (PISA 2000 – PISA 2009; Mittelwert und Mittelwertdifferenzen)

Mittelwerte	Lesen				Mathe		Nawi
	00	03	06	09	03	06	06
ohne Migrationshintergrund (MH)	502	501	499	482	515	515	523
2. Generation	429	428	420	427	459	435	431
1. Generation	398	425	451	384	452	450	435
Diff. ohne MH - 2. Gen.	73	73	79	55	56	80	92
Diff. ohne MH - 1. Gen.	104	76	48	98	63	65	88
Diff. 2. Gen. – 1. Gen.	31	3	-31	43	7	-15	-4

Quelle: Breit 2009b: S. 144; Ergebnisse 2009 in Schwantner/Schreiner (2010: S. 42)

Fett gedruckt sind statistisch signifikante Differenzen

Die Leseleistungen der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund sind von 2000 bis 2006 relativ konstant geblieben, sanken aber bei der letzten Erhebung (2009) doch erheblich ab. Die zweite Generation hingegen weist während des gesamten Erhebungszeitraumes im Lesen in etwa die gleichen Kompetenzen auf. Für diese in Österreich geborenen Nachkommen von Zugewanderten muss für den Erhebungszeitraum 2003 bis 2006 eine Verschlechterung in Mathematik festgestellt werden, was auch in der doch deutlich angestiegenen Differenz zwischen der zweiten Generation und SchülerInnen ohne Migrationsgeschichte deutlich wird (Differenz steigt

von durchschnittlich 56 Punkte auf 80 Punkte an). Von 2003 bis 2006 verbessert sich die erste Generation im Bereich Lesen von etwas unter 400 Punkten auf durchschnittlich 451 Punkte, fällt aber im Jahr 2009 erneut auf deutlich unter 400 Punkte ab (384).

Was den Bereich Lesen betrifft, gibt es einen auffälligen Befund: Im Jahr 2000 konnte die zweite Generation gegenüber der ersten Generation einen Vorsprung von 31 Punkten beim Lesen erreichen; 2003 hingegen lasen beide Migrantengruppen in etwa gleich gut. Im Jahr 2006 hingegen erzielte die erste Generation eine signifikant bessere Leseleistung. Diese Ergebnisse der Erhebung 2006, legen den Schluss nahe, dass es in Österreich - anders als theoretisch vermutet - keinen mit einer längeren Aufenthaltsdauer verknüpften positiven Effekt auf die Lesekompetenz gibt. International betrachtet gab es 2006 kein weiteres Land, in dem die erste Generation beim Lesen signifikant besser abschnitt als die zweite (vgl. Tabelle 62, im Anhang S. 297).

Dieses international doch recht ungewöhnliche Ergebnis führte in Fachkreisen zu der Mutmaßung, dass sich hier ein Strukturwandel in Richtung qualifiziertere Zuwanderung abzeichne (vgl. etwa Bacher 2010). Mit der aktuellsten Erhebung vom Jahre 2009 lässt sich dieser Trend jedoch nicht bestätigen: Die erste Generation schneidet im Lesetest mit einer Differenz von 43 Punkten signifikant schlechter ab als die in Österreich geborenen KollegInnen mit Migrationshintergrund. Möglicherweise handelt es sich bei dem Ergebnis von 2006 um ein methodisches Artefakt.

Leseleistung PISA 2009: internationale Ergebnisse

Wie ist nun dieses österreichische Ergebnis international zu bewerten? Tabelle 11 zeigt die mittlere Leseleistung von allen SchülerInnen sowie von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Darüber hinaus werden die Mittelwerte differenziert nach dem Generationenstatus der migrantischen SchülerInnen

wiedergegeben. Es werden nur EU- und OECD-Länder mit mindestens 4 Prozent Migrantanteil berücksichtigt.²⁰

Tabelle 11: Lesekompetenz nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2009; Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen)

Länder	Mittelwert alle	Mittelwert ohne MH	Mittelwert mit MH	Diff. mit MH - ohne MH	Mittelwert zweite Gen.	Mittelwert erste Gen.	Anteil Migr. gesamt
CAN*	524	527	527	0	523	520	24,4
NZL*	521	524	523	-1	499	521	24,7
AUS*	515	512	526	14	532	519	23,2
NLD*	508	516	487	-29	469	472	12,1
BEL*	506	523	473	-50	456	449	14,8
NOR*	503	508	483	-25	464	448	6,8
CHE*	501	512	487	-25	471	454	23,5
USA*	500	506	492	-14	484	486	19,5
DEU*	497	514	470	-44	457	452	17,6
SWE*	497	507	473	-34	455	416	11,7
FRA*	496	507	470	-37	450	428	13,1
IRL*	496	500	498	-2	508	466	8,3
DNK*	495	501	471	-30	446	422	8,6
GBR*	494	499	490	-9	492	458	10,6
POR*	489	490	494	4	473	457	5,5
ITA*	486	491	457	-34	448	410	5,5
GRC*	483	489	462	-27	457	420	9,0
ESP*	481	488	454	-34	463	426	9,5
LUX	472	501	454	-47	439	450	40,2
AUT	470	483	433	-50	427	384	15,2

Quelle: PISA 2009, eigene Zusammenstellung auf Basis von Stanat et al. (2010b) und Schwantner/Schreiner (2010)

Fett: signifikanter Unterschied zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (MH)

Länder mit * schneiden signifikant besser ab als AUT

In den klassischen Einwanderungsländern Kanada und Neuseeland²¹, aber auch in den Ländern Irland, Großbritannien und Portugal erzielen SchülerInnen mit Migrationshintergrund vergleichbare Leseleistungen wie ihre autochthonen KollegInnen. In Australien schneiden migrantische SchülerInnen sogar etwas besser ab

²⁰ Nicht dargestellt werden die Ergebnisse von Israel, Estland und Lettland (> 4 Prozent SchülerInnen mit MH), da in der Analyse von Stanat et al. (2010b: S. 212) keine Informationen zu diesen beiden Ländern enthalten sind.

²¹ In Kanada und Neuseeland sind die sozioökonomischen Unterschiede zwischen eingewanderten und nicht eingewanderten Familien nicht so groß und polarisiert wie in vielen Ländern Europas, was sich auf die in der Einwanderungspolitik dieser Länder praktizierten Bevorzugung gut gebildeter MigrantInnen zurückführen lässt (vgl. Herzog-Punzenberger 2007a: S. 242).

als ihre gleichaltrigen KollegInnen ohne Migrationshintergrund. Besonders schlecht im Deutschkompetenztest schneiden SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Belgien und in Österreich (je 50 Punkte Differenz zu „einheimischen“ SchülerInnen) und Luxemburg (47 Punkte Differenz) ab.

Auffällig im negativen Sinn ist, dass Österreich bei dieser PISA-Welle zu den Schlusslichtern beim Lesetest gehört. Von den hier ausgewählten Ländern erzielte lediglich Luxemburg ein ähnlich niedriges Gesamtergebnis.

Mathematik und Naturwissenschaften PISA 2006²²: internationale Ergebnisse

In den folgenden beiden Tabellen werden die internationalen Ergebnisse für die Kompetenzbereiche Naturwissenschaften (Tabelle 12) und Mathematik (Tabelle 13) dargestellt. Anders als bei der Lesekompetenz werden die Ergebnisse nur mehr für SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ausgewiesen. Auf eine Unterscheidung nach dem Migrationsstatus (erste und zweite Generation) wird an dieser Stelle verzichtet.

Die Resultate des internationalen Leistungsvergleichs im Bereich Naturwissenschaften machen die strukturellen Schwächen des österreichischen Bildungssystems bei der Integration von migrantischen SchülerInnen besonders sichtbar: Im Bereich Naturwissenschaften ist die Differenz zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund mit durchschnittlich 90 Punkten international betrachtet am größten, gefolgt von Dänemark (87 Punkte) und Belgien und Deutschland (mit je 86 Punkten Differenz).

In Australien, Irland und Lettland gibt es keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen „Einheimischen“ und Zugewanderten bzw. deren Nachkommen; annähernd gleiche Ergebnisse im Bereich Naturwissenschaften werden in den Ländern Kanada und Neuseeland erreicht.

²² Für die Bereiche Mathematik und Naturwissenschaften gibt es für die Erhebung 2009 noch keine differenzierte Darstellung nach dem Migrationshintergrund. Schwerpunktthema der Erhebung war aber ohnehin das Lesen.

Tabelle 12: Naturwissenschaftskompetenzen nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2006; Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen)

Länder	Mittelwert alle	Mittelwert ohne MH	Mittelwert mit MH	Diff. mit MH - ohne MH
CAN*	534	541	524	-17
EST*	531	537	504	-33
NZL*	530	536	520	-16
AUS*	527	529	527	-2
NLD*	525	534	459	-75
SLO+	519	525	469	-56
DEU+	516	532	446	-86
GBR+	515	519	487	-32
CHE+	512	531	449	-82
AUT	511	523	433	-90
BEL+	510	523	437	-86
IRL+	508	510	500	-10
SWE+	503	512	451	-61
DNK~	496	503	416	-87
FRA~	495	505	451	-54
LET~	490	492	489	-3
USA~	489	499	451	-48
ESP~	488	494	434	-60
NOR~	487	493	434	-59
LUX~	486	511	445	-66
POR~	474	479	424	-55
GRC~	473	478	433	-45

Quelle: PISA 2006; eigene Zusammenstellung auf Basis von Breit/Scheiner 2007; Breit 2009 a, 2009b

Länder sind absteigend nach dem Mittelwert auf der Naturwissenschafts-Kompetenz-Skala sortiert.

Fett: signifikanter Unterschied zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (MH)

Länder mit * sind signifikant besser als AUT; + kein signif. Unterschied zu AUT; ~ sign. schlechter als AUT.

Ähnliche Ergebnisse lassen sich für die Mathematikleistungen (siehe Tabelle 13) berichten: Keine Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund gibt es in Kanada, Neuseeland und Lettland.

Tabelle 13: Mathematikkompetenzen nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2006)

Länder	Mittelwert alle	Mittelwert ohne MH	Mittelwert mit MH	Diff. mit MH - ohne MH
NLD*	531	539	474	-65
CHE*	530	547	473	-74
CAN*	527	531	524	-7
NZL*	522	524	524	0
BEL*	520	535	438	-97
AUS*	520	519	530	11
EST*	515	519	495	-24
DNK+	513	519	449	-70
AUT	505	515	444	-71
SLO+	504	509	473	-36
DEU+	504	519	447	-72
SWE+	502	510	458	-52
IRL+	501	504	486	-18
FRA~	496	504	454	-50
GBR~	495	499	474	-25
LUX~	490	509	459	-50
NOR~	490	495	442	-53
LET~	486	488	489	1
ESP~	480	485	429	-56
USA~	474	481	452	-29
POR~	466	470	420	-50
GRC~	459	463	424	-39

Quelle: PISA 2006; eigene Zusammenstellung auf Basis von Breit/Scheiner 2007; Breit 2009 a, 2009b

Länder sind absteigend nach dem Mittelwert auf der Naturwissenschaftskompetenz-Skala sortiert.

Fett: signifikanter Unterschied zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (MH)

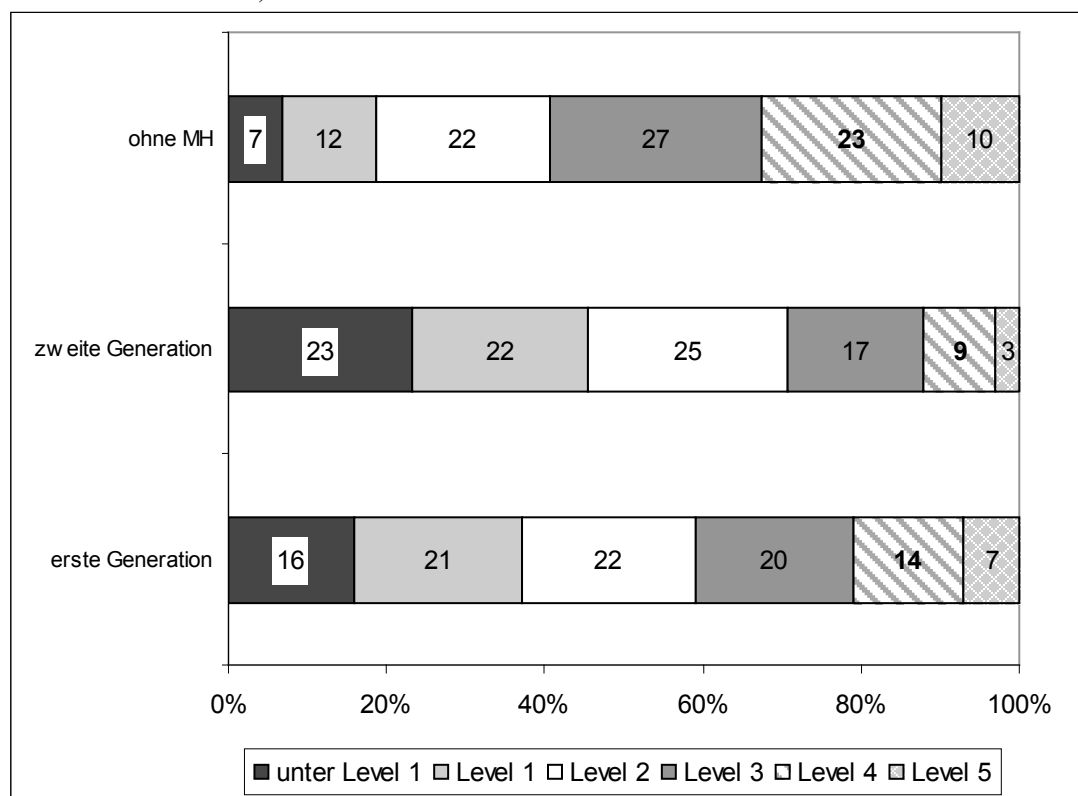
*: signifikant besser als AUT; + kein signif. Unterschied zu AUT; ~ sign. schlechter als AUT

Auch Irland und Australien zeichnen sich durch eine nur sehr geringe Differenz zwischen „Einheimischen“ und Zugewanderten bzw. deren Nachkommen aus. Besonders negativ hingegen schneidet Belgien (97 Punkte Differenz) ab, gefolgt von der Schweiz mit (74 Punkten). Österreich gehört aber ebenso wie Deutschland zu denjenigen Ländern mit besonders großer Kluft zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund.

*Leseleistung 2006: Spitzen- und RisikoschülerInnen*²³

Abschließend soll noch ein kurzer Blick auf die Verteilung der Kompetenzstufen im Hinblick auf die Leseleistung differenziert nach dem Migrationsstatus geworfen werden (Abbildung 8).

Abbildung 8: Verteilung auf die Lesekompetenzstufen nach Migrationsstatus (PISA 2006; in Prozent)



Quelle: PISA 2006; entnommen aus Breit (2009a)

SchülerInnen, die maximal Level 1 erreichen, gelten als Risikogruppe im Lesen. Diese SchülerInnen laufen Gefahr, dass ihre geringen Lesefertigkeiten ihre spätere gesellschaftliche Teilhabe einschränken. Bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund beträgt der Anteil der RisikoschülerInnen 19 Prozent (7 Prozent unter Level 1 und 12 Prozent auf Level 1), zu den SpitzenleserInnen hingegen werden 10 Prozent (Kompetenzstufe 5) gezählt.

²³ Für die Erhebung 2009 liegen noch keine Analysen für die Spitzen- und RisikoschülerInnen differenziert nach Migrationshintergrund vor, weshalb die Daten von 2006 verwendet werden.

Besonders hoch ist der Anteil der schlechten LeserInnen bei der zweiten Generation mit 45 Prozent (23 Prozent unter Level 1); aber auch die erste Generation ist davon mit 37 Prozent häufiger betroffen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl die PIRLS-Studie als auch die PISA-Studien belegen, dass Chancengerechtigkeit im Leistungsbereich in Österreich noch nicht verwirklicht ist. Wird, von einem systemischen Standpunkt her, dieser internationale Leistungsvergleich als ein möglicher Hinweis gewertet, wie gut es einzelnen Ländern gelingt, den SchülerInnen mit Migrationshintergrund die jeweiligen Kompetenzen zu vermitteln (Stanat/Christensen 2006), dann wird deutlich, dass Österreich diesbezüglich ebenso wie etwa Deutschland und Belgien starken Nachholbedarf hat. Migration ist in Österreich bei der Ausbildung kognitiver Kompetenzen nach wie vor als erheblicher Risikofaktor zu werten.

1.4 Bildungserfolg: FWF Studie „Leben in zwei Welten“

Für die Integration in den Arbeitsmarkt sind die erreichten Schulabschlüsse relevant. Mit den Daten der Studie „Leben in zwei Welten“ lassen sich Aussagen über die erzielten Schulabschlüsse machen. Befragt wurden 16- bis 26-Jährige SchülerInnen. Bei der Gruppe der Unter-20-Jährigen sind noch Übergänge und vor allem auch Abbrüche in den mittleren und höheren Schulformen möglich. An der Gruppe der Über-20-Jährigen zeigt sich aber deutlich, wie erfolgreich die Bildungswege verlaufen sind (vgl. Weiss 2007c: S. 35). Für die Beurteilung des Bildungserfolges wird deshalb nur die Gruppe der Über-20-Jährigen betrachtet (Tabelle 14).

Tabelle 14: Bildungsstatus – höchste abgeschlossene Bildung der Über-20-Jährigen (in Prozent)

	österreichische Kontroll- gruppe	zweite Generation	2. Generation, Eltern aus		
			Türkei	Ex - Jugosla wien	andere Länder
Sonder-, Hauptschule, Polytechnikum, AHS- Unterstufe	15	30	39	24	20
Berufsschule	35	26	23	35	14
Fachschule	11	17	17	18	13
AHS, BHS	33	24	18	21	45
Hochschule, Pädag. Ak.	6	3	3	2	8
gesamt	100	100	100	100	100
N	216	414	179	160	75

Quelle: Weiss 2007c: S. 36

Bei dieser Altersgruppe zeigt sich, dass 30 Prozent der Jugendlichen der zweiten Generation ihre Ausbildung mit maximal einem Pflichtschulabschluss beendet haben, das sind doppelt so viele wie bei der österreichischen Kontrollgruppe (15 Prozent). Höhere Bildungsabschlüsse in Form eines Maturaabschlusses kommen bei der zweiten Generation mit 24 Prozent weniger häufig vor als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (33 Prozent). Auch der Abschluss eines Studiums gelingt den Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur halb so häufig.

Die zweite Generation ist aber alles andere als homogen. Je nach Herkunft der Eltern gibt es hinsichtlich des Bildungserfolgs beträchtliche Unterschiede: Besonders schlecht schneiden Jugendliche türkischer Herkunft ab. Rund 4 von 10 türkischstämmigen Jugendlichen schließt die Schule mit maximal einem Pflichtschulabschluss ab. Während Jugendliche mit Eltern aus Ex-Jugoslawien eine Zwischenstellung einnehmen, ist es interessanterweise die Gruppe der Jugendlichen aus „anderen Ländern“, die im höheren Bildungssektor sehr stark vertreten ist. Insgesamt aber ist die Bildungssituation dieser Gruppe durchaus als bipolar zu bezeichnen, da es mit 20 Prozent auch viele Jugendliche gibt, die über keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Schulabschluss verfügen.

Eine interessante Abgrenzung im Hinblick auf den Generationenstatus nimmt August Gächter (2009) bei seiner Analyse der Mikrozensusdaten vor. Gächter kritisiert, dass die Rede von den Generationen fälschlicherweise suggeriere, dass die erste Generation die Eltern der zweiten Generation seien (Gächter 2009: S. 22). Wird der Generationenstatus

am Geburtsort festgemacht (In- versus Ausland), dann kann es die erste Generation in allen Altersgruppen geben.²⁴ Als Abgrenzungskriterium für den Generationenstatus verwendet Gächter nicht den Geburtsort sondern den „Bildungsstaat“ (Gächter 2009: S. 22): Er definiert, dass Personen, die ihren höchsten Abschluss im Ausland erworben haben, der ersten Generation zuzurechnen sind. Haben die Befragten hingegen ihren Abschluss im Inland erworben, werden sie der Gruppe der zweiten Generation zugeteilt. Zur Beurteilung des Bildungsfortschrittes zwischen den Generationen ist es darüber hinaus notwendig altersmäßig abzugrenzen. Als zweite Generation legt er die 15- bis 29-Jährigen fest. Wird der durchschnittliche Altersunterschied zwischen Eltern und Kindern von 30 Jahren berücksichtigt, so ergibt sich für die Festlegung der ersten Generation oder „Elterngeneration“ die Altersgruppe von 45 bis 59 Jahre. Damit handelt es sich zwar immer noch nicht um einen echten Eltern-Kind-Vergleich, zumindest aber sind die Altersgruppen so definiert, dass die Befragten theoretisch Eltern und Kinder sein könnten.

Gächter analysiert auf Basis dieser Abgrenzung die Bildungsfortschritte zwischen den Generationen (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Bildungsqualifikation nach Herkunft und Generation (in Prozent)

Herkunftsländer	erste Generation (45 - 59)			zweite Generation (15 - 29)			erste Generation (15 - 29)		
	bis Pflicht. ¹	Lehre/ BmS	ab Mat.	bis Pflicht.	Lehre/ BmS	ab Mat.	bis Pflicht.	Lehre/ BmS	ab Mat.
EU 15 (exkl. AT) & EFTA, Malta, Zypern	14	59	27	7	33	60	5	33	62
Östliche EU10 & Kroatien	23 (2)	44	33	11	38	51	14 (1)	45	41
Bosnien	47 (5)	43	10	16	54	30	16 (3)	54	30
Serbien, Montenegro, Kosovo, Makedonien	65 (14)	29	6	29 (2)	50	21	43 (1)	36	21
Türkei	88 (21)	9	3	43 (1)	40	17	73 (6)	15	12
Sonstige	41 (8)	26	40	22	18	60	38 (6)	22	40
Österreich*	20	58	22	7	53	40			

Quelle: Gächter 2009: S. 23f. auf Basis des Mikrozensus 2008 – 2009, Statistik Austria

¹ in Klammern stehen die Angaben zu der Kategorie „ohne Abschluss“

²⁴ Auch für die zweite Generation sind alle Altersgruppen prinzipiell möglich, vorausgesetzt die Wanderung der Eltern liegt ausreichend lange zurück.

* In diesem Fall handelt es sich nicht um erste und zweite Generation, sondern um die Eltern- und Kindergeneration.

Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass darin auch die Ausbildungen inkludiert sind, die die Jugendlichen gerade absolvieren und von daher noch nicht abgeschlossen sind. Es sind also bei der zweiten Generation noch Schulabbrüche und Umstiege in andere Schulformen denkbar. Es lässt sich bei allen ethnischen Gruppen ein Bildungsfortschritt feststellen: So haben etwa 88 Prozent der türkischstämmigen ersten Generation max. einen Pflichtschulabschluss vorzuweisen und nur 3 Prozent dieser Gruppe verfügt über Matura oder mehr. Bei der zweiten Generation ist eine deutliche Abnahme bei der niedrigsten Bildungskategorie zu verzeichnen (- 45 Prozent); der Einstieg in höhere Schulen gelingt der zweiten Generation ebenfalls besser als ihren Eltern (+ 14 Prozent). Es zeigt sich aber auch, dass die zweite Generation türkischer Abstammung die mit Abstand ungünstigste Bildungssituation vorzuweisen hat, gefolgt von der zweiten Generation mit serbischen, montenegrinischen, kosovarischen oder mazedonischen Wurzeln. Der bosnischstämmigen zweiten Generation gelingt im Vergleich zur ihren gleichaltrigen KollegInnen ex-jugoslawischer Herkunft häufiger der Zugang zu höheren Schulen und mehr.

Besonders bildungserfolgreich erscheinen die zweiten Generationsangehörigen mit Eltern, die aus der östlichen EU und Kroatien zugewandert sind. Das gleiche gilt auch für die in die Gruppe „sonstige Herkunftsländer“ zusammengefassten zweiten Generationsangehörigen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen laut Gächter, dass *„das Lamento, die Einwandererfamilien, besonders aus der Türkei...vernachlässigten die Bildung ihrer Kinder, schlicht unwahr“* (Gächter 2009: S. 25) sei.

Diese Daten belegen tatsächlich die großen Bildungsfortschritte im Generationenverlauf, was als Integration in die Aufnahmegesellschaft interpretiert werden kann. Die Nachkommen der beiden ehemaligen Hauptanwerbegruppen Türkei und Ex-Jugoslawien (ohne Bosnien) laufen aber im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Zugewanderten aus der EU wesentlich häufiger Gefahr, die Schule mit einer niedrigen Bildungsqualifikation zu verlassen. Für einen nicht unbeträchtlichen Teil der Nachkommen der ehemaligen GastarbeiterInnen dürfte diese

ungünstige Bildungssituation mit dem Risiko einer relativ dauerhaften sozialen und wirtschaftlichen Marginalisierung verbunden sein.

1.5 Zusammenfassung: Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien

Die Qualität der Beschreibung der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien leidet an der in den meisten Fällen nur unvollständigen Erfassung des Merkmals „Migrationshintergrund“. Häufig stehen nur Informationen über ausländische SchülerInnen bereit. Auch die Erfassung der familiären Sprache(n) ist nur eine Annäherung an Menschen, die in welcher Form auch immer einen Migrationshintergrund haben. Lediglich die Schulleistungsstudien (PIRLS, PISA) lassen eine differenziertere Analyse nach Migrationshintergrund und auch Migrationsstatus (Zeitpunkt der Einreise) zu. Punktezahlen in Leistungstests stellen aber nur eine Facette der Bildungssituation dar. Die amtliche Datensituation ist trotz erheblicher Verbesserung seit der Einführung des Bildungsdokumentationsgesetzes nach wie vor als unbefriedigend zu kritisieren.

An dieser Stelle soll trotz dieser Einschränkungen die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien charakterisiert werden.

Bildungsbeteiligung

Die Bildungsbeteiligung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund lässt sich wie folgt charakterisieren:

- Die Daten belegen, dass ausländische SchülerInnen immer mehr zur schrumpfenden Teilmenge der SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden. Mit den Daten der Erstsprachenstatistik lässt sich der Migrationshintergrund adäquater abbilden. Besonders deutlich zeigt sich die Untererfassung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf Basis des Staatsbürgerschaftskriteriums in Wien. Geringer ausgeprägt ist dieser Trend in den Bundesländern Kärnten, Steiermark, Salzburg und Tirol. In diesen Bundesländern sind Deutsche die am stärksten vertretene „ausländische“ Bevölkerungsgruppe.
- Im Zeitvergleich von 1985 bis 2008 lässt sich bei den türkischen SchülerInnen kein Trend in Richtung höhere Schulen, wohl aber in die berufsbildenden mittleren

Schulen feststellen. Die Überrepräsentation in Sonderschulen hat im Zeitverlauf abgenommen, das Risiko in die Sonderschule überwiesen zu werden bleibt aber gegenüber österreichischen SchülerInnen nach wie vor erhöht. Die ex-jugoslawischen SchülerInnen konnten anteilmäßig in den höheren Schulen etwas zulegen, sind aber gegenüber den österreichischen SchülerInnen in diesen Schulformen nach wie vor benachteiligt.

- Eine Analyse der laufenden Bildungsbeteiligung im Schuljahr 2008/09 nach Erstsprachen zeigte: Je nach Herkunftssprache gibt es gänzlich unterschiedliche Bildungsbeteiligungsmuster. Als besonders bildungserfolgreich erweisen sich SchülerInnen, die zu Hause eine Sprache aus einem osteuropäischen Land sprechen (Polnisch, Tschechisch, Slowakisch, Ungarisch). Diese SchülerInnen sind anteilmäßig häufiger in der AHS anzutreffen als ihre deutschsprachigen KollegInnen. Besonders benachteiligt hingegen sind – wie zu erwarten – türkischsprachige SchülerInnen (hohe Sonderschulquoten, niedrige Besuchsraten höherer Schulen in Relation zu Deutschsprachigen). BKS-sprechende SchülerInnen sind auch benachteiligt, wenn auch in geringerem Ausmaß als ihre türkischsprachigen KollegInnen. Eine Auswertung auf Bundesländerebene brachte beträchtliche regionale Unterschiede bei der Verteilung der SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache zu Tage.
- Wird die Auswertung anhand der Erstsprachen mit einer Auswertung nach Staatsbürgerschaft kontrastiert, gibt es interessante Befunde: Eine gemeinsame Erfassung der BKS-sprachigen SchülerInnen – wie es derzeit in der Schulmatrik geschieht – übersieht, dass diese Gruppe sehr heterogen ist. SchülerInnen mit serbischer und montenegrinischer Staatsbürgerschaft sind gegenüber den KollegInnen mit bosnischer und kroatischer Staatsbürgerschaft in einer ungünstigeren Lage. Bei dieser Staatsbürgerschaftsgruppe zeigt sich ebenso wie bei den türkischen SchülerInnen das „Erbe der Gastarbeit“ in den vergleichsweisen geringeren Bildungserfolgen. Deutlich wird aber auch, dass die Integrationserfolge migrantischer Bevölkerungsgruppen unterschätzt werden, wenn eingebürgerte Jugendliche in der Statistik wie „Einheimische“ ohne Migrationshintergrund behandelt werden.

- Mädchen besuchen häufiger maturaführende Schulen als Burschen. Dies gilt für alle Mädchen unabhängig von ihrer Herkunft, also auch für die türkischsprachigen Mädchen. Dieser Bildungserfolg der türkischsprachigen Mädchen ist insofern etwas zu relativieren, als der Anteil jener, die das Bildungssystem zu einem frühen Zeitpunkt verlassen, vergleichsweise hoch ist. Am geringsten ist die Bildungsbeteiligungsquote der noch nicht eingebürgerten türkischen Mädchen (rund die Hälfte der 15- bis 19-Jährigen besuchen eine Schule inkl. Berufsschule).
- Bemerkenswert ist, dass die Einbürgerung je nach Herkunftsgruppe einen differentiellen Effekt auf die Bildungsbeteiligung hat: Bei den SchülerInnen ex-jugoslawischer Herkunft hängt der Verbleib im Bildungswesen nicht von ihrem rechtlichen Status ab. Bei der türkischstämmigen SchülerInnengruppe hingegen erhöht die Einbürgerung die Bildungsbeteiligungsraten – sowohl bei den Mädchen als auch bei den Buben.

Insgesamt belegen die Auswertungen zur Bildungsbeteiligung, dass eine aggregierte Sichtweise auf die Bildungsbeteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beträchtliche Unterschiede zwischen den Gruppen verdeckt. Das Spektrum reicht von den sehr bildungserfolgreichen Jugendlichen mit osteuropäischen Wurzeln hin zu den stark benachteiligten Nachkommen von Zugewanderten aus den klassischen Anwerbeländern (aus der Türkei und Serbien, in abgeschwächter Form auch aus Kroatien und Bosnien-Herzegowina).

Schulleistungsstudien

Wie lässt sich nun die Situation auf der Grundlage der viel diskutierten Schulleistungsstudien zusammenfassen? Folgende wichtige Punkte seien genannt:

- Die Lesekompetenz der 10-Jährigen „einheimischen“ Kinder liegt deutlich über der der Kinder aus Migrationsfamilien. Im internationalen Vergleich zählt Österreich zu den Ländern mit den größten Leistungsdifferenzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Die erste und zweite Generation weisen eine vergleichbare Leseleistung auf. Wird nach Herkunftsländern der Väter differenziert, so erzielen türkischstämmige SchülerInnen die geringste Lesekompetenz im Leistungstest.

- Am Ende der Pflichtschulzeit sind die Differenzen zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sogar noch größer. Laut den Ergebnissen der PISA-Erhebungen erzielen migrantische SchülerInnen in allen Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) niedrigere Ergebnisse. Bei der Erhebung 2006 erzielte die erste Generation sogar bessere Ergebnisse im Lesen als die im Land geborenen Nachkommen von Zugewanderten. Dieses international auffällige Ergebnis ließ sich jedoch 2009 nicht mehr bestätigen: Die zweite Generation erzielt im Vergleich zur ersten höhere Ergebnisse im Lesekompetenztest.
- Die internationalen Schulleistungstudien belegen somit, dass in Österreich Chancengerechtigkeit im Leistungsbereich noch nicht verwirklicht ist.

Auch bei den erreichten Bildungsabschlüssen wird die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich sichtbar:

- Die Daten der Studie „Leben in zwei Welten“ belegen, dass Jugendliche der zweiten Generation häufiger ihre Ausbildung mit maximal einem Pflichtschulabschluss und weniger häufig mit Matura bzw. Studium beenden.
- Die zweite Generation ist aber alles andere als homogen: Je nach Herkunft der Eltern gibt es beträchtliche Unterschiede. Besonders benachteiligt sind Jugendliche türkischer Herkunft. Während Jugendliche ex-jugoslawischer Herkunft eine Zwischenstellung einnehmen, sind es die Jugendlichen der Kategorie „sonstige Herkunft“ die im höheren Bildungssektor sehr stark vertreten sind.

Die hier vorgelegten Daten belegen, dass mit dem Merkmal Migrationshintergrund vor allem für Nachkommen von Zugewanderten aus der Türkei und Ex-Jugoslawien ein beträchtliches Risiko verbunden ist, eine nachteilige Bildungssituation aufzuweisen. Dies gilt sowohl für die laufende Bildungsbeteiligung, die kognitive Kompetenzentwicklung, sowie die erreichten Bildungsabschlüsse.

2 Der multikulturelle Schulalltag: Rahmenbedingungen und deren Umsetzung

Wie begegnet die Institution Schule der Thematik ‚Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit‘ (in Folge mit MIM abgekürzt) in ihrem pädagogischen Alltag? Ist das Bildungswesen schon ausreichend auf die Heterogenität in Österreichs Klassenzimmern vorbereitet oder lassen sich gravierende Mängel feststellen? Diese und ähnliche Fragen sind Gegenstand des vorliegenden Kapitels. Das Kapitel beginnt mit einer überblicksartigen Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen zur Umsetzung von relevanten Maßnahmen im Themenfeld MIM. Daran anschließend wird der Versuch unternommen, die Umsetzung und Implementierung der rechtlichen Rahmenbedingungen auf Basis aktueller Studienergebnisse zu beurteilen. Im letzten Kapitel werden Ergebnisse der in der Einleitung beschriebenen LehrerInnenbefragung zusammenfassend dargestellt, um das Bild über die multikulturelle Schulwirklichkeit zu vervollständigen.

2.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

2.1.1 Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Das Unterrichtsprinzip „interkulturelles Lernen“ ist bereits seit den 90er Jahren in den Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen verankert. Darüber hinaus gilt interkulturelles Lernen auch als allgemeines Bildungsziel (BGBl. 439/1991), weiters können im Rahmen der Schulautonomie interkulturelle Schwerpunkte gesetzt werden. Neben dem interkulturellen Lernen gibt es noch zwölf weitere Unterrichtsprinzipien und zwar: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitserziehung, Leseerziehung, Medienpädagogik, politische Bildung, Europaerziehung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Sexualerziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung.

Das Unterrichtsprinzip interkulturelles Lernen soll einen Beitrag zum gegenseitigen Verständnis und zum Abbau von Vorurteilen leisten. *„Eine allenfalls vorhandene Zweio- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll*

einzubringen.“ (vgl. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004). Strohmeier und Fricker (2007: S. 116) bringen die konkreten Lernziele folgendermaßen auf den Punkt: Wissensvermittlung, Partizipation, Verbreitung eines wertschätzenden, unterstützenden Klimas in Bezug auf Interkulturalität, Erkennen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Selbstkonzept), positive Einstellungen, aber auch positive soziale Beziehungen zwischen SchülerInnen verschiedener Muttersprachen (Abbau von Vorurteilen) und Erwerb von Sprachkompetenz und Sprachinteresse. Das Unterrichtsprinzip gilt auch für Klassen, in denen sich keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund und/oder mit autochthoner Volksgruppenzugehörigkeit befinden (BMUKK 2009: S. 26).

2.1.2 Deutschförderung

Im Schuljahr 1992 wurden an allgemein bildenden Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen und Polytechnische Schulen) Deutsch-Fördermaßnahmen eingeführt. Der besondere Förderunterricht in Deutsch ist sowohl für ordentliche als auch außerordentliche²⁵ SchülerInnen gedacht, unabhängig davon, ob sie bereits eingebürgert sind oder nicht (BMUKK 2009: S. 18). Das Ausmaß der Förderstunden ist abhängig vom Status der SchülerInnen: Für außerordentliche SchülerInnen an allgemein bildenden Pflichtschulen kann der Förderunterricht bis zum Ausmaß von zwölf Wochenstunden entweder parallel zum Unterricht (die SchülerInnen werden in einer eigenen Gruppe zusammengefasst), integrativ (Klassen/FachlehrerIn und BegleitlehrerIn unterrichten im Team) oder – wenn nicht anders möglich – zusätzlich zum Unterricht (etwa nach der letzten Stunde oder am Nachmittag) stattfinden (BMUKK 2009: S. 18-19).²⁶ Der Deutschförderunterricht kann bei Bedarf für

²⁵ Schulpflichtige SchülerInnen können für die Dauer von max. zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen geführt werden, wenn sie auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ohne weiteres folgen können. Der Status als außerordentliche/r Schüler/in kann von der Schulleitung um weitere zwölf Monate verlängert werden. Der/die Schüler/in kann trotz seines/ihres außerordentlichen Status in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen. Mangelnde Deutschkompetenz rechtfertigt weder die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs noch die Rückstufung in die Vorschule bei SchulanfängerInnen (BMUKK 2009). Auch ist mangelnde Deutschkompetenz kein Legitimationskriterium für die Zuweisung in die niedrigste Leistungsgruppe an Hauptschulen (BMUKK 2009).

²⁶ An Hauptschulen und an der Oberstufe der Sonderschule kann das Ausmaß der Förderstunden für außerordentliche SchülerInnen mit besonderen Lernproblemen auf bis zu 18 Wochenstunden ausgeweitet werden (ebd.).

ordentliche SchülerInnen an der Volksschule und an den Sonderschulen bis zu fünf, an Hauptschulen und an den Polytechnischen Schulen bis zu sechs Wochenstunden betragen.

An den allgemein bildenden höheren Schulen können alle SchülerInnen (unabhängig von ihrer Erstsprache) am regulären Förderunterricht in Deutsch entweder in Kursform oder in integrativer Form teilnehmen und zwar in einem Höchstausmaß von 48 Unterrichtsstunden je Schuljahr (ebd.: S. 19). Im Rahmen der Schulautonomie kann „Deutsch als Zweitsprache“ in der Unterstufe neben dem regulären Förderunterricht ganzjährig als unverbindliche Übung zur Vertiefung bzw. Ergänzung des Pflichtgegenstandes Deutsch angeboten werden, wobei das Wochenstundenausmaß an der jeweiligen Schule festgelegt wird. Diese Möglichkeit, „Deutsch als Zweitsprache“ als unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei Wochenstunden anzubieten, gibt es seit 2006 auch an der AHS-Oberstufe (5. bis inklusive 7. Klasse bzw. 9. bis inkl. 11. Schulstufe).

Im Rahmen des Schulpakets 2005 wurden zusätzlich zu den im Regelschulwesen verankerten Maßnahmen für außerordentliche SchülerInnen Sprachförderkurse in Deutsch im Ausmaß von elf Wochenstunden für die Vorschulstufe und die ersten vier Schulstufen ab einer Gruppengröße von acht SchülerInnen eingeführt. Diese Sprachförderkurse dauern max. ein Jahr und können schulstufen- bzw. schulübergreifend geführt werden. In den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 können diese zusätzlichen Sprachförderkurse auch für außerordentliche SchülerInnen an Hauptschulen und Polytechnischen Schulen angeboten werden (ebd.: S. 10). Laut BM:Ukk sollen die Sprachförderkurse im Schuljahr 2010/11 um weitere zwei Jahre verlängert werden, wobei diese in Zukunft auch an der AHS-Unterstufe angeboten werden können und die Besuchsdauer auf max. zwei Jahre ausgedehnt wird.²⁷

2.1.3 Erst- und Muttersprachenunterricht

Der seit den 70er Jahren laufende Schulversuch „muttersprachlicher Zusatzunterricht“ wurde beginnend mit dem Schuljahr 1992/1993 an allgemein bildenden Pflichtschulen

²⁷ <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/20100510.xml> (Stand August 2010)

ins Regelschulwesen übergeleitet, wobei der Unterricht unterrichtsparallel, integrativ (Team Teaching) oder zusätzlich zum Unterricht am Nachmittag erfolgen kann (BMUKK 2009). Im Schuljahr 2000/01 wurde erstmals ein Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht an der AHS-Unterstufe erlassen, der mit jenem der Hauptschule identisch ist. Seit dem Schuljahr 2004/05 enthält auch der Lehrplan der AHS-Oberstufe einen Fachlehrplan für den muttersprachlichen Unterricht. Für berufsbildende mittlere und höhere Schulen gibt es keine entsprechenden Lehrpläne, muttersprachlicher Unterricht kann jedoch im Rahmen der Schulautonomie angeboten werden (BMUKK 2009: S. 21). In den Vorschulstufen gibt es die Förderung der Muttersprache im Rahmen der verbindlichen Übung „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“ im Ausmaß von drei Wochenstunden (parallel oder integrativ). An den Volks- und Sonderschulen (Unterstufe) wird muttersprachlicher Unterricht als unverbindliche Übung angeboten, an allen anderen Schulformen entweder als Freigegegenstand (mit Benotung) oder als unverbindliche Übung (ohne Benotung). Je nach Schulform variiert das Stundenausmaß: Es beträgt an Volksschulen, Hauptschulen und Sonderschulen zwei bis sechs Wochenstunden, an Polytechnischen Schulen drei Wochenstunden, an der AHS-Unterstufe acht bis 21 Wochenstunden in vier Jahren, an der AHS-Oberstufe zwei bis acht Wochenstunden in vier Jahren (BMUKK 2009: S. 22). Bei nichtintegrativer Führung (Kursform) gelten die Eröffnungs- und Teilungszahlen für Freigegegenstände bzw. unverbindliche Übungen (BMUKK 2009: S. 23). Entfaltung der Bikulturalität, die Entwicklung sowie Festigung der Zweisprachigkeit und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung der Zielgruppe werden als die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts genannt (ebd.: S. 21). Zudem ist die prinzipielle Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch in den Lehrplänen verankert.²⁸

2.1.4 Religionsunterricht

In Österreich haben alle anerkannten Religionsgemeinschaften das Recht einen konfessionell gebundenen Religionsunterricht an den öffentlichen bzw. mit

²⁸ BGBl. Nr. 528/1992

Öffentlichkeitsrechten ausgestatteten Schulen durchzuführen. Für alle SchülerInnen, die einer gesetzlich anerkannten Kirche bzw. Religionsgemeinschaft angehören, ist der Religionsunterricht ihres Bekenntnisses in den meisten Schulformen Pflichtgegenstand (vgl. BGBl. 185/1957). An den öffentlichen bzw. mit Öffentlichkeitsrechten ausgestatteten Berufsschulen ist der Religionsunterricht für Angehörige der gesetzlich anerkannten Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften als Freigegegenstand zu führen.²⁹

SchülerInnen, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, können von ihren Eltern zu Beginn jedes Schuljahres vom Religionsunterricht abgemeldet werden; Über-14-Jährige können sich selbst schriftlich abmelden. In Österreich sind derzeit 14 Kirchen und Religionsgemeinschaften gesetzlich anerkannt: die altkatholische Kirche, die armenisch-apostolische Kirche, die evangelische Kirche A.B. und H.B., die griechisch-orientalische (= orthodoxe) Kirche, die islamische Glaubensgemeinschaft, die israelitische Religionsgesellschaft, die katholische Kirche, die Kirche Jesus Christi der Heiligen der letzten Tage (Mormonen), die koptisch-orthodoxe Kirche, Methodistenkirche, die neuapostolische Kirche, die österreichische buddhistische Religionsgemeinschaft (ÖBR), die syrisch-orthodoxe Kirche und Jehovas Zeugen.³⁰

Während in Deutschland der Staat den Religionsunterricht veranstaltet (Lehrpläne erlässt, LehrerInnen einstellt, Unterrichtsmittel entwirft), fällt diese Aufgabe in Österreich den Religionsgemeinschaften zu (Pötz et al. 2005: S. 31f.). Die von den Religionsgemeinschaften entworfenen Lehrpläne und Unterrichtsmittel müssen nicht von den staatlichen Behörden genehmigt werden; auch werden nur solche ReligionslehrerInnen vom Staat angestellt und bezahlt, die von der jeweiligen Religionsgemeinschaft zugelassen werden. Darüber hinaus sind die Glaubensgemeinschaften für die unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichts verantwortlich (ebd.: S. 38).

2.2 Umsetzung und Implementierung der Rahmenbedingungen: Ergebnisse aktueller Studien

²⁹ An den Berufsschulen in Tirol und Vorarlberg, sowie den land- und forstwirtschaftlichen Berufsschulen wird Religion als Pflichtgegenstand geführt.

³⁰ <http://www.help.gv.at/Content.Node/82/Seite.820100.html> (August 2010)

Die im Zuge der Einwanderung eintretende Pluralisierung der SchülerInnenenschaft führte zu einer ausgiebigen Diskussion der Frage, wie sich die Institution Schule im Umgang mit ethnischer Differenz verhalten soll. Einstellungen, Meinungen und Erfahrungen von LehrerInnen im Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der SchülerInnen sowie die damit verbundenen Konsequenzen für den Unterricht sind im Gegensatz zu den häufig und umfassend erörterten Prinzipien interkulturellen Lernens nur sehr unsystematisch erforscht. Radtke (2005)³¹ bringt es treffend auf den Punkt *„Wie die Schule sich im Umgang mit Migrantenkindern tatsächlich verhält und welchen Gebrauch sie im Vollzug ihrer Operationen von ethnischen Unterscheidungen macht, ist bisher erst ansatzweise empirisch geklärt.“*

Während es also an Empfehlungen, Richtlinien und Konzepten zur Umsetzung von MIM-spezifischen Maßnahmen vor allem im Bereich der interkulturellen Pädagogik nicht mangelt, gibt es in Österreich bislang sehr wenige Studien, die ganz konkret die Implementierung und den Wirkungsgrad derartiger Maßnahmen untersuchen. Dennoch werden im Folgenden die wesentlichsten Ergebnisse der vorhandenen Studien skizziert. Zum Teil werden auch Arbeiten aus Deutschland und der Schweiz einbezogen, wobei allerdings nur solche Studien berücksichtigt werden, deren Ergebnisse so verallgemeinert werden können, dass sie auch für den österreichischen Kontext von Interesse sind.

2.2.1 Interkulturalität

Ergebnisse vorhandener Studien

Die Studie *„Viele Kulturen – eine Schule. Religiöse Implikationen für den Schulalltag“* von Bolz et al. (2000) beschäftigt sich als eine der wenigen Studien mit der Frage, wie kulturelle und religiöse Differenzen in der Institution Schule wahrgenommen werden. Hinsichtlich der Umgangsweisen mit Interkulturalität konnten die Autoren die zuvor in einer deutschen Studie von Fischer et al. (1996) identifizierten pädagogischen Handlungsmuster im Wiener Schullalltag ebenfalls vorfinden. Die unterschiedlichen Handlungsweisen der LehrerInnen reichen von Vereinnahmung, Delegation an

³¹ http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-1/radtke_editorial.htm (Oktober 2007)

SpezialistInnen, Ausklammerung, inhaltlicher Auseinandersetzung bis hin zum akzeptierenden Umgang. Im Falle des akzeptierenden Umgangs erweiterten Bolz et al. (2000) die fünf von Fischer u. a. (1996) beschriebenen Handlungsmuster um den Typus des akzeptierenden Umgangs im Kontext der Assimilierung. Im Unterschied zu einem ausschließlich akzeptierenden Umgang wird bei letzterem Handlungsmuster zwar auch Akzeptanz betont und eine hierarchische Gewichtung vermieden, aber im Kontext dieser Umgangsweise wird dennoch Assimilation verlangt. Bolz et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einem *„bewussten Assimilierungszwang ...der zum Versuch eines akzeptierenden Umgangs in einem nicht auflösbaren Widerspruch steht“* (Bolz et al. 2000: S. 127).

Doris Edelmann (2006) legt auf Basis einer qualitativen Befragung von 40 Primarlehrkräften in Zürich eine elaborierte Typologie von deren Umgangsweisen mit kultureller Heterogenität in den Klassenzimmern vor. Aus der Kombination zweier Vergleichsdimensionen (Umgang mit kultureller Heterogenität und pädagogische Auseinandersetzung erfolgt alleine oder im Team) identifiziert Edelmann sechs unterschiedliche Umgangsweisen (Edelmann 2006: S. 241ff.):

Für den abgrenzend-distanzierten Typus hat kulturelle Vielfalt keinen Einfluss auf das pädagogische Handeln; diese Lehrkräfte sind vornehmlich an den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft orientiert. Ihre distanzierte Umgangsweise mit der Thematik setzt sich in der Team- und Elternarbeit fort.

Der stillschweigend-aner kennende Typus zeichnet sich durch eine stillschweigende Anerkennung jedes einzelnen Kindes aus. Mögliche Differenzen und Gemeinsamkeiten, die sich aus der kulturellen Herkunft, der religiösen Orientierung oder dem sprachlichen Hintergrund ergeben könnten, werden nicht angesprochen; im Vordergrund steht ein harmonisches Miteinander im Klassenzimmer. Der Teamarbeit wird keine Bedeutung zugemessen.

Der individuell-sprachorientierte Typus konzentriert sein pädagogisches Handeln auf Sprachförderung, um die Chancen aller Kinder zu verbessern. Sprachliche Vielfalt wird als Ressource erkannt. Die pädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik erfolgt auf Eigeninitiative; die Lehrkräfte können ihre Strategien nicht im Team entwickeln.

Anders als letzterer ist der kooperativ-sprachorientierte Typus in ein Team eingebunden, in dem ein fachlicher Austausch und auch Weiterqualifizierung stattfindet. LehrerInnen dieses Typus besitzen wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über den Spracherwerb.

Der individuell-synergieorientierte Typus bezieht das kulturelle, religiöse und sprachliche Wissen bewusst in die Unterrichtsgestaltung ein. Heterogenität wird als Bereicherung erkannt. Anders als beim kooperativ-synergieorientierten Typus können diese Lehrkräfte nicht auf ein unterstützendes, engagiertes Team zurückgreifen; vielmehr findet die pädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik auf Eigeninitiative statt.

Auch die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst finanzierte Studie „*Interkulturelles Lernen*“ (Fillitz 2003), bei der auf Basis von qualitativen Interviews in Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien und Niederösterreich unter anderem der pädagogische Umgang mit Heterogenität und Differenz untersucht wurde, kommt zu dem Ergebnis, dass es keine einheitliche Umgangsweise der LehrerInnen und DirektorInnen gibt. Von einigen LehrerInnen werden beispielsweise Differenzen betont. Englisch-Stölner argumentiert, dass bei dieser Handlungsweise die Gefahr der Kulturalisierung besteht, d.h. dass Migrantenkinder von den PädagogInnen als typische RepräsentantInnen einer postulierten Herkunftskultur wahrgenommen werden. Als Beispiel nennt die Autorin eine Situation, bei der das einzige türkische Mädchen einer Klasse von der Klassenvorsteherin als „*keine typische Türkin*“ beschrieben wurde, weil sie Kinderfotomodell sei und auch sonst viele Freiheiten genieße (Englisch-Stölner 2003: S. 230). In der Studie wurde aber auch die Tendenz beobachtet, dass einige LehrerInnen große Scheu davor haben, Differenzen zu benennen. Das Bemühen, alle Kulturen als gleichwertig zu erachten, führt dazu, dass für kulturelle Differenzen kein Raum geschaffen wird, was von der Autorin als „*Unsichtbarmachen von kulturellen Unterschieden*“ bezeichnet wird (ebd.: S. 232). Neben der Betonung von Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen und einem friedlichem Miteinander stand der Begriff Toleranz im Vordergrund vieler Interviews. Die Forderung nach Anerkennung und Toleranz stößt aber laut Englisch-Stölner meist dann an ihre Grenzen, wenn das

Selbstverständnis der eigenen Normen und Wertvorstellungen angegriffen wird (ebd.: S. 264) und institutionelle Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden wie beispielsweise die Teilnahme am koedukativen Sportunterricht, am Schwimmunterricht und an Klassenfahrten (ebd.: S. 241). Konservative islamische Positionen gelten als unvereinbar mit hierzulande geltenden Geschlechtsrollenauffassungen und werden zum Teil als Angriff auf die demokratische Ordnung gewertet. Laut Englisch-Stölner versuchen viele PädagogInnen in solchen Fällen Verhaltensanpassung an geltende Vorstellungen von normalem Verhalten zu erreichen (vgl. ebd.: S. 241). Die Autorin betont, dass sich das österreichische Schulsystem noch kaum auf die im Zuge der Migration eintretende Pluralisierung eingestellt hat: Ganz im Gegenteil attestiert sie dem österreichischen Bildungssystem eine monokulturelle³² Prägung, was anhand folgender Interviewpassage deutlich wird *„Wir unterrichten pro Österreich, wir sind Österreich beim Unterrichten“* (ebd.: S. 264).

Binder/Daryabegi schlussfolgern im Rahmen dieser Studie *„...dass die Praxis des interkulturellen Lernens keine institutionalisierte Selbstverständlichkeit ist, sondern vom Engagement und Interesse einzelner LehrerInnen abhängt“* (Binder/Daryabegi 2003: 81). Im Rahmen einer an zwei Wiener kooperativen Mittelschulen durchgeführten explorativen Studie wurden 28 LehrerInnen gebeten, die für sie wichtigsten drei der insgesamt dreizehn Unterrichtsprinzipien auszuwählen. Diese Studie kommt zu einem ähnlich ernüchternden Ergebnis wie die oben erwähnte: Für zwei der LehrerInnen stellt interkulturelles Lernen das wichtigste Unterrichtsprinzip dar; in den Rangreihen von 18 LehrerInnen hingegen kommt das Unterrichtsprinzip gar nicht vor (Strohmeier/Fricker 2007).

Es ist anzunehmen, dass die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotential darstellt. In Deutschland haben Wagner et al. (2001) in einer sozialpsychologischen Untersuchung den Umgang von Lehrkräften mit

³² Mit dem Begriff „monokulturell“ schließt die Autorin an eine in Deutschland von Gogolin (1994) durchgeführte Studie mit dem Titel „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ an. Gogolin (1994) attestiert sowohl den LehrerInnen als auch der Schule selbst eine monolinguale Orientierung, d.h. es ist die Normalitätserwartung vorherrschend, dass Individuen normalerweise einsprachig sind. Dieser monolinguale Habitus bewirkt u. a., dass Kinder häufig ausschließlich aufgrund ihrer mangelnden Kompetenz in der Zweitsprache beurteilt werden, während ihre Kenntnisse und Kompetenzen in der Muttersprache unberücksichtigt bleiben (vgl. ebd.).

interkulturellen Situationen und Konflikten ermittelt. Insgesamt wurden den LehrerInnen zehn Problemsituationen vorgelegt, die sich folgenden fünf Problembereichen zuordnen ließen (vgl. Wagner et al. 2001: S. 21): interkulturelle Differenzen (Tragen eines Kopftuches, Nicht-Teilnahme am Sexualkunde- und Schwimmunterricht), interkulturelle Konflikte (Auseinandersetzungen zwischen nicht-deutschen und deutschen SchülerInnen, z.B. deutsche und ausländische Schüler prügeln sich), Ausländerfeindlichkeit (Deutsche als Täter), Probleme durch ausländische SchülerInnen (z.B. ausländische/r Schüler/in stört den Unterricht) und allgemeine Probleme (außerhalb des interkulturellen Kontexts). Interkulturelle Differenzen wurden von den LehrerInnen als nicht sehr bedrohlich eingestuft, wohl aber interkulturelle Konflikte, Ausländerfeindlichkeit und Probleme durch ausländische SchülerInnen. Die Autoren argumentieren, dass möglicherweise Probleme interkultureller Erziehung generell als nicht belastend empfunden werden und nur im Einzelfall zu Schwierigkeiten führen. Ebenso könnte das Ergebnis auf eine mögliche Leugnung interkultureller Differenzen, wie sie auch schon in anderen Studien beobachtet wurde, zurückzuführen sein (vgl. ebd.: S. 22). Die Autoren beschäftigen sich in dieser Studie auch mit den Reaktionen auf die geschilderten Problemsituationen. Insgesamt konnten verschiedene Umgangsweisen ermittelt werden, die von Thematisierung (Gespräch mit betreffendem Schüler, Diskussion in Klasse etc.), Bestrafung bis hin zu Gesprächen mit SchulpsychologInnen, KollegInnen und Eltern reichten. Auf die pädagogisch angemessene Reaktionsweise der Thematisierung wird wesentlich häufiger zurückgegriffen als auf Bestrafung. Interessant ist aber, dass die ermittelten Reaktionsweisen mit den Akkulturationseinstellungen³³ der LehrerInnen zusammenhängen: „*Je stärker die Befragten Integration präferieren, umso weniger wollen sie mit Strafe auf die Problemsituationen reagieren.*“ (ebd.: S. 27). Angesichts der prinzipiell bestehenden Voreingenommenheit der Bevölkerung gegenüber Kopftuchträgerinnen sind die Autoren dieser Studie von der Gelassenheit der LehrerInnen gegenüber dieser Thematik irritiert, weshalb zusätzlich zu der standardisierten Befragung Gruppendiskussionen mit LehrerInnen durchgeführt wurden,

³³ Die Operationalisierung der Akkulturationseinstellungen bezieht sich auf das Modell von Berry (1997), der Einstellungen zu Akkulturation qualitativ danach unterscheidet, ob eher Assimilation, Segregation, Integration oder Marginalisierung angestrebt wird (vgl. Wagner et al. 2001: S. 25).

um handlungsrelevanten Einstellungen und Motiven im Umgang mit dem Kopftuch auf die Spur zu kommen. In Anlehnung an eine Studie von Bender-Szymanski (1999) werden von den Autoren zwei Umgangsformen mit dem Kopftuch herausgearbeitet. Die synergieorientierte Bearbeitung kultureller Differenzen zeichnet sich unter anderem durch individualisierende Motivsuche bei der Interpretation des fremden Verhaltens, Vorsicht bei Generalisierungen, eine nicht-kulturalistische Sichtweise (marginale Stellung der Migranten in Gesellschaft wird als Grund für Retraditionalisierung thematisiert), die Hinterfragung eigener Wertvorstellungen sowie die Bereitschaft „*sich in die Position des Lernenden zu begeben*“ und damit verbunden die Bereitschaft zum interkulturellen Dialog aus (vgl. Auernheimer et al. 2001: S. 59). Die gegenteilige Umgangsweise wird als ethnoorientierter Verarbeitungsmodus bezeichnet und enthält folgende Elemente: „*pauschale Nennung von Auffälligkeiten, Zuschreibung von Defiziten, generalisierende und selbstsichere Erklärungen oder Interpretationen fremden Verhaltens, zum Teil einseitige Anpassungsforderungen und teils hilflose, teils paternalistische Selbstverpflichtung zur ‚Toleranz‘*“ (ebd.: S. 59).

Kritisch anzumerken ist, dass in diesen beiden letztgenannten Studien die Einstellungen der Lehrkräfte als strikt gegensätzlich und zwar als „diskriminierend – nicht-diskriminierend“, „vorurteilsbehaftet – vorurteilsfrei“ konzipiert werden (vgl. Walter 2005: S. 56). Eine andere quantitativ angelegte Studie zeigt hingegen deutlich die zum Teil unentschiedene Haltung der LehrerInnen im Hinblick auf Interkulturalität. Im Vorfeld dieser Studie wurden von Diehm und Kodron (1990) gegensätzliche politische und pädagogische Grundpositionen identifiziert, mit denen sich Fragen zu Mehrheits- und Minderheitenbeziehungen definieren lassen. Es wurde erwartet, dass den Grundpositionen Assimilation, Integration, kulturellem Pluralismus und Antirassismus in unterschiedlichem Ausmaß zugestimmt wird. Tatsächlich zeigte sich aber, dass die Lehrkräfte alle Einstellungsfragen, auch die gegensätzlichen, in hohem Ausmaß befürworten. Die AutorInnen führen diese wenig differenzierende Haltung der LehrerInnen auf die zu diesem Zeitpunkt fehlende breite öffentliche Debatte zur gesellschaftlichen Stellung von Minderheiten in der Bundesrepublik zurück (vgl. Diehm/Kodron 1990: S. 54), was „*Wissens- und Bewusstseinsdefizite der LehrerInnen im Zusammenhang mit der interkulturellen Thematik*“ (ebd.: S. 53) zur Folge habe.

Ergebnisse der LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a)

Das pädagogische Handeln, die Wahrnehmung von Lehrkräften und auch die Art und Weise, wie diese auf die Herausforderung des Unterrichtens in multiethnisch zusammengesetzten Schulklassen reagieren, sind sicherlich vielschichtig motiviert und stark von schulpolitischen (etwa dem Bereitstellen von zusätzlichen Ressourcen), aber auch gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängig. Darüber hinaus bilden die Einstellungen der Lehrkräfte einen wichtigen Rahmen für die Beurteilung und Einordnung schulischer Ereignisse.

Weiss/Unterwurzacher (2007a) befragten in der oben beschriebenen österreichweit durchgeführten Studie LehrerInnen aller Schulformen (exkl. Berufsschulen) zu ihren Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen im Hinblick auf die heterogene Zusammensetzung der SchülerInnen sowie den damit verbundenen Konsequenzen für den Unterricht.

In diesem Zusammenhang sind folgende Fragen wichtig: Wie definieren die Lehrkräfte in mehrsprachigen und -kulturellen Klassen ihre Ziele, welche normativen Richtlinien verfolgen sie, welchen Stellenwert räumen sie kulturellen Differenzen im Unterricht überhaupt ein, wie definieren sie die Rolle der Schule in dieser Konstellation? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden den Lehrkräften eine Vielzahl von Ansichten zur Beurteilung vorgelegt, in denen normativen Leitbilder zur Sprache kommen. Die in Tabelle 15 wiedergegebenen Statements sind nach den Ergebnissen der Faktorenanalyse geordnet (im Fragebogen waren sie bunt durcheinander gemischt). Es zeigt sich, dass drei Dimensionen die Einstellungen bündeln: die prinzipielle Haltung zur interkulturellen Schulwirklichkeit (Faktor 1 „Interkulturalität als Realität“, erklärt 22 Prozent der Varianz); die Einstellung zum Islam, der offensichtlich eine spezifische Herausforderung darstellt (Faktor 2 „Problem Islam“, erklärt 18 Prozent der Varianz) und die Einstellung zur Mehrheitskultur (Faktor 3 „Vorrang der Mehrheitskultur“, erklärt 13 Prozent der Varianz).

Die Einstellungen der 1.400 befragten LehrerInnen schwanken zwischen Ambivalenz und Offenheit. Die LehrerInnen sind sich der Heterogenität an den Schulen durchaus bewusst: Die Notwendigkeit der interkulturellen Erziehung wird von der überwiegenden Mehrheit bejaht. Es wird dafür sogar – wenn auch in etwas geringerem Umfang - in Kauf genommen, dass „*der Unterricht in einzelnen Fächern dadurch schwieriger wird*“ (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16: Einstellungen zur „interkulturellen Schule“. Prozentangaben

	Stimme sehr zu	Stimme eher schon zu	Stimme eher nicht zu	Stimme gar nicht zu
<i>„Interkulturalität als Realität“</i>				
Interkulturelle Erziehung soll allen SchülerInnen Wissen über verschiedene Kulturen vermitteln.	49	44	6	1
Interkulturelle Erziehung ist heutzutage prinzipiell notwendig.	42	50	7	1
Verschiedene Traditionen und Religionen in einer Schulklasse fördern das gegenseitige Verständnis der SchülerInnen untereinander.	40	47	11	2
In ethnisch gemischten Klassen können neue Themen und Perspektiven besser diskutiert werden als sonst.	23	51	22	4
Ein Unterricht, in dem auf verschiedene Kulturen eingegangen wird, ist wichtig, auch wenn der Unterricht in einzelnen Fächern dadurch schwieriger wird.	23	52	21	4
Lehrer/innen sollten besser dazu ausgebildet werden, Kinder mit Migrationshintergrund dabei zu unterstützen, den Kontakt zu ihrer Herkunftskultur nicht zu verlieren.	19	35	35	11
Die Schule sollte im Unterricht relevante Feste und Traditionen (z.B. Essgewohnheiten) berücksichtigen.	23	49	21	7
<i>„Problem Islam“</i>				
Das Tragen von Kopftüchern vergrößert die Distanz zwischen den SchülerInnen.	40	31	22	7
Das Tragen von Kopftüchern irritiert mich.	37	35	20	8
Probleme mit muslimischen SchülerInnen an österreichischen Schulen nehmen zu.	18	35	39	8
Die islamische Weltanschauung bedeutet ein Hindernis für die Gleichstellung von Männern und Frauen.	46	39	12	3
Es ist richtig, dass es für muslimische SchülerInnen keine schulrechtlichen Ausnahmen bei der Unterrichtsteilnahme (z.B. Schwimmunterricht, Sexualkundeunterricht) gibt.	57	32	9	2
Das Tragen von Kopftüchern sollte sowohl bei Lehrerinnen als auch bei Schülerinnen in öffentlichen Schulen untersagt sein.	42	22	19	17
<i>„Vorrang der Mehrheitskultur“</i>				
Um ihre eigene Kultur zu pflegen, sollten SchülerInnen mit Migrationshintergrund außerhalb des regulären Unterrichts in dafür zuständige eigene Institutionen gehen.	28	49	19	4
Lehrer/innen sollten SchülerInnen mit Migrationshintergrund dazu anhalten, in der Pause nur deutsch zu sprechen.	39	31	21	9
Die wichtigste Aufgabe der Schule ist es, den Migrantenkindern so rasch wie möglich die notwendigen schulischen Kenntnisse zu vermitteln, demgegenüber	25	42	26	7

sollte die Pflege der Herkunftskultur im Unterricht keine so große Rolle spielen.
Die Vermittlung der österreichischen Kultur sollte gegenüber dem Eingehen auf Herkunftskulturen unbedingt Priorität haben.

30 43 22 5

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a: S. 40); n = 1396

Gleichzeitig sehen sich die LehrerInnen vor das Problem gestellt, in welchem Ausmaß interkulturelles Unterrichten auf Kosten des „traditionellen“ Unterrichtens gehen soll, und wie weit der (eigenen) Mehrheitskultur Priorität zukommt. Der prinzipiellen Befürwortung des Prinzips der Interkulturalität steht eine Problemsicht hinsichtlich der Praxis interkulturellen Unterrichtens entgegen; Statements, die den Vorrang der Mehrheitskultur im Unterricht betonen, werden daher ebenso häufig bejaht. So etwa wird in starkem Ausmaß befürwortet, dass LehrerInnen SchülerInnen mit Migrationshintergrund anhalten sollten, in den Pausen nur Deutsch zu sprechen (70 Prozent Zustimmung)³⁴.

Auffällig ist aber auch, dass trotz der in den Interviews durchaus betonten Offenheit im Hinblick auf Interkulturalität, der Islam sehr stark als Problem wahrgenommen wird. So wird die Meinung „Die islamische Weltanschauung bedeutet ein Hindernis für die Gleichstellung von Männern und Frauen“ von 46 Prozent unbedingt bejaht; 40 Prozent meinen, dass „das Kopftuch die Distanz zwischen den SchülerInnen erhöht“; 37 Prozent der Lehrkräfte irritiert das Tragen von Kopftüchern.

Im Hinblick auf das Kopftuch ist allerdings auf eine Diskrepanz zwischen Einstellung und realer Erfahrung hinzuweisen (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Wahrnehmungen bezüglich muslimischer SchülerInnen (in Prozent)

	Kommt oft vor	Kommt manchmal vor	Kommt so gut wie nie vor
<i>Wahrnehmungen bezüglich. Islam</i>			
Muslimische SchülerInnen tragen ein Kopftuch.	11	36	53
Muslimische SchülerInnen dürfen von daheim aus nicht am Schwimmunterricht teilnehmen.	22	46	32

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 763 (exkl. Volksschule)³⁵

³⁴ Diese 70 Prozent setzten sich zusammen aus 39 Prozent „stimme sehr zu“, 31 Prozent „stimme eher zu“.

³⁵ VolksschullehrerInnen wurden von dieser Auswertung ausgeschlossen, da angenommen werden kann, dass die genannten Sachverhalte erst für ältere SchülerInnen relevant sind.

So etwa sind 42 Prozent absolut und 22 Prozent der Befragten eher für ein Kopftuchverbot an öffentlichen Schulen, aber nur 11 Prozent berichten davon, dass es oft vorkommt, dass SchülerInnen ein Kopftuch tragen (53 Prozent meinen es kommt so gut wie nie vor).

2.2.2 Fördermaßnahmen (Deutschförderunterricht, Muttersprachenunterricht)

Deutschförderunterricht

Elfie Fleck (2009: S. 56) kritisiert am derzeitigen Modell des besonderen Förderunterrichts in Deutsch, dass in den aktuell geltenden Lehrplänen kein minimales Stundenausmaß festgeschrieben ist, es also keinen Rechtsanspruch auf einen derartigen Unterricht gibt. Das Angebot ist stark von Personalressourcen abhängig, vielfach werden die Förder-LehrerInnen als Supplierreserven eingesetzt. De facto werden nicht mehr als zwei bis drei Wochenstunden angeboten, was laut Fleck gerade für SchulanfängerInnen und SeiteneinsteigerInnen viel zu wenig ist (ebd.).

Das im Vergleich zu anderen Schulformen wesentlich niedriger angesetzte Wochenstundenausmaß für eine eventuelle Deutschförderung in der AHS zeigt, dass die Wichtigkeit der Deutschförderung in dieser Schulform geringer bewertet wird. Generell geht der Trend in den höheren Schulen sicherlich in Richtung bessere Deutschkompetenz der SchülerInnen. Die von Weiss/Unterwurzacher (2007a) durchgeführte LehrerInnen-Studie belegt aber, dass die SchülerInnen im Bereich „Deutsch schreiben“ (siehe Tabelle 18) - als die im Vergleich zu „Deutsch verstehen“ (Tabelle 63, S. 297 im Anhang) schwierigere Form der Sprachbeherrschung - auch an weiterführenden Schulen häufiger ein Defizit haben.

Tabelle 18: Anteile der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die „schlecht Deutsch schreiben“, nach Schulform (in Prozent)

	Volksschule	Poly., Sondersch.	HS, KMS	BMS*	AHS, BHS
0 Prozent	12	15	16	19	34
Bis 20 Prozent	10	12	9	12	6
Bis 40 Prozent	23	6	19	27	17
Bis 60 Prozent	20	27	22	19	11
Mehr als 60 Prozent	35	40	34	23	32

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

* Achtung: Die Zahlen sind aufgrund geringer Absolutzahlen nur mit Vorsicht interpretierbar.

Signifikant: $p \leq 0,01$

Zwischen Volks- und Hauptschule bestehen kaum Unterschiede: Dass mehr als 60 Prozent der zugewanderten SchülerInnen schlechter als die österreichischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund schreiben, geben 35 Prozent der VolksschullehrerInnen und ebenso viele HauptschullehrerInnen an, aber auch immer noch 32 Prozent der Lehrkräfte höherer Schulen (AHS, BHS).

Eine Bewertung der konkreten Deutschfördermaßnahmen ist nicht möglich, da bislang keine Evaluierungen vorliegen. Aufgrund der Ergebnisse bei den internationalen Leistungsstudien im Fach Deutsch (PIRLS und PISA, vgl. ab S. 37 in dieser Arbeit) müssen die Maßnahmen allerdings als verbesserungswürdig bezeichnet werden, zumal es in anderen Ländern bei weitem besser gelingt, die Unterrichtssprache bei mehrsprachigen Kindern entsprechend zu fördern.

Im Hinblick auf die Effektivität der Fördermaßnahmen in Deutsch für leistungsschwache SchülerInnen kommt Wroblewski (2006: S. 48) in ihrer Studie „Handicap Migrationshintergrund. Eine Analyse anhand von PISA 2000“ zu dem zentralen Ergebnis, dass diese keine nennenswerten Effekte auf die Schulleistungen 15-jähriger haben. Um effektiv zu sein bzw. auch um die negativen Auswirkungen der frühzeitigen Selektion abzuschwächen, müssten diese laut Wroblewski wesentlich früher gesetzt werden (ebd.). Kritisch anzumerken ist, dass keine Angaben über den

individuellen Besuch derartiger Fördermaßnahmen zur Verfügung standen, sondern lediglich das Vorhandensein derartiger Maßnahmen auf Ebene der Schule.³⁶

Susanne Binder, die im Rahmen der Studie „interkulturelles Lernen“ (Filitz 2003) die Bedeutung und Handhabung von Sprache in der Institution Schule untersuchte, bescheinigt den bisherigen Fördermaßnahmen für den Erwerb der deutschen Sprache einen mangelhaften Erfolg (Binder 2003: S. 187). Insbesondere die zusätzlich (segregativ) angebotenen Deutschfördermaßnahmen würden für alle Beteiligten eine Belastung darstellen. Als Alternative schlägt Binder eine effektivere Integration der Fördermaßnahmen in den Regelunterricht vor und zwar in Form von Teamteaching oder geteiltem Deutschunterricht (ebd.: S. 187). Auch hier gilt einschränkend festzuhalten, dass diese Einschätzung nicht auf einer systematischen Evaluierung beruht.

Bezüglich der Ressourcenfrage erweist sich die „Verlängerung“ bei der Vergabe von Werteinheiten zur Umsetzung der Deutschfördermaßnahmen als problematisch (de Cillia 2007: S. 256). Bis 2001 gab es einen bundesweiten Berechnungsschlüssel für die Werteinheiten, und zwar bekam eine Schule pro außerordentlichem Schüler³⁷ 0,86 LehrerInnenstunden zusätzlich, je ordentlichem Schüler mit einer anderen Erstsprache gab es zusätzlich 0,33 Stunden. Mittlerweile können die Landesschulräte in ihrem Wirkungsbereich eigene Schlüssel festlegen. De Cillia weist darauf hin, dass die Zahl der Förderstunden gesunken ist. In Kärnten etwa stehen nur mehr 0,25 je außerordentlichem Schüler und 0,12 je ordentlichem Schüler zur Verfügung (de Cillia 2003: S. 137). Weiters bemängelt de Cillia (2007: S. 254) die fehlende formale LehrerInnenausbildung für den Deutsch-als-Zweitsprache (DAZ) Unterricht. Klaus-Börge Boeckmann (2009) beurteilt das Ausbildungsangebot für österreichische Lehrkräfte im Hinblick auf nachhaltige Sprachförderung (DAZ, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität) ähnlich negativ. Besonders dürftig sind die Angebote in der LehrerInnenausbildung für die höheren Schulen (AHS, BHS), welche an den Universitäten stattfindet. Lediglich in Wien und in Kärnten gibt es für

³⁶ Die SchulleiterInnen wurden gefragt, ob es an der Schule Förderkurse in Deutsch für leistungsschwache 15- bis 16-Jährige SchülerInnen gibt. Zu beachten ist, dass der Autorin keine Angaben über den individuellen Besuch derartiger Fördermaßnahmen vorliegen; es konnte lediglich das Vorhandensein derartiger Maßnahmen auf Ebene der Schule in die Analyse einbezogen werden.

³⁷ Für eine bessere Lesbarkeit wird an dieser Stelle auf die geschlechtsneutrale Schreibweise verzichtet.

Lehramtstudierende im Unterrichtsfach Deutsch ein Pflichtfach im Bereich „Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, DAZ“; an den anderen Universitäten wird die Thematik lediglich als Wahlfach (mehr als drei Alternativen) oder als Wahlpflichtfach (bis zu drei Alternativen) angeboten (Boeckmann 2009: S. 69). Unabhängig von der Organisationsform kritisiert Boeckmann aber, dass der Umfang in diesen Fächern mit drei bis sechs EC (European Credits) verschwindend gering ist. Etwas positiver wird die Ausbildung im Bereich der PflichtschullehrerInnen beurteilt. Seit der Gründung der pädagogischen Hochschulen (diese haben die pädagogischen Akademien abgelöst) wird nachhaltige Sprachförderung stärker in den jeweiligen Curricula berücksichtigt, insbesondere im Volksschul- und Sonderschulbereich gibt es an allen Standorten, ausgenommen der Pädagogischen Hochschule Wien und der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Edith Stein,³⁸ ein Pflichtangebot. Im Hauptschulbereich hingegen gibt es nur an manchen Standorten ein Pflichtschulangebot für alle Fächer, einige Standorte bieten ein solches nur für Studierende des Lehramtes Deutsch an (vgl. ebd.: S. 67). Obzwar es an den Pädagogischen Hochschulen mittlerweile ein verstärktes Angebot gibt, so ist die Größenordnung, in der dies geschieht (drei bis sechs EC im Rahmen eines 180 EC umfassenden Bachelorstudiums), als marginal zu bezeichnen (ebd.: S. 66). Hält man sich etwa vor Augen, dass in Wien im Schuljahr 2008/09 zwar 51 Prozent der VolksschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen (vgl. BMUKK 2010a: S. 22), zukünftige VolksschullehrerInnen aber nur an einem der beiden PH-Standorte ein Pflichtfach im Bereich MIM absolvieren müssen, dann kann nur mit Nachdruck gefordert werden, dass die Ausbildung im Bereich nachhaltiger Sprachförderung dringend verbessert werden muss.

Im Zusammenhang mit der Ausbildung ist auffällig, dass Lehrkräfte laut Ergebnissen der LehrerInnenbefragung die unzureichende Ausbildung im Hinblick auf DAZ und Mehrsprachigkeit weniger stark für die zum Teil mangelhafte schulische Integration von migrantischen SchülerInnen verantwortlich machen als das zu geringe

³⁸ Die Kirchlich Pädagogische Hochschule Edith Stein hat verschiedene Standorte: Die LehrerInnenausbildung für Volksschule, Hauptsschule und Sonderschule findet in Stams statt; eine religionspädagogische Ausbildung kann in Feldkirch, Innsbruck und Salzburg absolviert werden. <http://www.kph-es.at/index.php?id=316> (August 2010)

Vorhandensein von LehrerInnen bzw. Wochenstunden für den Förderunterricht in Deutsch (Weiss/Unterwurzacher 2007a: S. 44-45; vgl. ausführlicher Kap. 2.3.2, S.90ff).

Die Förderung in Deutsch besitzt aus Sicht der LehrerInnen gegenüber anderen Maßnahmen wie etwa „mehr Kommunikation mit den Eltern“ (vgl. Tabelle 19) eindeutig Priorität - eine „bessere Förderung der Deutschkompetenz“ halten generell 87 Prozent für „sehr sinnvoll“. Die Ergebnisse zu den konkreten Maßnahmen im Bereich ‚Deutschförderung‘ finden sich in Tabelle 19: „Vorbereitende Deutschkurse für SeiteneinsteigerInnen“ werden zu 84% unbedingt befürwortet, ein „verstärkter Einsatz von LehrerInnen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch“ findet bei 75% uneingeschränkte Zustimmung.

Tabelle 19: Maßnahmen: Förderung in Deutsch; Kommunikation mit den Migranteneltern (in Prozent)

<i>Für wie sinnvoll halten Sie die folgenden Maßnahmen?</i>	„sehr sinnvoll“	„eher sinnvoll“
<i>Förderung in Deutsch</i>		
Vorbereitende Deutschkurse für Seiteneinsteiger/innen	84	13
In Klassen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund sollte die Klassenschüleranzahl geringer sein.	79	18
Verstärkter Einsatz von Lehrer/innen für den besonderen Förderunterricht in Deutsch	75	22
<i>Kommunikation mit den Eltern</i>		
Verfügbare ÜbersetzerInnen für die Kommunikation mit Eltern	50	37
Mehrsprachige Informationen für Eltern über Schullaufbahn und Schulgeschehen	52	37
Einsatz von speziell geschulten Lehrkräften für die Elternarbeit (z.B. als Konfliktmediator/innen)	39	45
Eltern mit Migrationshintergrund sollten verstärkt in die Schulpartnerschaft eingebunden werden	35	53

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a) ; n = 1396

Rest auf 100 Prozent entfallen auf die Antwortstufen 3) bis 4) der 4-stufigen Antwortskala („trifft voll zu“ = 1, „trifft eher zu“ = 2, „trifft eher nicht zu“ = 3, „trifft gar nicht zu“ = 4).

In den Analysen (Faktorenanalyse) wurde aber auch deutlich, dass eine „geringere Klassenschüleranzahl in Klassen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund“ von den Befragten im Kontext bzw. als Teil des Förderprogramms Deutsch gesehen wird (Weiss/Unterwurzacher 2007a: S. 61-62).

Muttersprachliche Förderung

Zur Thematik, wie die sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund gefördert werden sollen, gibt es eine Vielzahl von durchaus kontroversen Vorschlägen und Ansichten (siehe dazu ausführlicher Kap. 3.1.2). Während die einen ausschließlich auf die Unterrichtssprache setzen (etwa Hopf 2005), plädieren andere für eine Förderung der muttersprachlichen Kompetenz als Basis für eine umfassendere Sprachentwicklung (etwa Brizic 2006). Interessanterweise haben auch die befragten LehrerInnen laut den Ergebnissen einer Faktorenanalyse sehr deutlich zwischen den beiden sprachlichen Förderprogrammen – Maßnahmen zur Förderung in Deutsch und solche zur Förderung der Muttersprache – unterschieden. Werden die unterschiedlichen Maßnahmen nach ihrer als sinnvoll erachteten Wertigkeit gereiht, ist doch auffällig, dass die muttersprachliche Förderung im Vergleich zur Deutschförderung und zu Maßnahmen für eine verbesserte Kommunikation mit den Eltern (als dritter ermittelter Faktor) als weniger wichtig beurteilt wird (siehe Tabelle 19 oben).

Maßnahmen zur Förderung der muttersprachlichen Kompetenz werden zwar im Schnitt mit weniger Nachdruck gefordert, finden aber alles in allem durchaus Befürwortung (Tabelle 20).

Tabelle 20: Maßnahmen: Förderung der Muttersprache (in Prozent)

<i>Für wie sinnvoll halten Sie die folgenden Maßnahmen?</i>	„sehr sinnvoll“	„eher sinnvoll“
Bessere Förderung der muttersprachlichen Kompetenz	41	33
Der muttersprachliche Unterricht sollte als Pflichtgegenstand verankert sein	29	30
Mehr Lehrer/innen mit Migrationshintergrund einstellen	22	39
Zweisprachige Alphabetisierung	18	33

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

Rest auf 100 Prozent entfallen auf die Antwortstufen 3) bis 4) der 4-stufigen Antwortskala („trifft voll zu“ = 1, „trifft eher zu“ = 2, „trifft eher nicht zu“ = 3, „trifft gar nicht zu“ = 4).

Ganz generell wird die „bessere Förderung der muttersprachlichen Kompetenz“ von 41 Prozent als „sehr sinnvoll“ erachtet. Im Hinblick auf spezielle Maßnahmen findet die Möglichkeit der Verankerung des muttersprachlichen Unterrichts als Pflichtgegenstand 29 Prozent Zustimmung („sehr sinnvoll“), eine prinzipiell zweisprachige

Alphabetisierung unterstützen aber nur noch 18 Prozent uneingeschränkt. Die Beschäftigung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund wird von 22 Prozent als „sehr sinnvolle“ Maßnahme bewertet. Letzteres Ergebnis kann aber auch als eher ablehnende Haltung interpretiert werden, in der sich eine Verteidigung der eigenen Position, also eine Abgrenzung gegenüber „Außenstehenden“ ausdrückt. Schließlich wird die Rolle der LehrerInnen mit Migrationshintergrund, wie die Faktorenanalyse zeigt, vorrangig im Lehrfach Muttersprache gesehen (Weiss/Unterwurzacher 2007a: S. 62).

Die prioritäre Stellung der Unterrichtssprache wird auf Schulebene auch durch die Einreihung der Erstsprache als unverbindliche Übung bzw. Freigegegenstand sichtbar. Cinar und Davy (1998: S. 58) argumentieren, dass diese organisatorische Einordnung das Konzept der prinzipiellen Gleichwertigkeit von Erstsprache und Unterrichtssprache unterläuft, da der muttersprachliche Unterricht in Konkurrenz zu anderen freiwilligen Angeboten wie Chorgesang, musikalisches und bildnerisches Gestalten, Maschinschreiben, sportliche Angebote etc. tritt. Dies schlägt sich entsprechend in den Teilnahmezahlen nieder: Im Schuljahr 2008/09 haben gerade einmal 19,6 Prozent aller SchülerInnen mit nicht-deutschen Erstsprachen am muttersprachlichen Unterricht teilgenommen (BMUKK 2010b: S. 11).

Auch sind die für den muttersprachlichen Unterricht notwendigen Eröffnungszahlen (zwischen 12 und 15 Teilnehmenden) vor allem für die Bundesländer außerhalb Wiens problematisch. Abgesehen von Wien wird der MU überwiegend in Kursform am Nachmittag abgehalten. Diese Organisationsform und das Arbeiten an mehreren Schulstandorten reduzieren die Kontaktmöglichkeiten der MU-LehrerInnen mit dem regulären Lehrkörper und erschweren somit die Integration in das Schulsystem. Hinzu kommt, dass die MU-LehrerInnen von ihrer dienstrechtlichen Stellung (einjährige Sonderverträge, schlechtere dienstrechtliche Einstufung aufgrund der mangelnden Anerkennung von im Ausland erworbenen Lehrbefähigungen) nicht den „regulären“ KollegInnen gleichgestellt sind (de Cillia 1998: S. 278). Die unsichere Arbeitsplatzsituation (Weiterbeschäftigung je nach Bedarf, sprich: abhängig von den Anmeldezahlen) wird von den LehrerInnen als Hauptproblem empfunden, gefolgt von mangelnder Anerkennung ihrer Arbeit und mangelnder Unterstützung seitens der Eltern

(Waldrauch 1998: S. 147). Insgesamt wird die Lage der LehrerInnen für den Muttersprachenunterricht mit den Begriffen Marginalisierung und Unsicherheit charakterisiert, wobei sich die prekäre Situation sowohl auf den Unterrichtsgegenstand selbst als auch auf die Stellung der LehrerInnen innerhalb des Schulsystems bezieht. Diese Untersuchung wurde zwar schon Mitte der 90er Jahre durchgeführt; die Ergebnisse dürften aber in großen Teilen nach wie vor zutreffend sein.

2.2.3 Religionsunterricht

Bezüglich des Religionsunterrichts wird im Folgenden ausschließlich der islamische Religionsunterricht (iRU) thematisiert, da Österreich hier im europäischen Vergleich einige Besonderheiten aufweist. Österreich ist mit Ausnahme Belgiens das einzige europäische Land, in dem der Islam als offizielle Glaubensgemeinschaft anerkannt ist. Anders als in Belgien ist dieser rechtliche Status nicht das Resultat der Gastarbeiterzuwanderung der 1960er und 70er Jahre, sondern auf die historischen Beziehungen der habsburgischen Monarchie zum Balkan zurückzuführen (Kroisenbrunner 2003: S. 376). Diese lange Geschichte der Anerkennung des Islam hat zur Folge, dass das damit verbundene Recht auf Religionsausübung in Österreich – im Unterschied zu den anderen europäischen Ländern - bereits jahrzehntelang praktiziert wird (iRU wird seit dem Schuljahr 1982/83 angeboten). Trotz der frühen Institutionalisierung des iRU kommt Kröll noch im Jahre 1999 zu dem Basisbefund, dass der Unterricht selbst eine Terra incognita sei (Kröll 1999: S. 221). Dieser Befund ist insofern zu relativieren, als es mittlerweile zwei Studien gibt, die den iRU zum Thema haben. Im Rahmen einer 2005 vom Institut für Rechts, Rechtsphilosophie, Religions- und Kulturrecht gemeinsam mit abif³⁹ durchgeführten Untersuchung wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen des islamischen Religionsunterrichts mit jenen in Deutschland verglichen. Darüber hinaus wurde die Ist-Situation des islamischen Religionsunterrichts in Österreich empirisch erhoben (Pötz et al. 2005). Als wichtiges Resultat dieser Studie lässt sich festhalten, dass der iRU von den MuslimInnen als eine Form der staatlichen und gesellschaftlichen Anerkennung gewertet wird, was die

³⁹ abif - Analyse, Beratung, interdisziplinäre Forschung; (<http://www.abif.at>)

Identifikation mit dem österreichischen Rechts- und Verfassungsstaat erleichtert (Potz 2005 et al.: S. 8). Der iRU darf aber keinesfalls als Ersatz für einen breiter angelegten Integrationsdiskurs, der wichtige Lebensbereiche wie Politik, Wirtschaft und zivilgesellschaftliches Engagement umfasst, instrumentalisiert werden (ebd.: S. 9). Im Rahmen der Studie werden von islamischen Lehramtsstudierenden vor allem im Bereich der organisatorischen Rahmenbedingungen Verbesserungswünsche genannt (kritisiert werden veraltete Lehrpläne, fehlendes Unterrichtsmaterial, mangelnde Integration der islamische ReligionslehrerInnen in den regulären Unterrichtskörper). Die AutorInnen fordern darüber hinaus, dass die immer wieder geäußerte Befürchtung der iRU vermittele „fundamentalistische“ bzw. „islamistische“ Botschaften, sowohl von der islamischen Glaubensgemeinschaft als auch den staatlichen Behörden ernst genommen werden muss (ebd.: S. 11).

Die Inhalte des iRU sind Gegenstand einer Dissertation, die medial großes Aufsehen erregt hat. Mouhanad Khorchide entwickelte auf Basis von qualitativen Interviews einen vollstandardisierten Fragebogen, der an alle in Wien und Niederösterreich unterrichtenden muslimischen ReligionslehrerInnen verteilt wurde.⁴⁰ Die LehrerInnen wurden zu den Aufgaben und Zielen des islamischen Religionsunterrichts, zu Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, zu Geschlechtsrollen, zur Partizipation an der österreichischen Gesellschaft, zum religiösen Fanatismus und zur religiös-motivierten Gewalt befragt. Die Analyse des Islamverständnisses der ReligionslehrerInnen soll helfen, ihre zukünftige Ausbildung besser zu gestalten. Khorchide betont, dass die Vermittlung religiöser Inhalte nicht die einzige Aufgabe des iRU sei. Vielmehr fordert er ein kritisches Nachdenken über diese Inhalte vor allem im Hinblick auf das Zusammenleben mit Andersgläubigen oder auch Nichtgläubigen in Europa (Khorchide 2009a: S. 20).

Die Vermittlung von Ritualen und Glaubensgrundsätzen ist für die Mehrheit der LehrerInnen die oberste Priorität des iRU, gefolgt von Vermittlung von Toleranz und Dialogfähigkeit. Die Förderung kritischen Denkens, anders ausgedrückt die Befähigung zur kritischen Reflexion der Traditionen, wird hingegen als weniger wichtig erachtet

⁴⁰ Von den 250 ausgeteilten Fragebögen kamen 210 retour; für die endgültige Auswertung wurden 199 Fragebögen berücksichtigt (vgl. Khorchide 2009a).

und steht in der Rangreihe an letzter Stelle. Die Vermittlung von Überlegenheitsgefühlen bzw. die Betonung von Differenzen zwischen den Religionen steht in der Rangreihe der Prioritäten zwar an vorletzter Stelle, erhält aber immerhin noch rund 44 Prozent Zustimmung (Khorchide 2009a: S. 113).

Die überwiegende Mehrheit der befragten ReligionslehrerInnen steht der österreichischen Gesellschaft offen gegenüber: Eine religiös begründete gesellschaftliche Abgrenzung findet keine starke Zustimmung. Den einzelnen Aspekten dieser Dimension wird zwischen 5 und 14 Prozent zugestimmt, wobei das Statement, dass *„muslimische SchülerInnen unter sich bleiben sollen, um ihre islamische Identität nicht zu verlieren“* mit rund 14 Prozent vergleichsweise am stärksten bejaht wird (ebd.: S. 133).⁴¹

Die Befürwortung rechtsstaatlicher Prinzipien fällt weniger eindeutig aus als die Toleranz gegenüber der österreichischen Gesellschaft. Rund 29 Prozent (6 Prozent „trifft sehr zu“, 23 Prozent „trifft eher schon zu“) etwa sehen einen *„Widerspruch zwischen Muslim sein und Europäer sein“*; ca. 22 Prozent (7 Prozent absolut und 15 Prozent in abgeschwächter Form) lehnen *„... die Demokratie ab, weil sie sich mit dem Islam nicht vereinbaren“* lässt; 15 Prozent (4 Prozent „trifft sehr zu“; 11 Prozent in abgeschwächter Form) *„lehnen die Verfassung ab, weil sie im Widerspruch zum Islam steht.“* (ebd.: S. 135). Legt man ausschließlich die Antwortkategorie „trifft sehr zu“ als Maßstab an, so gibt es einen harten Kern von 5 – 10 Prozent, der die wichtigsten rechtsstaatlichen Prinzipien (Verfassung, Demokratie, Wahlen) als nicht mit dem Islam vereinbar betrachtet.

Die Identifikation der ReligionslehrerInnen mit Österreich ist insgesamt sehr hoch: knapp drei Viertel empfinden Österreich als ihre Heimat (36 Prozent „trifft sehr zu“ und 38 Prozent „trifft zu“). Die befragten LehrerInnen sehen sich in ähnlich hohem Ausmaß als Teil der österreichischen Gesellschaft, ihre Lebenspläne sind auf Österreich ausgerichtet.

⁴¹ Zusammenfassung der Antwortkategorien „trifft sehr zu“ und „trifft zu“ mit jeweils 7 Prozent (vgl. Khorchide 2009a: S. 133).

Die Einstellung zum religiösen Fundamentalismus wurde mit zwei Fragen abgefragt. Wird ein strenger Maßstab an die Dateninterpretation angelegt⁴², so haben 9 Prozent „*Verständnis dafür, dass Muslime die vom Islam abfallen, mit der Todesstrafe bestraft werden*“ (auf weitere 10 Prozent „trifft dies eher zu“). Die Ansicht, dass „*jemand der die fünf Pflichtgebete nicht betet, kein Muslim ist*“ wird von gerade mal 4 Prozent absolut zugestimmt (16 Prozent „trifft eher zu“) (vgl. ebd.: S. 147). Kritisch ist hier anzumerken, dass die Messung von religiösem Fundamentalismus in anderen Studien wesentlich umfassender erfolgt. So etwa zeichnen sich in der Studie „*Muslime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie und Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt*“ von Brettfeld und Wetzels (2007) fundamental orientierte Muslime durch eine ganz spezifische Kombination von Merkmalen aus. Bei dieser Gruppe weist die Religiosität eine hohe Alltagsbezogenheit auf, d.h. sie orientieren sich im alltäglichen Leben streng an den religiösen Ge- und Verboten, wobei sie sich besonders stark auf die ursprünglichen Quellen beziehen und eine wortgetreue und rigide Auslegung dieser fordern. Fundamental Orientierte werten den Islam pauschal auf, andere Gesellschaftsformen und Religionen werden hingegen abgewertet und als minderwertig im Sinne einer geringeren Moral betrachtet. Auch wird eine Anpassung des Islam an moderne Lebensweisen des Westens strikt abgelehnt (Brettfeld und Wetzels 2007: S. 138f.). Innerhalb dieser Gruppe (insgesamt 40 Prozent der Befragten) gibt es große Unterschiede in der Ausprägung hinsichtlich der einzelnen Dimensionen; extreme Einstellungen, die als fundamentalistisch bezeichnet werden können, treten innerhalb der Gruppe bei ca. einem Sechstel auf, was rund 6 Prozent der Gesamtstichprobe entspricht (vgl. ebd.).

Die Bejahung religiös motivierter Gewalt ist eine spezifische Facette fundamentalistischen Gedankenguts. Religiös motivierte Gewalt wird in der Studie von Khorchide von den ReligionslehrerInnen in sehr hohem Ausmaß abgelehnt (die Ablehnungsraten liegen zwischen 91 und 97 Prozent). „*Verständnis für die Anschläge*

⁴² In Anlehnung an die Kritik von Henrik Kreutz in ÖGS-Newsletter 39, Nr. 2, 2009 erhältlich auf der Homepage http://www.oegs.ac.at/cms/newsletter/oegs_newsletter_39_nr_2_2009 (Stand August 2010).

in Europa“ haben gerade einmal 0,5 Prozent der LehrerInnen. Wird die Befürwortung religiös legitimer Gewalt als ein Teil des Fundamentalismus betrachtet, ist dieser entgegen weit verbreiteten Ansichten nicht häufig vorzufinden (Khorchide 2009a: S. 153).

Was stärker befürwortet wird, sind patriarchalische Auffassungen: Derartige Aussagen finden zwischen einem („Ich finde, Kinderziehung ist die alleinige Aufgabe der Frau“) und zehn Prozent („Ehepartner sollten sich immer beraten, ich finde aber, dass der Mann die endgültige Entscheidung treffen soll“) sehr starke Zustimmung. Wird die abgeschwächte Antwortalternative „trifft eher zu“ hinzugezählt, so erhöhen sich die Zustimmungsraten bei den traditionellen Geschlechtsrollenorientierungen auf neun bis 36 Prozent. Es gibt in diesem Bereich aber auch Aussagen, die sehr deutlich zurückgewiesen werden. So etwa lehnen es 79 Prozent strikt ab, dass „es wichtiger ist, dass Buben eine bessere Ausbildung erhalten als Mädchen“, mit 74 Prozent („trifft gar nicht zu“) lehnen es ähnlich viele der Befragten ab „dass Kindererziehung die alleinige Aufgabe der Frau“ sei (ebd.: S. 160).

Gerade was patriarchalische Auffassungen betrifft, wäre ein Vergleich mit katholischen ReligionslehrerInnen sicherlich interessant gewesen. Anzunehmen ist, dass bei diesen konservative Ansichten mindestens ebenso häufig anzutreffen wären.⁴³

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die überwiegende Mehrheit der befragten ReligionslehrerInnen der österreichischen Gesellschaft offen gegenüber steht, rechtsstaatliche Prinzipien befürwortet und religiös motivierte Gewalt in hohem Ausmaß ablehnt. Es gibt allerdings unter den ReligionslehrerInnen einen harten Kern, der die Demokratie im Widerspruch zum Islam sieht und von daher ablehnt, der fundamentalistische Einstellungen vertritt und sich insgesamt durch eine intolerante Haltung auszeichnet.⁴⁴

⁴³ Die mangelnde Validierung der Ergebnisse durch einen Vergleich mit ähnlichen Studien ist einer der Hauptvorwürfe von Henrik Kreutz (vgl. OEGS Newsletter 39, Nr. 2, 2009; erhältlich auf der Homepage http://www.oegs.ac.at/cms/newsletter/oegs_newsletter_39_nr_2_2009 (Stand August 2010)).

⁴⁴ Wie groß dieser Kern tatsächlich ist, darüber wird gestritten (vgl. ebd.). Khorchide beziffert diesen „harten Kern“ mit bis zu einem Viertel der befragten LehrerInnen (vgl. Khorchide 2009). Brettfeld und Wetzels (2007: S. 201) beziffern in ihrer Studie das kritische Potential, welches sich durch eine Legitimation politisch-religiös motivierter Gewalt, sowie demokratieresistente und autoritaristische Züge

Was die Inhalte des Religionsunterrichtes betrifft, betrachten rund 70 Prozent den iRU als Verkündigungsunterricht, die SchülerInnen zur kritischen Reflexion anzuregen, wird demgegenüber als weniger wichtig erachtet (42 Prozent Zustimmung). Khorchide stellt aufgrund dieser für ihn alarmierenden Ergebnisse die Forderung, den iRU in Zukunft so zu gestalten, dass er einen konstruktiven Beitrag zur Integration der Muslime in Europa leistet (vgl. ebd.: S. 177). Anstelle der bloßen Vermittlung von Glaubensgrundsätzen soll die Ausbildung die künftigen LehrerInnen „...dazu befähigen, den Islam als Teil einer gemeinsamen europäischen Kultur zu vermitteln“ (Khorchide 2009: 178). Es ist deshalb nötig, Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die den Auszubildenden die Grundlagen liefern, diejenigen Traditionen, die sich mit modernen Werten wie Menschenrechte, Pluralismus und Demokratie nicht vereinbaren lassen, kritisch zu hinterfragen.

Exkurs: Das 5-Punkte-Maßnahmenpaket für den islamischen Religionsunterricht

Die „IslamlehrerInnenbefragung“ von Khorchide Mouhanad (2009a) löste in Österreich eine heftige Diskussion über den islamischen Religionsunterricht aus, wobei insbesondere das „undemokratische“ Gedankengut eines Teils der ReligionslehrerInnen im Mittelpunkt der öffentlichen Debatten stand. Aufgrund der heftigen und durchaus kontroversen Reaktionen auf die Ergebnisse der „IslamlehrerInnenbefragung“ (Khorchide 2009a) sah sich die österreichische Regierung im Februar 2009 gezwungen, mit der islamischen Glaubensgemeinschaft ein Fünf-Punkte-Paket zu vereinbaren, das zur Beseitigung der Missstände führen sollte (siehe Khorchide 2009b).

Vereinbart wurde der Abschluss neuer Dienstverträge mit allen islamischen ReligionslehrerInnen ab dem Schuljahr 2009/10. In diesen Dienstverträgen wird ein grundlegendes Bekenntnis zur Demokratie, zu den Menschenrechten und zur österreichischen Verfassung festgeschrieben. Darüber hinaus verpflichtet sich die Glaubensgemeinschaft, jene LehrerInnen, dies sich nachweislich von diesen Werten

auszeichnet mit 12 bis 16 Prozent der muslimischen Wohnbevölkerung. Auf Basis der von Khorchide (2009a) vorgelegten deskriptiven Ergebnisse würde ich den harten Kern bzw. das im Hinblick auf Radikalisierung und Extremismus gefährdete Potential bei den ReligionslehrerInnen in etwa max. in dieser Größenordnung bzw. noch ein wenig darunter ansiedeln.

distanzieren, sofort die Unterrichtserlaubnis zu entziehen. Bis April 2009 sollte die Glaubensgemeinschaft einen neuen Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht vorlegen, der modernen Qualitätskriterien und Unterrichtszielen entspricht. Das Paket enthält weiters die Zusage der Glaubensgemeinschaft, alle Schulbücher und Unterrichtsmaterialien von einem unabhängigen wissenschaftlichen Beirat auf ihre Vereinbarkeit mit den zur Diskussion stehenden Werten überprüfen zu lassen. Zudem wird angestrebt, die Kontrolle und Überprüfung der Lehrkräfte zu verbessern. Letzter Punkt beinhaltet die semesterweise Übermittlung eines umfassenden Tätigkeitsberichts der Fachinspektoren für den islamischen Religionsunterricht an das Unterrichtsministerium (vgl. ebd.).

Im Mai 2009 veröffentlichte das Ministerium einen ersten Bericht zum Stand der Umsetzung des Fünf-Punkte-Programms, in dem es von „*vielen Schritten in die richtige Richtung spricht*“ (<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20090505.xml>⁴⁵)

Zusätzlich zu den oben erwähnten Programmpunkten wurde eine umfassende Überprüfung der Deutschkenntnisse der ReligionslehrerInnen durchgeführt (zu den Ergebnissen der Überprüfung vergleiche ebd.). Zudem wurden auch formale Grundvoraussetzungen für die Aufnahme in den Lehrberuf festgelegt. Insgesamt zeigt sich, dass die Kontroverse über den islamischen Religionsunterricht bereits erste Früchte trägt (vgl. dazu ausführlicher Casaeau 2010).

2.3 Migrantenkinder an österreichischen Schulen: Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

In den bisherigen Kapiteln wurde der Versuch unternommen, die Umsetzung der relevanten schulischen Maßnahmen (Interkulturalität, Fördermaßnahmen) im Themenfeld MIM auf Basis vorhandener Studien zu beurteilen. Im Folgenden werden diejenigen Ergebnisse der von Weiss und Unterwurzacher (2007a) durchgeführten LehrerInnenbefragung vorgestellt, die das Bild der multikulturellen Schulwirklichkeit vervollständigen helfen.

2.3.1 Probleme und Konflikte aus Sicht der Unterrichtenden

Formen der Konflikte

⁴⁵ Abgerufen am 29. März 2010

Die Schule ist ein Ort, an dem sich SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft begegnen. Es ist davon auszugehen, dass diese Begegnungen teils konfliktfrei stattfinden, teils kann die zunehmende Heterogenität in den Klassen aber auch gewisse Probleme mit sich bringen. Mit welchen Problemen sehen sich die Lehrkräfte in ihren Klassen konfrontiert? Von den sicherlich zahlreichen möglichen Konflikt- und Problembereichen wurden in der Befragung die wichtigsten Themen herausgegriffen: welche Probleme für die LehrerInnen selbst entstehen, etwa hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts, des Leistungsniveaus, der subjektiven Belastung etc; welche Konflikte es zwischen den SchülerInnen der Klasse gibt; und schließlich, mit welchen Problemen sich LehrerInnen seitens der Eltern konfrontiert sehen (mit dem wichtigen Thema, der Kommunikation mit den Eltern, befasst sich ausführlich Kapitel 2.3.3, ab S. 94). Tabelle 21 gibt einen Überblick über die Verteilungen der Antworten zu den einzelnen Statements, die hier entsprechend den Ergebnissen der Faktorenanalyse⁴⁶ zusammengefasst sind.

Tabelle 21: Wahrnehmungen der Lehrkräfte im Hinblick auf: ‚ethnische Spannungen‘, ‚Probleme im Unterricht‘ und ‚interethnische Klasse ist positiv‘ (in Prozent)

	Kommt vor	Kommt oft manchmal vor	Kommt so gut wie nie vor
<i>„ethnische Spannungen“</i>			
SchülerInnen mit Zuwanderungshintergrund werden von österreichischen SchülerInnen (ohne Migrationshintergrund) verspottet.	2	41	57
In der Klasse werden ausländerfeindliche Äußerungen gemacht.	7	52	41
Zwischen österreichischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und SchülerInnen mit Migrationshintergrund kommt es aus ethnischen Gründen zu Feindseligkeiten.	6	51	43
SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wollen aus ethnischen Gründen nicht nebeneinander sitzen.	7	43	50
Zugewanderte Eltern beschwerten sich bei mir über die österreichischen SchülerInnen (ohne Migrationshintergrund).	1	13	86
<i>„Probleme im Unterricht“</i>			
Der Unterricht kann wegen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht so gestaltet werden, wie er eigentlich sollte.	15	42	43
Das allgemeine Leistungsniveau ist wegen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund geringer, als es sonst wäre.	20	36	44
SchülerInnen mit Migrationshintergrund stören den Unterricht mehr als die österreichischen (ohne Migrationshintergrund).	8	31	61

⁴⁶ Die Faktorenanalyse zeigt, ob sich eine Vielzahl von Statements auf einige Grundthemen (Faktoren) reduzieren lassen. Für weitere Analysen wurden die den Faktoren zugeordneten Statements zu Skalen zusammengefasst. Es wurden (Varimax)rotierte Hauptkomponentenanalysen berechnet.

Österreichische Eltern beschwerten sich bei mir über die SchülerInnen mit Migrationshintergrund.	4	27	89
<i>„interethnische Klasse ist positiv“</i>			
In ethnisch gemischten Klassen lernen auch die österreichischen SchülerInnen (ohne Migrationshintergrund) den Umgang mit anderen Kulturen.	42	49	9
SchülerInnen mit Migrationshintergrund strengen sich beim Lernen oft mehr an als österreichische SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.	18	65	17

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

Massive Probleme durch interethnische Klassenstrukturen wie Feindseligkeiten, Verspotten oder Nicht-nebeneinander-Sitzen-wollen, prägen den Schulalltag nicht; solche ethnischen Spannungen werden nur in geringem Ausmaß als sehr häufig eingeschätzt („kommt oft vor“ wird nur innerhalb der Bandbreite von 2 Prozent bis 7 Prozent der LehrerInnen angegeben). Sie sind also sicherlich nicht permanent virulent, stellen aber doch eine latente Realität dar: Zwischen 40 und 50 Prozent kennen die Probleme aus ihrem Schulalltag bzw. machen hin und wieder („manchmal“) diese Beobachtungen. Alles in allem hält sich die Einschätzung ethnischer Spannungen in den beiden Kategorien „kommt manchmal vor“ und „kommt so gut wie nie vor“ die Waage. Dies gilt jedoch nicht im Hinblick auf das Beschwerdeverhalten zugewanderter Eltern: Diese beschwerten sich nur sehr selten über österreichische Eltern.⁴⁷

Etwas häufiger treten Probleme des Unterrichtens auf: So meinen 15 Prozent der LehrerInnen, sie könnten „sehr oft“ den Unterricht nicht so gestalten, wie es sein sollte, und 20 Prozent, dass das Leistungsniveau durch die SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufig niedriger wäre. Andererseits finden aber auch 18 Prozent, dass sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund mehr anstrengen würden als die österreichischen ohne Migrationshintergrund; und 42 Prozent sehen es als Vorteil, dass auch die österreichischen SchülerInnen den Umgang mit fremden Kulturen lernen würden.

Gruppenbildungen und Gruppenspannungen; Viktimisierung

⁴⁷ Spannenderweise lädt die Frage „österreichische Eltern beschwerten sich bei mir über SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ auf einen anderen Faktor, der als „Probleme des Unterrichtens“ bezeichnet wurde. Warum dies so ist, lässt sich nicht schlüssig erklären.

Ethnische Spannungen an Schulen manifestieren sich meist in Form von Gruppenbildungen und Gruppenfeindseligkeiten. Die Frage *„Kommt es in Ihrer Klasse zu feindseligen Gruppenbildungen oder Gruppenspannungen“* haben insgesamt 22 Prozent bejaht; 63 Prozent verneinen solche Gruppenbildungen, 11 Prozent allerdings geben zu, das nicht zu wissen. Diejenigen, die aktuell mit Gruppenbildungen in ihrer Klasse konfrontiert sind, wurden weiter gefragt, entlang welcher Trennlinien diese erfolgen. Mehrfachantworten waren zugelassen, da es ja in einer Klasse verschiedene Gruppierungen geben kann. Ethnische Differenzen geben 37 Prozent an; von 40 Prozent wird Gruppenbildung entlang der Geschlechter genannt; aber auch Spannungen innerhalb der migrantischen SchülerInnen (30 Prozent) sowie innerhalb der „österreichischen“ SchülerInnen (28 Prozent) werden durchaus beobachtet. Echte Spaltungen in ihren Klassen finden also insgesamt knapp ein Viertel der Befragten, dabei ist die ethnische Differenz aber nicht die dominierende Trennlinie. Spaltungen treten auch innerhalb oder quer zu diesen Kategorien auf.

Häufiger jedoch haben LehrerInnen Kenntnis davon, dass es in „ihrer“ Klasse ein Opfer von aggressiven Handlungen gibt. Die Frage lautete: *„Ist Ihnen bekannt, ob es in Ihrer Klasse/in der Klasse, in der Sie am häufigsten unterrichten, „Opfer“ von Aggressionen gibt, z.B. von verbalen oder körperlichen Attacken oder Schikanen?“* Dieses, in der Sozialpsychologie als Viktimisierung unter SchülerInnen bezeichnete Phänomen, steht in Nähe zum so genannten „bullying“, welches in der Studie von Strohmeier und Spiel (2005) ausführlich untersucht wurde⁴⁸. Da die Attacken gegen ein Opfer oft außerhalb der Schule bzw. in Situationen ohne Anwesenheit von LehrerInnen erfolgen, haben diese davon oft gar keine Kenntnis. Aus diesem Grund wurde in Studien bereits mehrfach festgestellt, dass LehrerInnen das Phänomen unterschätzen (vgl. etwa Schäfer 1997). Bemerkenswert ist, dass in der vorliegenden Studie ein relativ großer Teil der Lehrkräfte die Frage, ob ihnen eine solche „Viktimisierung“ unter ihren SchülerInnen bekannt ist, bejaht haben: 39 Prozent der Befragten wissen davon, 3 Prozent gaben dazu keine Angabe, 58 Prozent sagen „ist mir nicht bekannt“.

⁴⁸ Bullying wird bei Strohmeier und Spiel (2005: S. 21) in Anlehnung an Olweus (1995) folgendermaßen definiert: „Wird das normabweichende, mit Schädigungsabsicht durchgeführte Verhalten über einen längeren Zeitraum hinweg ausgeführt und ist die Beziehung der beteiligten Personen durch ein Machtungleichgewicht gekennzeichnet, spricht man von Bullying“.

Die von Weiss und Unterwurzacher (2007a) im Rahmen der Studie vorgenommenen Detailanalysen bringen interessante Erkenntnisse (vgl. ebd.: S. 35ff.): Generell ist zunächst festzustellen, dass zwischen allen hier besprochenen Problemkreisen – Probleme des Unterrichtens, ethnische Spannungen in der Klasse, Gruppenbildung und aggressive Attacken (Viktimisierung bzw. Bullying) signifikante Zusammenhänge bestehen. Besonders stark ist der Zusammenhang zwischen feindseligen Gruppenbildungen in der Klasse und aggressiven Attacken.

Für die – alarmierend häufig – verbreiteten aggressiven Attacken erweisen sich nur wenige objektive Rahmenbedingungen (einbezogen wurden etwa Klassengröße, Prozentanteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, ethnische Struktur) als unmittelbar relevant (vgl. Weiss/Unterwurzacher 2007a: S. 38f.). Seitens der Klassenstrukturen ist es die Zugehörigkeit zur unteren Sozialschicht beim überwiegenden Teil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Es gibt außerdem den Effekt einer bestimmten Herkunftsgruppe, jedoch nicht der türkischstämmigen und auch kaum der aus Ex-Jugoslawien stammenden SchülerInnen (die an sich die größten Anteile an den Schulklassen repräsentieren), sondern einer Minderheitsgruppe (Herkunft Albanien, Rumänien, Bulgarien). Dass das Auswählen eines Opfers insgesamt ein Gruppenphänomen ist, das sich offensichtlich vorwiegend aus sozialpsychologischen (gruppendynamischen) Prozessen erklärt, zeigt sich daran, dass es sehr stark mit einem negativen Klassenklima einhergeht.

2.3.2 Wahrgenommene Ursachen der Bildungsungleichheit

Ein Teil der LehrerInnenbefragung beschäftigt sich mit den Ursachen für die Bildungsungleichheit aus Sicht der LehrerInnen. In Anlehnung an eine in Deutschland durchgeführte Studie von Plath u. a. (2002)⁴⁹ wurden die LehrerInnen gebeten einzuschätzen, woran es ihrer Meinung nach liegt, wenn der Schulerfolg (gemessen an Übergangsquoten und Abschlüssen) bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufig schlechter als jener der österreichischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ist.

⁴⁹ Einige der Fragebogenformulierungen wurden inhaltlich aus dieser Studie entnommen, sprachlich jedoch für den österreichischen Kontext angepasst.

Eine durchgeführte Faktorenanalyse ergab fünf Faktoren, wobei sich allerdings nur vier dieser Faktoren inhaltlich sinnvoll interpretieren lassen. Die Antworten zu den einzelnen Statements werden zunächst getrennt dargestellt (Tabelle 22).

Im Bereich der institutionellen Ursachen ist laut Meinung der befragten LehrerInnen in hohem Ausmaß das zu geringe Vorhandensein von „*Lehrer/innen bzw. Wochenstunden für den besonderen Förderunterricht in Deutsch*“ für die mangelhafte schulische Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund verantwortlich zu machen.

Tabelle 22: Einschätzung der Ursachen der Bildungsungleichheit (in Prozent)

Frage: „Woran liegt es, dass der Bildungserfolg bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufiger schlechter ist“	Trifft sehr zu	Trifft eher schon zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
<i>„institutionelle Ursachen“</i>				
an der unzureichenden Ausbildung der Lehrer/innen in Hinblick auf Interkulturalität	8	28	45	19
an der unzureichenden Ausbildung der Lehrer/innen in Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache (DAZ) und Mehrsprachigkeit	9	33	41	17
an zu wenigen muttersprachlichen Lehrer/innen	17	28	37	18
an der mangelhaften Ausrichtung des Schulsystems an einer heterogenen SchülerInnenschaft	17	36	37	10
an zu wenigen Lehrer/innen bzw. Wochenstunden für den besonderen Förderunterricht in Deutsch	45	34	14	6

Fortsetzung Tabelle 22

Frage: „Woran liegt es, dass der Bildungserfolg bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufiger schlechter ist“	Trifft sehr zu	Trifft eher schon zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
<i>„familiäres Milieu“</i>				
an einem geringeren Bildungsbewusstsein der Eltern dieser SchülerInnen	33	41	22	3
an einem anderen Lern- und Leistungsverständnis der SchülerInnen mit Migrationshintergrund	20	43	31	6
an der häufigeren Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten	21	52	24	4
an den teils schlechten Lernbedingungen dieser SchülerInnen zu Hause (z.B. beengte Verhältnisse)	39	45	14	2
<i>„unzureichende vorschulische Förderung“</i>				
an einer mangelnden Förderung der Deutschkompetenz vor der Einschulung (z.B. im Kindergarten)	58	33	7	1
an der geringeren vorschulischen Förderung (z.B. im Kindergarten bzw. in der Familie)	56	35	7	1
<i>„muttersprachliche Ursachen“</i>				
an der Tatsache, dass fremdsprachige SchülerInnen	29	35	30	6

nicht in ihrer Erstsprache alphabetisiert werden				
an der häufig nur unzureichenden				
muttersprachlichen Kompetenz der SchülerInnen	30	45	22	3

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

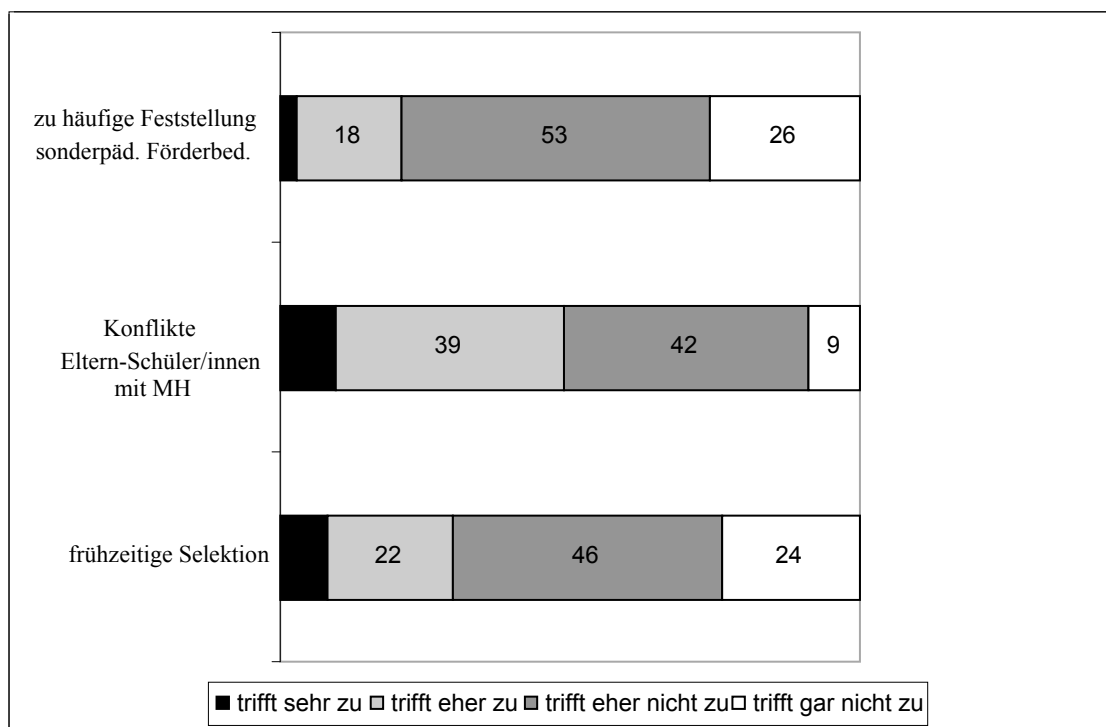
Aber auch die „*mangelhafte Ausrichtung des Schulsystems an einer heterogenen SchülerInnenschaft*“ wird durchaus als ursächlich betrachtet (etwas mehr als die Hälfte stimmt zu). Unzureichende Ausbildung – sei es in Hinblick auf Heterogenität oder in Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache (DAZ) und Mehrsprachigkeit – wird hingegen weniger häufig problematisiert.

Der familiäre Hintergrund wird insgesamt sehr stark mit der ethnischen Bildungsungleichheit in Zusammenhang gebracht. Sowohl die Schichtzugehörigkeit selbst als auch die, damit in Zusammenhang stehenden, „schlechten Lernbedingungen“ werden von der großen Mehrheit der befragten Lehrer/innen thematisiert. Aber auch ein geringeres Bildungsverständnis wird als problematisch erachtet.

Für annähernd vier Fünftel der LehrerInnen erweist sich die unzureichende vorschulische Förderung (Deutschkompetenz, geringe vorschulische Förderung insgesamt) als ein für die Bildungskarrieren abträglicher Faktor; Probleme im Bereich der Muttersprache sind für fast zwei Drittel der LehrerInnen ausschlaggebend.

Neben den in Tabelle 22 dargestellten Items gibt es Erklärungen für die Bildungsungleichheit, die sich (laut Ergebnissen der Faktorenanalyse) nicht diesen vier Faktoren zurechnen lassen bzw. inhaltlich nicht eindeutig zu interpretieren sind. Abbildung 9 gibt die Ergebnisse für diese Statements wieder.

Abbildung 9: Sonstige Ursachen der Bildungsungleichheit (in Prozent)



Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1.396

Die zu häufige Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wird von insgesamt nur 21 Prozent der LehrerInnen als eine wichtige Ursache für die schlechtere schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund anerkannt. Das vergleichsweise geringe Ausmaß, in dem die zu häufige Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von den LehrerInnen problematisiert wird, steht in deutlichem Kontrast zu der Überrepräsentation der ausländischen SchülerInnen (vor allem aus der Türkei) in den Sonderschulen (vgl. Kap. 1.2). Untersuchungen in Deutschland stellten bei den entscheidenden schulbiographischen Schwellen – wie sie etwa auch die Sonderschulüberweisung darstellt – Muster institutioneller Diskriminierung fest (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Bei den Sonderschulaufnahmeverfahren werden schwerwiegende Lernstörungen häufig mit dem Sprachstand der Kinder begründet. Auch finden sich in den Gutachten und Erklärungen der Lehrkräfte Annahmen über das sozio-kulturelle Herkunftsmilieu und die religiöse Orientierung der betroffenen SchülerInnen („Rückzug in Herkunftsgruppe“, „Koranschulbesuch“ und „islamischer Fundamentalismus“) (vgl. Gomolla 2005, S. 102). Diese Ergebnisse belegen, dass Ethnizitätskategorien in der Schulpraxis als Instrument der Aus- und Abgrenzung funktionieren (vgl. Gomolla 2000, S. 66,

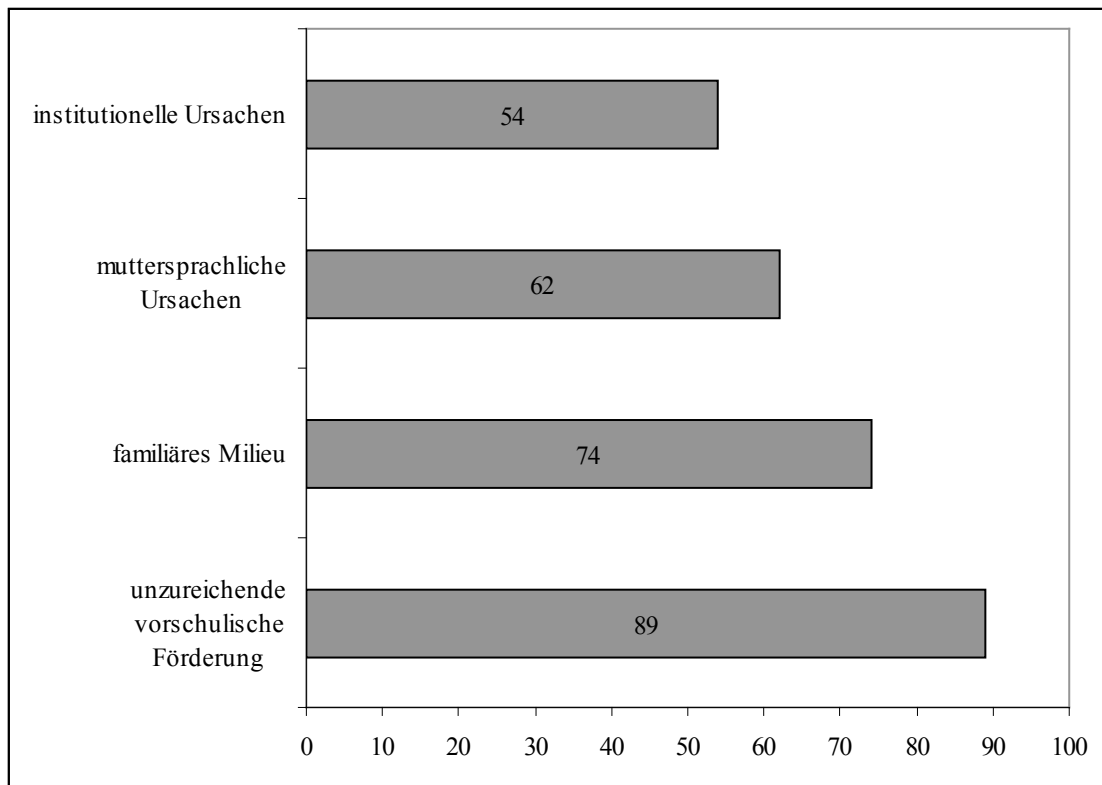
ausführlicher Kap. 3.3.2, S. 161ff. in dieser Arbeit). Zu vermuten ist aber, dass auf Ethnizität basierende schulische Selektionsmechanismen den LehrerInnen nicht bzw. nur in sehr geringem Ausmaß bewusst sind.

Bemerkenswert sind auch die Ergebnisse im Hinblick auf die frühzeitige Selektion nach der 4. Schulstufe; eine Aussage, welche eigentlich zu den strukturellen Ursachen zu zählen wäre: Die frühe Selektion wird nur von drei von zehn LehrerInnen als problematisch im Hinblick auf die ungleichen Bildungskarrieren von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erachtet. Dieses Ergebnis ist umso erstaunlicher, hält man sich die öffentlich heftig diskutierten Resultate der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien vor Augen, wonach es Ländern mit einem weniger stark gegliederten Schulsystem wesentlich besser gelingt, das Leistungsniveau der Migrantenkinder an das der Kinder ohne Migrationshintergrund anzugleichen. Insgesamt wird an dieser Grafik erneut sichtbar, dass familiären Faktoren – wie etwaigen Konflikten zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und migrantischen SchülerInnen – mehr Gewicht beigemessen wird als Ursachen, die der Institution Schule mit ihrer systemimmanenten Selektionslogik zuzurechnen sind.

Die Antworten zu den genannten Statements wurden auf Basis der Ergebnisse der Faktorenanalyse zu getrennten Indizes⁵⁰ zusammengefasst. Insgesamt wird die dominierende Ursachenzuschreibung in der unzureichenden vorschulischen Förderung gesehen (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Ursachen der Bildungsungleichheit aus Sicht der Lehrkräfte (in Prozent)

⁵⁰ Es wurde für jeden Faktor (institutionelle Ursachen, familiäres Milieu, unzureichende vorschulische Förderung, muttersprachliche Ursachen) ein Mittelwert für die entsprechenden LehrerInnenantworten mit den Antwortalternativen 1 „trifft sehr zu“ bis 4 „trifft gar nicht zu“. Kleine Mittelwerte (< 2,5) bedeuten Zustimmung zur entsprechenden Skala.



Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

An zweiter Stelle steht die Verankerung des geringen Schulerfolgs im familiären Milieu. Allerdings bleibt im Bereich der vorschulischen Förderung unklar, wer primär für die unzureichende Förderung verantwortlich gemacht wird – die Familie oder der Kindergarten. In den der Fragebogenerhebung zeitlich vorangehenden qualitativen Interviews (vgl. Studienbeschreibung im Anhang ab S. 292) wiesen die interviewten Lehrkräfte mehrfach auf die unzureichende Förderung der Kinder in den Familien hin. Laut Meinung einer Volksschullehrerin fehlen Migrantenkindern häufiger Erfahrungen, die andere Kinder bereits vor der Schule gemacht haben, z.B. einen Stift halten oder auch erste Zählerfahrungen. Sehr ähnlich sieht dies eine andere Volksschullehrerin: „... dass sie (Anm.: Migranteltern) sich den Kindergarten nicht leisten können, ist ein irres Problem... Im Kindergarten lernen sie erzieherische Sachen und auch Grundsachen. Weil es ist schon problematisch, wenn einer in die erste Klasse kommt und der hat zu Hause keine Buntstifte und kein Papier und der kann nicht einmal einen Stift halten.“

Fast zwei Drittel der LehrerInnen betonen Probleme im Zusammenhang mit der Muttersprache als eine mögliche Ursache zur Erklärung der unzureichenden schulischen

Integration migrantischer SchülerInnen. Wenn auch an letzter Stelle in der Rangliste der Ursachenzuschreibung, so sind immerhin etwas mehr als die Hälfte der LehrerInnen der Meinung, dass institutionelle Faktoren für die geringere Bildungspartizipation verantwortlich zu machen sind.

Im Hinblick auf die verschiedenen Schulformen lassen sich Unterschiede einzig für den Ursachenkomplex Familie feststellen: Das familiäre Milieu wird von den Lehrkräften der mittleren und höheren Schulen weniger stark für die geringe Bildungsbeteiligung verantwortlich gemacht als von den restlichen LehrerInnen (vgl. Tabelle 64 im Anhang). In diesem unterschiedlichen Antwortverhalten dürfte sich sehr stark die schulische Realität widerspiegeln, wonach LehrerInnen höherer und mittlerer Schulen häufiger mit bildungserfolgreicheren MigrantInneneltern zu tun haben als etwa LehrerInnen in den Hauptschulen, was sich dann dementsprechend auf deren subjektive Einschätzungen auswirken dürfte.

2.3.3 Kommunikation Eltern – Schule

Die Schulleistungen der Kinder sind von verschiedenen Formen der Unterstützung durch die Eltern stark mitbestimmt. Nicht nur die unmittelbare Lernunterstützung durch Eltern spielt eine Rolle, sondern – mehr noch – indirekte Förderung, z.B. durch Motivierung, kulturelle Angebote, Zeitaufwand, bis hin zu regelmäßigen Kontakten mit der Schule. Schulbezogenes elterliches Engagement kann sich durchaus auf die Bildungskarrieren von Kindern auswirken. So etwa zeigt Stocké (2010: S. 112), dass sich die Besuchshäufigkeit von Elternabenden auch nach Kontrolle relevanter Aspekte (wie etwa Ergebnisse von Leistungstests, Leistungsmotivation der Kinder, leistungsbezogenes Schülerverhalten und Bildungsaspirationen der Eltern) auf die Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte im Fach Deutsch auswirkt. Die Besuchshäufigkeit von Elternabenden als Form des schulbezogenen Sozialkapitals von Eltern dürfte laut Stocké (ebd.: S. 89) für Lehrkräfte ein besonders sichtbarer Indikator für schulisches Interesse und elterliche Involviertheit in die Schulbelange ihrer Kinder sein.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Lehrkräfte die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule beurteilen? Die LehrerInnen wurden deshalb zu ihren

Erfahrungen in der Kommunikation mit den Eltern befragt. Darüber hinaus wurde die Einschätzung der Lehrkräfte über die soziale Lage und über die Beziehung der Migrantenern zu der „Schulwelt“ erhoben.

Tabelle 23 gibt einen Überblick über wichtige Inhalte bzw. Dimensionen (die Statements werden auf der Basis der Faktorenanalyse unter den zwei inhaltlichen Schwerpunkten „kognitive Distanz“ und „soziale Distanz“ zusammengefasst). Es wurden aber auch die Erfahrungen mit den österreichischen Eltern in diese Fragen einbezogen, so dass durch den Vergleich die spezifischen Probleme migrantischer Eltern sichtbar werden. Die Faktorenanalyse erbrachte für die Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nahezu dieselbe Faktorenlösung⁵¹.

Fast in allen Inhalten bestehen große Unterschiede in den Einschätzungen der zugewanderten und der österreichischen Eltern. So etwa wird die kognitive Distanz migrantischer Eltern fast durchwegs in sehr hohem Ausmaß gesehen – z.B. fehlende Kontaktaufnahme mit der Schule (43 Prozent), mangelndes Wissen über Erfordernisse der Schule bzw. Schulkarriere (44 Prozent).

Geringere Distanzen in der Einstufung österreichischer und migrantischer Eltern gibt es etwa bei der Wertevermittlung: Dass die ausländischen Eltern den Kindern Werte vermitteln, die ein schulisches Fortkommen erschweren, meinen doch nur 15 Prozent der Lehrkräfte, über die Eltern ohne Migrationshintergrund meinen dies 5 Prozent. Dass Eltern zu wenig Interesse am schulischen Erfolg ihrer Kinder zeigen, geben 29 Prozent hinsichtlich der „ausländischen“ und 9 Prozent hinsichtlich der „österreichischen“ Eltern an.

⁵¹ Lediglich der soziale Faktor spaltet sich bei den österreichischen Eltern nochmals in eine eigene Dimension auf: Dass „die Kinder viel alleine machen müssen, weil beide Eltern berufstätig sind“, ist hier unabhängig von den anderen beiden, stärker auf materielle Deprivation gerichteten Inhalte „Kinder müssen im Haushalt helfen“ und „kein Geld für Klassenfahrten etc.“; auch „zu starker Leistungsdruck“ ist hinsichtlich der österreichischen Eltern eine eigene unabhängige Dimension.

Tabelle 23: Probleme des Elternhauses und der Kommunikation mit Eltern (in Prozent)¹⁾

	Migrant. Eltern	Österr. Eltern
<i>„Kognitive Distanz“ (fremde Schulwelt)</i>		
Eltern können nicht nachvollziehen, was die Schule von den Kindern verlangt bzw. was für die Schulkarriere wichtig ist.	44	7
Die Eltern nehmen von sich aus keinen Kontakt mit der Schule bzw. den Lehrer/innen auf.	43	14
Eltern zeigen wenig Interesse am schulischen Erfolg der Kinder.	29	9
Eltern kontrollieren zu wenig, ob die Kinder die Schulaufgaben machen.	53	23
Eltern vermitteln ihren Kindern Wertvorstellungen, die das Fortkommen in der Schule erschweren.	15	5
<i>„Soziale Distanz“ (soziale Barrieren)</i>		
Eltern ziehen ihre Kinder häufig zur Mithilfe im Haushalt heran (z.B. Aufpassen auf Geschwister).	30	2
Es fehlt oft das Geld, um die Kinder an Klassenfahrten, Skikursen etc. teilnehmen zu lassen.	24	4
Die Kinder müssen viel alleine machen, da beide Eltern berufstätig sind.	47	32
<i>„Anderes“ (Hilflosigkeit, Sprache, Erwartungen)</i>		
Eltern können oft nicht helfen, auch wenn sie es wollen.	64	10
Eltern üben zu großen Leistungsdruck auf die Kinder aus bzw. haben überzogene Erwartungen an die Kinder.	9	21
Die sprachliche Verständigung mit den Eltern ist schwierig.	51	-
Eltern haben zum Teil weniger Respekt vor weiblichen Lehrkräften.	17	-

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

1) jeweils hohe Ausprägung (1) der 3-stufigen Antwortskala („trifft oft zu“ = 1, „trifft manchmal zu“ = 2, „trifft so gut wie nie zu“ = 3).

Die **fett** gedruckten Zahlen drücken die Übereinstimmung in der Faktorenlösung hinsichtlich migrantischer und österreichischer Eltern aus.

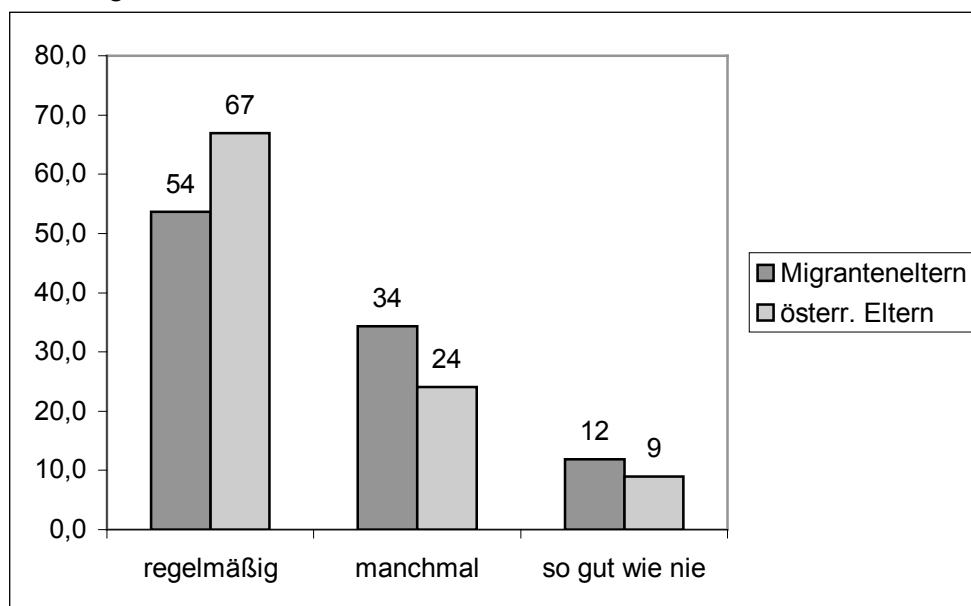
Sehr kritisch beurteilen die LehrerInnen das Engagement der Eltern hinsichtlich des Lernens der Kinder zu Hause: Der Vorwurf, dass die Eltern sich zu wenig um die Hausaufgaben ihrer Kinder kümmern, richtet sich gegen mehr als die Hälfte der Eltern mit Migrationshintergrund (53 Prozent), doch ist dies offensichtlich auch ein nicht zu unterschätzendes Problem in den „österreichischen“ Elternhäusern (23 Prozent).

Die Einstufung sozialer Barrieren fällt – im Vergleich zur kognitiven Distanz der Eltern zur Schule – niedriger aus. Bei einigen Indikatoren, die aber nicht unbedingt auf Armut verweisen, werden SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund als relativ ähnlich betroffen gesehen: etwa hinsichtlich der Berufstätigkeit beider Elternteile („Die Kinder müssen viel alleine machen, da beide Eltern berufstätig sind“, 47 Prozent bzw. 32 Prozent) oder hinsichtlich der Einschätzung „überzogener Erwartungen der Eltern“ (9 Prozent bzw. 21 Prozent).

Festzuhalten ist aber auch, dass die starke kognitive Distanz der Migranteneltern mit sprachlichen Problemen einhergeht: Dass die sprachliche Verständigung mit ihnen „sehr oft“ schwierig ist, befindet rund die Hälfte aller Lehrkräfte.

In der Diskussion zur schlechteren schulischen Situation von Migrantenkindern wird häufig argumentiert, dass Migranteneltern nicht genügend zu einer Zusammenarbeit mit der Schule bereit seien. Um diese Annahme zu überprüfen, soll abschließend auf Basis der FWF Studie „Leben in zwei Welten“ (Weiss 2007a) noch der Frage nachgegangen werden, ob sich zwischen Migranteneltern und Eltern ohne Migrationshintergrund unterschiedliche Muster hinsichtlich des Kontaktes (Elternsprechtage, Lehrersprechstunden) zu der Institution Schule feststellen lassen.

Abbildung 11: Schulischer Kontakt differenziert nach Herkunft der Eltern; Prozentangaben



Quelle: FWF-Studie „Leben in zwei Welten“ (Weiss 2007a); $n = 1403$, $p \leq 0,01$

Es wird deutlich, dass es durchaus Unterschiede zwischen den Eltern gibt. In etwa zwei Drittel der österreichischen Eltern hat bzw. hatte regelmäßig Kontakt zur Schule, wohingegen etwas mehr als die Hälfte der Migranteneltern regelmäßig Kontakt zur Schule hat bzw. hatte. Was die Kategorie „so gut wie nie“ betrifft, lassen sich keine großen Unterschiede feststellen. Insgesamt zeigt sich, dass die weit verbreitete Ansicht, dass Migranteneltern wenig bis gar keinen Kontakt zur Schule hätten, anhand unserer Daten nicht belegt werden kann, da die überwiegende Mehrheit von rund 88 Prozent

entweder regelmäßig oder doch zumindest manchmal Kontakt zur Schule hat bzw. hatte.

2.3.4 Exkurs: Unterstützung im außerschulischen Kontext

In vielen Untersuchungen wurde festgestellt, dass Eltern mit Migrationshintergrund hohe Bildungsaspirationen gegenüber ihren Kindern haben (vgl. etwa Weiss 2007c, S. 54). Die hohen Bildungsansprüche der Eltern, die im Aufnahmeland sehr häufig untere Positionen in der Sozialstruktur einnehmen und damit verbunden ein entsprechend hohes Risiko der Armutsgefährdung aufweisen, werden entweder als Bedürfnis nach Sicherheit interpretiert (vgl. Deimel-Engler 1997) oder als Wunsch nach Vollendung des „Familienprojektes Migration“, indem der soziale Aufstieg an die Kinder delegiert wird (vgl. Juhasz/Mey 2003).

Im Gegensatz zu den Bildungsaspirationen steht allerdings die konkrete Unterstützung durch die Familie, da Eltern vielfach nicht in der Lage sind, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Hummrich (2002: S. 17) spricht in ihrer Studie zu bildungserfolgreichen weiblichen Migrantinnen von „der abstrakten Unterstützungsleistung“ der Eltern, die sich auf die Befürwortung des Bildungsaufstiegs und moralische Unterstützung bei den Bemühungen der Töchter bezieht. Ähnlich sieht dies Ofner (2003: S. 244), die feststellt, dass sich die Förderung der Eltern auf Ermahnungen zu lernen, Geschenke bei guten Noten und auf liebevolle Unterstützung beschränkt. Kindern mit Migrationshintergrund wird bei der Verwirklichung von Bildungskarrieren ein hohes Maß an Eigenständigkeit, Disziplin und Leistungsmotivation abverlangt (vgl. ausführlicher Kap. 3.1.3 und Kap. 3.1.4).

Im Folgenden soll auf Basis der FWF-Daten untersucht werden, inwieweit die Jugendlichen der 2. Generation in vergleichender Perspektive mit der österreichischen Kontrollgruppe auf familiäre Hilfe, Hilfe durch Freunde und Nachhilfe zurückgreifen können (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24: Hausaufgaben- und Lernhilfe differenziert nach Herkunft (in Prozent)

Hausaufgaben- und Lernhilfe durch	2. Generation	österr. Kontroll- gruppe	Sign.
Eltern			$p \leq 0,01$
oft	14	32	
manchmal	17	31	
selten	20	18	
nie	38	15	
war nicht nötig	11	5	
Geschwister			$p \leq 0,01$
oft	13	6	
manchmal	18	15	
selten	11	12	
nie	40	43	
war nicht nötig	18	24	
Freunde			nicht signif.
oft	8	9	
manchmal	32	29	
selten	21	27	
nie	29	26	
war nicht nötig	11	8	
bezahlte Nachhilfe			$p \leq 0,05$
oft	4	4	
manchmal	8	9	
selten	11	16	
nie	58	50	
war nicht nötig	20	21	

Quelle: FWF-Studie "Leben in zwei Welten" (Weiss 2007a); n = 1403

Jugendliche der 2. Generation können im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen sehr viel weniger häufig auf elterliche Unterstützung bei Hausaufgaben und beim Lernen zurückgreifen. Werden die Kategorien „oft“ und „manchmal“ zusammengefasst, werden etwas mehr als 60 Prozent der österreichischen Kontrollgruppe von den Eltern unterstützt, was bei den Jugendlichen der 2. Generation mit rund 31 Prozent nur halb so häufig der Fall ist. Diese Tendenz spiegelt sich auch in der Antwortvorgabe „nie“ wieder, der zufolge fast vier von zehn Migrantenkindern keine elterliche Unterstützung erhalten.

Im Kontrast zu der österreichischen Kontrollgruppe hat die Hilfe durch Geschwister bei den Migrantenkindern einen größeren Stellenwert. Dies deckt sich mit dem Befund von

Crul (2000), der in seiner qualitativen Studie zu den Faktoren des Schulerfolgs auf die große Bedeutung der Unterstützung durch ältere Geschwister hinweist.

Was die Unterstützungsfunktion seitens der FreundInnen betrifft, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der 2. Generation und der österreichischen Kontrollgruppe. Werden die Kategorien „oft“ und „manchmal“ zusammengefasst, so wird deutlich, dass Freunde bei den Migrant*innen Jugendlichen die erste Hilfsinstanz sind. Bei der österreichischen Kontrollgruppe haben die Eltern die bedeutendste Unterstützungsfunktion, gefolgt von den FreundInnen.

Die Inanspruchnahme bezahlter Nachhilfe unterscheidet sich bei den beiden Gruppen nur geringfügig voneinander. 12 Prozent der Migrant*innen Jugendlichen erhalten „oft“ bzw. „manchmal“ Nachhilfe, bei der österreichischen Kontrollgruppe beträgt dieser Anteil 13 Prozent. Dieser geringe Unterschied ist bemerkenswert, da dies bedeutet, dass ein Teil der Migrant*innen Eltern trotz ihrer im Vergleich zur österreichischen Kontrollgruppe schlechteren sozioökonomischen Position durchaus bereit ist, die Kinder finanziell durch bezahlte Nachhilfe beim schulischen Fortkommen zu unterstützen.

2.3.5 Der Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Lehrkräfte und der Wahrnehmung und Beurteilung des multikulturellen Schulalltags

Die befragten LehrerInnen sind sich der Heterogenität an den Schulen durchaus bewusst, was sich in der insgesamt starken Anerkennung von „Interkulturalität als Realität“ deutlich gezeigt hat. Gleichzeitig stehen sie vor dem Dilemma, in welchem Ausmaß interkultureller Unterricht auf Kosten des „traditionellen“ Unterrichtens gehen soll, und wie weit der (eigenen) Mehrheitskultur Priorität zukommen soll. Hier spielt offensichtlich auch der Islam eine wichtige Rolle; die Wahrnehmung des „Islam als Problem“ ist ziemlich stark verbreitet.

Wirken sich die in der LehrerInnenbefragung erfassten grundlegenden Einstellungen z.B. auf die Problemwahrnehmung oder auf die subjektive Belastung aus? Haben die Einstellungen Auswirkung auf die Beurteilungen der Ursachen der Bildungsbe-

nachteiligung? Diesen und ähnlichen Fragen wird im folgenden Abschnitt genauer nachgegangen (zur Skalenbildung vgl. Beschreibung in Anhang ab S.299).

Tabelle 25 zeigt zunächst einmal den Zusammenhang zwischen Beurteilung der Bildungsungleichheit und den Einstellungen der LehrerInnen.

Tabelle 25: Ursachen der Bildungsungleichheit in Abhängigkeit von Einstellungen (in Prozent)

Skala: starke Zustimmung	Interkulturalität als Realität		Problem Islam		Vorrang der Mehrheitskultur	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
institutionelle Ursachen	58 **	28 **	50 **	65 **	48 **	69 **
familiäres Milieu	73	78	77 **	65 **	75	72
unzureichende vorschulische Förderung	89	89	91 *	85 *	90	87
muttersprachliche Ursachen	63	56	63	59	60 **	69 **

Quelle: LehrerInnenbefragung; n = 1.396;

** bedeutet sehr signifikant, $p < 0,01$, * bedeutet signifikant $p < 0,05$

LehrerInnen, die „Interkulturalität als Realität“ beurteilen, betrachten institutionelle Ursachen als stärker relevant. Für Personen, die den Islam problematisieren, haben sowohl das familiäre Umfeld und abgeschwächt auch die unzureichende vorschulische Förderung eine stärkere Ursachendominanz im Hinblick auf die Bildungsungleichheit, weniger stark verantwortlich gemacht werden institutionelle Faktoren. Ähnlich verhält es sich bei LehrerInnen mit einer stärkeren Präferenz für die Mehrheitskultur. Diese erachten strukturelle Faktoren, sowie die unzureichende Förderung der Muttersprache als weniger relevant.

Wie wirken sich nun die drei Einstellungstypen auf die Wahrnehmung von ethnischen Spannungen sowie auf die Beurteilung von Unterrichtsproblemen, der subjektiven Belastung, des Klassenklimas und auch auf die Einschätzung des Elternhauses aus? Tabelle 26 gibt die Ergebnisse wieder.

Tabelle 26: Wahrnehmung verschiedener Aspekte der interkulturellen Klassensituation in Abhängigkeit von Einstellungen (in Prozent; Skalenbildung im Anhang, S. 299ff)

Skala: starke Zustimmung	Interkulturalität als Realität		Problem Islam		Vorrang der Mehrheitskultur	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
ethnische Spannungen „oft – manchmal“ ⁵²	31 *	39 *	34 *	26 *	33 *	27 *
Probleme des Unterrichtens „oft – manchmal“	38 **	60 **	48 **	24 **	48 **	25 **
Klassenklima schlecht ⁵³	26 *	40 *	30	23	29	26
Subjektive Belastung groß	56	65	61 **	48 **	61 **	49 **
muttersprachliche Förderung sinnvoll	64 **	32**	56 **	70 **	51 **	81 **
Kognitive Distanz (fremde Schulwelt): „oft“	43 **	64**	51 **	32 **	49 **	38 **
Soziale Distanz (soziale Barrieren: „oft“	26	31	28	22	26	29

Quelle: LehrerInnenbefragung; n = 1396

** bedeutet sehr signifikant, $p < 0,01$, * bedeutet signifikant $p < 0,05$

Im Detail lassen sich folgende Zusammenhänge erkennen:

- Subjektive Belastungen sind größer, wenn der Islam als Problem eingeschätzt wird und wenn der Vorrang der Mehrheitskultur als Ziel angesehen wird.
- Ähnlich sind die Ergebnisse bei den wahrgenommenen Unterrichtsproblemen: Die Problemwahrnehmung ist größer, wenn der Islam als Problem eingestuft und die Mehrheitskultur betont wird, aber auch wenn Interkulturalität abgelehnt wird.
- Die Einstufung des Klassenklimas zeigt sich von der Haltung zur Interkulturalität beeinflusst (ist aber von den anderen Einstellungen unbeeinflusst).
- Ethnische Spannungen werden etwas stärker wahrgenommen, wenn die Einstellung gegenüber dem Islam eher negativ ist und wenn ein Vorrang der Mehrheitskultur betont wird (die Zusammenhänge sind aber nur schwach signifikant).

⁵² Die Kategorie „oft“ wurde bei den einzelnen Aspekten der Skala „ethnische Spannungen“ nur sehr selten von den Lehrkräften verwendet (vgl. S. 86), weshalb hier die Antwortalternativen „oft“ und „manchmal“ zusammengefasst werden. Zur besseren Vergleichbarkeit wird diese Vorgangsweise auch bei der Skala „Probleme des Unterrichtens“ beibehalten (siehe ausführlicher: Indexbildung, Anhang S. 295)

⁵³ Schlechtes Klassenklima umfasst die Kategorien befriedigend – nicht genügend.

- Muttersprachliche Förderung⁵⁴ wird stärker von jenen gefordert, die Interkulturalität als Realität anerkennen, den Islam nicht problematisieren und der eigenen Kultur keine Priorität einräumen.
- Werden Interkulturalität abgelehnt, der Islam als Problem beurteilt und Assimilationsforderungen stärker betont, dann wird das Elternhaus der migrantischen SchülerInnen deutlich stärker als fremd wahrgenommen (Kognitive Distanz ist größer).
- Die Beurteilung der sozialen Lage der Migrantenfamilien hingegen ist unabhängig von den jeweiligen Einstellungen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Einstellungsdimensionen (zumindest zwei der drei Dimensionen) stark mit der empfundenen subjektiven Belastung zusammenhängen, sich auch auf die Wahrnehmung von Problemen des Unterrichtens in heterogenen Klassen auswirken, die Beurteilung der kognitiven Distanzen berühren, jedoch nur wenig Einfluss auf die Einschätzung des Klassenklimas und gar keinen Einfluss auf die Beurteilung der sozialen Lage der Familien haben.

2.4 Zusammenfassung

Mit diesem Kapitel wurde versucht, die Frage zu beantworten, ob bzw. inwieweit das österreichische Schulsystem auf die zunehmende migrationsbedingte Heterogenität in den Schulklassen vorbereitet ist. Das schlechte Abschneiden der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den internationalen Schulleistungsstudien lenkt den Blick zu einseitig auf die (vermeintlichen) Defizite dieser Kinder bzw. derer Eltern. Was in den öffentlichen Debatten bislang häufig fehlt, ist eine kritische Analyse, wie innerhalb des Systems Schule der Thematik ‚Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit‘ begegnet wird. Da in diesem Kapitel sehr unterschiedliche Aspekte thematisiert wurden,

⁵⁴ Die beiden anderen Maßnahmenbündel (Deutschförderung, verbesserte Kommunikation mit den Eltern) erfahren eine so hohe Zustimmung (vgl. S. 76), dass eine Differenzierung nach den jeweiligen Einstellungstypen nicht sinnvoll erscheint.

sollen an dieser Stelle einige der zentralen Ergebnisse zusammenfassend skizziert werden.

Außer Zweifel steht, dass das Beherrschen der Landessprache Deutsch für den Schulerfolg notwendig ist. Wenn auch keine systematischen wissenschaftlichen Evaluationen vorliegen, lässt sich dennoch festhalten, dass den Deutschfördermaßnahmen kein allzu gutes Zeugnis ausgestellt wird. Kritisiert werden der fehlende Rechtsanspruch für ein minimales Wochenstundenausmaß und der Einsatz der Deutschförder-LehrerInnen als Supplierreserven (vgl. Fleck 2009). Als problematisch erachtet wird darüber hinaus die Verlagerung der Vergabe von Werteinheiten für die Deutschförderung von der Zuständigkeit des Bundes in jene der Länder. Diese habe laut Experten zu einem Sinken der Zahl der Förderstunden geführt (de Cillia 2003). Aber auch die nach wie vor unzureichende formale LehrerInnenausbildung im Hinblick auf nachhaltige Sprachförderung (Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität) wird von WissenschaftlerInnen thematisiert (etwa Boeckmann 2009). Besonders dürrig ist das Ausbildungsangebot für angehende LehrerInnen höherer Schulen. Dies ist insofern als problematisch einzustufen, als die LehrerInnenbefragung von Weiss/Unterwurzacher (2007a) zu Tage brachte, dass „Deutsch schreiben“ als die im Vergleich zu „Deutsch verstehen“ schwierigere Form der Sprachbeherrschung auch an weiterführenden Schulen ein häufiges Defizit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund bleibt.

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist eindeutig belegt, dass die Förderung der muttersprachlichen Kompetenz die Basis für eine umfassendere Sprachentwicklung darstellt (etwa Brizic 2006). Ebenso wie der Deutschförderunterricht wird die muttersprachliche Förderung als unzureichend kritisiert. Die Einreihung der Erstsprache als unverbindliche Übung bzw. Freigegenstand unterläuft die in den Lehrplänen prinzipiell verankerte Gleichwertigkeit von Erstsprache und Unterrichtssprache. Die niedrigen Teilnahmezahlen (2008/09 nahm gerade mal jede/r fünfte Schüler/in mit nichtdeutscher Erstsprache am muttersprachlichen Unterricht teil) belegen, dass der muttersprachliche Unterricht in Konkurrenz zu anderen freiwilligen Angeboten (Sport, Musik etc.) steht. Kritisiert wird aber auch die mangelnde Integration der

muttersprachlichen LehrerInnen in das Schulsystem bzw. den regulären Lehrkörper (schlechtere dienstrechtliche Stellung, Arbeit an mehreren Standorten, Organisation des Unterrichts als Nachmittagskurs, geringe Kontaktmöglichkeiten zu regulären Lehrkräften).

Die Bedeutung der Muttersprache für das Erlernen der Unterrichtssprache gehört im Schulalltag noch längst nicht zum pädagogischen Allgemeinwissen. Rund 39 Prozent der von Weiss/Unterwurzacher (2007a) befragten LehrerInnen stimmen der Aussage *„Lehrer/innen sollten SchülerInnen mit Migrationshintergrund dazu anhalten, in der Pause nur deutsch zu sprechen“* sehr zu, weitere 31 Prozent stimmen in leicht abgeschwächter Form zu (Antwortalternative: „stimme eher schon zu“). Dieses überspitzt formulierte „Muttersprachenverbot“ in den Pausen reiht sich in der Untersuchung in ein Einstellungsmuster, welches zwischen Ambivalenz und Offenheit schwankt. Die LehrerInnen sind sich der Heterogenität an den Schulen zwar durchaus bewusst; auch die Notwendigkeit einer interkulturellen Erziehung wird von der überwiegenden Mehrheit bejaht. Gleichzeitig steht dieser prinzipiellen Befürwortung des Prinzips Interkulturalität eine Problemsicht hinsichtlich der Praxis des Unterrichtens entgegen: Aussagen, die den Vorrang der Mehrheitskultur im Unterricht betonen, werden daher ebenso häufig befürwortet. Diese Tendenz, der Mehrheitskultur Priorität einzuräumen, geht einher mit einer starken Problematisierung des Islam. LehrerInnen, die den Islam problematisieren, schreiben dem familiären Milieu der SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine stärkere Ursachendominanz für Bildungsungleichheit zu, weniger stark verantwortlich gemacht werden hingegen institutionelle Ursachen. Ist die Einstellung gegenüber dem Islam negativ und wird der Vorrang der Mehrheitskultur betont, dann werden ethnische Spannungen in der Schulklasse etwas stärker wahrgenommen und Unterrichtsprobleme deutlich stärker thematisiert. Auch berichten diese LehrerInnen von stärkeren subjektiven Belastungen. Die Wahrnehmung des Elternhauses ist ebenfalls von der Einstellung der LehrerInnen abhängig: Wird Interkulturalität abgelehnt, der Islam als Problem beurteilt und Assimilationsforderungen stärker zugestimmt, dann wird das Elternhaus der migrantischen SchülerInnen deutlich stärker als fremd wahrgenommen.

Insgesamt zeigt sich anhand dieser explorativen Studie, dass die Einstellungen der LehrerInnen durchaus einen Einfluss auf die Beurteilung des multikulturellen

Schulalltags haben. Inwieweit sich dies auch auf die Beurteilungen der Leistungen der SchülerInnen auswirkt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, da es für Österreich keine entsprechenden Studien gibt. Die für Deutschland durchgeführten Studien von Gomolla und Radtke (2002) geben aber Anlass zu der Vermutung, dass sich Annahmen über das sozio-kulturelle Herkunftsmilieu und die religiösen Orientierungen durchaus auf Entscheidungen der schulischen Akteure auswirken dürften. Diefenbach argumentiert im Zusammenhang mit SchülerInnen aus Migrationsfamilien, dass sich Bildungsforscher im deutschsprachigen Raum „*bislang kaum den Effekten der Erwartungen von Repräsentanten der Bildungsinstitutionen an die Schülerschaft und ihren Selektionsmechanismen gewidmet*“ (Diefenbach 2007: S. 134) hätten. Sehr viel besser erforscht seien laut Diefenbach (ebd.) die Effekte institutioneller Vorgaben im Hinblick auf die Schichtzugehörigkeit (vgl. Rolff 1997) und das Geschlecht (vgl. Stürzer 2003).

Als Resümee lässt sich festhalten, dass die Schlussfolgerung von Binder und Daryabegi aus dem Jahr 2003, wonach in Österreich „*die Praxis des interkulturellen Lernens keine institutionalisierte Selbstverständlichkeit*“ (Binder/Daryabegi 2003: S. 81) sei, nach wie vor zutreffend ist. Insgesamt dürften, wie Fleck (2009) betont, die Vorstellungen der LehrerInnen, was die Thematik des interkulturellen Lernens betrifft, sehr vage sein. Das selbstverständliche Mitdenken dieses Prinzips im Regelunterricht fällt den Lehrkräften nach wie vor schwer, einfacher hingegen erscheint es, Interkulturalität auf Folklore – fremde Speisen, fremde Tänze und fremde Lieder – zu beschränken (vgl. ebd.: S. 61). Abschließen möchte ich diese Kapitel mit einem längeren Zitat von Elfriede Fleck, welches ich als ein normatives Postulat, adressiert an die Bildungspolitik, verstanden wissen will: „*Da mehrsprachige und kulturell heterogene Klassen schon längst zum schulischen Regelfall geworden sind, sind gezielte und verbindliche Antworten auf diese gesellschaftliche Realität gefragt. Es ist Aufgabe der Bildungspolitik, in ständiger Rückkoppelung mit den AkteurInnen vor Ort und unter Einbeziehung (sprach)wissenschaftlicher Erkenntnisse geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, damit alle am Bildungsprozess Beteiligten ihr Potential bestmöglich entfalten können.*“ (Fleck 2009: S. 63).

3 Theoretischer Hintergrund: Ursachen für die mangelnde Chancengleichheit bestimmter Herkunftsgruppen

Für die differentielle Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien wird in der Literatur eine Vielzahl von Faktoren verantwortlich gemacht. Im Folgenden werden die wichtigsten Erklärungsansätze skizziert. Eine vollständige Übersicht ist aufgrund der inhaltlichen Vielfalt und auch der vielen Disziplinen, die an der Diskussion beteiligt sind (etwa Ethnologie, Soziologie, Sozialpsychologie, Pädagogik und Linguistik) kaum möglich. Um dennoch eine systematische Darstellung der vielfältigen Diskurse zu erreichen, werden im Folgenden drei Ebenen unterschieden, die sich an den drei Hauptakteuren SchülerInnen, Familie und die Schule als Institution, eingebettet in einen übergeordneten nationalen Ordnungsrahmen, orientieren:

- Individuelle Erklärungsebene: Migrations- und Bildungsbiographie, personale Faktoren
- Familie, ethnische Community und Nachbarschaftskontext
- Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, institutionelle Ebene – schulischer Kontext

In der wissenschaftlichen Diskussion ließ sich lange Zeit eine Fokussierung auf personale und familiäre Bestimmungsfaktoren der schulischen Ungleichheit von migrantischen SchülerInnen beobachten mit der Folge, dass Defizitinterpretationen überwogen. Der Bildungsrückstand wurde auf bestimmte Defizite in der familiären Sozialisation (wird im Kap. 3.2 noch ausführlicher diskutiert) bzw. auf die mangelnde Passung zwischen der Erziehung im ethnisch geprägten Umfeld und den schulischen Anforderungen zurückgeführt. Diese Betrachtungsweise wird infolge der international vergleichenden Schulleistungsstudien immer stärker abgelöst von der Einsicht, dass neben individuellen und familiären Hintergrundmerkmalen strukturellen Faktoren mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Es lässt sich also derzeit – zumindest bei Teilen der wissenschaftlichen Community – ein Paradigmenwechsel in Richtung stärkerer Berücksichtigung schulischer Wirkfaktoren beobachten, die nicht unabhängig von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gedacht werden können. Zum Teil steht die

empirische Bewährung derartiger Annahmen noch aus, soweit es aber bereits abgesicherte Befunde gibt, sollen diese hier zusammenfassend diskutiert werden.

Die Zuordnung einzelner Denkansätze zu einer konkreten Erklärungsebene (SchülerIn, Familie, Schulwesen) ist nicht immer eindeutig möglich, da die Ebenen in der Realität miteinander verbunden sind. Der Kindergartenbesuch wurde beispielsweise in Zusammenhang mit der individuellen Sprachentwicklung der SchülerInnen diskutiert, also der individuellen Erklärungsebene zugerechnet. Die Entscheidung, wer einen Kindergarten besucht, ist aber letztendlich eine familiäre Entscheidung, weshalb der Kindergarten als Thema auch der Ebene der Familie zugerechnet werden könnte.

3.1 Individuelle Erklärungsebene: Migrations- und Bildungsbiographie, personale Faktoren

3.1.1 Einreisealter, Pendelbiographie

Die Art und Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland zählen zu den wichtigen biographischen Faktoren, die einen Einfluss auf die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben. In der Literatur herrscht weitgehend Einigkeit über die Annahme, dass der Schulerfolg wesentlich vom Einreisealter eines Kindes abhängt. Der möglichst frühzeitige Einstieg in das Bildungssystem (inkl. dem Vorschulwesen) gilt als wichtiger Garant für ein erfolgreicherer Durchlaufen der Bildungsstationen eines Landes (vgl. Esser 1990).

Herzog-Punzenberger (2003: S. 27) stellte anhand der Bildungsabschlüsse der 15- bis 35-Jährigen auf Grundlage des Mikrozensus für Österreich ein unerwartetes Ergebnis fest: Im Vergleich zu den Jugendlichen, die ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich verbracht haben, schneiden die später gekommenen SchülerInnen besser ab. Herzog-Punzenberger (2003: S. 27f.) wirft die interessante Frage auf, ob sich im Falle der SeiteneinsteigerInnen die schulische Vermittlung der Muttersprache in den Herkunftsländern, also die Kompetenz in der Erstsprache, positiv auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch und somit auf die Bildungskarrieren auswirkt. Die Autorin gibt allerdings zu bedenken, dass es sich aufgrund der kleinen Fallzahlen im Mikrozensus, welche zu einer großen Fehlerwahrscheinlichkeit führen, nur um einen ersten Hinweis

handelt, der eingehender empirischer Überprüfung bedarf“ (Unterwurzacher 2007: S. 74).⁵⁵

Empirisch besser abgesichert sind die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien. Es zeigt sich, dass in Österreich ein mit der Länge der Aufenthaltsdauer vermuteter positiver Sozialisations- und Integrationseffekt großteils ausbleibt. Am Ende der Volksschulzeit erzielen die in Österreich geborenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund keine bessere Leseleistung als die später eingereisten SchülerInnen der ersten Generation (vgl. Unterwurzacher 2009 oder auch S. 36 in dieser Arbeit). Auch mit der PISA-2003-Erhebung lassen sich keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen in Österreich geborenen Nachkommen von MigrantInnen (zweite Generation) und nach der Geburt zugezogenen SchülerInnen (erste Generation) nachweisen (Schreiner/Breit 2006: S. 181).

In der PISA-2006-Erhebung schneidet die erste Generation erstmals sogar signifikant besser im Lesen ab als die zweite Generation (Breit 2009a). Breit (2009a, Kap. 5.2⁵⁶) belegt auf Basis der PISA-2006-Daten, dass die Leistungsunterschiede zwischen erster und zweiter Generation auf die Bosnisch-Serbisch-Kroatisch sprechenden SchülerInnen zurückzuführen sind, in dieser Gruppe schneidet die erste Generation signifikant besser ab als die zweite Generation. Bei den türkischsprachigen SchülerInnen hingegen ist dies nicht der Fall. Im Gegenteil, beim Lesen schneidet die zweite Generation sogar etwas besser ab als die erste, wobei sich dieser Vorsprung mit einem sozioökonomisch günstigeren familiären Hintergrund erklären lässt. Bei den SchülerInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien hingegen kann der Vorsprung der ersten Generation nicht vollständig auf einen höheren sozioökonomischen Status zurückgeführt werden. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass sich hinter scheinbar einfachen Kategorien wie Migrationshintergrund oder auch erste und zweite Generation komplexe Sachverhalte verbergen. Die aufgrund der Datenrestriktionen größtenteils notwendige Homogenisierung ist vor diesem Hintergrund als umso problematischer einzustufen.

⁵⁵ Um dem Vorwurf des Eigenplagiats zu entgehen, werden Textstellen, die älteren Publikationen der Verfasserin dieser Arbeit entnommen wurden, in Anführungszeichen gesetzt bzw. wird – bei längeren Passagen – in einer Fußnote auf die entsprechende Quelle verwiesen; auf eine kursive Schreibweise wird allerdings verzichtet.

⁵⁶ Dieser Bericht kann online gelesen werden (<http://www.bifie.at/buch/322/5/2>; Stand Oktober 2010). Bei der Online-Version scheinen die Seitenzahlen der gedruckten Version nicht auf, weshalb hier nur auf das entsprechende Kapitel verwiesen wird.

Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich bei PISA 2009, anders als in den Erhebungen zuvor, ein Leistungsvorteil für die in Österreich geborenen migrantischen SchülerInnen nachweisen lässt. Damit folgt Österreich dem internationalen Trend, dass ein längerer Aufenthalt sich positiv auf die Lesekompetenz auswirkt (vgl. auch S. 43 in dieser Arbeit). Es fehlen derzeit aber noch vertiefende Analysen, um die Frage beantworten zu können, welche Ursachen für diese Trendumkehr verantwortlich sind.⁵⁷

Neben der Aufenthaltsdauer werden durchbrochene Bildungsbiographien, d.h. das mehrmalige Hin- und Herwechseln zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland als problematisch für den Bildungserfolg erachtet (vgl. etwa Diehl 2002). Beide Faktoren – spätes Einreisealter und Pendelverhalten – wirken sich möglicherweise vermittelt über die Beherrschung der Verkehrssprache des Aufnahmelandes auf den Schulerfolg aus.

3.1.2 Zweitspracherwerb

Bedeutung des Kindergartens

Die Wichtigkeit des Besuchs vorschulischer Bildungseinrichtungen wird vor allem im Hinblick auf den möglichst frühzeitigen Spracherwerb hervorgehoben. Darüber hinaus soll in den Vorschulen und Kindergärten generell die Leistungsentwicklung von Migrantenkinder gefördert werden, so dass sie dem Regelunterricht in der Volksschule besser folgen können. Die gezielte Förderung von sozial benachteiligten Kindern soll zu einer Abschwächung bzw. Verringerung der vergleichsweise ungünstigen Effekte der Sozialisation in einem Unterschichthaushalt auf den Bildungserfolg beitragen (Becker und Lauterbach 2004a: 128). Die Erforschung der Wirkung der vorschulischen Bildungseinrichtungen auf die Kompetenzentwicklung und den Schulerfolg migrantischer SchülerInnen zählt in Österreich zu den bislang stark vernachlässigten Forschungsgebieten. Bacher (2010: 44) argumentiert auf Basis der PIRLS-2006- und PISA-2003-Daten, dass ein fehlender Kindergartenbesuch allenfalls für die erste Generation eine mögliche Ursache für schlechtere Testleistungen ist, nicht aber für die zweite Generation. Letztere unterscheidet sich hinsichtlich der Höhe der

⁵⁷ Ob es sich bei diesem Ergebnis tatsächlich um eine Trendumkehr handelt oder um ein methodisches Artefakt, muss derzeit ebenso unbeantwortet bleiben.

Inanspruchnahme vorschulischer Bildungseinrichtungen und der Dauer der Inanspruchnahme nicht von Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. auch Herzog-Punzenberger/Gapp 2009: S. 63; Kap. 4.2.2, S. 190). Ebenso wie Bauer/Kainz (2007) geht Bacher (2010: 44) davon aus, dass das kompensatorische Potential der Kindergärten in Österreich nicht ausgeschöpft wird.

Im Hinblick auf den kompensatorischen Effekt vorschulischer Bildungseinrichtungen stellten Becker und Biedinger (2006) für Deutschland fest, dass die Dauer des Kindergartenbesuchs einen starken positiven Effekt auf die Schulfähigkeit des Kindes hat.⁵⁸ Erst ab einem Jahr Kindergartenbesuch ließ sich ein solch positiver Effekt beobachten, kürzere Besuchszeiten brachten hingegen keine Vorteile bei der Feststellung der Schulfähigkeit. Werden zusätzlich zur Dauer und dem soziökonomischen Status noch die kognitiven Kompetenzen⁵⁹ und die deutsche Sprachfähigkeit der Kinder berücksichtigt, verschwinden sämtliche ethnische Unterschiede bei der Schulfähigkeit. Die kognitiven Kompetenzen und die deutsche Sprachfähigkeit werden wiederum selbst durch die Dauer des Kindergartenbesuchs beeinflusst (erstere ab einem Jahr Kindergartenbesuch, letztere ab zwei Jahren) (Becker/Biedinger 2006: 678).

Neben der Dauer der Inanspruchnahme belegen internationale Studien, dass die Qualität der jeweiligen Einrichtung ein wichtiger Indikator für das Ausmaß der Kompetenzentwicklung ist (vgl. etwa Loeb et al. 2004; NCHD 2002 für eine Zusammenfassung internationaler Studien vgl. Biedinger/Becker 2006). In Bezug auf die Qualität von Kinderbetreuungseinrichtungen nennt Tietze (2008: S. 278f.) zum einen Merkmale der Strukturqualität wie etwa Größe der Gruppen, Erzieher-Kind-Schlüssel, Qualifikation des pädagogischen Personals⁶⁰ und räumliche Bedingungen. Zum anderen kann Qualität aber auch in Form von Prozessqualität diskutiert werden

⁵⁸ Die Untersuchung verwendete die Daten der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung der Jahrgänge 2000 bis 2005. Die Schulfähigkeit wird durch die Schulärztin eingeschätzt und steht als dichotomisierte Variable „uneingeschränkt schulfähig“ versus „es bestehen Bedenken bezüglich der Schulfähigkeit bzw. Zurückstellung empfohlen“ zur Verfügung (Becker/Biedinger 2006: S. 669).

⁵⁹ Die kognitiven Kompetenzen wurden mittels eines sprachfreien Intelligenztests („Coloured Progressive Matrices“) gemessen (Becker/Biedinger 2006: S. 669).

⁶⁰ Laut Länderbericht „Starting Strong – Early Childhood Education and Care“ der OECD (2006: 69) ist Österreich das einzige Land in der EU, in dem das Kindergartenpersonal auf Sekundarebene ausgebildet wird (in vielen Ländern das Ausbildungsniveau der KindergartenhelferInnen).

wie etwa Art der pädagogischen Anregungen in verschiedenen Bereichen, Art der Interaktion zwischen pädagogischem Personal und Kind, Sensitivität und Wärme der ErzieherInnen.

Birgit Becker (2010a) untersucht für Deutschland auf Basis der Daten des DFG⁶¹-Projektes *„Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“* inwieweit die Dauer des Kindergartenbesuchs und die Qualität der Kindertageseinrichtung die Wortschatzentwicklung in der deutschen Sprache bei drei- bis fünfjährigen Kindern begünstigen. Es zeigt sich ein sogenannter „Exposure“-Effekt für türkischstämmige Kinder. Anders als ihre deutschen KollegInnen profitieren diese klar vom außerfamiliären sprachlichen Input, d.h. eine längere Inanspruchnahme bringt einen signifikanten Zuwachs beim deutschen Wortschatz, der über das „normale Älterwerden“ hinausgeht. Unabhängig von ihrer Herkunft machen alle Kinder in besser ausgestatteten Einrichtungen⁶² größere Fortschritte in der Wortschatzentwicklung. Die Ergebnisse ihrer Studie veranlassen Becker zu der Schlussfolgerung, dass *„ein frühzeitiger Besuch des Kindergartens für türkische Kinder eine gute Maßnahme ist (sic), um ihre deutsche Sprachfähigkeit zu verbessern“* (Becker 2010a: 158). Gleichwohl gibt sie zu bedenken, dass der Kindergartenbesuch selbst wieder selektiv sei, d.h. dass es nicht „zufällig“ sei, welche Eltern ihre Kinder frühzeitig in die für sie besten Kindergärten schicken (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf den Erwerb der deutschen Sprache fand Becker (2006) heraus, dass bei türkischen Kindern ein hoher Anteil der eigenen ethnischen Gruppe im Kindergarten die sprachliche Segregation fördert, was wiederum negative Effekte auf den Erwerb der deutschen Sprache zur Folge hat. Ausgehend von diesem Befund untersucht die Autorin ebenfalls mit den Daten des oben erwähnten DFG-Projektes die Ursachen für die Wahl unterschiedlich stark segregierter Kindergärten. Die Analyse zeigt, dass türkische Eltern den vorstrukturierten Möglichkeiten der Wohnumgebung stärker folgen als deutsche Eltern, da der Zusammenhang zwischen ethnischer Segregation in der Wohnumgebung und Migrantenanteil im Kindergarten viel stärker ausgeprägt ist

⁶¹ Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)

⁶² Für die Ausstattungsqualität wurde ein Index berechnet, der Ausstattungsmerkmale wie etwa „Spielmaterialien sind vollständig und in gutem Zustand“ oder auch „viele altersgerechte Bücher und Bildmaterialien vorhanden“ umfasst (vgl. Becker 2010a: S. 149).

als bei deutschen Eltern (Becker 2010b: S. 43). Die Kindergartenwahl hängt aber nicht nur von residentieller Segregation ab, sondern auch von der Informiertheit der Eltern und von konkreten Restriktionen (sind Öffnungszeiten oder räumliche Nähe zur Wohnung wichtig, werden häufiger segregierte Kindergärten gewählt). Bei den türkischen Eltern hingegen erweist sich darüber hinaus die ethnische Zusammensetzung des Netzwerkes als zentral: Haben die Eltern keine oder nur wenige deutsche Freunde, wählen sie häufiger segregierte Kinderbetreuungseinrichtungen. Anders als bei deutschen Eltern wirkt sich bei den türkischen Eltern das Vorhandensein von Vorbildern im Freundeskreis, die Erfahrung mit Kindergärten haben (= Indikator des sozialen Kapitals), nicht auf die Kindergartenwahl aus. Becker (2010b: 44) spricht auf Basis dieser Befunde von einer *„Selbstselektion türkischer Familien“*, die sich vermutlich negativ auf den deutschen Spracherwerb auswirkt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass von dem hier kurz vorgestellten DFG Projekt wichtige Impulse für die Erforschung der Wirkung und Effektivität vorschulischer Kinderbetreuung für den Kompetenzerwerb von Kindern mit Migrationshintergrund ausgehen. Bei aller Bedeutung, die vorschulischen Bildungseinrichtungen zugeschrieben wird, verweist Tietze (2008) aber zu Recht auf die dominierende Rolle der Familie als Sozialisationsinstanz. So etwa zeigen Untersuchungen, die neben dem entsprechenden vorschulischen Setting die Familie berücksichtigen, dass die Effekte die von der Familie ausgehen, in etwa zwei- bis viermal so groß sind (ebd.: S. 282). Dieser berechtigte Einwurf führt uns zu der Frage, inwieweit die Mutter- bzw. Erstsprache (L1) eine Bedeutung für den Zweitspracherwerb (L2) hat.

Bedeutung der Muttersprache

Laut Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009: S. 174) sind die Kompetenzen in der Schulsprache unbestritten eine wichtige Determinante für den Schulerfolg von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. „Sehr viel kontroverser hingegen wird die Bedeutung der Erstsprache diskutiert (vgl. Brizic 2007). In der Spracherwerbsforschung wird die Annahme vertreten, dass der Erstspracherwerb den Grundstein für den Erwerb jeder weiteren Sprache legt (Cummins/Swain 1986), dass dieser jedoch mit dem Schuleintritt vor allem im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes und der

Rechtschreibung noch nicht abgeschlossen ist und von daher konsequent gefördert werden muss“ (ebd.: S. 174). Laut Gogolin, Neumann und Roth (2003: 46) belegen internationale Studien, dass ein ausschließlicher Unterricht in der Schulsprache zwar in den ersten Jahren große Fortschritte in der Zweitsprache bringen kann, diese aber nach einigen Jahren stagnieren. Am besten würden konsequent bilinguale Unterrichtsmodell abschneiden. In diesem Zusammenhang geben die AutorInnen zu bedenken, dass die Vermittlung mündlicher kommunikativer Fähigkeiten in der Herkunftssprache nicht ausreichend ist, vielmehr braucht es die Herausforderung durch die Schrift und die Hinführung zur kognitiv-anspruchsvollen Bildungssprache von Anfang an und während der gesamten Schullaufzeit (ebd.: S. 46).

Es werden aber gerade in jüngster Zeit auch Argumente gegen eine zweisprachige Erziehung diskutiert. Gegen bilinguale Erziehung etwa wird eingewendet, dass der Unterricht in der Herkunftssprache auf Kosten des Erlernens der Landessprache geht (Hopf 2005: 241f.). Söhn (2005) kommt in ihrer Re-Analyse bisheriger Evaluationsstudien zu dem Ergebnis, dass die Wirkung des zweisprachigen Unterrichts auf den Kompetenzerwerb neutral ist, da weder eine negative Wirkung noch ein konsistent positiver Effekt auf die gemessene Leistung in der Zweitsprache nachgewiesen werden kann. Noch einen Schritt weiter geht Hartmut Esser (2006a), der sich, basierend auf seinen Sekundärauswertungen verschiedener Datensätze, in den Medien mit seiner Aussage „Schluss mit dem Placebo. Zweisprachigkeit hilft nicht der Integration“⁶³ gegen die Förderung der Herkunftssprachen ausspricht. Diese Argumentation stellt den Beginn des „Streitfalls Zweisprachigkeit“ dar, der 2009 seinen „vorläufigen“ Höhepunkt in der Veröffentlichung eines Sammelbandes findet, in dem ausgewählte Beiträge einer Tagung, die im Oktober 2007 mit demselben Titel in Hamburg stattfand, enthalten sind (Gogolin/Neumann 2009). Welche Aussagen Essers haben nun diese Kontroverse ausgelöst? Im Wesentlichen geht es bei dem Streitfall um zwei Aspekte.

⁶³ in Süddeutsche Zeitung vom 07.04.2006

Einerseits stellt Esser (2009) die Frage nach den *Bedingungen der Entstehung* von *Bilingualität*. Konkret untersucht der Autor, ob beim Spracherwerb ein Nullsummenproblem auftritt, insofern als diejenigen Bedingungen, die für den Erwerb der einen Sprache förderlich sind, den Erwerb der anderen hemmen (Einreisealter, Aufenthaltsdauer, Segregation). Darüber hinaus interessiert Esser, ob sich tatsächlich eine empirische Evidenz für eine kritische Periode im Hinblick auf das Lern- bzw. Einreisealter finden lässt, ab der das Erreichen einer kompetenten Bilingualität deutlich schwieriger wird. Andererseits untersucht Esser, inwieweit die Zweisprachigkeit die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, sowie die Bildungs- und Arbeitsmarktchancen positiv beeinflusst (vgl. ebd.: S. 70), d.h. den Autor interessieren die *Effekte der kompetenten Bilingualität*. Bilingualität definiert Esser (2006b: 526) als das kompetente Beherrschen einer Erst- bzw. Muttersprache (L1) und einer Zweitsprache (L2). Davon unterscheidet er die sprachliche Marginalität (weder L1 noch L2 werden kompetent beherrscht), sowie die monolinguale Assimilation (ausschließlich L2 wird kompetent beherrscht) und die monolinguale Segmentation (ausschließlich L1 wird kompetent beherrscht) (ebd.).

Was nun die Bedingungen für die Entstehung der Bilingualität betrifft (erster Aspekt), so kommt Esser (2009: S. 76f.) zu dem Ergebnis, dass es zumindest für einige zentrale Bedingungen ein Nullsummenproblem gibt.⁶⁴ Derartige gegenläufige Bedingungen zeigen sich in erster Linie für Aspekte, die die Migrations- und Aufenthaltsbiographie (Einreisealter, Generationenstatus, Aufenthaltsdauer) betreffen. Besonders deutlich ist der Effekt für das Einreisealter, d.h. ein frühes Einreisealter wirkt sich positiv auf den L2-Erwerb, jedoch negativ auf den L1-Erwerb aus. Einige Ergebnisse von Essers Analyse widersprechen jedoch den theoretischen Erwartungen: So etwa wirken sich Besuche bei Deutschen gleichermaßen positiv auf den L2-Erwerb als auch den L1-Erwerb aus (vgl. ebd.). Insgesamt aber haben die von Esser untersuchten Bedingungen einen stärkeren Einfluss auf den Zweitspracherwerb (L2) als auf den Erstspracherwerb (L1), was Esser zu der Schlussfolgerung veranlasst, dass „...hierzulande, für die

⁶⁴ Esser (2009) verwendet für seine empirische Analyse die Daten des soziökonomischen Panels (GSOEP).

Entstehung der Zweisprachigkeit eher die Bedingungen des Zweitspracherwerbs bedeutsam“ sind (Esser 2009: S. 76).

Auch die Hypothese, wonach es für den Spracherwerb eine kritische Periode gäbe, findet bei Esser eine empirische Bestätigung. Für den Zweitspracherwerb (L2) ermittelt Esser um den Zeitpunkt der Pubertät herum (Einreise im Alter von 14 bis 20 Jahren) eine derartige kritische Periode. Die Nullsummenproblematik wird zusätzlich durch den Befund verschärft, dass erst ab einem Einreisealter von 13 Jahren⁶⁵ die Muttersprachenkompetenz deutlich ansteigt (kritische Periode für den L1-Erwerb) (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf den zweiten Aspekt der Esserschen Argumentationsfigur, und zwar der Wirkung der Bilingualität, legt der Autor in seinem ersten Bericht die Re-Analyse der Daten der US-amerikanischen Studie „Children of Immigrants Longitudinal Study“ (CILS)⁶⁶ vor (Esser 2006b). Esser kommt zu dem Ergebnis, dass sich empirisch kein über den *Zweitspracheneffekt* (monolinguale Assimilation) hinausgehender zusätzlicher Effekt der Muttersprache (kompetente Bilingualität) auf die Schulleistungen finden lässt, und zwar auch dann nicht, wenn neben der Nationalität und dem Geschlecht, die wichtigsten migrations- und familienbiographischen Hintergründe⁶⁷, die alltägliche sprachliche Umgebung⁶⁸ und die L2-Kompetenzen der Eltern kontrolliert werden (Esser 2006b: 528).

Was die Beurteilung der Effektivität der bilingualen Unterrichtsprogramme betrifft, wirft Esser (2006b: 532) den vorhandenen Studien eklatante methodische Mängel⁶⁹ vor, so dass es laut Esser bislang *„... nicht eine, den methodischen Regeln der Kunst entsprechende empirische Untersuchung [gäbe], die es erlauben würde, die Frage nach der Wirksamkeit der bilingualen Maßnahmen in verlässlicher Weise zu beurteilen“* (Esser 2006b: 532).

⁶⁵ Anders ausgedrückt, ist es für den Erstspracherwerb positiv, wenn die Befragten eine Aufenthaltsdauer bis zu 13 Jahren in den jeweiligen Herkunftsländern hatten.

⁶⁶ Eine genaue Studienbeschreibung findet sich in Portes und Rumbaut (2001) oder auf folgender Homepage: <http://cmd.princeton.edu/dataProzent20CILS.shtml> (Stand Oktober 2010).

⁶⁷ Zu diesen Faktoren zählen (vgl. Esser 2006b: 528): Einreisealter, die Bildung in der Familie, Bildungsaspirationen in der Familie, Familienkohäsion und Kontextmerkmale der Schule (etwa ethnische Konzentration und Anteil der Sozialhilfeempfänger).

⁶⁸ Die alltägliche sprachliche Umgebung umfasst die Familiensprache, die Sprachgebrauch mit den Eltern und Sprachgebrauch mit den Freunden (vgl. ebd.).

⁶⁹ Esser bemängelt etwa, dass es keine Kontrollgruppen gibt und dass die Stichproben zu klein bzw. verzerrt sind; auch die fehlende Randomisierung bzw. die fehlende Kontrolle von Hintergrundmerkmalen wird kritisiert (ebd.: 532).

In Auseinandersetzung mit neueren Theorie zur Integration von MigrantInnen, die die unter bestimmten Bedingungen schützende Rolle von ethnischen Gemeinschaften betonen, etwa die These von der Binnenintegration (Elwert 1982) oder das Konzept der „segmentierten Assimilation“ (etwa Portes/Rumbaut 2001) schlussfolgert Esser, dass es aufgrund der gut gesicherten Erkenntnisse über den Zusammenhang von Integration und Sprache gerade die klassischen „straight-line“ Eingliederungstheorien seien, die sich empirisch bewähren: *„Nach wie vor ist die sprachliche „Assimilation“ an den jeweiligen nationalen oder regionalen Kontext der Haupttrend der Entwicklung über die Generationen hinweg und ethnische (sprachliche) Ressourcen sind für die entscheidenden Felder der Integration - Bildung und Arbeitsmarkt - so gut wie bedeutungslos, wenn nicht sogar hinderlich.“* (Esser 2007, o. S.).

In Österreich gibt es bislang sehr wenige Studien, die sich explizit mit den Bedingungen des erfolgreichen Zweitsprachenerwerbs bzw. Bilingualismus beschäftigen. Eine von Olechowski et al. (2002) durchgeführte Studie an 14 Wiener Volksschulen kommt zu dem Ergebnis, dass sich der muttersprachliche Unterricht nicht auf die Lesekompetenz in Deutsch auswirkt (Olechowski et al. 2002: 48). Die AutorInnen geben zu bedenken, dass dieses Ergebnis möglicherweise mit der Reduktion der Sprachkompetenz auf die Lesefähigkeit zusammenhängt (ebd.:58).

Auch die von Esser (2006a) verwendeten Datenquellen (etwa GSOEP⁷⁰, CILS) werden von SprachwissenschaftlerInnen aufgrund ihrer mangelhaften Qualität bei der Sprachstandserhebung kritisiert (vgl. etwa Roche 2009). Die Kritik richtet sich in erster Linie auf die in den Sozialwissenschaften übliche Erhebungsform der Selbsteinschätzung der Sprachfertigkeiten durch die Befragten. Eine intersubjektive Messung des wirklichen Sprachstandes fehlt in derartigen Untersuchungen; es liegen also keinesfalls verlässliche Angaben zu den Sprachkenntnissen der befragten TeilnehmerInnen vor, so die Kritik.

⁷⁰ German Socio-Economic Panel (vgl. <http://www.diw.de/de/soep>; Stand: März 2011)

Brizic (2006: 70) kritisiert an quantitativen Studien, wie sie Esser (2006a) aber auch Olechowski et al. (2002) für Österreich vorgelegt haben, dass das sprachliche Profil der untersuchten Migrantenfamilien nur sehr unzureichend erfasst wird. In quantitativen Studien, aber auch in offiziellen Zahlen der Schulstatistik, erscheinen Personen mit bosnisch-, kroatisch- oder serbischer oder türkischer Erstsprache als relativ uniforme Gruppen. Tatsächlich jedoch ist das familiäre Sprachprofil wesentlich komplexer. Quasi „unentdeckt“ bleiben in quantitativen Samples Minderheitensprachen, aber auch ein Phänomen, welches stark mit dem Bildungsmisserfolg bestimmter Herkunftsgruppen verknüpft ist, und zwar familiärer Sprachwechsel (z.B. vom Kurdischen und Griechischen zum Türkischen) (vgl. Brizic 2009: 136).

Eine qualitative Untersuchung zum bilingualen Spracherwerb in der Migration, durchgeführt an Wiener Volksschulen, an der die Autorin beteiligt war, belegt, dass bei rund 12 Prozent der Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien eine Minderheitensprache die Erstsprache ist, bei Kindern aus der Türkei ist sogar bei 40 Prozent eine Minderheitensprache anstelle von Türkisch die Erstsprache (Brizic 2006: 70). Kinder aus Familien, die einen Sprachwechsel durchgemacht hatten, schnitten sowohl in der Erstsprache als auch in Deutsch besonders schlecht ab (vgl. Brizic 2009: 137). Spannend ist, dass bei den Familien aus der Türkei das Phänomen des Sprachwechsels sehr viel häufiger auftrat als bei den Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien (vgl. Brizic 2009: 136). Dieses Ergebnis wertet die Autorin als eine wichtige Ursache für das immer wieder beobachtete besonders schlechte Abschneiden von SchülerInnen mit türkischen Wurzeln.

Für den Spracherwerb der Kinder ist demnach von Bedeutung, unter welchen Umständen und in welchem Ausmaß die Eltern *im Herkunftsland* die Möglichkeit hatten, ihre Muttersprache bzw. bei Aufgabe der Muttersprache die jeweilige Staatssprache zu erwerben (BMBWK 2006: 289). Ist der Mutterspracherwerb der Eltern vollständig im Sinne einer über die Alltagssprachliche Kommunikation hinausgehenden schulisch-kognitiven Sprachbeherrschung, wirkt sich dies positiv auf den muttersprachlichen Input in den Familien aus, was den Kindern beim Zweitspracherwerb in den Aufnahmeländern entsprechend zugute kommt. Auf Basis dieser Hintergrundannahmen legt Brizic (2007) ein soziolinguistisches Modell vor, welches die sprachenpolitische Makroebene der Herkunftsländer mit dem elterlichen

Sprach(weitergabe)verhalten verknüpft (familiäre Mesoebene). Diese beiden Einflussebenen werden mit dem Deutscherwerb der Kinder in der Migrationssituation (Mikroebene) in Verbindung gebracht (vgl. Brizic 2007; Brizic 2009). Auf der Makroebene wurden die ethnische Zugehörigkeit der Eltern (Mehrheit/Minderheit), die Dauer des elterlichen Schulbesuchs, Funktion der elterlichen Muttersprache als Schul- und Staatssprache sowie das Prestige der elterlichen Muttersprache in den Herkunftsländern einbezogen. Empirisch zeigte sich, dass diejenigen Kinder bessere Deutschkompetenzen aufweisen, deren Eltern einer sprachlichen Mehrheit angehören, wobei es essentiell ist, dass es sich um eine Mehrheit nach Machtposition und nicht nach Zahl handelt (vgl. Brizic 2007: 304f). Darüber hinaus sprechen jene Kinder besser Deutsch, deren Eltern einer Gruppe mit hoher Bildungsbeteiligung im Herkunftsland angehört haben, deren Herkunftssprache eine Staatssprache ist, deren Herkunftssprache eine Schulsprache ist und die einer Sprachgruppe mit hohem Prestige angehören (ebd.: 304ff.). Die wichtigste Hypothese aus dieser qualitativen Studie lautet demnach: *„Familiärer Sprachbeibehalt begünstigt den Spracherwerb der Kinder in der Migration, einerlei ob es sich um die Erst- oder Zweitsprache handelt, hingegen dürfte familiärer Sprachverlust dem Spracherwerb nicht zuträglich sein“*.⁷¹

Kritisch anzumerken ist, dass sich diese Aussagen nicht generalisieren lassen, da nur eine kleine Stichprobe von 65 Migrantenkindern untersucht wurde (Brizic 2007: S. 342). Die vorliegende Studie ist nicht repräsentativ; die Ergebnisse sind also zum gegenwärtigen Zeitpunkt als erste Arbeitshypothesen zu werten. Derzeit läuft eine größere Nachfolgeuntersuchung, die den Versuch unternehmen will, eine Brücke zwischen dem qualitativen und dem quantitativen Paradigma zu schlagen (vgl. Brizic 2009).⁷²

Bei aller Kontroverse über den Nutzen der Mehrsprachigkeit darf nicht übersehen werden, dass die Förderung der Herkunftssprache mehr ist als bloße Sprachvermittlung. Die Förderung der Muttersprache dient der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung

⁷¹ In Anlehnung an: <http://www.fwf.ac.at/de/abstracts/abstract.asp?L=D&PROJ=P20263> (Juli 2010)

⁷² Eine ausführlichere Studienbeschreibung ist auf http://www.oeaw.ac.at/dinamlex/BEST_ELTERN-INFO_Projekt.html (Stand Oktober 2010) zu finden; erste Ergebnisse werden laut Auskunft von Katharina Brizic für November 2010 erwartet.

und bedeutet die gesellschaftliche Anerkennung kollektiver Identitäten (vgl. dazu Krumm 2009).

3.1.3 Leistungsmotivation, Selbstkonzept

Studien haben bereits mehrfach festgestellt, dass vor allem die intrinsische⁷³ Lernmotivation das schulische Verhalten und somit die Lernleistungen positiv beeinflussen (vgl. etwa Schiefele/Krapp/Schreyer 1993). Es gibt bislang aber kaum empirische Forschungsarbeiten, die sich explizit mit der schulischen Motivation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund beschäftigen. Eine Ausnahme stellt die international vergleichende Studie zum Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Stanat und Christensen (2006) auf Basis der PISA-2003-Erhebung dar, in der u. a. die Lerneinstellungen der migrantischen SchülerInnen als Bestandteil des Schulerfolges untersucht werden. Laut Stanat und Christensen (2006: S. 101ff.) „lassen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine sehr positive Einstellung zum Lernen erkennen: Sie zeigen im Fach Mathematik mehr Interesse und Freude (intrinsischer Aspekt), auch ist ihre instrumentelle Motivation⁷⁴ in den meisten Ländern stärker ausgeprägt als bei den MitschülerInnen ohne Migrationshintergrund“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: S. 174). Auch haben SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren KollegInnen ohne Einwanderungsgeschichte die höheren Bildungserwartungen, und zwar auch dann, wenn ihre schulischen Leistungen und ihre soziökonomische Herkunft berücksichtigt werden. In Österreich etwa strebt die zweite Generation im Vergleich zu den autochthonen Jugendlichen rund 3,5 mal so häufig einen Hochschulabschluss an, bei der ersten Generation ist dies rund 2,4 mal so häufig der Fall (Stanat/Christensen 2006.: S. 111). Interessant ist, dass die erste Generation tendenziell die positivste Einstellung bei den nicht-kognitiven Lernmerkmalen (Interesse und Freude an Mathematik, instrumentelle

⁷³ Intrinsische Lernmotivation wird üblicherweise definiert als „*der Wunsch oder die Absicht, eine bestimmte Lernhandlung um ihrer selbst willen durchzuführen, weil diese z.B. als interessant, spannend, herausfordernd usw. erscheint*“ (Schiefele/Schreyer 1994: 2). Im Gegensatz dazu ist die extrinsische Lernmotivation der „*Wunsch bzw. [die] Absicht, eine Lernhandlung durchzuführen, weil damit positive Folgen herbeigeführt oder negative Folgen vermieden werden können.*“ (ebd.).

⁷⁴ Gefragt wurde beispielsweise „Mathematik lernen lohnt sich, weil es meine Berufs- und Karriereaussichten verbessert“ (Stanat/Christensen 2006: S. 195)

Motivation, Selbstkonzept) aufweist. Die Autorinnen führen dies auf einen mit der Einwanderung verbundenen Optimismus zurück, der sich bei der zweiten Generation aufgrund negativer Erfahrungen mit den Institutionen des Aufnahmelandes abgeschwächt haben dürfte (ebd.: S. 132).

„Österreich gehört mit Luxemburg und der Schweiz zu den Ländern, in denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwar in Bezug auf Mathematik hoch motiviert und interessiert sind⁷⁵, aber über weniger Vertrauen in ihr Leistungsvermögen verfügen als ihre MitschülerInnen aus Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat/Christensen 2006: S. 129). Problematisch ist, dass diese Länder auch zu denjenigen Ländern zählen, in denen die Leistungsdifferenzen relativ groß ausfallen. In Österreich hängt eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung signifikant mit den Mathematikleistungen zusammen“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: S. 175), positive Aspekte wie etwa das Interesse an Mathematik oder auch eine instrumentelle Motivation hingegen beeinflussen die mathematischen Schulleistungen nicht (Stanat/Christensen 2006: S. 101ff.). Aufgrund dieser Ergebnisse sollte von Seiten der Bildungspolitik darüber nachgedacht werden, welche Maßnahmen notwendig wären, um den vorhandenen Lernenthusiasmus der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Bildungserfolg umzusetzen.

3.1.4 Selbstplatzierung, Sense of one's way,

Leenen, Grosch und Kreidt (1990) beschreiben in einer Untersuchung zum „Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien“ die Fähigkeit sich „selbst zu platzieren“, als eine erfolgreiche Strategie für den Bildungsaufstieg. Aufgrund fehlender familiärer Ressourcen können Migrantenjugendliche nicht oder nur sehr mangelhaft auf elterliche Unterstützung zurückgreifen und müssen viele Aufgaben - wie etwa *„die Vertretung eigener*

⁷⁵ In Österreich hat die erste Generation signifikant mehr Interesse und Freude an Mathematik als die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Die Unterschiede zwischen der zweiten Generation und den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund sind hingegen nicht signifikant (Stanat/Christensen 2006: S. 102ff).

Interessen gegenüber schulischer Instanzen, die Konkretisierung allgemeiner Berufs- und Bildungsziele und ihre Übersetzung in Entscheidungen hinsichtlich Schulformen und –laufbahnen“ (Leenen et al. 1990: S. 762) - selbst übernehmen. Für Ulrich Raiser (2007), der BildungsaufsteigerInnen türkischer und griechischer Herkunft mittels problemzentrierter Interviews befragte, ist die von Leenen et al. (1990) beschriebene Fähigkeit zur Selbstplatzierung weniger eine pragmatische Strategie, welche im Bildungsaufstieg angewandt wird, sondern vielmehr die Art und Weise, wie die eigene Biographie gedeutet wird, also ein „*Muster der Bilanzierung*“ (Raiser 2007: S. 126). Auch Juhasz und Mey (2003) betonen, dass die Lebensgestaltung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund der starken Verinnerlichung des Familienprojektes der Mobilität auf das „Weiterkommen“ zielt (Juhasz/Mey 2003: S. 330). In diesem Zusammenhang bescheinigen die Autorinnen den von ihnen befragten Migrant*innen Jugendlichen einen mobilitätsspezifischen Habitus, den sie als „*sense of one's way*“ (ebd.: S. 330) bezeichnen (in Anlehnung an das Goffman'sche Gegenteil des auf Stabilität gerichteten „*sense of one's place*“). Geht diese Lebenshaltung mit einer internen Kontrollüberzeugung einher, wonach man seine Ziele erreichen kann, wenn man „es nur wirklich schaffen will“, dann kann diese spezifische Lebenshaltung trotz ungünstiger Umstände (geringe Kapitalausstattung, erfahrene Diskriminierung) zu einer biographischen Ressource im Aufstiegsprozess werden. Strukturell bedingte Hindernisse geraten durch dieses Deutungsmuster aus dem Blickfeld, was aber im Hinblick auf den Aufstieg durchaus funktional sein kann, „*würde doch die ‚Einsicht‘ in die Barrieren möglicherweise zur Folge haben, dass das Projekt der Mobilität aufgegeben wird, da es als kaum realisierbar eingeschätzt wird*“ (Juhasz/Mey 2003: S. 330). Da die Eltern den Jugendlichen meist nur wenig helfen können und es den Jugendlichen insgesamt an sozial vorgeprägten Lebenslaufmustern mangelt, gewinnen Freunde an Bedeutung, die in der Funktion als „Weggefährten“ Unterstützung und Motivation bieten (ebd.: S. 328ff.).

Leenen et al. (1990) gehen davon aus, dass die Fähigkeit zur Selbstplatzierung bei den Jugendlichen ein wie Diefenbach (2007: S. 92) es ausdrückt, „*gewisses Ausmaß an individueller Modernisierung und damit Akkulturation voraussetzt*“. Dieser Prozess der Angleichung hat in Migrant*innenfamilien einen Generationenkonflikt zur Folge, denn

„die ‚bildungserfolgreichen‘ Jugendlichen entwickeln durch den längeren Verbleib im deutschen Bildungssystem und durch die intensivere Auseinandersetzung mit modernen Persönlichkeitsidealen Grundorientierungen der Lebensgestaltung, die sich von den traditionellen Vorstellungen der Elterngeneration entfernen“ (Leenen et al. 1990: S. 765). Trotz der für die Bildungsforschung wichtigen Erkenntnis von den Selbstplatzierungsleistungen der bildungserfolgreichen Migrantenjugendlichen bleiben die Autoren in ihrer Argumentation dem kulturell-defizitären Erklärungsansatz verhaftet (vgl. dazu auch nachfolgendes Kapitel, S. 123). Juhasz und Mey (2003) hingegen bieten für Generationenkonflikte in Migrantenfamilien ein anderes Erklärungsmuster an, indem sie das, was andere Autoren (etwa Leenen et al. 1990) als kulturelle Distanz in Folge der Mobilität deuten, auf eine allmählich entstehende strukturelle Distanz zwischen den Aufsteigern und ihrem Herkunftsmilieu zurückführen. Unterschiedliche Wertvorstellungen und die daraus resultierenden Lebensstile sind dann *„nicht Ausdruck von differenten nationalen Kulturen, sondern viel eher die Folge der zurückgelegten Distanz im sozialen Raum“* (Juhasz/Mey 2003: S. 335).

Wie sind nun die Erklärungsansätze auf der individuellen Ebene einzuschätzen? Die Relevanz der Sprachkenntnisse des jeweiligen Aufnahmelandes für den Schulerfolg ist vergleichsweise gut dokumentiert; die Herausstellung von spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen hingegen hat eher spekulativen Charakter, da gesicherte empirische Erkenntnisse fehlen.

3.2 Familie, Herkunftsgruppe und Nachbarschaftskontext

3.2.1 Ethnische versus soziale Herkunft

Dem familiären Hintergrund wird in der Diskussion der Ursachen von Bildungsungleichheit bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine bedeutende Erklärungskraft zugeschrieben. Es lassen sich dabei zwei Ansätze für den als defizitär wahrgenommenen familiären Hintergrund der SchülerInnen mit Migrationshintergrund identifizieren. In der ersten Lesart wird ein Passungsproblem zwischen der Herkunftskultur der Jugendlichen (konzipiert als Nationalkultur, z.B. die

„türkische Kultur“) und den Anforderungen, die das österreichische Schulsystem an die Kinder und Jugendlichen stellt, konstatiert. Bender-Szymanski und Hesse (1987) legten auf Basis einer umfassenden Literaturlauswertung eine Liste von kulturbedingten Defiziten vor, die bis heute in öffentlichen Debatten zu hören sind. Genannt werden etwa eine mangelnde Anerkennung von Lernen und Leistung als Werte, ein autoritärer Erziehungsstil und die Verhinderung der Selbständigkeit der Kinder, die mangelnde Einsicht in die Notwendigkeit eines regelmäßigen Schulbesuchs oder auch die Ablehnung der „deutschen“ Schule seitens der Eltern aus Furcht vor Entfremdung ihrer Kinder (Bender-Szymanski/Hesse 1987: S. 37f.). In empirischen Studien wird das Ausmaß der kulturellen Orientierung der MigrantInnen meist an der in der Familie gesprochenen Sprache, der Rückkehrorientierung, den Deutschkenntnissen, aber auch an den Essgewohnheiten, der Zeitungslektüre und an der Zusammensetzung des Freundeskreises gemessen (vgl. etwa Alba/Handl/Müller 1994). Ob und inwieweit diese einzelnen Indikatoren den Bildungsweg der Jugendlichen beeinflussen, lässt sich nicht abschließend beurteilen, da die Forschungsergebnisse zum Teil widersprüchlich sind. Für Stanat (2006: S. 192) scheint eine allgemeine Übereinstimmung in den Befunden, die sich explizit auf die kulturellen Orientierungen der Eltern beziehen, vor allem darin zu bestehen, dass eine Orientierung der Zugewanderten an der Aufnahmegesellschaft zu verbesserten Bildungschancen führt.

In der zweiten Lesart hingegen wird nicht die ethnische Herkunft der SchülerInnen problematisiert, sondern ihre häufige Zugehörigkeit zu sozial benachteiligten Schichten. Die Bildungssituation der zweiten Generation sei gar nicht so prekär, wird argumentiert, sondern sei das Resultat ihrer Zugehörigkeit zur eher bildungsfernen Arbeiterschicht. Granato (1996) bringt diesbezügliche Argumentationsmuster treffend auf den Punkt: *„Der Gesamtbildungsrückstand resultiert also daher, dass ein viel größerer Anteil der eingewanderten als der einheimischen Väter eine niedrige sozioökonomische Position innehat und einen Status als un- oder angelernte Arbeitskraft bzw. Arbeiter aufweist“* (Granato 1996: S. 58).

„Die Sozialisationsbedingungen, unter denen die Kinder und Jugendlichen als Angehörige der benachteiligten sozialen Schichten aufwachsen, werden als für die Bildungskarrieren hinderlich beschrieben, wobei meist aber unklar bleibt, welche

konkreten Sozialisationsbedingungen die Bildungskarrieren negativ beeinflussen.“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: S. 175). Das Aufwachsen in der Unterschicht wird häufig mit einer defizitären Ressourcenausstattung in Zusammenhang gebracht – wie etwa mangelnde Lernmöglichkeiten aufgrund beengter Wohnverhältnisse oder mangelnde Ausstattung mit zeitlichen Ressourcen aufgrund der häufigeren Berufstätigkeit der Mütter etc. (vgl. Diefenbach 2007: S. 100).

Die defizitäre Ressourcenausstattung, die unterschiedliche Bildungsinvestitionen nach sich zieht, wird in einer Studie von Kristen und Granato (2004) analysiert. Bei Migrantenfamilien kommt erschwerend hinzu, dass sie aufgrund ihrer spezifischen mit der Migrationsbiographie verknüpften Ressourcenausstattung besonderen Ausgangsrestriktionen unterworfen sind. Als ein Beispiel sei die durch die Migration stattfindende Entwertung von im Herkunftsland erworbenen Bildungszertifikaten genannt. Aufgrund ihrer Bildungserfahrungen im Herkunftsland fehlt den Migranteneltern die Vertrautheit mit dem Bildungssystem des Aufnahmelandes. Kristen und Granato (2004: S. 127) argumentieren, dass dieses Wissen über die Funktionsweise des nationalen Bildungssystems (etwa über Leistungsanforderungen in den unterschiedlichen Schultypen, Möglichkeiten der Einflussnahme usw.) eine wichtige Ressource für Bildungsinvestitionen sei (vgl. Unterwurzacher 2007: S. 75).

Die Ressourcen der sozialen Herkunft wirken über primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf den Bildungserfolg und die Bildungsungleichheit ein. Aufgrund der günstigen Voraussetzungen im Elternhaus - Erziehung, Ausstattung, gezielte Förderung – weisen Kinder aus höheren Sozialschichten bessere Schulleistungen auf (primäre Herkunftseffekte), wobei sich diese bessere Performanz auf den Bildungserfolg auswirkt. Als sekundäre Herkunftseffekte werden elterliche Bildungsentscheidungen bezeichnet, die je nach sozioökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten variieren (vgl. Becker/Lauterbach 2004b, S. 12f.).⁷⁶ In neueren Arbeiten wird das theoretische Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte von Boudon (1974) auf den

⁷⁶ Insbesondere das Motiv des Statuserhaltes führt dazu, dass Eltern aus höheren Schichten bestrebt sind, ihren Kindern die bestmögliche Schulbildung zu bieten. Zudem dürften besser gebildete Eltern aufgrund ihrer Vertrautheit mit den höheren Bildungszweigen zuversichtlicher hinsichtlich der Erfolgsaussichten ihrer Kinder in diesen Bildungsgängen sein (vgl. Relikowski et al. 2010: S. 145).

Spezialfall der MigrantInnen erweitert. Kristen und Dollmann (2010) unterscheiden neben den klassischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft noch jene der ethnischen Herkunft. Die beiden Autoren nennen etwa die spezifischen Möglichkeiten des Spracherwerbs in der Familie oder der näheren Umgebung als ein Beispiel für einen primären ethnischen Effekt, der zusätzlich zu den primären Effekten der sozialen Herkunft auf das Lernen einwirkt (Kristen/Dollmann 2010: S. 119). Interessant ist, dass Kristen und Dollmann empirisch einen positiven sekundären ethnischen Effekt bei türkischen MigrantInnen feststellen können. Das bedeutet, dass die Kinder türkischer Einwanderer nach Berücksichtigung ihrer Schulleistung und ihrer sozialen Herkunft sogar höhere Chancen haben, nach der Grundschule einen anspruchsvolleren Bildungszweig einzuschlagen. Laut Kristen und Dollmann (2010) lässt sich dieser positive ethnische Effekt auf die höheren Bildungsaspirationen der türkischstämmigen MigrantInnen zurückführen.

Nicht übersehen werden darf aber, dass das bildungsorientierte Entscheidungsverhalten bzw. die hohe Bildungsmotivation der türkischstämmigen Migrantenfamilien die ethnischen Nachteile beim ersten Bildungsübergang⁷⁷ nicht kompensieren kann. Anders ausgedrückt gelten die Vorteile, die sich aus den hohen migrantischen Bildungsaspirationen ergeben, *„nur bei vergleichbarem sozioökonomischem Status der Familie und bei gleichen schulischen Leistungen – diese Merkmale sind jedoch empirisch zwischen Migranten und Einheimischen sehr ungleich verteilt, weswegen ein ‚Brutto-Nachteil‘ für Migranten bei den Bildungsergebnissen resultiert.“* (Becker 2010c: S. 14).

Die ethnischen Nachteile am ersten Bildungsübergang sind also im Wesentlichen das Produkt von primären Effekten in Form der Schulleistung⁷⁸ und von sekundären Effekten der sozialen Herkunft (vgl. Kristen/Dollmann 2010: S. 134). Kristen und Dollmann plädieren aufgrund der Ergebnisse *„... für eine dringend erforderliche vertiefte Auseinandersetzung mit der Entstehung ethnischer und sozialer Disparitäten*

⁷⁷ SchülerInnen aus türkische Familien gelingt vergleichsweise seltener der Übergang in eine Realschule oder ein Gymnasium (Kristen/Dollmann 2010: S. 134).

⁷⁸ Die schulische Leistung wurde anhand von fachbezogenen Leistungsmessungen und Schulnoten in Mathematik und Deutsch gemessen (vgl. Kristen/Dollmann 2010).

in der Leistungsentwicklung über die ersten Lebensjahre hinweg...“ (Kristen/Dollmann 2009.: S. 134).

Insgesamt belegen die Befunde, dass im Hinblick auf die spezifischen Wirkungsmechanismen von primären und sekundären Herkunftseffekten gerade in Bezug auf die migrantische Bevölkerungsgruppe noch großer Forschungsbedarf besteht. Relikowski et al. (2010: S. 147) betonen, dass soziale Herkunftseffekte bei MigrantInnen und „Einheimischen“ unterschiedlich wirken dürften. Mehrere Studien haben gezeigt, dass der Schulerfolg der Kinder aus deutschen Familien stärker sozialschichtabhängig ist als jener der Kinder aus Migrantenfamilien (etwa Nauck/Diefenbach/Petri 1998; Diefenbach 2005).

Empirisch ebenfalls nicht eindeutig geklärt ist die Frage, ob sich die ungünstigere Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund tatsächlich auf das Problem der häufigeren Zugehörigkeit zur sozialen „Unterschicht“ reduzieren lässt. Neueste Analysen mit den PISA 2009 Daten zeigen für Deutschland, dass für folgende Herkunftsgruppen Kompetenznachteile im Lesen auch nach Kontrolle der familiären Kapitalausstattung (sozioökonomischer Hintergrund, Kulturgüter, Bildungsniveau) und des familiären Sprachgebrauchs bestehen bleiben: türkischstämmige SchülerInnen (erste Generation; zweite Generation⁷⁹; nur ein Elternteil in der Türkei geboren); polnischstämmige SchülerInnen (erste Generation) und SchülerInnen mit Eltern aus anderen Herkunftsländern (erste Generation) (vgl. Stanat et al. 2010a: S. 223).⁸⁰

Zu einem gegensätzlichen Ergebnis hingegen kommen Kristen und Granato (2004): Sämtliche negative Herkunftseffekte⁸¹ bei den Bildungslaufbahnen⁸² verschwinden,

⁷⁹ Erste und zweite Generation: beide Elternteile in der Türkei geboren; 1. Generation: SchülerIn in der Türkei geboren; 2. Generation: SchülerIn in Deutschland geboren.

⁸⁰ Jugendliche mit Wurzeln aus der ehemaligen UdSSR weisen vergleichbare Leseleistungen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund auf, wenn die familiäre Kapitalausstattung und der familiäre Sprachgebrauch berücksichtigt werden (Stanat et al. 2010a: S. 222). Dies gilt auch für die zweite polnischstämmige Generation und 2. Generationsjugendliche mit Wurzeln aus anderen Herkunftsländern (ebd.).

⁸¹ Gemessen anhand der Nationalität (Kristen/Granato 2004: S. 137).

⁸² Die Bildungslaufbahnen wurden dichotomisiert: Klassenstufe 11-13 bzw. abgeschlossene Fachhochschulreife oder Abitur versus Schulabschluss niedriger als Fachhochschulreife oder Abitur (Kristen/Granato 2004: S. 137).

wenn die Bildungsqualifikation und die berufliche Position der jeweiligen familiären Bezugsperson (Mutter oder Vater) kontrolliert werden.

Die Reduktion der schulischen Probleme von migrantischen SchülerInnen auf ihre Sozialschichtzugehörigkeit ist nicht ganz unproblematisch. Als praktische Konsequenz befürchten de Lange und Rupp (1992) zu Recht die Streichung von spezifischen schulischen Fördermaßnahmen für Migrantenkinder. De Lange und Rupp (1992) stellen in diesem Zusammenhang die Frage, ob Migranten nicht eine eigene soziale Klasse mit einer ganz spezifischen Beziehung zum Arbeitsmarkt darstellen?⁸³

Unabhängig von diesen offenen Fragen soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, die Vielzahl möglicher familiärer Effekte unter Bezugnahme auf die Kapitalientheorie von Bourdieu zu systematisieren. Mit diesem Exkurs wird das Ziel verfolgt, den theoretischen Hintergrund für die empirische Analyse zur Leseleistung in der Volksschule (Kap. 4.2.2, S. 186ff) bereitzustellen.

3.2.2 Exkurs: Kapitaltheoretische Argumentation (kulturelles und soziales Kapital)

„In bildungssoziologischen Analysen wird die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft häufig auf die in Familien vorhandene differenzielle Ausstattung mit für den Bildungserfolg relevanten Kapitalien zurückgeführt. Besonders zentral ist in diesen Debatten der Begriff des *kulturellen Kapitals*, den Bourdieu zur Erklärung der sozialen Ungleichheiten beim Hochschulzugang in Frankreich eingeführt hat (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Laut Bourdieu sind hochkulturelle Inhalte ein wichtiger Bestandteil in den schulischen Lehrplänen. Dies hat zur Folge, dass Kinder, die über eine gute Ausstattung mit den entsprechenden kulturellen Ressourcen verfügen, den Schulstoff leichter lernen als Kinder, die schlechter ausgestattet sind. Lareau und Weiniger (2003) kritisieren die Einengung des Begriffs auf die Hochkultur. Vielmehr beinhaltet kulturelles Kapital das Verfügen über von der Institution Schule als hoch

⁸³ Ruesch (1998: S. 46ff.) bezieht sich zur Ergänzung der von de Lange und Rupp (1992) aufgeworfenen Frage nach der spezifischen sozialen Position von Zugewanderten auf das Konzept der sozialen Unterschichtung (Hoffmann-Nowotny 1973), die These der „strukturellen Diskriminierung/Nicht-Inkorporation“ (Fthenakis et al. 1985), sowie auf die Theorie Ogbus' (1978) zu den Konsequenzen der Unterschichtung (vgl. dazu auch die Diskussion von Diefenbach 2007: S. 115ff.).

oder niedrig bewertete Wissensbestände und Fertigkeiten. Laut Jungbauer-Gans (2006: S. 177 in Anlehnung an Becker/Lauterbach 2004b) umfassen diese Aspekte Sprachgewandtheit, Allgemeinwissen und Sozialkompetenz bis hin zu Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Höflichkeit und Leistungsbereitschaft.

Bei Migrantinnen und Migranten verschärft sich die für den Bildungserfolg abträgliche Diskrepanz der habituellen Passung zwischen Herkunftsmilieu und „Kultur“ des jeweiligen Bildungssystems. Nohl et al. (2006: Abs. 15) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das von Migrantinnen und Migranten inkorporierte Kapital (u. a. die Denk- und Handlungsschemata, Sprache, Wertorientierungen, Kompetenzen) institutionell nicht anerkannt wird. Dies ist etwa dann der Fall, wenn nationale Bildungssysteme in den Aufnahmeländern national spezifische Sprachkenntnisse erwarten. Neben mangelnden Sprachkenntnissen können auch Humankapitaldefizite⁸⁴ sowie die häufig problematisierte Herkunfts- und Lernkultur der migrantischen SchülerInnen als Defizite des ökonomischen und insbesondere des kulturellen Kapitals interpretiert werden (Jungbauer-Gans 2006: S. 179). Zusätzlich zur Ausstattung mit kulturellem und ökonomischem Kapital wirkt sich die Verfügung über soziales Kapital auf den Bildungserfolg aus. Soziales Kapital bezieht sich auf *„die Gesamtheit aller aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Zugang zu einem stabilen Netz mehr oder weniger institutionalisierter sozialer Beziehungen verbunden sind“* (Baumert et al. 2003: S. 55). Laut Bourdieu (1983: S. 190) *„handelt es sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“* Soziales Kapital zu besitzen bedeutet, in ein Netzwerk sozialer Beziehungen eingebunden zu sein (Familie, Nachbarschaft, Verwandtschaft, religiöse oder ethnische Gruppen etc.), welches die Übernahme sozial anerkannter Ziele, Werte und Einstellungen fördert und unterstützt (Baumert/Maaz, 2006: S. 23).“ (veröffentlicht in Unterwurzacher 2009: S. 67).

Ulrich Raiser (2007: S. 16) verwendet in seiner Untersuchung über „Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem“ explizit einen Sozialkapitalansatz, um den

⁸⁴ Unter Humankapital werden Fähigkeiten/Fertigkeiten und Wissen verstanden, verkörpert in einer Person, erworben durch Erziehung, (Weiter-)Bildung und Erfahrung.

Blick auf die in den Familien vorhandenen Ressourcen zu lenken, die, richtig eingesetzt, zum Bildungsaufstieg trotz ungünstiger sozialer Lage beitragen können. Die Dominanz der kulturell-defizitären Erklärungsmuster verhindere laut Raiser eine positive Bewertung der Ressourcen von Migrantenfamilien. Raiser unterscheidet auf Basis qualitativer Interviews zwei Typen von bildungserfolgreichen Migranten: die Kollektivisten und die Individualisten. Die Kollektivisten entstammen einem Milieu, in dem die Eltern von den Kindern erwarten, dass diese das von den Eltern nicht erreichte Migrationssziel des sozialen Aufstiegs zu einem positiven Abschluss bringen. Durch den Bildungsaufstieg der Kinder kann das Migrationsprojekt der Eltern nachträglich legitimiert und mit Sinn ausgestattet werden. Diese Elternhäuser orientieren sich stark an der ethnischen Community, eine kulturelle Anpassung an bzw. eine Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft ist nicht vorgesehen (vgl. Raiser 2007: S. 91). Die Kinder nehmen die familiäre Verpflichtung zum Aufstieg an, indem sie die in der Familie vermittelte extreme Leistungsorientierung verinnerlichen. Die Anstrengungen und Entbehrungen, die die Eltern zum Wohle der Kinder auf sich genommen haben, sind eine wichtige Motivationsquelle für den Aufstieg. Zudem wirkt sich die Übernahme der am Herkunftskollektiv orientierten Normen Fleiß, Disziplin, Gehorsam und die Wahrung des familiären Ansehens als eine Form des sozialen Kapitals förderlich auf den Bildungsaufstieg aus. Ältere Geschwister spielen eine wichtige Rolle als Ratgeber für Bildungsentscheidungen, da die Eltern diese Funktion sehr häufig nicht ausfüllen können. Gleichzeitig sind sie aber auch „*Transporteure der elterlichen Erwartungen und Leistungsorientierung*“ (Raiser 2007: S. 106). Kaum Unterstützung hingegen erhalten die Kollektivisten von ihren Lehrern (ebd.: S. 174). Die rigiden Erwartungen der Eltern und die damit verbundene starke Kontrolle über die Lebensläufe der Kinder enthalten ein erhebliches familiäres Konfliktpotential. Spätestens mit Beginn des Studiums ist der familiäre Solidarzusammenhang aufgrund der zunehmenden Autonomiespielräume gefährdet. Dieser wird aber von den Kollektivisten nicht aufgekündigt.⁸⁵

⁸⁵ Vielmehr reagieren die Kollektivisten mit einer Strategie der „Kompartementalisierung“ auf das Spannungsverhältnis zwischen familiären Anforderungen und dem Wunsch nach persönlicher Entfaltung und Emanzipation (Raiser 2007: S. 122f. in Anlehnung an Reckwitz 2001). Damit ist eine Strategie gemeint, bei der die Differenz zwischen den Lebenswelten aufrechterhalten wird und es je nach Lebenswelt zu unterschiedlichen sozialen Praktiken kommt. Raiser schildert diese Strategie anschaulich

Völlig anders ist das Milieu, in dem die als Individualisten bezeichneten Migrantenkinder aufwachsen. Ähnlich wie im kollektivistischen Milieu wird ebenfalls eine erfolgreiche Platzierung im Bildungssystem angestrebt. Es geht den Eltern der Individualisten aber nicht um das Ansehen der Familie bzw. die Vollendung eigener Lebenspläne, vielmehr steht die Erziehung zu eigenverantwortlichem Handeln bzw. selbständiger Lebensgestaltung im Vordergrund. Der Bildungsaufstieg selbst wird jenseits des Statuszugewinns als Zuwachs an individueller Autonomie interpretiert, der die Kinder befähigt, zu selbständigen und unabhängigen Personen heranzuwachsen (Raiser 2007: S. 132). Die familiäre Erziehungspraxis beschreibt Raiser als Praxis der „*concerted cultivation*“ (Raiser 2007: S. 127ff.). Charakteristisch hierfür seien das Verwenden diskursiver Kommunikationsformen sowie eine symmetrische Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Derartige familiäre Umgangsformen entsprechen eher den in der Schule vorherrschenden Kommunikationserwartungen als die im kollektivistischen Milieu vorherrschende Praxis der direktiven Anrede und strikten sozialen Kontrolle (ebd.: S. 176).

Anders als bei den Kollektivisten wird von den Eltern der Individualisten neben der strukturellen Integration auch die kulturelle Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft angestrebt, wobei zur Erreichung dieses Zieles die räumliche und symbolische Abgrenzung von der ethnischen Gemeinschaft bewusst in Kauf genommen wird. Aufgrund der Orientierung an der „einheimischen“ Mittelschicht wird auf einen frühzeitigen Spracherwerb der Kinder Wert gelegt. Kinder dieses Familientyps werden auch häufiger von den Lehrern unterstützt, wobei Raiser die Fähigkeit, solche Beziehungen zu knüpfen, auf die in der Familie vorhandene Kenntnis der Regeln der dominanten Zivilität⁸⁶ zurückführt (Raiser 2007: S. 176).

Im Falle der Individualisten wird der Bildungserfolg also weniger durch die intergenerationale Transmission sozialen Kapitals in Form kollektiv geteilter Normen

anhand des Fallbeispiels eines griechischstämmigen Studenten, der sich entschließt zwei parallele Leben zu führen, „zwischen denen er eine klare, durch den Einsatz spezifischer symbolischer Marker unterstrichene Grenze zieht“ (Raiser 2007: S. 124).

⁸⁶ Nach Schiffauer (2001: S. 7) meint Zivilität die in einer Gesellschaft vorherrschenden Regeln der Höflichkeit, die in der öffentlichen Sphäre geltenden Spielregeln, die Rhetorik, das Maß an Selbstdisziplin, das gefordert ist, sowie die Kenntnisse der Grenzen, die zu beachten sind. „Zivilität ist kurz gesagt, die anerkannte Art und Weise – sich als – oder zumindest so wie – ein Staatsbürger zu verhalten“ (ebd. S: 7).

oder starker Erwartungshaltungen, sondern durch die elterliche Vermittlung inkorporierten kulturellen Kapitals ermöglicht (ebd.). Die Eltern sind mit ihrem vornehmlich identifikatorischen Bezug zur Mehrheitsgesellschaft in der Lage, trotz ihrer bildungsfernen Klassenzugehörigkeit einen ganz spezifischen Habitus auszubilden oder wie Raiser es ausdrückt *„sich das kulturelle Repertoire bildungsnaher Mittelschichten anzueignen und erfolgreich im Hinblick auf die Bildungskarrieren einzusetzen“* (ebd.: S. 134).⁸⁷

Die Arbeit von Ulrich Raiser (2007) ist vor allem deshalb interessant, weil er aufzeigt, dass Kapitalien, die bildungserfolgreiche Migranten bei der Verwirklichung des familiären Mobilitätsprojektes einsetzen, *„in erster Linie aus ihrem spezifischen Status, ihrer spezifischen Erfahrung, ihren spezifischen Ansprüchen als Migranten und aus ihrer familiären Struktur in der Migration“* (ebd.: S. 181) resultieren. Die Deutung bzw. biographische Bilanzierung der Migrationserfahrung durch die Eltern führt zu ganz bestimmten *„sozialen Ansprüchen, Aufstiegswünschen und Lebensträumen“* (ebd. S. 70), die Raiser in ihrer Gesamtheit als kulturelles Lebenslaufprogramm bezeichnet. Dieses kulturelle Lebenslaufprogramm ist im Falle der Kollektivisten durch ein stärker utilitaristisches Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft geprägt. Bei den Individualisten hingegen steht der identifikatorische Bezug zur aufnehmenden Gesellschaft im Vordergrund (vgl. ebd.: S. 182). Je nach Lebenslaufprogramm werden ganz bestimmte Normen und Verpflichtungen abgeleitet, die die Kinder als soziales Kapital in den Bildungsprozess einsetzen (ebd.: S. 61). *„Das soziale Kapital ist somit das Ergebnis der Deutungen der Migrationserfahrung und hat damit eine migrationsspezifische Qualität. Es hat eine andere Gestalt als soziales Kapital einheimischer Bildungsaufsteiger, deren Eltern keine Migrationserfahrung gemacht haben“* (ebd. S. 71).

Raiser (2007) betont in seiner Arbeit die Bedeutung familiärer Sozialisations-
erfahrungen für den erfolgreichen Bildungsaufstieg. Während die familiäre
Sozialisation von Migrantenjugendlichen sehr häufig ausschließlich als defizitär bzw.
als konträr im Hinblick auf die Anforderungen des Schulsystems wahrgenommen wird,

⁸⁷ Raiser hinterfragt damit auch die Sichtweise von Bourdieu, derzufolge der Habitus ausschließlich durch die soziale Klassenzugehörigkeit determiniert ist (Raiser 2007: S. 134).

zeigt Raiser (2007) auf, dass gerade die Deutung und Interpretation der familiären Migrationsgeschichte zu einem entscheidenden Motor für den Aufstieg werden kann.

3.2.3 Ethnische Community bzw. Nachbarschaftskontext

„Neben der Familie im engeren Sinn wird die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Community bzw. das Wohnen in Wohngebieten mit starker ethnischer Konzentration als mögliche Ursache für Bildungsungleichheit diskutiert.“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: S. 176). Ethnisch segregierte Wohngebiete werden in der Literatur sehr kontrovers und polarisiert bewertet. In der positiven Lesart stellen ethnische Kolonien einen Schutzraum für neu Zugewanderte dar (etwa Elwert 1982, Heckmann 1998). Vertreter einer negativen Sichtweise betonen, dass ethnische Enklaven die soziale Mobilität ihrer Mitglieder einschränken. Ethnische Enklaven beinhalten die Gefahr, zur Mobilitätsfalle zu werden und sind „*Ausdruck gefährlicher Spaltungslinien innerhalb der Gesellschaft*“ (Schönwälder 2007: S. 101; negative Sichtweisen vertreten etwa Esser 2001; Heitmeyer 1998).

Abseits theoretischer Diskussionen gibt es in Europa wenig empirisch abgesicherte Erkenntnisse über die Auswirkungen ethnischer Konzentration auf individuelle Lebenschancen. Besser erforscht ist diese Thematik in den USA, die im Unterschied zu Europa mit wesentlich höheren städtischen Siedlungskonzentrationen von Zugewanderten konfrontiert ist (vgl. Schönwälder 2007: S. 110). Es werden vor allem in der amerikanischen Literatur verschiedene Ansätze diskutiert, wie räumliche Effekte sozial vermittelt werden. Karin Schönwälder (2007: S. 102f.) unterscheidet grob drei Wirkungsmechanismen:

1. Das *Wohnumfeld als Gelegenheitsstruktur*:

Von Esser (2001) etwa werden die nachteiligen Effekte der ethnischen Segregation vor allem in den reduzierten Kontaktmöglichkeiten zur Mehrheitsbevölkerung gesehen, weshalb die Lerngelegenheiten für den Erwerb der deutschen Sprache fehlen würden. Gerade für Kinder aus wenig akkulturierten Familien sei es laut Esser (2006c) problematisch, dass ethnische Konzentrationen im Wohnumfeld zu Bedingungen führen, „*bei denen die alltäglichen Zugänge zu akkulturativen*

Lernumwelten schon strukturell (Herv. im Original kursiv) schwieriger werden“ (Esser 2006c: S. 352).

2. *Das Wohnumfeld als strukturierender Kontext sozialer Prozesse:*

In diesen Ansätzen wird den Bewohnern von Wohnvierteln eine prägende Wirkung auf die Normentwicklung unterstellt (durch Peer groups, gelebte Vorbilder bzw. Rollenmodelle und die im Wohnviertel vorherrschenden Normen und Verhaltensweisen). Im Falle ethnischer Segregation wird vermutet, dass das geringere Vorhandensein von „Alteingesessenen“ als Rollenmodelle das Lernen der im Aufnahmeland dominanten Normen und Verhaltensweisen erschwert und die Weitergabe von spezifischen ethnischen Normen erleichtert (vgl. Schönwälder 2007: S. 103).

In der amerikanischen Forschung wird die „kollektive Effektivität“ von Nachbarschaften betont, womit die Bereitschaft und Fähigkeit der Bewohner gemeint ist, sich in die Belange der Gemeinschaft einzumischen und soziale Kontrolle auszuüben (vgl. etwa Morenoff et al. 2001). Kohäsion und gegenseitiges Vertrauen sind Bedingungen für die Bereitschaft, sich einzumischen. Schönwälder betont in diesem Zusammenhang, dass ethnische Gemeinschaften intern eine derartige „kollektive Effektivität“ stärken könnten (Schönwälder 2007: S. 103); räumliche Konzentration hätte dann einen schützenden Effekt.

3. *Wohnumfeldeffekte vermittelt durch Interaktionen mit der Außenwelt:*

Schönwälder (2007) nennt hier Stigmatisierungseffekte, die sich durch ein schlechtes Image eines Wohnquartiers ergeben können. Laut Janßen und Polat (2005: S. 134) kann Stigmatisierung sich nicht nur auf Arbeitsmarktchancen auswirken, sondern auch das Selbstwertgefühl verringern. „Die schlechte Adresse wird dann zum Makel, der die Handlungsmöglichkeiten von Benachteiligten zusätzlich einschränkt“ (ebd.: S. 134 in Anlehnung an Wilson 1996). Eng mit der Sozialstruktur eines Wohnviertels verbunden sind die Möglichkeiten ihrer BewohnerInnen, ihre Interessen wirksam vorzutragen und durchzusetzen. Die fehlende Repräsentation benachteiligter Wohnviertel in der Stadtpolitik wird von Janßen und Polat (2005) sowohl auf soziale Distanz von Benachteiligten gegenüber PolitikerInnen und auf das fehlende, aber für die Durchsetzung eigener Interessen notwendige kulturelle Kapital der benachteiligten BewohnerInnen zurückgeführt

(ebd. S. 133). Für noch nicht eingebürgerte Zugewanderte kommt erschwerend hinzu, dass diese von der politischen Willensbildung in den meisten europäischen Ländern ausgegrenzt sind.

Über die Auswirkungen von ethnischen Konzentrationen in der Wohnumgebung ist in Österreich bislang wenig bis gar nichts bekannt. Internationale Studien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen bzw. belegen, dass die Effekte im Ländervergleich variieren. Grönqvist (2006) konnte für Schweden zeigen, dass das Aufwachsen in ethnischen Enklaven die Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss reduziert. In einer Studie von Esser (1990) hingegen wirkt sich die ethnische Konzentration in der Wohnumgebung nicht auf den Verlauf der Schulbildung aus, wohl aber auf die wahrgenommenen Sprachkompetenzen. Interessant ist auch eine amerikanische Untersuchung von Pong und Hao (2007). Es zeigte sich in dieser Studie, dass sich negative Nachbarschaftseffekte nur für die schulischen Leistungen der migrantischen SchülerInnen nachweisen ließen, nicht aber für die „einheimischen“ SchülerInnen. Gleichzeitig ist der sozioökonomische Hintergrund der Familie (Bildung der Eltern, Haushaltseinkommen) stärker für die schulische Performanz der „einheimischen“ SchülerInnen ausschlaggebend als für MigrantInnengedliche. Von den untersuchten Gebietseffekten erwies sich der Anteil an im Ausland geborenen jugendlichen MigrantInnen, die schlecht Englisch sprechen, als stärkster Effekt. Theoretisch wird dieser Effekt den „Epidemic“-Erklärungsmodellen zugeordnet, die den Einfluss von Peers in der Nachbarschaft betonen (vgl. Pong und Hao 2007: S. 208f.). Neben diesem Peer-Effekt erwies sich im Mehrebenenmodell auch noch der durchschnittliche sozioökonomische Status eigenethnischer Personen⁸⁸ in der Wohngegend als einflussreich. Dieses Ergebnis wird als ein Beleg für die Annahmen des kollektiven Sozialisationsmodells gewertet, welches im Unterschied zu den epidemischen Erklärungsmodellen die Wichtigkeit des Vorhandenseins erwachsener Rollenmodelle einschließlich deren sozialen Kontrollfunktion unterstreicht. Da MigrantInnengedliche häufiger eigenethnische Freundschaften schließen, kann vermutet werden, dass die Heranwachsenden stärker der Vorbildfunktion von eigenethnischen elterlichen

⁸⁸ Die Autoren bezeichnen den durchschnittlichen sozioökonomischen Status eigenethnischer Personen im Wohngebiet als „coethnic/coracial SES/role models“ (Pong/Hao 2007: S. 236).

Rollenvorbildern folgen, was durch die Ergebnisse dieser Untersuchung bestätigt wird (vgl. ebd.: S. 221).

Im Vergleich zu den Nachbarschaftseffekten hat der Schulkontext einen stärkeren Einfluss auf die Performanz der SchülerInnen, wobei es hier ebenfalls zu differentiellen Ergebnissen für „einheimische“ und migrantische SchülerInnen kam: Das Schulklima erwies sich für beide Gruppen als zentral, ein hoher sozioökonomischer Status der Schule hingegen ist nur für SchülerInnen mit Migrationshintergrund relevant (ebd.: S.229). Diese Untersuchung bestätigt die Vermutung von Schönwälder, dass für Kinder und Jugendliche eher die Schule als das Wohngebiet wichtig sein könnte (Schönwälder 2007: S. 106; für eine ausführliche Diskussion der Schulkontextfaktoren sei auf das nachfolgende Kapitel, ab S. 157 verwiesen). Insgesamt zeigen die Studien aber auch, dass Einstellungen und Verhalten nur zu einem geringen Teil von der sozialräumlichen Umgebung abhängig sind. Selbst wenn indirekte Kontexteffekte⁸⁹ berücksichtigt werden, haben Individualeffekte einen stärkeren Einfluss (Friedrichs/Nonnenmacher 2010: S. 489).

Vor dem Hintergrund der polarisiert geführten Diskussion über die Bedeutung der ethnischen Community sowie die Auswirkung von ethnischen Konzentrationen im Stadtgebiet schlussfolgert Schönwälder zu Recht, dass die bisherigen Forschungsergebnisse *„sich nicht zu einer Bestätigung für verbreitete Sorgen über eine vermeintliche Abschottung von Migrantengruppen in segregierten Räumen“* (Schönwälder 2007: S. 110) verdichten. Allerdings ist ihr auch zuzustimmen, dass über die räumliche Grundlage ethnischer Vergemeinschaftung sowie ihre Funktionsweise in Deutschland noch sehr wenig bekannt ist (ebd.). Auch in Österreich zählt die Untersuchung von räumlichen Kontexteffekten zu den großen Forschungsdesideraten.

⁸⁹ Das sind die über die Mesoebene vermittelten Effekte von Gebietsmerkmalen; Friedrichs und Nonnenmacher (2010: S. 484ff.) nennen soziale Netzwerke und Institutionen als indirekt Kontexteffekte.

3.3 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, institutionelle Ebene – schulischer Kontext

„In der derzeitigen Diskussion über Bildungsbenachteiligung nehmen Erklärungsansätze, die strukturelle Faktoren thematisieren, eine immer stärker werdende Rolle ein. Im Zentrum der Debatte stehen die Bedingungen des Lernens im engeren Sinn (Merkmale der Schule, der Klasse, des Unterrichts), Erwartungen und Verhalten der Lehrkräfte (institutionelle Diskriminierung), sowie übergeordnete institutionelle Rahmenbedingungen.“ (Unterwurzacher 2007: S. 76). Im Folgenden werden zunächst die als wesentlich erachteten Makrofaktoren (nationales Selbstverständnis, Einwanderungspolitik, Wohlfahrtsstaatsregime, Verfasstheit nationaler Bildungssysteme) diskutiert. Da Erklärungsansätze auf dieser Ebene bislang in Österreich nicht oder nur sehr rudimentär rezipiert wurden (ausgenommen Herzog-Punzenberger 2009, Bacher/Stelzer-Orthofer 2008), werden diese sehr ausführlich dargestellt. Daran anschließend werden Argumentationen auf der Mesoebene skizziert, in denen die Organisationseinheit Schule als eigenständiger Bildungsort in den Fokus der Analyse rückt.

3.3.1 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Nationales Selbstverständnis, Einwanderungspolitik und Integrationsregimes

Österreich ist wie viele andere europäische Länder längst zum Einwanderungsland geworden. Im nationalen Selbstverständnis Österreichs ist diese Tatsache aber noch nicht ausreichend verankert. Zuwanderung wird wie Fassmann und Stacher im Vorwort zum ersten österreichischen Migrations- und Integrationsbericht betonen „*als zeitlich begrenzte Ausnahme interpretiert und nicht als strukturelle Erscheinung einer ökonomisch wachsenden und demographisch schrumpfenden Gesellschaft.*“ (Fassmann/Stacher 2003: S. 6) Diese Sichtweise ist nach wie vor gültig, etwas abgeschwächt höchstens durch die Tatsache, dass in der aktuellen politischen Diskussion die Notwendigkeit qualifizierter Zuwanderung sowie verstärkter Bemühungen um Integration erkannt werden. Im nationalen Aktionsplan für Integration des

Innenministeriums⁹⁰ wird sehr viel Wert auf Sprache gelegt und zwar auf die deutsche Sprache. Die große Relevanz, die den Deutschkenntnissen seitens der Regierung zugeschrieben wird, wird besonders deutlich in der Forderung, dass bestimmte Zielgruppen (in erster Linie für Personen, die im Rahmen der Familienzusammenführung einwandern) bereits vor Einreise Sprachkenntnisse auf dem A1-Niveau⁹¹ des gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen nachweisen sollen (Nationaler Aktionsplan Integration 2010: S. 10). Das vorherrschende nationale Integrationsverständnis umfasst primär assimilatorische Aspekte – einerseits was die ausdrückliche und wiederholte Forderung nach Deutschkenntnissen betrifft, andererseits aber wird Integration vornehmlich als Aufgabe der Zugewanderten gesehen. So etwa heißt es im neuen Aktionsplan für Integration:

„Es ist für Migrant/innen eine attraktive Perspektive, in Österreich, einem der wirtschaftlich und sozial erfolgreichsten Länder Europas, ihr Leben selbstbestimmt gestalten zu können. Um diese Chance nützen zu können, sind Vorleistungen notwendig: Erfolgreiche Integration erfordert die Kenntnisse der deutschen Sprache sowie die Akzeptanz der österreichischen Rechtsordnung und der dahinter stehenden Normen und Werte. Integration erfordert von Migrant/innen das Wahrnehmen von Eigenverantwortung und das Erbringen von Eigenleistung für den von ihnen gezielt anzustrebenden Integrationserfolg. Integration ist ein individueller und gesellschaftlicher Prozess, der durch staatliche Rahmenbedingungen und Zielvorgaben zu fordern und zu fördern ist.“⁹² (Nationaler Aktionsplan für Integration 2010: S. 3).

Mit diesem kurzen Exkurs wurde nicht das Ziel verfolgt, den nationalen Aktionsplan für Integration umfassend zu kommentieren und zu kritisieren, es stellt sich vielmehr die Frage, was das nationale Selbstverständnis im Hinblick auf Integration mit Bildung zu tun hat? Die im Land vorherrschende Ideologie und die Haltung gegenüber ImmigrantInnen bestimmt ganz wesentlich, wie Länder ihre Einwanderungs- und Integrationspolitik gestalten. Laut de Heus und Dronkers (2009: S. 5) gibt es Studien, die einen Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und Bildungsmiss-

⁹⁰ http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf (Stand: August 2010)

⁹¹ „Kennzeichnend für das Niveau A1 (elementare Sprachverwendung) ist, dass sich die Sprachhandelnden auf ganz einfache Weise über persönliche Dinge und ganz unmittelbare Bedürfnisse verständigen können. Das heißt, der Wortschatz und die sprachlichen Mittel sind überwiegend aus den Bereichen "Informationen zu Personen", "Wohnen", "Einkaufen" und "Verpflegung" und betreffen Sprachhandlungen der "sozialen Konventionen". Im Bereich der Grammatik sind auf diesem Niveau ganz grundlegende Strukturen von Interesse“ (vgl. <http://www.uibk.ac.at/isi/pruefungen/dateien/niveaus.pdf>; Stand Oktober 2010).

⁹² Beachtenswert ist die Reihenfolge: zuerst zu fordern und dann erst zu fördern.

erfolg von Migrantenjugendlichen nachweisen können.⁹³ Dies unterstreicht die Notwendigkeit, dass Einwanderungsländer effektiv gegen Diskriminierung vorgehen und Integration durch geeignete Maßnahmen unterstützen, wobei anzunehmen ist, dass Länder mit längerer Einwanderungstradition diesbezüglich „erfolgreicher“ sind.

Erstmals empirisch untersucht wurde der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und staatlicher Integrationspolitik von Buchmann und Parrado (2006). Integrationspolitik kann eher auf Inklusion ausgerichtet sein, wie etwa in den klassischen Einwanderungsländern USA, Kanada, Australien und Neuseeland oder stärker auf Exklusion. Letztere Strategie verfolgen die nordeuropäischen Länder Deutschland, Schweiz, Österreich, Niederlande, Schweden, Dänemark und Norwegen. Diese Länder haben weder eine lange Einwanderungstradition (diese beginnt erst nach dem zweiten Weltkrieg), noch ist Einwanderung essentieller Bestandteil der nationalen Geschichte bzw. des Selbstverständnisses. Anders als in den traditionellen Einwanderungsländern, in denen das Territorialprinzip über die Staatsbürgerschaft der Nachkommen der Zugewanderten entscheidet, sehen sich diese in den nordeuropäischen Ländern strengeren Einbürgerungsrichtlinien gegenüber (vgl. Buchmann/Parrado 2006: S. 352). Neben den restriktiveren nordeuropäischen Ländern⁹⁴ und den inklusiveren Einwanderungsländern wird von Buchmann und Parrado (ebd.) eine dritte Gruppe von Ländern in der Analyse berücksichtigt, und zwar die südeuropäischen Länder Spanien, Portugal und Griechenland, die sich nach Ansicht der AutorInnen durch eine vergleichsweise neutrale Haltung gegenüber Immigranten auszeichnen.

⁹³ De Heus und Dronkers (2009) beziehen sich dabei auf Portes und Zhou (1993), die für die USA gezeigt haben, dass Diskriminierungserfahrungen unter bestimmten Umständen (etwa Fehlen einer eigenethnischen Community, die erfahrene Diskriminierung abfedern kann; oder auch wenn in der Wohnnachbarschaft benachteiligte autochthone Minderheitenjugendliche eine subkulturelle Eingliederungsalternative zur Assimilation in den gesellschaftlichen „mainstream“ darstellen) die Wahrscheinlichkeit für Bildungsmisserfolg erhöht, was in weiterer Folge zur dauerhaften Eingliederung in sozioökonomisch benachteiligte Segmente der Gesellschaft führen kann.

⁹⁴ Buchmann und Parrado betonen aber, dass es innerhalb dieser nordeuropäischen Länder beträchtliche Unterschiede gibt. Deutschland, Schweiz und Österreich werden als am restriktivsten beschrieben, während Länder wie die Niederlande und auch Schweden stärker erkannt haben, dass Migration ein dauerhaftes Phänomen ist und Integration daher langfristig gesichert werden muss. Auch können diese Länder den multikulturellen Ideen nach Vorbild Australiens und Kanadas mehr abgewinnen. (Buchmann/Parrado 2006: S. 352)

Buchmann und Parrado (2006) gehen davon aus, dass die mit TIMSS-Daten (1995)⁹⁵ gemessenen Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund auch nach der Kontrolle familiärer und individueller Hintergrundmerkmale⁹⁶ in den restriktiveren nordeuropäischen Ländern größer bleiben als in den traditionellen Einwanderungsländern und in Südeuropa.

Die Analysen zeigen, dass der Leistungsunterschied zwischen der ersten Generation und den „Einheimischen“ in den nordeuropäischen Ländern (ausgenommen in Norwegen) nach Kontrolle familiärer und individueller Merkmale tatsächlich größer bleibt als in den klassischen Einwanderungsländern und in Südeuropa. Für die zweite Generation trifft dies tendenziell ebenfalls zu, aber nicht mehr ganz so eindeutig.⁹⁷ Zusätzlich zu den getrennt berechneten Länderanalysen wurden die Länder in Gruppen eingeteilt und eine Simulation für die erste und zweite Generation durchgeführt. Würde die erste Generation aus Nordeuropa in den klassischen Einwanderungsländern leben,⁹⁸ so würde sich ihre Mathematikleistung trotz gleich bleibender Hintergrundmerkmale verbessern. Dasselbe gilt für die erste Generation aus Südeuropa, wobei bei diesen der Effekt stärker ausgeprägt ist (vgl. ebd.: S. 364). Anders sieht es bei der zweiten Generation aus. Würde die zweite Generation aus Nordeuropa in Amerika leben, so würde sich die Mathematikleistung verschlechtern, bei der zweiten Generation in Südeuropa hingegen gäbe es eine Verbesserung (ebd.: S. 365).

Die AutorInnen argumentieren auf Basis ihrer Ergebnisse, dass die schulischen Leistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund beträchtlich durch Unterschiede in der institutionellen Verfasstheit der jeweiligen Integrationspolitik beeinflusst sind. In Nordeuropa trifft dies insbesondere für die erste Generation zu, die allem Anschein nach größere Integrationsprobleme hat als die zweite Generation. Offen

⁹⁵ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) misst im Abstand von vier Jahren die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von SchülerInnen in der 4. Schulstufe. Nähere Information: <http://www.bifie.at/timss-trends-international-mathematics-and-science-study>; Stand: Oktober 2010

⁹⁶ Berücksichtigt wurden: Migrationsstatus, Alter, Geschlecht, Bildung des Vaters, sozioökonomischer Status, Familiengröße, Alleinerzieherhaushalt und familiärer Sprachgebrauch (Buchmann/Parrado 2006: S. 356)

⁹⁷ In Deutschland, Norwegen und Dänemark etwa gibt es nach Kontrolle der familiären und individuellen Hintergrundmerkmale keinen signifikanten Unterschied zwischen „Einheimischen“ und der zweiten Generation (vgl. Buchmann/Parrado 2006: S. 376).

⁹⁸ Anders ausgedrückt wird untersucht, wie sich die Mathematikleistung verändert, würde der familiäre Hintergrund sowie die Sprachkenntnisse dieselbe Effektstärke wie in den Einwanderungsländern erzielen (vgl. ebd.: S. 364).

bleibt aber, ob die günstigere Situation der zweiten Generation mit ihrem längeren Aufenthalt in den Herkunftsländern zusammenhängt oder auf veränderte Migrationsmuster zurückzuführen ist (ebd.). Buchmann und Parrado (2006) beurteilen ihre Arbeit als ersten Schritt in eine viel versprechende Richtung, geben allerdings selbst zu bedenken, dass ihre Einteilung der Länder stark verallgemeinernd ist (ebd.: S. 366f.).

Auch die Studie von de Heus und Dronkers (2009) beschäftigt sich mit den Effekten unterschiedlicher Integrationspolitiken auf die schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund. Anders als bei Buchmann und Parrado (2006) ist ihr Modell wesentlich umfassender und enthält neben Charakteristiken der Aufnahmeländer Makrofaktoren, die sich auf die Herkunftsländer und die Communities beziehen. Da diese Arbeit eine Pionierarbeit darstellt, wird sie im Folgenden ausführlicher diskutiert.

De Heus & Dronkers (2009: S. 5) erwarten, dass in Ländern, in denen Integration und Partizipation von Zugewanderten durch spezifische politische Maßnahmen gezielt gefördert werden, SchülerInnen mit Migrationshintergrund bessere schulische Leistungen erzielen als jene SchülerInnen, die in Ländern mit vergleichsweise ungünstiger Integrationspolitik leben⁹⁹. Zur Beurteilung der jeweiligen Integrationspolitik beziehen sich die AutorInnen auf den „Migrant Integration Policy Index“ (MIPEX)¹⁰⁰ (de Heus & Dronkers 2009: S. 5). Mit diesem Index wird die rechtliche Benachteiligung von Drittstaatsangehörigen in sechs Bereichen beurteilt und zwar: Langfristiger Aufenthalt, Zugang zum Arbeitsmarkt, Einbürgerung, Familiennachzug, politische Partizipation und Antidiskriminierung.¹⁰¹ Neben der Integrationspolitik wird auch noch die konkrete Einwanderungspolitik als für die

⁹⁹ In ersten empirischen Arbeiten zur Überprüfung des Effekts der jeweiligen Integrationspolitik verwendeten die AutorInnen als Annäherung für eine eher integrationsfreundliche Zuwanderungspolitik die Anzahl der Jahre innerhalb der letzten 30 Jahre, in denen entweder eine Linksregierung alleine regierte oder in Koalition mit anderen Parteien mitregierte. Dieser Indikator erwies sich in den Analysen als nicht signifikant (vgl. Levels et al. 2008).

¹⁰⁰ <http://www.integrationindex.eu/> (Stand: Oktober 2010)

¹⁰¹ Es liegen Informationen für die 25 EU-Mitgliedsstaaten sowie für Kanada, Norwegen und die Schweiz vor. Österreich zählt gemeinsam mit der Slowakei, Zypern, Griechenland und Lettland zu den Ländern, die am schlechtesten bei der Bewertung ihrer Integrationspolitik abschneiden (vgl. Homepage: <http://www.integrationsindex.eu> (Stand Oktober 2010)).

Bildungskarrieren maßgeblich erachtet. De Heus und Dronkers (2009) argumentieren, dass die von den klassischen Einwanderungsländern Australien, Kanada und Neuseeland befolgte Strategie einer qualifizierten Zuwanderung sich positiv auf die Bildungskarrieren auswirkt. Sie führen dies aber nur zu einem Teil auf Kompositionseffekte (qualifizierte Zuwanderung führt zur besseren Ausstattung der eingewanderten Familien mit bildungsrelevanten Kapitalien) zurück. Neben der unterschiedlichen Zusammensetzung lassen sich auch noch Kontexteffekte ausmachen: Qualifizierte Zuwanderung beeinflusst die Haltung der „Einheimischen“ gegenüber den Zugewanderten positiv. Auch unternimmt die staatliche Politik verstärkte Anstrengung, das Schulsystem dahingehend zu reformieren, dass es den Bedürfnissen der zugewanderten SchülerInnen gerecht wird (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund formulieren de Heus und Dronkers (2009) die Annahme, dass SchülerInnen in klassischen Einwanderungsländern auch dann noch bessere Leistungen erzielen, wenn der Kompositionseffekt kontrolliert wird (ebd.: S 5).

Neben den Makrofaktoren in den Aufnahmeländern berücksichtigen de Heus und Dronkers (2009) in ihrer Mehrebenenanalyse folgende Charakteristiken der Herkunftsländer: politische Stabilität, Ausmaß der ökonomischen Entwicklung sowie soziale Distanz zwischen Herkunfts- und Aufnahmeländern.

Die AutorInnen vermuten, dass die schulische Leistung bei Kindern aus politisch instabilen Ländern geringer ist, was sie auf traumatisierende Migrationserfahrungen, dem häufig nur als temporär betrachteten Aufenthalt und die negative Haltung der „Einheimischen“ gegenüber politisch motivierten MigrantInnen zurückführen (ebd.: S. 6). Neben der politischen Stabilität wird das Ausmaß der ökonomischen Entwicklung der Länder (gemessen durch den Human Development Index¹⁰²) betrachtet, da angenommen wird, dass MigrantInnen aus entwickelteren Ländern über mehr Humankapital verfügen, was sich entsprechend positiv auf die schulischen Leistungen auswirken sollte. Neben diesen ökonomischen und politischen Faktoren beziehen de Heus und Dronkers (2009: S. 8) kulturelle Aspekte in Form der sozialen Distanz

102 Der Human Development Index (HDI) der Vereinten Nationen ist ein Index der menschlichen Entwicklung in den Ländern der Welt. Der HDI wird seit 1990 im jährlich erscheinenden Human Development Report des UNDP veröffentlicht.
<http://hdr.undp.org/en/> (Stand: Oktober 2010)

zwischen Herkunfts- und Aufnahmekultur als Indikator in die Analyse ein. Anzunehmen ist, dass eine als größer wahrgenommene soziale Distanz mit höherer Diskriminierung einhergeht, was sich entsprechend negativ auf die schulischen Leistungen auswirkt (ebd.: S. 7). Da alle untersuchten Aufnahmeländer christlich geprägt sind, vermuten die AutorInnen, dass SchülerInnen, die ebenfalls aus mehrheitlich christlichen Entsendeländern stammen, bessere schulische Leistungen erbringen, als SchülerInnen aus Ländern mit anderen dominanten Religionen (ebd.).

Religion wird im Paper von de Heus und Dronkers (2009: S. 7) als Indikator für kulturelle Distanz verwendet. Mögliche Distanzen zwischen Menschen mit und ohne Zuwanderungsbiographie beschränken sich aber nicht nur auf die Wahrnehmung von Unterschieden hinsichtlich dominanter kultureller Werte, sondern umfassen auch sozioökonomische Aspekte (vgl. etwa Portes und Rumbaut 2001).

De Heus und Dronkers (2009) gehen deshalb davon aus, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die aus Communities mit höherem soziökonomischen und kulturellen Kapital als die „einheimische“ Bevölkerung stammen, im Leistungstest besser abschneiden als jene aus Communities mit niedrigerem Kapital. Mit dieser Annahme gelingt es den beiden AutorInnen die ethnische Community als wichtigen Faktor in die Analyse einzubeziehen (ebd.: S. 7)

Die Ergebnisse zeigen, dass die schulischen Leistungen¹⁰³ in institutioneller Hinsicht auf historische Erfahrungen im Umgang mit Migration zurückzuführen sind. In den traditionellen Einwanderungsländern (Neuseeland und Australien) erzielen die migrantischen SchülerInnen bessere schulische Leistungen, wobei dies auch dann gilt, wenn individuelle und familiäre Hintergrundmerkmale¹⁰⁴ kontrolliert werden. Allerdings ist dieses Ergebnis insofern einzuschränken, als die Berücksichtigung von Interaktionseffekten zeigt, dass migrantische SchülerInnen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund in den klassischen Einwanderungsländern keine besseren Leistungen erzielen als die Gleichaltrigen mit vergleichbarem Hintergrund in

¹⁰³ Zur Operationalisierung der schulischen Leistungen wird auf die in der PISA 2006 Erhebung gemessenen Naturwissenschaftskompetenzen zurückgegriffen.

¹⁰⁴ Einbezogen wurden: Generationenstatus (erste und zweite Generation), ein bzw. zwei Elternteile im Ausland geboren, Ankunftsalter, familiärer Sprachgebrauch (Sprache des Ziellands wird zu Hause gesprochen: ja oder nein), Geschlecht, sozioökonomisches und kulturelles Kapital der Eltern (vgl. de Heus und Dronkers 2009: S. 11).

den neueren Einwanderungsländern. De Heus und Dronkers (2009: S. 15) folgern deshalb, dass die besseren schulischen Leistungen nicht ausschließlich auf die selektive Einwanderung (hochqualifizierte Einwanderung wird bevorzugt), also auf Kompositionseffekte, zurückgeführt werden können, sondern auf eine effektivere Integrationspolitik, etwa was den Umgang des Bildungswesens mit den Bedürfnissen migrantischer SchülerInnen betrifft. Von diesem effektiveren Umgang profitieren aber nicht alle SchülerInnen gleichermaßen, sondern nur jene mit günstigeren sozioökonomischen Voraussetzungen.

Keinen Einfluss auf den Bildungserfolg hat das Ausmaß der „Integrationsfreundlichkeit“, gemessen anhand des MIPEX. De Heus und Dronkers (ebd.) vermuten eine Kluft zwischen den intendierten politischen Maßnahmen und deren Umsetzung. Möglicherweise hängt dieses Ergebnis aber damit zusammen, dass der MIPEX sich auf die Messung individueller Bürgerrechte beschränkt, während kollektiv gewährte Rechte etwa in Form religiöser Rechte nicht einbezogen werden.

Was die Effekte des Herkunftslandes betrifft, erweist sich das Ausmaß der politischen Stabilität als nicht einflussreich, wohl aber das Ausmaß der ökonomischen Entwicklung der Herkunftsländer. Der beobachtete positive Effekt für SchülerInnen aus stärker ökonomisch entwickelten Ländern lässt sich vollständig auf einen längeren Aufenthalt dieser SchülerInnen in den Aufnahmeländern zurückführen (es liegt also ein reiner Kompositionseffekt vor) (ebd.: S. 15f.).

Die Ergebnisse im Hinblick auf Religion widersprechen den Annahmen zur kulturellen Distanz, wonach eine größere kulturelle Distanz zu schlechteren Ergebnissen führt (ebd.: S. 16): SchülerInnen, aus katholischen, protestantischen oder anderen christlichen Entsendeländern schneiden schlechter ab als Migrantenkinder aus nichtreligiösen Ländern (China, Russland) und aus Ländern mit östlichen Religionen (Indien, Vietnam). Kinder aus Migrantenfamilien mit einem hohen sozioökonomischen Status aus islamischen Ländern schneiden schlechter ab als Migrantenkinder mit vergleichbarem Hintergrund aus katholischen, protestantischen oder östlich-orthodoxen Herkunftsländern. Offen bleibt, ob dieses Ergebnis mit der besonders negativen Haltung gegenüber muslimischen Zugewanderten in Zusammenhang steht oder ob es innerhalb des islamischen Glaubens bestimmte Werte gibt (die AutorInnen nennen etwa

Ungleichheit der Geschlechter, Ehre, Autoritarismus) die den Bildungserfolg in den westlichen Ländern hemmen (vgl. ebd.: S. 17). Hält man sich die Ergebnisse der LehrerInnenbefragung (vgl. Kap. 2.2.1, S. 70) vor Augen, wonach die LehrerInnen den Islam sehr stark als Problem wahrnehmen, dürfte erstere Erklärung durchaus eine gewisse Plausibilität für sich beanspruchen, zumal zu vermuten ist, dass die Wahrnehmungen der LehrerInnen Auswirkungen auf ihr pädagogisches Handeln haben. Zudem haben Studien gezeigt, dass es gerade bei muslimischen SchülerInnen häufig zur institutionellen Diskriminierung kommt (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Was nun die soziale Distanz in Form sozioökonomischer Unterschiede auf Community-Ebene betrifft, zeigte sich, dass Kinder aus Communities mit im Vergleich zu den „Einheimischen“ vorteilhafterer Kapitalausstattung tatsächlich besser abschneiden als jene aus Communities mit weniger günstigem sozioökonomischen Hintergrund (vgl. de Heus/Dronkers 2009: S. 16).

Als wichtigstes Ergebnis aus dieser Studie lässt sich festhalten, dass die besseren schulischen Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund in den klassischen Einwanderungsländern sich nicht auf die in diesen Ländern praktizierte positive Selektion reduzieren lässt, sondern dass der jeweilige nationale Kontext (Haltung gegenüber ImmigrantInnen, effektive Integrationsmaßnahmen) eine bedeutende Rolle in der Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit spielt.

Wohlfahrtsstaatstypen

Ähnlich wie die oben diskutierten Ansätze nehmen auf den Wohlfahrtsstaat bezogene Untersuchungen ebenfalls übergeordnete gesellschaftliche Faktoren in den Fokus der Analyse. Dies geschieht von einem noch umfassenderen Standpunkt aus, und zwar wird argumentiert, dass die Effekte der nationalstaatlichen Integrationspolitiken auf die Eingliederung von MigrantInnen zu einem großen Ausmaß durch die Strukturen des jeweiligen Wohlfahrtsstaates vermittelt sind (Koopmanns 2008: S. 9). Es stellt sich die Frage, inwieweit die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von der Art und Weise, in der ein Staat soziale Sicherheit organisiert und ausgestaltet, beeinflusst wird (vgl. Bacher/Stelzer-Orthofer 2008).

Werden derartige Fragen untersucht, wird sehr häufig auf eine von Esping-Andersen (1990; 1998) eingeführte Typologie unterschiedlicher Wohlfahrtsstaatswelten

zurückgegriffen (so auch von Bacher/Stelzer-Orthofer 2008). Esping-Andersen (1990) unterscheidet drei Wohlfahrtsstaatstypen, die er als liberalen, konservativen und sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat bezeichnet. Die Unterschiede zwischen diesen Wohlfahrtsregimen beruhen auf drei grundlegenden Dimensionen, und zwar der Qualität der sozialen Rechte (Dekommodifizierung), Stratifizierung und der Beziehung zwischen Staat, Markt und Familie bei der Erbringung der sozialen Leistungen (vgl. Blome et al. 2008: S. 69). Die Qualität der sozialen Rechte wird anhand der Dekommodifizierung gemessen. Dekommodifizierung bezeichnet das Ausmaß, in dem ein Wohlfahrtsstaat dem Einzelnen einen akzeptablen Lebensstandard unabhängig von der Marktteilnahme ermöglicht (vgl. Sainsbury 2006: S. 230). Stratifizierung beschreibt die Wirkung der sozialpolitischen Maßnahmen auf die soziale Ungleichheit und die gesellschaftliche Solidarität, wobei Esping-Anderson (1990) betont, dass der Wohlfahrtsstaat nicht nur auf soziale Ungleichheit reagiert, sondern diese selbst hervorbringt. Zur Charakterisierung der einzelnen Typen hat Agnes Blome (2008) folgende Tabelle erstellt:

Tabelle 27: Ausgewählte Charakteristika von Wohlfahrtsregimes

	Wohlfahrtsregimetyp		
	Liberal	Konservativ-korporatistisch	Sozialdemokratisch
Werte	Arbeitsethos, Meritokratie	Statuserhalt	Gleichheit, Universalismus
Prinzipien, Instrumente	Bedürftigkeitsgeprüfte Leistungen	Sozialversicherung	Staatsbürgerversorgung
Ziele	Stärkung des Marktes	Stärkung der Zivilgesellschaft, Begrenzung des Marktes	Verbindung von Wohlfahrt und Arbeit
Rolle * von Familie	Marginal	Zentral	Marginal
Staat	Marginal	Subsidiär	Zentral
Markt	Zentral	Marginal	Marginal
Grad der Dekommodifizierung	Gering	Mittel	Hoch
Länderbeispiele	USA, Kanada, Australien, UK	Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich	Dänemark, Schweden, Norwegen

* zugeschriebene Rolle von Staat, Markt und Familie bei der Absicherung gegenüber sozialer Risiken

Quelle: Blome et al. 2008: S. 70 auf Basis von Esping-Andersen (1990, 1999), Schmid (2002)

USA, Kanada, Australien und Großbritannien gelten als Prototypen des liberalen Wohlfahrtsstaates. Kennzeichnend für den liberalen Typus ist, dass dem Markt eine zentrale Rolle bei der Wohlfahrtsproduktion zugeschrieben wird, staatliche Fürsorge gibt es in Form bedarfsgeprüfter Sozialleistung auf einem niedrigen Niveau (vgl. Blome et al. 2008: S. 69). Laut Morrissens und Sainsbury (2005: S. 640) wird die Bevölkerung durch die Maßnahmen in Arme und Nicht-Arme stratifiziert.

Der konservativ-korporatistische Wohlfahrtsstaat, verwirklicht in Deutschland, Frankreich, Italien und Österreich hingegen setzt auf Sozialversicherung. Soziale Leistungen sind an die Höhe der Beiträge sowie die Dauer der Versicherung geknüpft, wobei das Normalarbeitsverhältnis als Bezugspunkt dient (vgl. Bacher/Stelzer-Orthofer 2008). Traditionelle Status-Relationen (etwa Arbeit versus Kapital) bleiben erhalten bzw. werden verfestigt. Der Grad der Dekommodifizierung ist relativ hoch für vollzeitbeschäftigte ArbeitnehmerInnen mit permanentem Beschäftigungsverhältnis (vgl. Morrissens/Sainsbury 2006: S. 640).

Sozialdemokratische Regime, wobei insbesondere Schweden als Prototyp gilt, aber auch Dänemark und Norwegen werden diesem Modell zugerechnet, zeichnen sich durch eine universalistisch-egalitäre Ausrichtung aus; Anspruchsgrundlage sind soziale Bürgerrechte (vgl. Bacher/Stelzer-Orthofer 2008: S. 70). Entsprechend hoch ist der Grad der Dekommodifizierung. Zudem minimiert die Betonung des Universalismus die Stratifizierungswirkung der sozialen Maßnahmen (Morrissens/Sainsbury 2005: S. 640).¹⁰⁵

Gibt es einen empirischen Beleg für die These der wohlfahrtsstaatlich vermittelten Struktur der Teilhabechancen von ImmigrantInnen speziell im Hinblick auf die schulische Integration? Bacher und Stelzer-Orthofer (2008: S. 69) argumentieren, dass korporatistisch-konservative Regime zur sozialen Ausschließung tendieren, was sich

¹⁰⁵ Die von Esping-Andersen (1990) vorgestellte Typologie wird von Leibfried (1993) noch um den Typus des rudimentären bzw. postautoritären Wohlfahrtsstaates ergänzt. Typische Vertreter sind Spanien, Portugal und Griechenland. Die Systeme sozialer Sicherung sind in diesen Ländern nur partiell entwickelt und Ansprüche auf soziale Leistungen weniger stark rechtlich abgesichert (vgl. Bacher/Stelzer-Orthofer). Die mittel- und osteuropäischen Länder sind durch einen Mix von liberalen, konservativen und sozialdemokratischen Elementen geprägt und werden deshalb laut Bacher/Stelzer-Orthofer (2008) einem eigenen Typus und zwar dem postkommunistischen Typus zugerechnet.

entsprechend negativ auf die schulische Integration der Kinder mit Migrationshintergrund auswirken dürfte. In Anlehnung an Essers' Modell der Integration (Esser 2001) untersuchen die AutorInnen anhand der PISA-2003-Daten den Einfluss wohlfahrtsstaatlicher Regelungen auf die Dimensionen Kulturation (Erwerb von Wissen und Fähigkeiten)¹⁰⁶, Platzierung (operationalisiert als Teilhabe an höheren Klassenstufen) und Interaktion (mit Lehrkräften und MitschülerInnen)¹⁰⁷. Unabhängig vom jeweiligen Sozialstaatsmodell berichten Jugendliche mit Migrationshintergrund weitgehend über eine positive Integration hinsichtlich ihrer Beziehungen zu MitschülerInnen und LehrerInnen (Interaktionsdimension), hinsichtlich der Dimensionen Kulturation ($p \leq 0,1$) und Platzierung ($p \leq 0,01$) schneiden die konservativen Wohlfahrtsstaaten signifikant schlechter ab als etwa die zu Vergleichszwecken zusammengefassten sozialdemokratischen und liberalen Regime (Bacher/Stelzer-Orthofer 2008: S. 80).

Der Zusammenhang zwischen schulischer Integration und Wohlfahrtsregime ist stärker ausgeprägt als jener zwischen Schulsystem und schulischer Integration (Gesamtschulsystem, Ausmaß der Differenzierung; vgl. ebd.). Bacher und Stelzer-Orthofer begründen dies mit dem stärkeren Migrationsanteil in den konservativen Wohlfahrtsländern. Zudem gestaltet sich in diesen Ländern die Arbeitsmarktintegration der Zugewanderten schwieriger; die Eltern nehmen in diesen Ländern aufgrund ihrer geringeren Verfügung über kulturelles Kapital und der häufigeren Verwendung ihrer Herkunftssprachen im alltäglichen Sprachgebrauch geringere berufliche Positionen ein und haben auch weniger Aufstiegsmöglichkeiten (ebd.: S. 81). Hinzu kommt, dass konservative Wohlfahrtsstaaten mit Ausnahme Frankreichs über kein Gesamtschulsystem verfügen, was zu einem stärkeren Effekt der beruflichen Position auf die Schulleistungen führt (ebd.: S. 82). Bacher und Stelzhofer-Orter (2008) sehen die schlechtere Integrationsleistung der konservativ-korporatistischen Wohlfahrtsstaaten in Zusammenhang mit einer stärker auf Exklusion ausgerichteten Einwanderungs- und Integrationspolitik in diesen Ländern und schlussfolgern: *„Restriktive Zugänge zum Arbeitsmarkt, restriktive Einbürgerungsregelungen und mangelnde politische*

¹⁰⁶ Index gemessen aus: der a) durchschnittlichen Testleistungen, des Anteils b) der SpitzenschülerInnen und c) der RisikoschülerInnen (vgl. Bacher /Stelzer-Orthofer 2008)

¹⁰⁷ Operationalisiert über die Beziehung der Befragten zu den a) Lehrkräften und b) den MitschülerInnen (vgl. ebd.).

Teilhaberechte stellen systematische Benachteiligungen von MigrantInnen dar, die sich auf die schulische Integration der Kinder auswirkt“ (Bacher und Stelzer-Orthofer 2008: S. 83)

Positiv hervorzuheben ist, dass diese Analyse eine der wenigen empirischen Arbeiten darstellt, die den Einfluss wohlfahrtsstaatlicher Arrangements auf schulische Leistungen untersucht. Kritisch anzumerken ist, dass es sich hierbei ausschließlich um eine Analyse auf Länderebene handelt. Es ist zu vermuten, dass zumindest einige der in dieser Untersuchung vorgefundenen Zusammenhänge verschwunden wären, hätten die AutorInnen eine Mehrebenenanalyse mit Berücksichtigung der individuellen und familiären Hintergrundmerkmale der SchülerInnen durchgeführt.

Dieser Eindruck wird noch verstärkt durch die nicht ganz nachzuvollziehende Vorgangsweise der Gegenüberstellung konservativer versus sonstiger Wohlfahrtsstaaten (sozialdemokratische, liberale, postautoritäre und postkommunistische Wohlfahrtsstaaten gemeinsam) bzw. konservativer versus sozialdemokratischer und liberaler Wohlfahrtsstaaten (Ausschluss der postautoritären und –kommunistischen Wohlfahrtsstaaten).

Die Niederlande gilt als schwer einzuordnender Mischtyp (vgl. Schmid 2008: S. 716), weshalb die von Bacher und Stelzer-Orthofer (2008) vorgenommene Zuordnung zu den konservativen Ländern durchaus diskussionswürdig erscheint, zumal es auch Arbeiten gibt, in denen die Niederlande als sozialdemokratisches Modell betrachtet wird (etwa Fossati 2010). Auch ist unklar, warum Kanada als „*Musterland*’ für eine gelungene Integration und multikulturelle Gesellschaft“ (Bacher/Stelzer-Orthofer 2008: S. 73) nur in der deskriptiven Beschreibung der drei Integrationsdimensionen (Kulturation, Platzierung und Interaktion) als Referenzkategorie fungiert, in den weiteren Analysen aber ausgeschlossen wird. Gerade Kanada gilt aber als einer der Prototypen des liberalen Wohlfahrtsstaates. Werden diese Kritikpunkte entsprechend berücksichtigt (Tabelle 28), sieht das Ergebnis zu den Effekten der Wohlfahrtsstaatstypen wesentlich differenzierter aus:

Tabelle 28: Zusammenhang Wohlfahrtsstaat (neu geordnet) und schulische Integration

	Kulturation	Platzierung
<i>liberaler Typus</i>		
CAN	96,1	109,4
GBR	84,4	95,8
IRL	93,4	91,9
GESAMT	91,3	99,0
<i>sozialdemokratischer Typus</i>		
Schweden	47,4	112,4
Dänemark	43,7	93,8
NLD	38,1	43,2
GESAMT	43,1	83,1
<i>konservativer Typus</i>		
DEU	30,1	54,9
FRA	52,7	77,3
AUT	41,8	41,0
BEL	20,8	16,9
ITA	71,4	-48,1
GESAMT	43,4	28,4
tau-b: liberal - konserv.	-0,732**	-0,732** ¹⁰⁸
tau-b: sozialdem. – konserv.	-0,049 ^{ns}	-0,537*

** $p \leq 0,05$ (einseitiger Test) * $p \leq 0,1$ (einseitiger Test) ; ns = nicht signifikant

Quelle: eigene Berechnung auf Basis Bacher und Stelzer-Orthofer (2008)

Liberalen Wohlfahrtsstaaten sind am „erfolgreichsten“ bei den Integrationsdimensionen Kulturation und Platzierung. Offen bleibt, ob dieses Ergebnis großteils von Kompositionseffekten beeinflusst ist (vor allem für Kanada zu vermuten) oder ob die jeweilige nationale Politik ausschlaggebend ist.

Weiters fällt auf, dass zumindest im Bereich der Kulturation die sozialdemokratischen Länder vergleichbare Integrationsschwierigkeiten haben wie die konservativen Länder (der Unterschied ist nicht signifikant). Dies ist auch dann noch der Fall, wenn das „umstrittene“ Niederlande aus der Analyse ausgeschlossen wird (vgl. Tabelle 66, im Anhang).

Was die Platzierung betrifft, haben konservative Länder im Vergleich zu den liberalen Ländern die wesentlich größeren Integrationsschwierigkeiten ($p \leq 0,05$). Im Vergleich zu den sozialdemokratisch orientierten Ländern sind die Platzierungsleistungen zwar auch geringer, allerdings weniger dominant ($p \leq 0,1$). Insgesamt ist zu vermuten, dass es hier einen starken Interaktionseffekt zwischen dem Wohlfahrtsstaatstyp und der

¹⁰⁸ Das Tau-b erreicht für die Integrationsdimension ‚Platzierung‘ tatsächlich denselben Wert wie bei der Dimension ‚Kulturation‘; es handelt sich um keinen Rechenfehler.

Ausgestaltung des Bildungswesens gibt (konservative Länder haben mit Ausnahme Frankreichs kein Gesamtschulsystem).

Anders als etwa von Sainsbury (2006) argumentiert wird, sind es nicht die sozialdemokratischen Länder, die aufgrund ihres hohen Ausmaßes an Dekommodifizierung verbunden mit einer egalitär-universalistischen Ideologie bessere Ergebnisse bei der Eingliederung von MigrantInnen erwarten lassen, sondern genau umgekehrt diejenigen Länder mit einem niedrigen Ausmaß an Dekommodifizierung (also die liberalen Nationalstaatstypen).

Eine Mehrebenenanalyse anhand der PISA-2006-Daten von Flavia Fossati (2010) unterstützt diese Sichtweise. Die Amtszeit linker Regierungen sowie der Anteil der Frauen im Parlament werden als Annäherung für die sozialdemokratische Orientierung der untersuchten Wohlfahrtsstaaten verwendet, zudem wurde eine Dummy-Kontrollvariable eingeführt, welche die sozialdemokratischen Länder (Finnland, Norwegen, Schweden, Niederlande) von den anderen Ländern abgrenzt. Eine für „einheimische“ SchülerInnen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund getrennt durchgeführte Analyse zeigte, dass die Dauer der linken Amtszeit negativ mit der schulischen Leistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund korreliert und zwar auch dann, wenn der individuelle und familiäre Hintergrund sowie der durchschnittliche sozioökonomische Hintergrund auf Ebene der Schule berücksichtigt wird.

Die Autorin argumentiert, dass die Bemühungen sozialdemokratischer Wohlfahrtsstaaten mehr Chancengleichheit zu erreichen, nur für „einheimische“ SchülerInnen erfolgreich zu sein scheinen, während sich bei SchülerInnen aus Migrantenfamilien ein negativer Effekt auf die Schulkompetenzen beobachten lässt (vgl. ebd.: S. 17).

Welche Mechanismen könnten für den geringeren Integrationserfolg von Wohlfahrtsstaaten sozialdemokratischer Spielart verantwortlich sein? Ruud Koopmans (2008: S. 11) vermutet, dass die stärker inklusiven und großzügigeren Wohlfahrtsstaaten in größerem Ausmaß gering qualifizierte Zuwanderung anziehen (negative Selektion) und dass in diesen Ländern weniger Anreize bestehen, in Humankapital zu investieren. In Ländern mit geringen sozialstaatlichen Leistungen

(oder erschwertem Zugang) hingegen sind Zugewanderte mit Humankapitaldefiziten stärker gezwungen ihre Marktchancen durch raschen Sprach- und Bildungserwerb sowie durch Kontakte zur Aufnahmegesellschaft zu verbessern. Auch können soziale Vergleichsprozesse die Investition in Humankapital bremsen. Dies ist etwa dann der Fall wenn Zugewanderte ihre ökonomische Situation trotz Abhängigkeit von staatlicher Unterstützungsleistung im Vergleich zur Situation vor der Auswanderung als positiver betrachten oder wenn sie ihre aktuelle Situation mit jener der zurückgebliebenen Menschen vergleichen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es bislang noch sehr kontroverse Ansichten darüber gibt, welche Form des Wohlfahrtsstaates besser zur Inklusion von Zugewanderten und deren Nachkommen beiträgt. Gerade im Bereich der schulischen Integration gibt es diesbezüglich starken Forschungsbedarf. Was großteils fehlt sind empirisch belastbare Ergebnisse.

Allerdings gibt Fossati (2010: S. 15) zu bedenken, dass die Indikatoren auf der Ebene der einzelnen Nationalstaaten sehr wenig zur Aufklärung der differentiellen Kompetenzverteilung beitragen (lediglich 2 – 5 Prozent der gesamten Varianz), wohingegen die Variablen auf der Mesoebene (Schulkontext) eine wesentlich höhere Erklärungskraft hätten (vgl. dazu die theoretischen Ausführungen in Kap. 3.3.2, S. 157). Bevor diese Faktoren auf der Mesoebene diskutiert werden, soll im Folgenden der Blick auf einen letzten Makrofaktor gerichtet werden und zwar auf die Struktur des nationalen Bildungswesens.

Struktur des nationalen Bildungswesens

Die international vergleichenden Schulleistungstudien – allen voran PISA – haben den Blick auf die Leistungsdifferenzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund gelenkt und damit die Debatte über die unterschiedliche Integrationsfähigkeit nationaler Bildungssysteme eröffnet. Konkret stellt sich die Frage, warum das Ausmaß, in dem schulische Kompetenzen mit dem familiären Hintergrund korrelieren, international so unterschiedlich ist? Oder anders formuliert: Warum ist in manchen Ländern Chancengleichheit besser verwirklicht als in anderen?

In neueren Arbeiten werden Merkmale der nationalen Bildungssysteme als eine mögliche Ursache für die international unterschiedlich verwirklichte Chancengleichheit diskutiert (vgl. etwa Herzog-Punzenberger 2009). Auf Basis eines sechs Länder¹⁰⁹ umfassenden Vergleichs über die Situation der zweiten Generation türkischer Abstammung nennen Crul und Vermeulen (2003) vier wesentliche Strukturierungsfaktoren, die in der Analyse der Persistenz von Bildungsungleichheit (nicht nur der Migrantenkinder) berücksichtigt werden sollten (S. 978ff.):

- Das *Alter, in dem die Kinder in das Bildungssystem (vorschulische Bildungseinrichtungen) eintreten*, variiert beträchtlich zwischen den untersuchten Ländern: In Frankreich und in Belgien beginnen die Kinder bereits mit 2 ½ mit der Vorschule („ecole maternelle“), in den Niederlanden mit fünf Jahren und in Österreich und Deutschland mit sechs Jahren. Crul und Vermeulen vermuten, dass sich der frühe Beginn in Frankreich und Belgien positiv auswirkt, da die Kinder länger Zeit haben, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen (Exposure-Effekt).
- Die *Anzahl der direkten Kontaktstunden zwischen LehrerInnen und SchülerInnen* während der Pflichtschulzeit (Halbtags- versus Ganztagschule): In den Niederlanden etwa stehen den neunjährigen SchülerInnen 1019 Kontaktstunden pro Jahr zur Verfügung, in Deutschland sind es nur 661. In Ländern mit geringerem LehrerInnenkontakt sind die Kinder etwa bei der Erledigung der Hausaufgaben stärker auf außerschulische Unterstützung angewiesen (z.B. die Eltern), was sich für Kinder aus Migrantenfamilien besonders negativ auswirken dürfte.
- *Ausmaß an Hilfestellung und Förderung außerhalb des Schulwesens*: Auf Basis der PISA-2000-Daten lässt sich diesbezüglich eine klare Rangordnung erkennen: Am meisten außerschulische Unterstützung erhalten SchülerInnen in Frankreich, gefolgt von SchülerInnen in Belgien und den Niederlanden, am schlechtesten schneidet Deutschland ab. Deutschland und Österreich zählen aber gerade zu den Ländern, wo die SchülerInnen relativ viele Hausaufgaben erledigen müssen. In Kombination mit den geringeren LehrerInnenkontaktstunden und dem geringeren Ausmaß an

¹⁰⁹ Belgien, Frankreich, Deutschland, Schweden, Niederlande und Österreich (vgl. Crul/Vermeulen 2003).

außerschulischer Unterstützung könnte dies die Bildungsbenachteiligung in den deutschsprachigen Ländern noch zusätzlich verstärken.

- Als letzter Punkt sei das Ausmaß der *schulischen Differenzierung* genannt. Die erste Selektion wird in Österreich und Deutschland bereits mit 10 Jahren vorgenommen, in den Niederlanden zwei Jahre später, in Belgien mit 14 und in Frankreich erst mit 15 Jahren.

Besonders große Aufmerksamkeit wird letzterem Punkt geschenkt, sei es in öffentlichen Debatten, aber auch in der wissenschaftlichen Diskussion. BefürworterInnen einer frühen Selektion (in erster Linie PolitikerInnen) argumentieren, dass diese ein möglichst hohes Niveau der Bildungsleistungen garantiere, weil in homogenen Lernumwelten durch einen fokussierten Lehrplan effektiver unterrichtet werden kann, was zu größeren Lernfortschritten führt (vgl. Diskussion in Wößmann 2008).

Kritiker einer frühzeitigen Selektion hingegen nehmen an, dass Bildungsentscheidungen, die zu einem biographisch frühen Zeitpunkt stattfinden, stärker familienabhängig sind als solche, die erst zu einem späteren Zeitpunkt getroffen werden müssen. Eine frühe Selektion – wie sie etwa in Deutschland und Österreich stattfindet – wirkt sich für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien nachteilig aus und reduziert dadurch die Gleichheit der Bildungschancen (vgl. etwa Schütz/Wößmann 2005). Bei MigrantInnen verschärfen sich die nachteiligen Effekte eines niedrigen sozioökonomischen Status durch fehlendes bzw. unzureichendes strategisches Wissen über die Strukturen des Bildungswesens in den Aufnahmeländern, wobei anzunehmen ist, dass dieses Wissen besonders in stark differenzierten Schulsystemen eine wichtige Ressource im Bildungsprozess darstellt (vgl. de Heus/Dronkers/Levels 2009).

Diese beiden kontroversen Annahmen implizieren einen Zielkonflikt zwischen Effizienz, verstanden als Maximierung der Leistungen, und Chancengleichheit. Studien belegen aber, dass es keinen eindeutigen Beleg für einen derartigen Zielkonflikt gibt (vgl. Wößmann 2008: S. 516). Hanushek und Wößmann (2005) untersuchten die Veränderung der Ungleichheit zwischen dem Ende der Grundschule und dem Ende der

Sekundarstufe I (Mittelstufe).¹¹⁰ Anders formuliert untersuchten die beiden Autoren, wie sich die Streuung der Leistungsergebnisse nach der Grundschulzeit entwickelte, um Aussagen über mögliche Auswirkungen früh gesetzter Selektionsschritte treffen zu können. Die AutorInnen betrachteten insgesamt acht Paare internationaler Vergleichstests (z.B. PISA 2003 – PIRLS 2001) und kommen zu dem Schluss, dass eine frühe Mehrgliedrigkeit sich negativ auf die Chancengleichheit auswirkt. Weniger eindeutig fällt das Ergebnis im Hinblick auf die durchschnittliche Leistung aus: Von den acht Vergleichstests deuten drei darauf hin, dass eine frühe Selektion zu einer Reduzierung der durchschnittlichen Leistungen aller SchülerInnen führt, ein Vergleichspaar zeigt einen Anstieg der durchschnittlichen Leistung in Ländern mit früher Selektion. Werden alle acht Paare internationaler Leistungstests gemeinsam betrachtet, ergibt sich ein negativer Effekt der frühen Mehrgliedrigkeit auf das durchschnittliche Leistungsniveau (vgl. Hanushek/Wößmann 2005; Schütz/Wößmann 2005: S. 15).

Neben der Streuung der Leistung als ein Maß für Ungleichheit berechneten Schütz und Wößmann (2005) ein direkteres Maß für die Ungleichheit der Chancen, indem sie untersuchten, inwieweit die Schülerleistungen vom familiären Hintergrund abhängen.¹¹¹ Wird die Chancengleichheit anhand der Stärke des Einflusses des familiären Hintergrundes beurteilt (EFH), so gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen den Ländern. Besonders groß ist die Chancenungleichheit in England, Schottland, Ungarn und Deutschland. Am besten verwirklicht ist die Chancengleichheit in Frankreich, Kanada, Portugal und im flämischen Teil Belgiens (vgl. Schütz/Wößmann 2005: S. 8). Österreich liegt bei diesem Test in etwa im Mittelfeld (Platz 21) der 54 untersuchten Länder, was aber noch oberhalb des OECD Durchschnitts ist. Wird dieses Maß der Chancenungleichheit in Beziehung zu den bildungspolitischen Systemmerkmalen gesetzt, ergeben sich folgende Ergebnisse: Eine spätere Selektion wirkt sich ebenso positiv auf die Chancengleichheit aus wie ein

¹¹⁰ Das Ausmaß der Ungleichheit, das in einem Land nach dem vierten Schuljahr besteht, lässt sich nicht auf die Mehrgliedrigkeit eines Schulsystems zurückführen, da erste Differenzierungen frühestens nach dem vierten Schuljahr erfolgen (in Deutschland und Österreich). Deshalb bereinigten Hanushek und Wößmann (2005) die Streuung der Leistung am Ende der Mittelstufe um die Streuung der Leistung am Ende der Grundschule.

¹¹¹ Der Einfluss des familiären Hintergrunds wurde auf Basis der im Haushalt verfügbaren Bücher untersucht. Als weitere Kontrollvariablen wurden das Alter, das Geschlecht, die Familienzusammensetzung sowie der Immigrationshintergrund der SchülerInnen und der Eltern in die Regressionsanalyse einbezogen (Schütz/Wößmann 2005: S. 7).

umfassendes Vorschulsystem (Besuchsquote¹¹², Dauer des Vorschulprogramms). Kein systematischer Zusammenhang besteht zwischen dem Ausgabenniveau, dem Bruttonationaleinkommen und der Länge des Schulalltages (Schütz/Wößmann 2005: S. 19). Letzteres Ergebnis ist insofern spannend, als die Ganztageschule häufig als eine mögliche Maßnahme zur Reduzierung von Chancenungleichheit diskutiert wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Gesamtschulsysteme mit ihrer späteren Selektion ein Mehr an Chancengleichheit bieten, da der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Schulleistung geringer ist. Gleichzeitig gibt es keinen Beleg dafür, dass heterogene Lernumwelten – wie von den Befürwortern der frühzeitigen Selektion befürchtet – mit einem geringeren Leistungsniveau einhergehen (vgl. Wößmann 2008: S. 516).

Diese Studien bieten wichtige erste Einsichten in die Frage, inwieweit schulische Systemmerkmale die Chancengleichheit aller SchülerInnen unabhängig von ihrer Herkunft beeinflussen. Die Ergebnisse dürfen aber nicht eins zu eins auf die Situation von MigrantInnen und deren Nachkommen übertragen werden, da diese Studien den Migrationshintergrund der SchülerInnen und der Eltern lediglich als Kontrollvariable berücksichtigen. Die Ergebnisse einer Studie von de Heus und Dronkers (2010) schränken den von Schütz und Wößmann (2005) konstatierten nachteiligen Effekt von gegliederten Schulsystemen bedeutend ein: In den ausschließlich für MigrantIn-jugendliche berechneten Mehrebenenmodellen zeigte sich, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien mit niedrigem sozialen Status in weniger stark differenzierten Schulsystemen¹¹³ keine besseren Leistungen erzielen als in stark gegliederten Systemen (Österreich, Deutschland, Liechtenstein, Niederlande). „*They perform bad anyway*“ bringen de Heus und Dronkers (2010: S. 15) dieses Ergebnis auf den Punkt. Weitere

¹¹² Der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Leseleistung verringert sich erst, wenn viele Kinder die Vorschule besuchen (ab 61 Prozent). Besuchen nur wenige Kinder die Vorschule (Besuchsquote bis zu 60 Prozent), dann erhöht sich der Einfluss des familiären Hintergrunds auf die Leseleistung. Schütz und Wößmann gehen in letzterem Fall von einer „*nicht zufälligen Selektion von Schülern mit ‚gutem‘ familiären Hintergrund in Vorschulprogrammen*“ aus. (ebd.: S. 12)

¹¹³ Die AutorInnen teilen die beteiligten Länder je nach Ausmaß der Gliederung des Schulsystems in folgende Gruppen ein: Stark gegliederte Schulsysteme haben die Länder Österreich, Deutschland, Liechtenstein, die Niederlande und die Schweiz. Moderat gegliederte Systeme weisen Belgien, Griechenland, Portugal und Luxemburg auf. Gering bzw. kaum differenziert sind die Systeme in Finnland, Norwegen, Dänemark, Neuseeland, Australien, Schottland und Lettland (vgl. de Heus und Dronkers 2010: S. 10).

die Naturwissenschaftskompetenz der Migrant*innen Jugendlichen beeinflussende Faktoren sind das Leben in einem traditionellen Einwanderungsland (positiver Effekt) und die dominante Religion der Herkunftsländer (Jugendliche aus islamischen Ländern schneiden am schlechtesten ab; siehe dazu ausführlicher S. 147f.). Die Berücksichtigung von Merkmalen des Schulsystems sowohl der Herkunfts- als auch der Aufnahmeländer bringt weitere interessante Resultate zum Vorschein: So etwa wirkt sich die Dauer der Pflichtschulzeit in den Herkunftsländern auf die Kompetenz der Migrant*innen Jugendlichen aus, und zwar auch dann, wenn sie in den Aufnahmeländern geboren wurden (zweite Generation). Die Pflichtschuldauer dürfte laut de Heus und Dronkers (2010: S. 15) ein Indikator für die generelle Qualität der Bildung in den Herkunftsländern sein. In den Aufnahmeländern wirkt sich ein von den Direktoren konstatierte LehrerInnenmangel negativ auf die Kompetenzen aus, keinen Einfluss haben der Grad der Standardisierung (gibt es ein einheitliches Abschlussexamen am Ende der Sekundarstufe), die Qualität der Bildungsressourcen¹¹⁴ und die Anzahl der SchülerInnen pro LehrerIn (student-teacher-ratio).

Insgesamt lässt sich als wichtiges Resultat dieser Studie festhalten, dass das Ausmaß der schulischen Differenzierung zu unterschiedlichen Ergebnissen bei migrantischen und „einheimischen“ SchülerInnen führt: Während „einheimische“ SchülerInnen aus soziökonomisch benachteiligten Familien von einem geringeren Ausmaß an schulischer Differenzierung profitieren, gilt dies nicht für sozial benachteiligte migrantische SchülerInnen. Zukünftige Forschung muss laut De Heus und Dronkers (2010: S. 15) klären, welche Ursachen für diese unterschiedlichen Mechanismen verantwortlich zu machen sind. Forschungsbedarf gibt es aber auch im Hinblick auf die Frage, ob für die ethnischen Nachteile bei den formalen Bildungsabschlüssen ähnliche Wirkfaktoren auf der Makroebene eine Rolle spielen. Kompetenzen sind nur eine Form der Bildungsungleichheit; letztlich sind es immer noch formale Abschlüsse, die für den weiteren Lebensweg, etwa die Arbeitsmarktintegration, ausschlaggebend sind.

¹¹⁴ Gemessen etwa anhand des Vorhandenseins von Lehrmaterialien, Computer und naturwissenschaftlichen Laboreinrichtungen (vgl. ebd.: S. 10).

3.3.2 Institutionelle Ebene – schulischer Kontext

Systemische Bestandsinteressen: „Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes“

Der mangelnde Bildungserfolg von Jugendlichen aus bestimmten Herkunftsländern wird häufig auf individuelle Defizite der Kinder zurückgeführt. „Das ‚Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes‘ (Kronig 2003) wird besonders häufig zur Rechtfertigung der hohen Überweisungsquote an Sonderschulen herangezogen“ (Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: S.176). Die deutliche Überrepräsentation bestimmter Herkunftsgruppen in Sonderschulen wird sehr häufig mit der These der falschen Zuordnung aufgrund fehlerhafter Diagnosen erklärt (vgl. Kronig 2003: 128). Es müssten dieser These nach lediglich Mängel in den Feststellungsverfahren beseitigt werden, wie z.B. die Anwendung sprachfreier Verfahren oder das Hinzuziehen von DolmetscherInnen, um die steigende Zahl der Sonderschulüberweisungen von Immigrantenkindern zu verhindern. Kronig kritisiert an dieser These, dass das Konstrukt des „echten“ lernbehinderten Immigrantenkindes prinzipiell nicht in Frage gestellt wird. Das Festhalten an einer derartigen individualtheoretischen Erklärungsebene, der zufolge sich Selektionsentscheidungen auf individuelle Merkmale zurückführen lassen, verhindert, dass außerindividuelle Faktoren (z.B. systemtheoretische Bestandsinteressen) als wichtige Ursache für Selektionsentscheidungen diskutiert werden.

Laut Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher (2009: S. 176) konnte Kronig (2003) anhand der Analyse bildungsstatistischer Daten die Annahme von eindeutig identifizierbaren SchülerInnen mit Leistungsschwächen relativieren: Dieser Annahme widersprechen einerseits Leistungsüberschneidungen zwischen Sonderklassen- und RegelklassenschülerInnen. Andererseits unterstützen regionale Unterschiede in der Überweisungspraxis (sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland) die systemtheoretische Annahme, dass sich Überweisungsquoten eher nach den Merkmalen des Systems (auf regionaler Ebene) und weniger nach den Merkmalen der SchülerInnenpopulation richten (Kronig 2003: 134 -135).

Kronig beobachtet insgesamt einen „irritierenden lockeren Umgang zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit und der Zuweisung in eine Sonderschulklasse“ (Kronig 2003: 126) und argumentiert: „für ein Immigrantenkind mit einer bestimmten

Leistungsperformanz bedeutet dies, dass es an einem Wohnort in die Sonderklasse eingewiesen wird, während es an einem anderen in der Regelklasse verbleiben kann“ (ebd.: 137). Kronig et al. (2007) betonen, dass die stark verbreitete individualtheoretische Sichtweise der Ursachen von Lernbehinderungen die Gefahr erhöht, dass (vermeintliche) „*Kulturdifferenzen mit einem diffusen Begabungskonzept verquickt werden*“ (ebd.: S. 55). Aufgrund der „Kulturfremdheit“ gewisser Herkunftsgruppen werden Schulschwierigkeiten mehr oder weniger automatisch erwartet.

Institutionelle Diskriminierung

Einen ähnlichen Blickwinkel verfolgen Gomolla (2000) und Gomolla und Radtke (2002), die sich in ihren Arbeiten intensiv mit der Thematik institutioneller Diskriminierung durch die Bildungsinstitution Schule beschäftigen. „Die Zuweisung in die vergleichsweise ungünstigeren Bildungsgänge, ist weder primär auf die häufig konstatierten ‚Passungsprobleme‘ zwischen Herkunfts- und Schulkultur zurückzuführen, noch ist sie das alleinige Resultat der schulischen Leistungen der Migrantenkinder, vielmehr werden im Rahmen dieser Studien die institutionellen Deutungsmuster, im Besonderen die Erwartungen an die Kinder und die darauf aufbauenden schulischen Selektionsmechanismen, verantwortlich gemacht.“ (Unterwurzacher 2007: S. 77) Laut Gomolla und Radtke (2002) reicht es nicht aus, Diskriminierung als Konsequenz von Vorurteilen, Wissensdefiziten und sozialen Typisierungen der individuellen schulischen Akteure zu betrachten, vielmehr geht es darum wie diese „*Akteure im Kontext der Organisation Interpretationen vornehmen und Entscheidungen treffen*“ (Gomolla/Radtke 2002: 57f.). Gegenstand der Untersuchung der beiden Autoren sind also die auf „*systemische Rationalität der gesamten Organisation Schule*“ (Gomolla/Radtke 2000: S. 326) bezogenen Verhaltensweisen der Lehrkräfte. Mit der Betonung der „*Organisationsabhängigkeit*“ (Diefenbach 2007: S. 136) schulischer Entscheidungen und Selektionen gerät die spezifische *Eigenlogik* des Bildungssystems in den Blickwinkel. Zu dieser spezifischen Logik gehören Bestandsinteressen (z.B. müssen bestehende Sonderschulen mit „passenden SchülerInnen befüllt“ werden) ebenso wie das Interesse an alters- und leistungshomogenen Lerngruppen.

Anhand der Rekonstruktion schulischer Selektionsentscheidungen in der Grundschule (Einschulung, Überweisung in die Sonderschule, Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe I) belegen Gomolla und Radtke (2002) eindrucksvoll, dass ethnisch-kulturelle Zuschreibungen in der Schulpraxis als Instrument der Aus- und Abgrenzung fungieren und als Grundlage für schulische Selektionsentscheidungen dienen. Schulische Akteure orientieren sich in ihrer pädagogischen Arbeit an gewissen Normalitätserwartungen im Bezug auf die Sprachfähigkeit und die Sozialisation der SchülerInnen. Überspitzt formuliert, spricht der/die normale SchülerIn zu Hause deutsch und wächst in einem christlich geprägten Mittelschichthaushalt auf. Ein dreijähriger Kindergartenbesuch, ein anregungsreiches Milieu sind ebenso selbstverständlich wie engagierte Elternmitarbeit (vgl. Gomolla/Radtke 2002: S. 254ff.). Weichen Kinder von diesen Normalitätsvorstellungen ab, so besteht die Gefahr, dass sie Extraprobleme erzeugen. Diese Extraprobleme versucht die, auf Komplexitätsreduktion bedachte, Organisation Schule durch Aussonderung (Zurückstellung, Klassenwiederholung, Sonderschulüberweisung) zu vermeiden, was, wie Radtke betont, in stark gegliederten Schulsystemen besonders leicht möglich ist (vgl. Radtke 2008: S. 667). Die vorgefundene Ungleichheit in den Lernvoraussetzungen wird laut Radtke in einer langen Kette von Einzelentscheidungen in einen ungleichen Schulerfolg transformiert (vgl. ebd. S. 666). Selbst wenn die Sprachkenntnisse ausreichend oder die Noten gut sind, laufen Migrantenkinder Gefahr, abgewiesen zu werden, etwa wenn es um eine Gymnasialempfehlung geht. Als Begründung wird dann auf den kulturell-familiären Hintergrund zurückgegriffen, „der Schwierigkeiten erwarten lässt“ (Gomolla/Radtke 2002: S. 260). Als besonders problematisch erscheint das Aufwachsen in einem islamischen Milieu, das im Vergleich zu einem südeuropäisch-katholischen Milieu („integriert durch Religion, Sprache, Kontakt mit Deutschen“; „kapseln sich nicht ab“) als besonders integrationsunwillig dargestellt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2002: S. 244f.). Diese Argumentationsfigur macht es möglich, das Scheitern türkischer SchülerInnen in der Grundschule z.B. auf den Koranschulbesuch zurückzuführen (Gomolla 2000: S. 66). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Gomolla und Radtke (2002) eine Fülle von Mechanismen direkter Diskriminierung (wissentlich und gewollte Ungleichbehandlung) und indirekter

Benachteiligung (unintendierte Ungleichbehandlung) aufdecken konnten. Auf den Punkt gebracht: *„Die Mechanismen der Diskriminierung basieren sowohl auf Formen der Ungleichbehandlung (Herv. im Original kursiv) von Migrantenkindern im Vergleich mit ihren MitschülerInnen aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen, als auch auf Formen der Gleichbehandlung (Herv. im Original kursiv) mit anderen Kindern, unter vermeintlich neutralen (,universellen’) Leistungskriterien, wobei die spezifischen Voraussetzungen von Kindern aus sprachlichen und kulturellen Minderheiten ignoriert werden (Gomolla/Radtke 2000: S. 329).*

Das Ergebnis von Gomolla und Radtke (2002), wonach die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern eine Folge institutioneller Diskriminierung sei, wird in der deutschsprachigen Debatte sehr kontrovers beurteilt. Im Unterschied zu Gomolla und Radtke (2002) kommt Kristen (2006a) auf Basis von Auswertungen vorliegender quantitativer Datensätze (IGLU, LAU, „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“¹¹⁵) zu der Einschätzung, dass *„zumindest was die Leistungsbeurteilungen der Lehrkräfte im schulischen Alltag angeht, derzeit keine Anzeichen zu bestehen scheinen, dass Grundschulkinder aus bestimmten Herkunftsgruppen systematisch diskriminiert werden und deshalb am ersten Bildungsübergang schlechter abschneiden...“* (Kristen 2006a: S. 94). Laut Kristen kann ethnischer Diskriminierung keine Schlüsselrolle bei der Erklärung ungleicher Bildungsbeteiligung zugeschrieben werden (ebd.: S. 80). Die Kontroverse, ob ethnische Diskriminierung zum schlechteren schulischen Abschneiden bestimmter Herkunftsgruppen beiträgt oder nicht, ist im Wesentlichen auf Unterschiede in der Fassung des Diskriminierungsbegriffes zurückzuführen (vgl. Scherr 2008: o. S.). Kristen (2006b) greift auf das in den Wirtschaftswissenschaften übliche Konzept der „statistischen“ Diskriminierung zurück. Konkret geht die Autorin davon aus, dass ethnische Diskriminierung nur dann vorliegt, wenn sich die Lehrkräfte bei der Vergabe von Noten und Übergangsempfehlungen nicht ausschließlich an den schulischen

¹¹⁵ IGLU ist die Kurzform für Internationale Grundschullesestudie (internationale Bezeichnung PIRLS), Bei LAU handelt es sich um die Hamburger Längsschnittstudie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“. Die Studie „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien ist eine von der deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) durchgeführte Studie unter der Leitung von Hartmut Esser vom Mannheimer Zentrum für empirische Sozialforschung.

Leistungen orientieren, sondern auch der ethnische Hintergrund der SchülerInnen in die Bewertung einfließt (Kristen 2006a: S. 82). Indirekte Formen der Diskriminierung – wie sie von Gomolla und Radtke (2002) untersucht wurden – sind quantitativ aufgrund der vielen potentiellen Drittvariablen kaum fassbar, was laut Kristen (2006a) aber nicht bedeutet, dass sie nicht relevant wären. Die nach Kontrolle wichtiger individueller und kontextueller Merkmale verbleibenden Nachteile bestimmter Bevölkerungsgruppen, vor allem türkischer SchülerInnen, könnten durchaus auf Diskriminierung verweisen. Denkbar wäre aber auch, dass dafür in der Analyse nicht berücksichtigte Einflussgrößen ausschlaggebend sind (vgl. Kristen 2006a: S. 80). Anders als in einer älteren Untersuchung von Kristen (2002), der zufolge türkische und italienische SchülerInnen auch nach Kontrolle der Schulnoten ein erhöhtes Risiko aufweisen, in eine Hauptschule zu wechseln, verschwinden in den neueren Arbeiten von Kristen (2006a, 2006b) sämtliche negative Herkunftseffekte, wenn die Leistungen der SchülerInnen losgelöst von den Einschätzungen der Lehrkräfte auf Basis standardisierter Leistungsmessungen erhoben werden.

Die ältere Untersuchung zur Thematik der ethnischen Diskriminierung von Kristen (2002) ist noch in einem anderen Zusammenhang bedeutsam: Es zeigte sich, dass sich eine hohe Migrantenkonzentration in der Schule oder Schulklasse negativ auf den schulischen Übergang an der ersten Schwelle auswirkt (vgl. dazu ausführlicher anschließendes Unterkapitel: Zusammensetzung SchülerInnenschaft, S. 163).

Esser (2001) ging auf Basis dieser Ergebnisse von Kristen (2002, erstmals 2000) sogar soweit, zu behaupten, es gäbe *„beim Übergang von Grundschule in die weiterführenden Schulen keine unmittelbare ‚Diskriminierung‘ der ausländischen Kinder“*, verbleibende negative ethnische Effekte seien *„vielmehr eine indirekte Folge der ethnischen Konzentration in der Schule“* (Esser 2001: S. 63). Folgende Kausalkette macht Esser (2001) für die schlechtere schulische Platzierung von Kindern mit Migrationshintergrund verantwortlich: *„Starke ethnische Konzentration in den Schulklassen behindern das Lernen der Kinder, nicht nur im Fach Deutsch. Aufgrund der schlechten Lernleistungen erhalten sie schlechte Noten und aufgrund dieser Noten weniger Empfehlungen für den Besuch einer weiterführenden Schule. Einen besonderen ‚Malus‘ als Angehörige bestimmter ethnischer Gruppen bekommen sie nicht. Die*

Schulen funktionieren ganz offenbar als ‚moderne‘, strikt nach Leistung operierende Institution“ (Esser 2001: S. 63).

Für eine derartige Einschätzung ist die empirische Befundlage nicht ausreichend. Heike Diefenbach (2004: S. 241) etwa gibt zu Recht zu bedenken, dass sich Esser mit diesem Urteil auf Resultate einer Untersuchung an sechs Grundschulen in Baden-Württemberg beruft, was einen Schluss auf Grundschulen „im Allgemeinen“ sicher nicht zulässt. Auch werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung von Gomolla und Radtke (2000, 2002) vollständig ignoriert, deren Verdienst es gerade ist, „subtile“, nicht offenkundige indirekte Formen der Diskriminierung aufgespürt zu haben. Zudem haben die AutorInnen den Blick dafür geschärft, dass Benachteiligungen das Resultat der Kumulation von Einzelentscheidungen sind, wozu auch die „Gleichbehandlung Ungleicher“ gehört.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es für eine Untersuchung von Diskriminierung notwendig ist „... *nicht von den Eigenschaften und Merkmalen von Individuen als Angehörige sozioökonomisch und ethnisch unterscheidbarer Gruppen auszugehen, die aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit Benachteiligung erfahren, sondern Prozesse in den Blick zu nehmen, durch die ethnisierende und klassen- und milieubezogene Grenzziehungen konstituiert und sozial wirksam werden.*“ (Hormel 2010, S. 190). In diesem Zusammenhang ist Radtke (2008) zuzustimmen, der in Kritik an der oben zitierten Esserschen Argumentationslinie betont, dass mit der ausschließlichen Betrachtung von Input- und Outputvariablen nicht wirklich in die „*black box*‘ *schulischer Lehr-, Lern-, Selektions- und Allokationsprozesse*“ (Radtke 2008: S. 665) hineingeleuchtet werden kann.

Zusammensetzung der SchülerInnenschaft

Als ein wichtiges Kontextmerkmal schulischen Lernens ist die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft einer Schulklasse zu nennen, welche häufig als eine mögliche Erklärung für unterschiedliche Leistungsentwicklung thematisiert wird. Im Mittelpunkt der Forschung steht vor allem der Effekt der sozialen Komposition, die in der Regel anhand des durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Eltern auf Klassen- oder Schulebene gemessen wird (vgl. Stanat et al. 2010b: S. 147). Über die Auswirkung der ethnischen Segregation in Schulklassen ist hingegen sehr viel weniger bekannt.

Angenommen wird, dass bei einer hohen ethnischen Konzentration – sei es in der Wohnumgebung oder in der Schule – sowohl die Gelegenheiten als auch die Motivation für den Erwerb der Verkehrssprache geringer sind, was sich negativ auf die Schulkarrieren der Kinder auswirkt (vgl. Esser 2006c; Stanat et al. 2010b). Neben diesen sprachlichen Gelegenheitsstrukturen werden Aspekte des Lern- und Sozialklimas, normative Einflüsse der Peer-Gruppe, sowie Erwartungen und Verhalten der Lehrkräfte als mögliche Ursachen für geringere Leistungen diskutiert (Stanat 2006: S. 212).

Im Hinblick auf die ethnische Konzentration in Schulklassen belegt Kristen (2002), dass sich diese negativ auf die weitere schulische Platzierung nach der Grundschule auswirkt. „Anders ausgedrückt haben SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine umso geringere Chance, auf eine Realschule oder ein Gymnasium zu wechseln, je mehr SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Grundschulklasse sind.“ (Unterwurzacher 2007: S. 76f.) Neben der Untersuchung der Effekte ethnischer Konzentrationen auf Bildungsbeteiligungsmuster liegen auch Studien vor, die eben diesen Effekt auf die Schulleistungen analysieren. Rüesch (1998) etwa zeigte für die Schweiz, dass sämtliche negative Effekte des Migrantenanteils auf die Leseleistung verschwinden, wenn die soziale Zusammensetzung der SchülerInnen kontrolliert wird (operationalisiert als mittlerer sozioökonomischer Hintergrund). Laut Stanat (2006: S. 195) lässt sich dieses Ergebnis von Rüesch dahingehend interpretieren, dass die geringeren Leistungen in Schulen mit einem hohen Anteil an migrantischen SchülerInnen durch die soziale Benachteiligung der SchülerInnen bedingt zu sein scheinen. Anders als bei Rüesch hingegen führt die Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrundes in der von Stanat (2006) vorgelegten Re-Analyse der PISA-2000-Daten nicht zum Verschwinden, sondern zur Reduktion des Leistungsnachteils von Schulen mit einem hohen Migrantenanteil (ein Anteil von mehr als 40 Prozent nicht nicht-deutscher Familiensprache). Der Einfluss eines hohen Migrantenanteils auf die schulischen Leistungen ist erst dann nicht mehr signifikant, wenn die mittleren kognitiven Grundfähigkeiten in der Analyse berücksichtigt werden. Stanat (2006: 73) spricht im Zusammenhang mit der geringeren Leistung von Schulen mit einem hohen Anteil an MigrantInnen von einer mehrfach benachteiligten SchülerInnenschaft. In diesen Schulen stammen nicht nur viele SchülerInnen aus

zugewanderten Familien, sondern verfügen auch im Hinblick auf ihren sozioökonomischen Hintergrund und ihre kognitiven Grundfähigkeiten über vergleichsweise ungünstige schulische Voraussetzungen.

Die bisher genannten Studien sind in ihrer Aussagekraft insofern eingeschränkt als die geringen Fallzahlen der verwendeten Studien keine Differenzierung nach ethnischer Herkunft zuließen. Es ist aber laut Esser (2006c) gerade davon auszugehen, dass sich ein hoher Anteil an MigrantInnen derselben Herkunftsgruppe negativ auf die Leistungen auswirkt, da dies die Möglichkeit eröffnet, sich in der eigenen Herkunftssprache zu unterhalten, was wiederum ungünstig für den Erwerb der Schulsprache sein dürfte.

Walter und Stanat (2008) untersuchten diese Annahme auf Basis der erweiterten Stichprobe von PISA-E-2003. Für den Anteil der Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion ließ sich auch nach Kontrolle einer Vielzahl von Individual- und Kompositionsmerkmalen (mittlerer sozioökonomischer Status und mittlere kognitive Grundfähigkeiten auf Schulebene) kein eigenständiger Effekt auf die Leseleistung ermitteln. Bei den SchülerInnen türkischer Herkunft hingegen zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit der Lesekompetenz, allerdings erst ab einem Anteil türkischstämmiger Jugendlicher von 40 Prozent auf Ebene der Schule. Mit eigen-ethnischer Segregation sind also zumindest für diese migrantische Gruppe durchaus negative Effekte verbunden. Laut Walter und Stanat (2008) lässt sich allerdings kein Beleg dafür finden, dass dieser Wirkungsmechanismus - wie von Esser (2006c) postuliert - auf die sprachlichen Gelegenheitsstrukturen¹¹⁶ zurückzuführen ist, da steigende Anteile von Jugendlichen in Schulen, die zu Hause vorwiegend Russisch oder Türkisch sprechen, nicht mit einer Leistungsreduktion verbunden sind (Walter/Stanat 2008: S. 101). Auf der Suche nach alternativen Erklärungsansätzen für den beobachteten Kompositionseffekt bei der türkischstämmigen Gruppe diskutieren die AutorInnen zwei Argumentationslinien. So etwa könnten Peernormen und -verhalten beispielsweise die Entwicklung motivationaler Orientierungen, Einstellungen zur Schule und Aspirationen beeinflussen. In diesem Zusammenhang wäre es denkbar, dass

¹¹⁶ Ethnische Konzentrationen im Wohnumfeld bzw. in der Schule - so Essers These - sollten vor allem dann zu Leistungsnachteilen führen, wenn innerhalb dieser Gruppen häufig die Herkunftssprachen gesprochen werden (Walter/Stanat 2008: S. 101).

gerade jene bei der Lehrstellensuche besonders stark benachteiligten HauptschülerInnen mit Migrationshintergrund Einstellungs- und Verhaltensnormen entwickeln, die dem Lernerfolg abträglich sind. Es könnte aber auch sein, dass LehrerInnen die in der Bevölkerung verbreiteten negativen Stereotype über türkische MigrantInnen teilen, was zu niedrigen Erfolgserwartungen mit reduzierten Anforderungen führen kann (Walter/Stanat 2008: S. 101f.).

Walter und Stanat (2008) geben aber zu bedenken, dass die korrekte Schätzung von Kompositionseffekten ein längsschnittliches Design erfordert, mit dem es möglich ist, die Leistungsentwicklung von SchülerInnen ab dem Zeitpunkt des Wechsels in eine neue Lernumwelt (v.a. Eintritt in die Grundschule oder in die Sekundarstufe I) zu untersuchen (vgl. Walter/Stanat 2008: S. 102). Mit den als Querschnitt konzipierten PISA-Erhebungen ist es jedoch nur möglich, die gleichzeitig mit der abhängigen Variable gemessenen kognitiven Grundfähigkeiten als Proxy für das Vorwissen der SchülerInnen zu verwenden (vgl. Stanat et al. 2010b: S. 150). Zudem erlauben die PISA-Daten nicht Kompositionseffekte auf Ebene der Klasse zu bestimmen, da die Informationen nur für die gesamte Schule vorliegen (vgl. Walter/Stanat 2008). Die Daten der Hamburger Studie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) erlauben die längsschnittliche Untersuchung von Kompositionseffekten auf Klassenebene. Die jüngste Untersuchung von Stanat et al. (2010b: S. 160f.) auf Basis dieser Daten belegt erneut, dass sich kein eigenständiger Effekt des Migrantenanteils in den Klassen auf die schulischen Kompetenzen nachweisen lässt. Was sich hingegen beobachten lässt, ist ein Zusammenhang zwischen der sozialen Zusammensetzung und der schulischen Leistung, der auch dann noch stabil bleibt, wenn das Niveau des Vorwissens im untersuchten Leistungsbereich berücksichtigt wird (vgl. ebd.).

Über die Auswirkungen von ethnischen Konzentrationen in Schulen ist in Österreich bislang wenig bekannt. Auf Basis der TIMSS-2007¹¹⁷ Daten kommen Breit und Wanka (2010) zu dem Schluss, dass die Mathematik- und die Naturwissenschaftsleistung weder vom Migrantenanteil auf Klassenebene noch auf Ebene der Schule beeinflusst ist. In Übereinstimmung mit der letztgenannten Studie aus Deutschland spielt hingegen die

¹¹⁷ Studienbeschreibung auf: <http://www.bifie.at/timss-trends-international-mathematics-and-science-study> (Stand Oktober 2010).

soziale Komposition sehr wohl eine Rolle für die Kompetenzen der SchülerInnen in diesen Leistungsbereichen. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass mit dem Migrationsstatus auf Individualebene ein erhebliches Risiko verbunden ist, geringere Kompetenzen aufzuweisen und zwar auch dann, wenn die migrantischen SchülerInnen über ein mit den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund vergleichbares kulturelles Kapital verfügen (Breit/Wanka 2010). Einschränkend ist aber festzuhalten, dass in dieser Analyse das Vorwissen der SchülerInnen nicht berücksichtigt wurde.

Wie sind die hier dargestellten Ergebnisse zusammenfassend zu interpretieren? Die bisherige Befundlage spricht eher gegen einen eigenständigen Effekt des Migrantenteils in Klassen oder Schulen auf die Kompetenzen. Hingegen scheinen Leistungsnachteile stärker von der sozialen und kognitiven Zusammensetzung der Klassen beeinflusst zu sein. Über die Ursachen sozialer und kognitiver Kompositionseffekte ist noch wenig bekannt. Um derartige Kompositionseffekte zu reduzieren, wäre es aber dringend notwendig, die dahinter liegenden Mechanismen zu erforschen.

Die Aussage von Walter und Stanat „... *dass in Deutschland Lernkontexte existieren, in denen allgemein unter äußerst schwierigen Bedingungen gelehrt und gelernt wird*“ (Walter/Stanat 2008: S. 87) lässt sich auch auf Österreich übertragen. Auf Basis der vorliegenden Befunde ist jedenfalls die Forderung mancher PolitikerInnen nach einer Quote für ausländische SchülerInnen in Schulklassen als voreilig abzulehnen (vgl. Diefenbach 2007: S. 131).

LehrerInnenerwartungen

Im vorhergehenden Unterkapitel wurde festgestellt, dass bislang noch wenig darüber bekannt ist, auf welche Art und Weise Kompositionsmerkmale in Schulklassen ihre Wirkung entfalten. Bellin (2010: S. 95) etwa argumentiert, dass LehrerInnen bestimmte Erwartungshaltungen an SchülerInnen haben, die wiederum einen Einfluss auf die Motivation und Lernhaltung der SchülerInnen haben könnten. Laut Alexander und Schofield (2006) belegen Studien, dass Lehrkräfte an SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund niedrigere Leistungserwartungen stellen. Diese niedrigen Erwartungen wirken sich vermittelt über

das Verhalten der Lehrkräfte in Form „sich selbst erfüllender Prophezeiungen“ auf die Bildungsverläufe dieser SchülerInnen aus.

Jussim und Harber (2005) kommen in ihrer Metaanalyse zu dem Schluss, dass dies besonders dann der Fall ist, wenn die SchülerInnen stigmatisierten (im Text: stereotypisierten) Gruppen angehören. Für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten konnte mittlerweile mehrfach belegt werden, dass diese von Lehrkräften schlechter beurteilt werden und zwar auch dann noch, wenn ihre tatsächliche Leistungsfähigkeit berücksichtigt wird (vgl. etwa Stahl 2007).

Die Erwartungshaltungen der Lehrkräfte sind aber auch von ihrer eigenen Gruppenzugehörigkeit beeinflusst (vgl. Alexander und Schofield 2006: S. 51): So etwa werden afroamerikanische SchülerInnen von afroamerikanischen LehrerInnen als leistungsfähiger eingeschätzt als von weißen LehrerInnen (Beady/Hansel 1981). Auch gibt es Studien, die belegen, dass schwarze SchülerInnen von weißen LehrerInnen anders behandelt werden (etwa Casteel 1998). Laut Diefenbach belegt die Studie von Casteel (1998) einmal mehr *„was schon eine Vielzahl von früheren Studien gezeigt hat, dass nämlich schwarze Schüler im Unterricht weniger Aufmerksamkeit von Lehrern erhalten, seltener gelobt werden und häufiger ignoriert oder kritisiert werden als weiße Schüler“* (Diefenbach 2007: S. 133).

Für die Niederlande konnte Jungbluth (1994) nachweisen, dass Lehrkräfte die Fähigkeiten marokkanischer und türkischer SchülerInnen, die der Autor mittels eines nonverbalen Intelligenztests kontrollierte, unterschätzen. Für dieses Resultat macht Jungbluth (1994) allerdings die Schichtzugehörigkeit und weniger die ethnische Zugehörigkeit verantwortlich. Im deutschsprachigen Raum gibt es bislang keine Studien, die sich explizit mit den Leistungserwartungen der Lehrkräfte im Hinblick auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund beschäftigten. Es lassen sich in qualitativen Studien durchaus Hinweise finden, dass Lehrkräfte nicht frei von Vorurteilen und Stereotypen über bestimmte Bevölkerungsgruppen sind. Die im Kapitel über institutionelle Diskriminierung zitierte Studie von Gomolla und Radtke (2002) etwa belegt, dass für die Übergangsempfehlungen der Lehrkräfte nicht nur die tatsächlichen Leistungen der Migrantenkinder eine Rolle spielen. Vielmehr fließen Annahmen über das vermutete elterliche Unterstützungspotential in die Empfehlung ein, wobei dieses insbesondere bei islamischen Eltern als besonders niedrig eingestuft wird. Selbst wenn

sich im deutschsprachigen Raum keine Erwartungseffekte bezüglich der ethnischen Herkunft der SchülerInnen nachweisen lassen sollten, so ist laut Alexander und Schofield (2006: S. 54) zu vermuten, dass - wie in anderen Ländern auch - zumindest Erwartungseffekte bezüglich der sozialen Herkunft bestehen. *„Sollte dies der Fall sein, würden die Erwartungseffekte einen überdurchschnittlich starken Einfluss auf SchülerInnen aus Zuwanderungsfamilien haben, da diese besonders oft einen niedrigen sozialen Status haben“* (Alexander/Schofield 2006: S. 54).

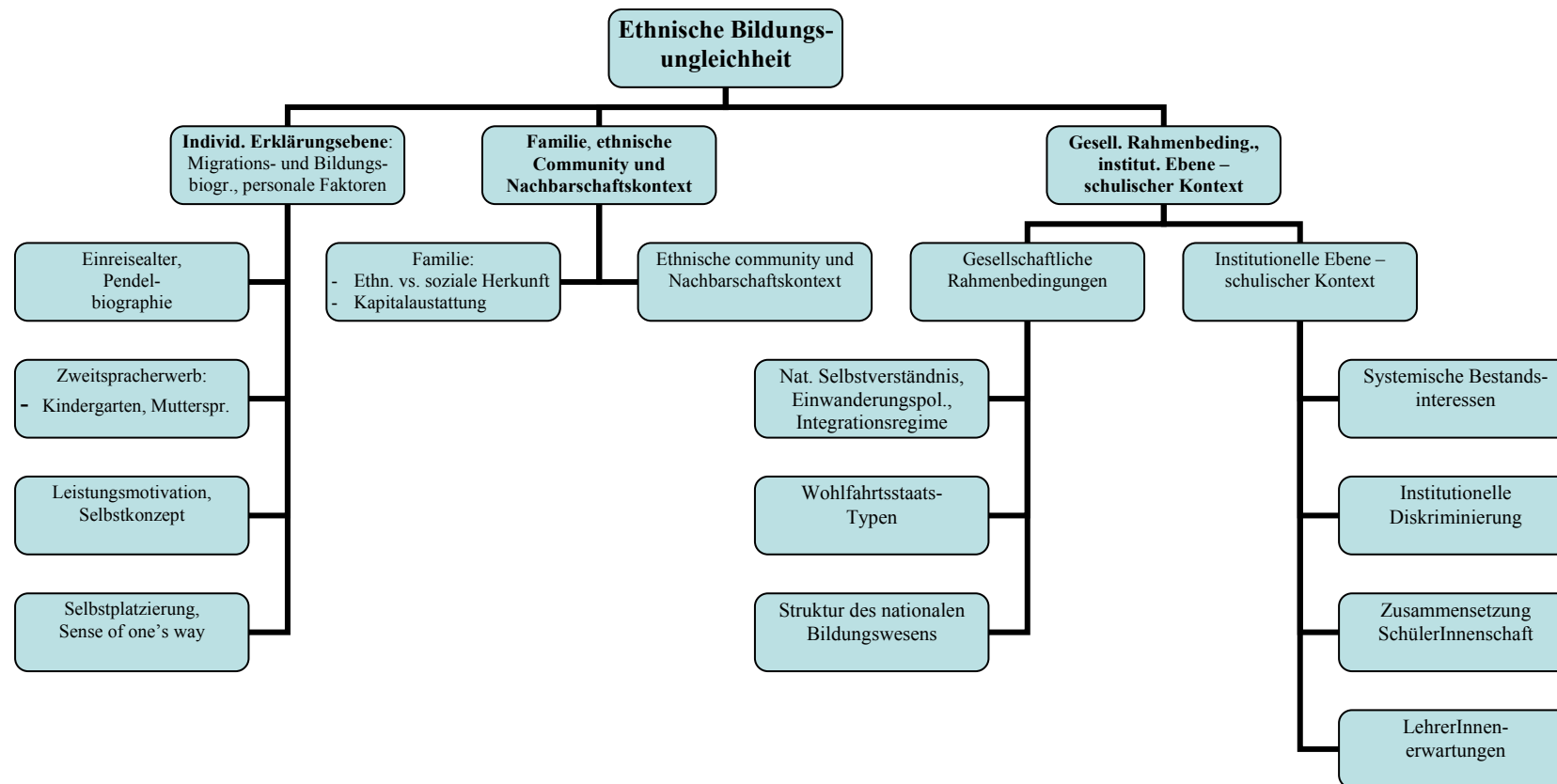
Wie beeinflussen nun die Lehrererwartungen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler? Vermutet wird, dass die Erwartungen das tatsächliche Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen. Als leistungstärker eingeschätzte Kinder erhalten von den Lehrkräften mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung und werden den anderen Kindern häufiger als Vorbilder präsentiert (für eine Studienübersicht vgl. Alexander/Schofield 2006: S. 57). Studien belegen auch eine geringere emotionale Unterstützung der vermeintlich leistungsschwächeren SchülerInnen. Zudem erhalten sie weniger Lob und häufiger Kritik; auch unterscheiden sich die Art der Aufgaben (Vergabe herausfordernder und/oder zusätzlicher Aufgaben) und die vermittelten Lerninhalte (Einsatz von anspruchsvollem Unterrichtsmaterial) (vgl. ebd.). Laut Alexander und Schofield (2006) zeigen Studien, dass die Schülerinnen und Schüler die Leistungserwartungen der Lehrkräfte durchaus richtig einschätzen können. Dieses „Wissen“ um die Leistungserwartung kann zu Zweifeln an der eigenen Leistungsfähigkeit, zu negativer Haltung gegenüber der Schule, zu einem geringeren Selbstvertrauen und in weiterer Folge auch zu geringeren Leistungen führen (Alexander/Schofield 2006: S. 60). Zusammenfassend lässt sich festhalten, *„dass das erwartungsgesteuerte Verhalten der Lehrkräfte die schulischen Leistungen beeinträchtigen kann. Dies gilt insbesondere für Verhaltensweisen, die das sozioemotionale Klima in den Klassenzimmern prägen (wie etwa lächeln oder körperliche Nähe/Distanz) oder die Art und Weise der Unterrichts- und Aufgabengestaltung“* (Alexander/Schofield 2006: S. 60).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im deutschsprachigen Raum ein Forschungsmangel bezüglich der Effekte und der Wirkungsweisen von LehrerInnenerwartungen konstatiert werden muss. Im Sinne eines umfassenderen Verständnisses über die

Ursachen von ethnischen Disparitäten könnte weitere Forschung in diese Richtung interessante neue Erkenntnisse bringen.

3.4 Zusammenfassende Darstellung

Abbildung 12: Die theoretischen Erklärungsebenen im Überblick



In Abbildung 12 sind die wichtigsten Argumentationen, die zur Erklärung ethnischer Bildungsungleichheit vorgebracht werden, zusammenfassend dargestellt.

Anzumerken ist, dass es sich hier um ein stark vereinfachtes Modell handelt, welches die den Ursachen zwischengeschalteten Effekte nicht berücksichtigt. Als Beispiel seien die Ressourcen der sozialen Herkunft (ökonomisches Kapital, Bildungskapital der Eltern) genannt. Diese wirken über primäre und sekundäre Herkunftseffekte auf den Bildungserfolg und die Bildungsungleichheit ein (vgl. S. 126 in dieser Arbeit). Zunächst sind die Erklärungsansätze zu nennen, die sich auf die individuelle Ebene bzw. die Migrations- und Bildungsbiographie der migrantischen SchülerInnen beziehen. Auf dieser Ebene werden die Auswirkungen des Einreisealters und eventueller Pendelbiographien, Aspekte des Zweitspracherwerbs und in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Kindergartens und der Muttersprache sowie personale Aspekte im Hinblick auf Motivation und Selbstkonzept diskutiert. Ein Argumentationsstrang thematisiert die bei bildungserfolgreichen Migrantenjugendlichen beobachtete Fähigkeit, sich selbst zu platzieren bzw. die biographische Ressource des „sense of one’s way“, die als mobilitätsspezifischer Habitus aufstiegsförderlich sein kann.

Auf der zweiten Ebene bewegen sich Erklärungsansätze, die die Familie bzw. die Zugehörigkeit zu einer Community bzw. auch segregiertes Wohnen in den Mittelpunkt stellen. Der familiäre Hintergrund wird häufig auf die Frage zugespitzt, was stärker für die ethnische Bildungsungleichheit ausschlaggebend ist: die ethnische oder die soziale Herkunft. Beiden Ansätzen ist gemeinsam, dass sie ein mangelndes Passungsverhältnis zwischen elterlichem Milieu und der Schule konstatieren. Der Rückgriff auf die Kapitalientheorie im Sinne Bourdieus’ ermöglicht es, die Vielzahl familiärer Einflussfaktoren auf einer weniger polarisierten Diskussionsebene begrifflich zu ordnen und präzisieren.

Die ethnische Bildungsungleichheit wird aber nicht nur als familiäres Problem verhandelt, vielmehr wird die Einbindung in eine Community und, damit verbunden, den Auswirkungen von räumlicher Konzentration als eine mögliche Ursache für das schlechte Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht.

In letzter Zeit werden verstärkt Erklärungsansätze in die Diskussion eingebracht, die benachteiligende gesellschaftliche Strukturen bzw. „auf einer Mesoebene liegend, die

Schule als Institution in den Mittelpunkt der Analyse von Bildungsungleichheit rücken. Zu den Makroaspekten gehört das nationale Selbstverständnis im Hinblick auf die Zuwanderung und die damit verbundene Einwanderungs- und Integrationspolitik, die Ausgestaltung des Wohlfahrtsstaates sowie die Struktur nationaler Bildungssysteme. Die Bedeutung der Institution Schule bzw. der Schule als Ungleichheit verursachender Kontext betonen Erklärungsansätze, die sich mit systemischen Bestandsinteressen, institutioneller Diskriminierung, der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft und LehrerInnenerwartungen beschäftigen. Die empirische Erforschung dieser strukturkritischen Perspektive steht vielfach erst am Anfang, da sie insbesondere im Ländervergleich komplexe Analyseverfahren nötig macht.

4 Empirische Ergebnisse zu den wichtigen Stationen des österreichischen Bildungssystems

In diesem Kapitel werden empirische Ergebnisse zu den wichtigen Stationen der Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund präsentiert. Die untersuchten Etappen der Bildungsbiographien sind chronologisch sortiert: Die Darstellung beginnt mit dem Kindergartenbesuch, gefolgt von der Leseleistung in der Volksschule, dem Übertritt an der ersten Schwelle (Hauptschule versus AHS-Unterstufe) bis hin zu den weiteren Stationen der Sekundarstufe zwei. Darüber hinaus werden wichtige Aspekte wie diskontinuierliche Bildungswege und Bildungsmobilität empirisch untersucht. Ein abschließendes Kapitel thematisiert die Frage, inwieweit Bildung zur gesellschaftlichen Integration von MigrantInnen beiträgt. In diesem empirischen Teil werden verschiedene Datenquellen verwendet (für eine ausführliche Studienbeschreibung siehe S. 11f.) und zwar:

- Kindergartenbesuch: FWF-Studie
- Leseleistung in der Volksschule: PIRLS 2006
- Exkurs: Sonderschule: Schulstatistik 2006/07
- Übergänge an der ersten Schwelle: FWF-Studie
- Übergänge an der zweiten Schwelle: FWF-Studie
- Abgeschlossene Bildung: FWF-Studie
- Sonstige Aspekte: (Diskontinuierliche Bildungswege, Bildungsmobilität, Integration durch Bildung?): FWF-Studie

Das den einzelnen Kapiteln zugrunde liegende theoretische Analyseschema wird an den entsprechenden Stellen näher erläutert.

4.1 Der Kindergartenbesuch (FWF-Studie)

Der Kindergartenbesuch stellt eine frühe familiäre Bildungsentscheidung dar. Diese erste Selektion hat einen wesentlichen Einfluss darauf, mit welchen Voraussetzungen die Kinder ihre Schullaufbahnen beginnen. Die im theoretischen Teil diskutierten Persönlichkeitsmerkmale als Ursache für Bildungsungleichheit spielen bei dieser ersten

Bildungsentscheidung keine Rolle, weshalb der Fokus dieses Kapitels ausschließlich auf dem familiären Hintergrund liegt. Diesem Kapitel liegt folgendes Analyseschema zugrunde (Abbildung 13). Von Interesse ist einerseits der sozialstrukturelle Hintergrund der Familie. Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund soll andererseits aber auch die Frage beantwortet werden, ob das ethnische Milieu im Elternhaus bzw. ein kulturell assimilatives Familienklima die Wahrscheinlichkeit eines Kindergartenbesuchs beeinflusst. Das ethnische Milieu im Elternhaus wird über die Rückkehrorientierung, eine hinsichtlich der Herkunftskultur traditionelle Erziehung und die im Elternhaus gesprochene Sprache erfasst.

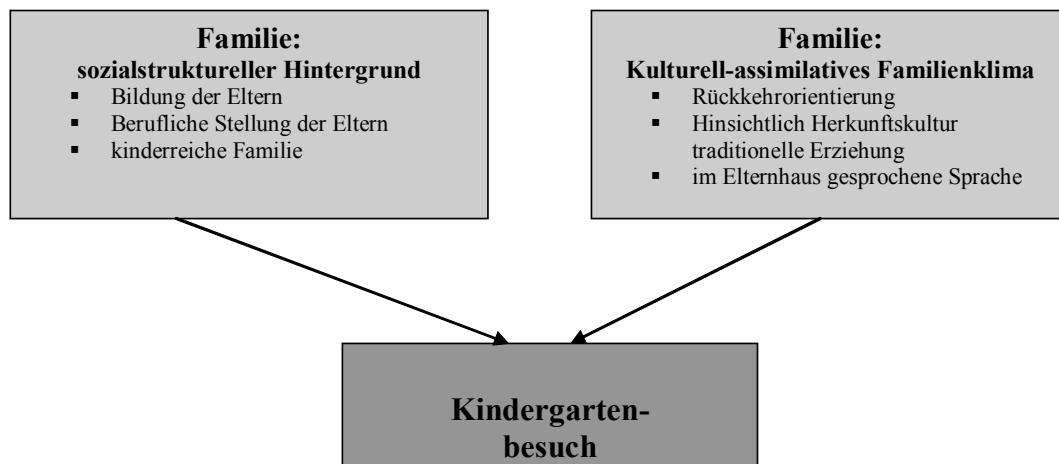
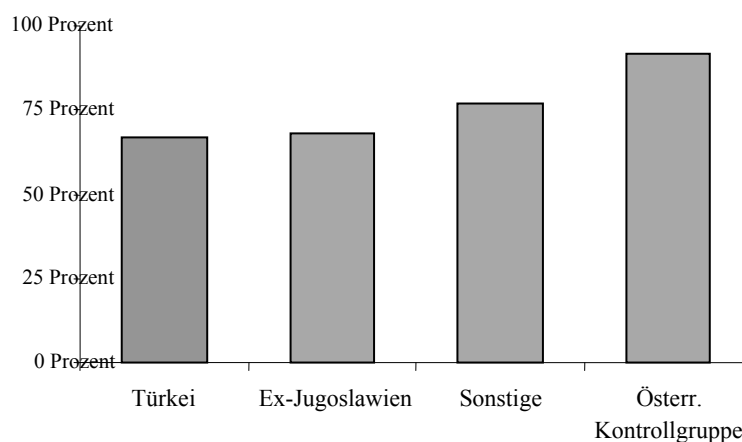


Abbildung 13: Analyseschema Kindergartenbesuch

4.1.1 Deskriptive Analyse¹¹⁸

In der Diskussion über die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird dem Kindergarten vor allem im Hinblick auf die Sprachentwicklung große Bedeutung beigemessen. Es stellt sich daher zunächst die Frage, inwieweit die Jugendlichen der zweiten Generation ihre Bildungslaufbahn mit dem Besuch eines Kindergartens begonnen haben.

Abbildung 14: Kindergartenbesuch nach Herkunft (in Prozent)



Quelle: FWF-Studie; n = 1403

Die Abbildung 14 zeigt, dass es hinsichtlich der Inanspruchnahme eines Kindergartens signifikante Unterschiede differenziert nach der Herkunft der Befragten gibt. Die Nutzungsquote liegt sowohl bei den türkischstämmigen Jugendlichen (67 Prozent) als auch bei den Jugendlichen mit ex-jugoslawischem Hintergrund (68 Prozent) deutlich unter der bei gleichaltrigen „Einheimischen“ mit rund 92 Prozent. Im Vergleich zu den Jugendlichen mit türkischem und ex-jugoslawischem Hintergrund besuchten Jugendliche mit sonstiger Herkunft mit rund 78 Prozent häufiger einen Kindergarten.

Welche Faktoren bestimmen nun den Kindergartenbesuch der zweiten Generation? Die in Tabelle 29 dargestellten Ergebnisse der bivariaten Analyse zeigen, dass sowohl die Bildung der Mutter als auch die Bildung des Vaters einen signifikanten Einfluss auf den Kindergartenbesuch ausüben. Dieser Einfluss des Bildungsniveaus dürfte die

¹¹⁸ Dieses Kapitel wurde erstmals 2007 veröffentlicht (vgl. Unterwurzacher 2007: S. 78ff.)

Kompetenzen der Eltern widerspiegeln, die institutionellen Anforderungen des jeweiligen Bildungssystems zu verstehen und zu nutzen (Becker und Lauterbach 2004a: 144). Die berufliche Stellung des Vaters erweist sich ebenfalls als einflussreich: Kinder von Hilfsarbeitern besuchen seltener den Kindergarten.

Des Weiteren zeigte sich, dass Migrantenkinder aus kinderreichen Familien (4 und mehr Kinder) weniger häufig an vorschulischer Kinderbetreuung partizipieren.

Tabelle 29: Kindergartenbesuch nach Bildung der Eltern, Berufsposition des Vaters und Familiengröße, zweite Generation (Zeilenprozente)

	Kindergartenbesuch		Sign.
	ja	nein	
Bildung der Mutter			< 0.01
max. HS-Abschluss	65	35	
mittlere Bildung	77	23	
höhere Bildung	82	18	
Bildung des Vaters			< 0.01
max. HS-Abschluss	65	35	
mittlere Bildung	69	31	
höhere Bildung	82	18	
Berufliche Stellung des Vaters ¹¹⁹			< 0.05
niedrige berufliche Stellung, nicht berufstätig	64	36	
mittlere berufliche Stellung	76	24	
höhere berufliche Stellung	72	28	
Familiengröße			< 0.05
bis drei Kinder	72	28	
vier und mehr Kinder	63	37	

FWF-Studie: n = 1000

Keine Rolle hingegen spielen die Rückkehrorientierung der Eltern und eine hinsichtlich der Herkunftskultur traditionelle Erziehung der Kinder. Wird zu Hause hingegen ausschließlich die Muttersprache gesprochen, ist die Kindergartenbesuchsquote signifikant niedriger (vgl. Tabelle 30).

¹¹⁹ Die Kategorie niedrige berufliche Stellung umfasst Hilfsarbeiter und Landwirte; Facharbeiter und Angestellte werden in der Kategorie mittlere berufliche Stellung erfasst; höhere berufliche Stellung umfasst Beamte und Selbständige

Tabelle 30: Kindergartenbesuch nach Rückkehrorientierung, traditioneller Erziehung und familiärem Sprachgebrauch, zweite Generation (Zeilenprozente)

	Kindergartenbesuch		Sign.
	ja	nein	
Rückkehrorientierung Eltern			n.s.
ja	68	32	
nein	71	29	
traditionelle Erziehung			n.s.
sehr - eher traditionell	69	31	
teils/teils	73	27	
eher nicht – gar nicht traditionell	66	34	
ausschließlich Muttersprache zu Hause			< 0.01
ja	65	35	
nein	77	23	

FWF-Studie: n = 1000

Häufig wird argumentiert, dass muslimische Eltern eine ablehnende Haltung gegenüber außerfamiliärer Erziehungsformen hätten; die Vorbehalte seien besonders wegen religiöser Konventionen groß, da in Kindergärten z.B. Speisevorschriften nicht eingehalten werden könnten, bzw. viele Kindergärten von christlichen Kirchen betrieben werden. Zur Überprüfung dieser Annahme wurde getestet, ob türkischstämmige Eltern, die sich streng an die Regeln der Religionsgemeinschaft halten, ihre Kinder weniger häufig in Kindergärten schicken als Eltern, die weniger streng nach religiösen Vorschriften leben.

Die bivariate Analyse wies jedoch keine signifikanten Unterschiede auf, die strenge Befolgung religiöser Vorschriften hat demnach keinen Einfluss auf die Besuchshäufigkeit vorschulischer Erziehungseinrichtungen (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31: Kindergartenbesuch nach Ausmaß der Religiosität der türkischstämmigen Eltern (Zeilenprozente)

	ja	nein	Sign.
Regeln der Glaubensgemeinschaft			n.s.
Eltern leben streng danach	64	36	
Eltern leben danach, aber nicht so streng	70	30	
Eltern leben nicht danach	63	37	

FWF-Studie, n = 455

4.1.2 Multivariate Analyse

Mithilfe logistischer Regressionsanalysen sollen abschließend diejenigen Faktoren bestimmt werden, die den Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen bestimmen. Im Modell 1 ist von Interesse, was von den ethnischen Unterschieden, die sich in der bivariaten Analyse gezeigt haben, bestehen bleibt, wenn der sozialstrukturelle Hintergrund kontrolliert wird. Modell 2 berücksichtigt ausschließlich Jugendliche mit Migrationshintergrund. In diese Analyse fließen zusätzlich zum Modell 1 der Einbürgerungsstatus und die im Elternhaus überwiegend gesprochene Sprache ein.

Tabelle 32: Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtung; alle Jugendlichen

abhängige Variable: vorschulische Kinder- betreuungseinrichtung	Modell 1 alle Jugendlichen	
	B	Exp(B)
Herkunft: <i>Ref. einheimische Jugendliche</i>		
türkischstämmige Jugendliche	-1,250**	0,287
Jugendliche ex-jugoslaw. Herkunft	-1,396**	0,248
Jugendliche anderer Herkunft	-1,241**	0,289
Geschlecht: weiblich		
Bildung Mutter: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule		
kein Abschluss, Grundschule	-0,781**	0,458
Bildung Vater: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	-0,603*	0,547
kein Abschluss, Grundschule		
Berufsposition Vater		
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)	-0,453**	0,636
großstädtischer Raum (Wien)	-1,078**	0,340
(Nagelkerke) Pseudo-r ²	0,192	

FWF-Studie: es werden nur signifikante Werte ausgewiesen; ** p<0,01, * p<0,05.

Hat die Mutter maximal einen Pflichtschulabschluss, so besuchen die befragten Jugendlichen mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine vorschulische Bildungseinrichtung. Das gleiche gilt für das Aufwachsen in einer kinderreichen Familie. Was den

Bildungsabschluss des Vaters betrifft, wirkt sich erstaunlicherweise ausschließlich ein mittlerer Abschluss negativ auf die Besuchswahrscheinlichkeit aus, nicht jedoch die Kategorie max. Pflichtschulabschluss. Auch zeigt sich, dass die befragten Jugendlichen aus Wien im Vergleich zu den Gleichaltrigen aus den westlichen Bundesländern (Tirol, Vorarlberg, Salzburg) mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Kindergarten bzw. die Vorschule besuchen.

Was die ethnischen Unterschiede bei den Nutzungsquoten betrifft, haben sämtliche Herkunftsgruppen auch nach Kontrolle der eben besprochenen Faktoren eine geringere Wahrscheinlichkeit ihre Bildungskarrieren mit dem Besuch einer vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtung zu beginnen.

Werden ausschließlich Migrantenjugendliche analysiert (Tabelle 32), ergeben sich einige interessante Befunde.

Tabelle 33: Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtung; Migrantenjugendliche

abhängige Variable: vorschulische Kinder- betreuungseinrichtung	Modell 2 Migrantenjugendliche	
	B	Exp(B)
Einbürgerungsstatus: <i>Ref. nicht eingebürgert</i>		
seit Geburt eingebürgert	0,726**	2,067
später eingebürgert	0,596**	1,815
Geschlecht: weiblich		
Bildung Mutter: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule		
kein Abschluss, Grundschule	-0,724*	0,485
Bildung Vater: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	-0,703*	0,495
kein Abschluss, Grundschule	-0,579*	0,560
Berufsposition Vater		
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)	-0,337*	0,714
großstädtischer Raum (Wien)	-1,140**	0,320
zu Hause wird ausschließlich Muttersprache gesprochen	-0,412*	0,662
(Nagelkerke) Pseudo-r ²		0,141

FWF-Studie: es werden nur signifikante Werte ausgewiesen; ** p<0,01, * p<0,05.

Zusätzlich zu den signifikanten Effekten des ersten Modells erweist sich der Einbürgerungsstatus als zentral: Sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingebürgert – unabhängig ob bereits bei der Geburt oder zu einem späteren Zeitpunkt – dann erhöht dies die Wahrscheinlichkeit, einen Kindergarten besucht zu haben. Wird zu Hause ausschließlich die Muttersprache gesprochen, wirkt sich dies hingegen negativ auf die Besuchshäufigkeit aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Inanspruchnahme vorschulischer Bildungseinrichtungen im Wesentlichen durch sozialstrukturelle Faktoren¹²⁰ bestimmt ist. Mit Ausnahme der im Elternhaus gesprochenen Sprache spielen kulturelle Faktoren – soweit hier getestet – keine Rolle. Wird Einbürgerung als ein Zeichen der familiären Integration gewertet, lässt sich schlussfolgern, dass die familiäre Integration die Bereitschaft der Teilnahme an vorschulischen Bildungseinrichtungen erhöht. Die Unterschiede in der Nutzung vorschulischer Kinderbetreuungseinrichtungen lassen sich jedoch nicht vollständig durch die in der Analyse verwendeten Faktoren erklären; es bleiben bei allen Herkunftsgruppen negative Effekte bestehen. Anzunehmen ist, dass noch andere Faktoren wie etwa die Erwerbstätigkeit der Mutter, das Haushaltseinkommen und der Preis externer Kinderbetreuung eine Rolle spielen. Neben diesen ökonomischen Aspekten werden in der Literatur auch nicht-monetäre Ursachen für die unterschiedliche Inanspruchnahme diskutiert. Zu nennen wären etwa Informationsdefizite und Sprachbarrieren, Familienbilder und Einstellungen zur Kinderbetreuung; aber auch das soziale Netzwerk und gruppenspezifische Normen sowie die soziale und ethnische Zusammensetzung der Wohnnachbarschaft dürften einen Einfluss auf die Nutzungsquoten haben (vgl. ausführlicher zu dieser Diskussion Becker 2007).

4.2 Leseleistung in der Volksschule (PIRLS 2006) – Der Einfluss des familiären Hintergrundes¹²¹

¹²⁰ Für eine ausführlichere deskriptive Beschreibung des sozialstrukturellen Hintergrunds der befragten Jugendlichen sei auf Seite 211 in dieser Arbeit verwiesen.

¹²¹ Die empirischen Analysen zur Leseleistung in der Volksschule wurden in Unterwurzacher (2009: S. 66ff.) veröffentlicht. Anders als in der ersten Veröffentlichung werden in dieser Arbeit die Ergebnisse nach Migrationsstatus (differenziert in erste und zweite Generation) ausführlicher dargestellt.

In diesem Kapitel geht es anders als in den nachfolgenden Kapiteln, weniger um die Frage nach der Bedeutung des Aufwachsens im ethnischen Milieu und den damit verbundenen Konsequenzen, vielmehr soll der Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals der Familien auf die Lesekompetenz untersucht werden. In den meisten empirischen Analysen wird der familiäre Hintergrund ausschließlich über die Strukturmerkmale sozioökonomischer Status (SES) und erreichter Bildungsabschluss der Eltern berücksichtigt. Diese Vorgangsweise wird insbesondere von der qualitativen Bildungsforschung als theoretisch unbefriedigend kritisiert, da Prozessmerkmale sozialer Herkunft wie etwa die kulturelle und kommunikative Praxis in den Familien unberücksichtigt bleiben (vgl. zu dieser Diskussion Watermann/Baumert, 2006: S. 64). Ausgehend von dieser Kritik konzipierten Baumert et al. (2003) ein Modell, welches anhand der Daten aus PISA 2000 die Auswirkungen von Strukturmerkmalen (SES, Bildungsniveau und Migrationsstatus) und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse (in Form von kulturellem und sozialem Kapital) auf den Kompetenzerwerb analysiert. Laut Rüesch (1998: S. 39) beinhalten strukturelle Aspekte *„zeitüberdauernde Merkmale und Ressourcen einer Familie“*, während sich Prozessmerkmale *„auf die Dynamik innerhalb einer Familie, auf Formen der Interaktion zwischen Ehepartnern sowie zwischen Erwachsenen und Kind(ern)“* (ebd.) beziehen.

Um die Frage beantworten zu können, welche Faktoren auf Seiten der Eltern die schulischen Kompetenzen beeinflussen, werden in dem vorliegenden Beitrag allgemeine und migrationsspezifische Struktur- und Prozessmerkmale berücksichtigt (vgl. Müller/Stanat 2006). Darüber hinaus werden Faktoren wie die Einstellung zum Lesen, das Leseselbstkonzept der SchülerInnen sowie der Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen einbezogen. Anhand mehrerer Regressionsanalysen wird untersucht, ob die migrationsspezifischen Strukturmerkmale (Migrationsstatus, Geburtsland des Vaters) auch dann noch für die Lesekompetenz relevant sind, wenn Faktoren des familiären Hintergrunds sowie die oben erwähnten Kontrollvariablen berücksichtigt werden.

4.2.1 Operationalisierung

Im Folgenden werden die verwendeten Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Herkunft als Indikatoren für kulturelles und soziales Kapital vorgestellt (für die theoretische Diskussion vgl. Kap. 3.2.2, S. 128ff.). Es wird jeweils unterschieden, ob sich die Variablen auf alle SchülerInnen beziehen oder ob sie in erster Linie für SchülerInnen mit Migrationshintergrund relevant sind.

Allgemeine Strukturmerkmale

Die allgemeinen Strukturmerkmale werden über zwei Variablen operationalisiert: **1) das Bildungsniveau** sowie **2) die berufliche Position** der Familie. In der Analyse wird jeweils der höchste Bildungsabschluss bzw. die höchste berufliche Position der Eltern verwendet. Das Bildungsniveau umfasst vier Kategorien: a) max. Pflichtschule, b) Lehre, BMS, Meisterprüfung, Krankenpflege, c) Matura und d) Universität, Fachhochschule, pädagogische Akademie, Sozialakademie. Die höchste berufliche Position umfasst a) manuelle Tätigkeiten (Facharbeiter/innen, Hilfsarbeiter/innen), b) Angestellte, kleine Unternehmen und c) Akademiker/innen, Techniker/innen und Führungskräfte.

Migrationsspezifische Strukturmerkmale

In den internationalen Schulleistungstudien (PIRLS, PISA, TIMSS) wird die Bezeichnung SchülerInnen mit Migrationshintergrund für jene SchülerInnen verwendet, deren Eltern – und zwar beide Elternteile – im Ausland geboren wurden. In den empirischen Analysen dieses Kapitels wurden zwei Merkmale zur weiteren Unterteilung der Kinder mit Migrationshintergrund verwendet: Zum einen wird in einem ersten Analyseblock der Migrationshintergrund über den **1) Migrationsstatus** der SchülerInnen mit den drei Ausprägungen a) ohne Migrationshintergrund („Einheimische“) b) zweite Generation und c) erste Generation erfasst.¹²² Wird vom Migrationsstatus gesprochen, so ist die Geburt der migrantischen Kinder im In- oder Ausland für die Zuordnung ausschlaggebend. Die Geburt im In- oder Ausland stellt ein relativ grobes Unterscheidungsmerkmal dar. Verschiedene Herkunftskontexte und

¹²² Zu den genauen Definitionen siehe auch Seite 16

damit verbundene unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen werden nicht ausreichend berücksichtigt. Deshalb wird zur Kategorisierung bestimmter Herkunftsgebiete eine separate Analyse mit dem **2) Geburtsland des Vaters** durchgeführt. Unterschieden wird hierbei zwischen a) österreichischem Hintergrund, b) bosnisch-kroatisch-serbischem (im Weiteren abgekürzt als BKS-)Hintergrund, c) türkischem Hintergrund und d) sonstigem Hintergrund. Die Begriffe Geburtsland des Vaters, Hintergrund und Herkunft werden im weiteren Text synonym verwendet.

Allgemeine Prozessmerkmale

Das kulturelle Kapital wird in diesem Kapitel durch zwei Indikatoren erfasst. **1) kulturelle Ressourcen:** Aus der Anzahl der im Haushalt verfügbaren Bücher und Kinderbücher wurde ein Index errechnet. Dieser umfasst drei Ausprägungen, und zwar a) hohe kulturelle Ressourcen: mehr als 100 Bücher und mehr als 50 Kinderbücher zu Hause, b) niedrige kulturelle Ressourcen bedeutet das Vorhandensein von max. 25 Büchern und bis zu 25 Kinderbüchern, c) mittlere kulturelle Ressourcen bezieht sich auf alle anderen Kombinationen. **2) Anzahl der Lernhilfen:** Dieser Index umfasst das Vorhandensein eines Computers, eines Schreibtisches, eigener Bücher und Tageszeitungen.

Die Auswahlmöglichkeiten für Indikatoren zur Abbildung des sozialen Kapitals sind im Vergleich zur PISA-Erhebung etwas eingeschränkter.¹²³ In Anlehnung an Jungbauer-Gans (2004, S. 386) stellt die Unterstützung durch Familienangehörige eine Dimension des sozialen Kapitals dar. In der vorliegenden Analyse werden sowohl die derzeitige familiäre Unterstützung als auch die frühen lesebezogenen Aktivitäten vor Schulbeginn berücksichtigt. Insgesamt wurden drei Indikatoren gebildet:¹²⁴ 1) **Aktuelle**

¹²³ Beispielsweise liegen keine Angaben zur Familienstruktur und zur Anzahl der Geschwister vor. Diese beiden Variablen wurden ebenso wie ein Index zur Messung der Kommunikation mit den Eltern in der auf der PISA-Erhebung basierenden Analyse von Jungbauer-Gans (2004: S. 386) berücksichtigt. Neben diesen Faktoren des familiären sozialen Kapitals beinhaltet diese Analyse auch drei Indikatoren zur Messung des schulischen sozialen Kapitals (diszipliniertes Klima, Leistungsdruck und Zugehörigkeitsgefühl).

¹²⁴ In diesem Text wurden Faktorenanalysen ausschließlich für Österreich berechnet. Die Indizes unterscheiden sich zumindest teilweise von denjenigen aus dem ersten Ergebnisbericht, die auf Basis aller teilnehmenden Länder berechnet wurden (vgl. Suchan et. al 2007).

leseförderliche Aktivitäten in der Familie ($\alpha = .63$). Die Eltern wurden gefragt, wie häufig sie ihrem Kind beim Vorlesen zuhören, wie häufig sie mit ihrem Kind die Dinge besprechen, die es im Unterricht liest, und wie häufig sie ihrem Kind beim Lesen für die Schule helfen. **2) Lesefrühförderung in der Familie** ($\alpha = .62$). Dieser Index umfasst die Häufigkeit, mit der Familienmitglieder folgende Tätigkeiten mit dem Kind durchgeführt haben: mit Alphabet-Spielzeug spielen, Buchstaben oder Wörter schreiben, Schilder und Beschriftungen laut lesen und Fernsehprogramme sehen, die Lesen lehren. **3) Frühe Sprachförderung in der Familie** ($\alpha = 0,62$) umfasst folgende Aktivitäten: Bücher lesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, über etwas sprechen, was jemand aus ihrem Haushalt gelesen hat, und eine Bücherei besuchen.

Migrationsspezifische Prozessmerkmale

Sprachgewohnheiten sind ein zentrales Merkmal kulturellen Kapitals, welches sowohl für SchülerInnen mit als auch ohne Migrationshintergrund relevant ist. Die familiären Sprachgewohnheiten werden einerseits über **1) die zu Hause gesprochene Sprache** mit den Ausprägungen a) immer Deutsch b) manchmal Deutsch, manchmal andere Sprache und c) niemals Deutsch und **2) deutsche Sprachkenntnisse vor Schulbeginn**¹²⁵ (dichotomisierte Variable: hat vor Schulbeginn Deutsch gesprochen versus hat vor Schulbeginn nicht Deutsch gesprochen) operationalisiert.

Kontrollvariablen

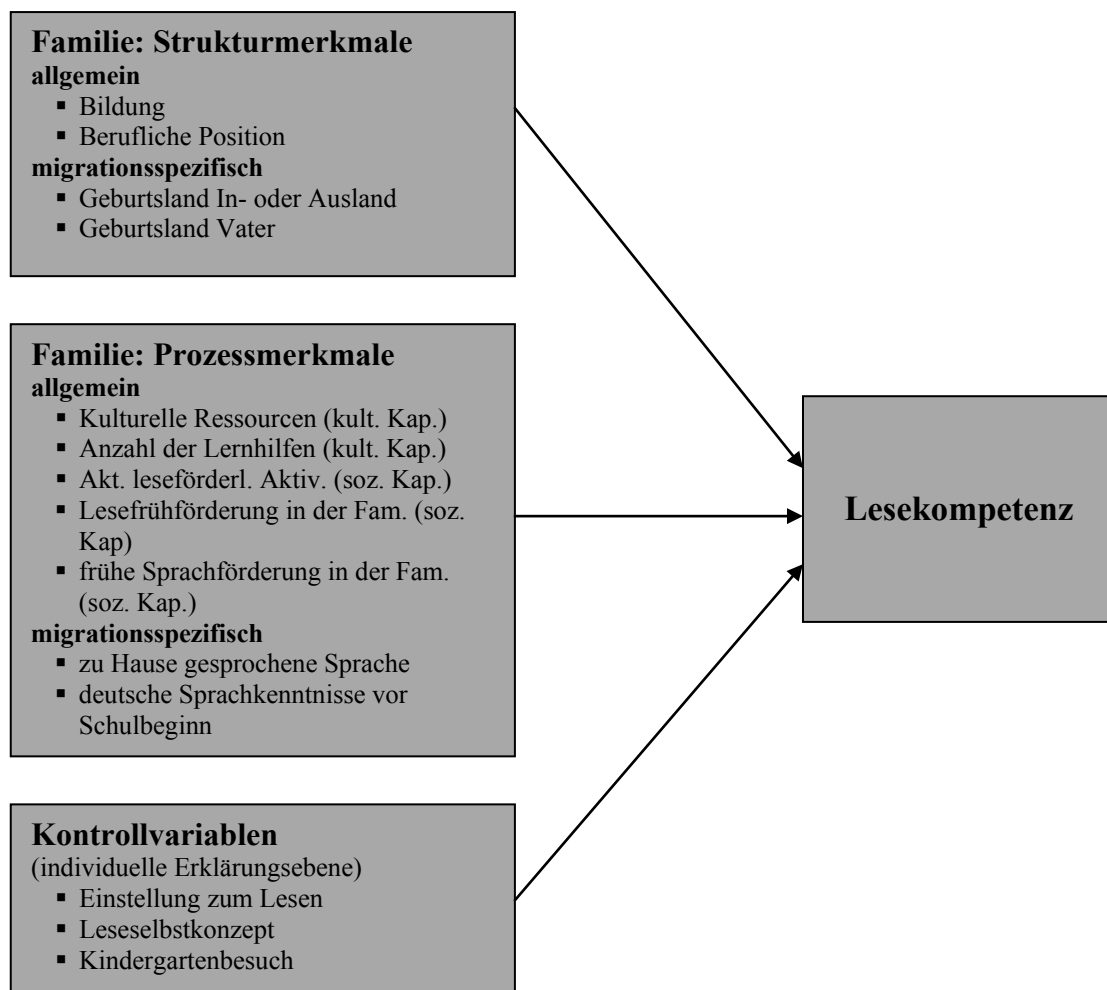
Als Kontrollvariablen werden folgende Indikatoren berücksichtigt: **1) Einstellung zum Lesen** ($\alpha = 0,76$). Dieser Index beruht auf den Aussagen a) ich lese gerne, b) ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde, c) ich unterhalte mich gerne mit anderen Leuten über Bücher, d) ich finde lesen langweilig und e) ich lese nur, wenn ich muss. **2) Leseselbstkonzept** ($\alpha = 0,64$). Das Leseselbstkonzept umfasst a) Lesen ist für mich sehr leicht, b) ich lese nicht so gut wie andere aus meiner Klasse, c) wenn ich alleine lese, verstehe ich beinahe alles, was ich lese und d) ich lese langsamer als andere SchülerInnen in meiner Klasse. **3) Der Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch** wird als

¹²⁵ Gefragt wurde „welche Sprache hat ihr Kind gesprochen, bevor es in die Schule gekommen ist“ (Mehrfachantworten).

dichotomisierte Variable (kein Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch/max. ein Jahr besucht versus mehrjähriger Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch) erfasst.

Abbildung 15 enthält eine zusammenfassende Darstellung des Analyseschemas, welches der empirischen Analyse der Leseleistungen in der Volksschullesestudie zugrunde liegt.

Abbildung 15: Zusammenfassende Darstellung Analyseschema – Leseleistung in der Volksschule (PIRLS 2006)



4.2.2 Empirische Analysen differenziert nach Migrationsstatus (erste und zweite Generation)

Die Ergebnisse des Leistungstests wurden ausführlich in Kapitel 1.3.1 (S. 38ff.) beschrieben. In diesem Kapitel werden daher ausschließlich die unabhängigen Variablen deskriptiv dargestellt.

Deskriptive Ergebnisse

In der 4. Schulstufe der Volksschule wiesen 2006 rund 17 Prozent einen Migrationshintergrund auf (Tabelle 33). Knapp 13 Prozent der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wurden in Österreich geboren (zweite Generation) und vier Prozent im Ausland (erste Generation).

Tabelle 34: Strukturmerkmale nach Migrationsstatus in Prozent

Variablen	Ausprägungen	erste Generation	zweite Generation	ohne Migrations- hintergr.
Migrationsspezifisches Strukturmerkmal:				
Migrationsstatus		4	13	83
Allgemeine Strukturmerkmale				
höchster Bildungsabschluss Eltern	max. Pflichtschule	24	25	4
	Lehre, BMS	28	38	58
	Matura	21	24	19
	Universität	27	12	19
höchste berufliche Position Eltern	manuelle Tätigkeit	43	45	16
	angestellt, kl. Unternehmen	39	49	62
	akademisch, technisch, Führungskraft	18	6	21

PIRLS 2006; eigene Berechnungen

In „einheimischen“ Familien ohne Migrationshintergrund weist die Mehrheit der Familien einen mittleren Bildungsabschluss als höchsten Schulabschluss auf. Diese Art des Bildungsabschlusses als höchste Qualifikation ist bei den zugewanderten Familien seltener anzutreffen, etwas häufiger nur bei den Familien der zweiten Generation. Auffällig ist, dass Familien der ersten Generation sehr häufig über höhere Abschlüsse

in Form eines Universitätsstudiums verfügen. Der Abschluss eines Studiums gelang einem Elternteil in diesen Familien sogar häufiger als in Familien ohne Migrationshintergrund (27 versus 19 Prozent).

Entsprechend ihrer mehrheitlich mittleren Bildungsqualifikationen arbeiten Eltern ohne Migrationshintergrund überwiegend als Angestellte bzw. haben kleine Unternehmen. Bei den Eltern der ersten und zweiten Generation dominieren manuelle Tätigkeiten im Vergleich zu den Eltern ohne Migrationshintergrund.

Die migrationsspezifischen Prozessvariablen beziehen sich in erster Linie auf Aspekte des Sprachgebrauchs.¹²⁶ SchülerInnen der ersten und zweiten Generation haben einen sehr ähnlichen Sprachgebrauch: 79 Prozent der ersten und 81 Prozent der zweiten Generation sprechen zu Hause gemischt; rund 12 – 13 Prozent sprechen zu Hause ausschließlich deutsch und die restlichen Befragten (ca. 7 Prozent) sprechen ausschließlich eine andere Sprache (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 35: Prozessmerkmale nach Migrationsstatus (in Prozent)

Variablen	Ausprägungen	erste Generation	zweite Generation	ohne Migrations- hintergr.
Migrationsspezifische Prozessmerkmale				
fam. Sprachgebrauch	immer Deutsch	12	12	86
	Deutsch und andere Sprache	79	81	13
	andere Sprache	7	7	1
Deutsch vor Schul- beginn gesprochen	nein	50	28	1
Allgemeine Prozess- merkmale				
kultur. Ressourcen	wenig	56	51	12
	mittel	39	45	69
	viel	5	4	19

PIRLS 2006: eigene Berechnungen

Da für die Zuordnung in eine der beiden Migrationskategorien beide Elternteile aus dem Ausland stammen müssen, dürften die gemischt sprechenden Kinder ohne Migrationshintergrund aus bikulturellen Partnerschaften (nur einer der beiden

¹²⁶ Für eine ausführliche Darstellung der Sprachgewohnheiten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf Basis der PIRLS-2006-Daten wird auf Herzog-Punzenberger/Gapp (2009) verwiesen.

Elternteile wurde im Ausland geboren) stammen. Inwieweit haben die Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor dem Schulbeginn Deutsch gesprochen? Am häufigsten nicht Deutsch gesprochen haben SchülerInnen der ersten Generation mit rund 50 Prozent, bei der zweiten Generation verringert sich dieser Anteil auf 28 Prozent.

Zu den allgemeinen Prozessmerkmalen zählen die kulturellen Ressourcen im Elternhaus. Diese werden in Form der im Haushalt verfügbaren Bücher und Kinderbücher als Bestandteil des familiären kulturellen Kapitals herangezogen. Differenziert nach Migrationsstatus lassen sich die Ergebnisse wie folgt darstellen (siehe Tabelle 28 oben): Während fast ein Fünftel (19 Prozent) der „einheimischen“ SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in einem Haushalt mit mehr als 100 Büchern und 50 Kinderbüchern lebt (entspricht der Kategorie viel), trifft dies nur auf knapp 5 Prozent der ersten Generation und 4 Prozent der zweiten Generation zu. In diesen beiden Gruppen verfügen etwas mehr als die Hälfte über wenig kulturelle Ressourcen im Elternhaus (das sind weniger als 25 Bücher und weniger als 25 Kinderbücher), bei den Kindern ohne Migrationshintergrund ist dies gerade einmal bei 12 Prozent der Fall. Tabelle 36 gibt einen Überblick über die restlichen in diesem Kapitel verwendeten Prozessvariablen. Darüber hinaus werden die Kontrollvariablen deskriptiv dargestellt. In der Darstellung wurden die z-standardisierten Werte verwendet.

Im Hinblick auf die Ausstattung mit Lernhilfen sind SchülerInnen der ersten Generation gegenüber den anderen benachteiligt. Auch der zweiten Generation stehen im Vergleich zu den Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund signifikant weniger Lernhilfen zur Verfügung.

Tabelle 36: Prozessmerkmale (Fortsetzung) und Kontrollvariablen nach Migrationsstatus; (Mittelwert und Standardabweichung)

	ohne Migrations- hintergrund			erste Generation		zweite Generation	
	Mittel- wert	Sig.	(SE)	Mittel- wert	(SE)	Mittel- wert	(SE)
allgemeine Prozessvariablen							
Ausstattung mit Lernhilfen	0,07	^{ab}	0,02	-0,49	0,09	-0,28	0,05
<i>Lesesozialisation</i>							
aktuelle leseförderl. Aktivitäten in der Fam.	-0,05	^{ab}	0,02	0,23	0,10	0,30	0,04
Lesefrühförderung in der Familie	-0,04	^{ab}	0,02	0,10	0,10	0,24	0,05

frühe Sprachförderung in der Familie	0,07 ^{ab}	0,03	-0,50	0,13	-0,36	0,05
Kontrollvariablen:						
Einstellung zum Lesen	0,03 ^{ab}	0,03	-0,10	0,07	-0,16	0,04
Leseselbstkonzept	0,01 ^{ab}	0,02	-0,03	0,09	-0,08	0,03

^a signifikanter Unterschied Kinder ohne Migrationshintergrund und erste Generation

^b signifikanter Unterschied Kinder ohne Migrationshintergrund und erste Generation

PIRLS 2006: eigene Berechnungen

Die Indikatoren des sozialen Kapitals, die in diesem Beitrag in erster Linie Formen der familiären Unterstützung abbilden, beinhalten zumindest bei zwei der Variablen ein überraschendes Ergebnis: SchülerInnen der zweiten Generation berichten am häufigsten, dass ihre Eltern oder jemand anderer aus dem Haushalt leseförderliche Aktivitäten mit ihnen durchführt, gefolgt von SchülerInnen der ersten Generation. Insgesamt scheinen Eltern mit Migrationshintergrund mehr Zeit für leseförderliche Aktivitäten aufzubringen als Eltern von Schülerinnen und Schülern mit österreichischer Herkunft. Dies trifft auch auf die Lesefrühförderung in der Familie zu (mit Alphabet-Spielzeug spielen, Buchstaben oder Wörter schreiben, Schilder und Beschriftungen laut lesen und Fernsehprogramme sehen, die Lesen lehren).

Was die frühe Sprachförderung in der Familie betrifft (Bücher lesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, über etwas reden, was jemand im Haushalt gelesen hat, und eine Bücherei besuchen) sind die beiden migrantischen Gruppen jedoch gegenüber den Kindern ohne Migrationshintergrund deutlich benachteiligt.

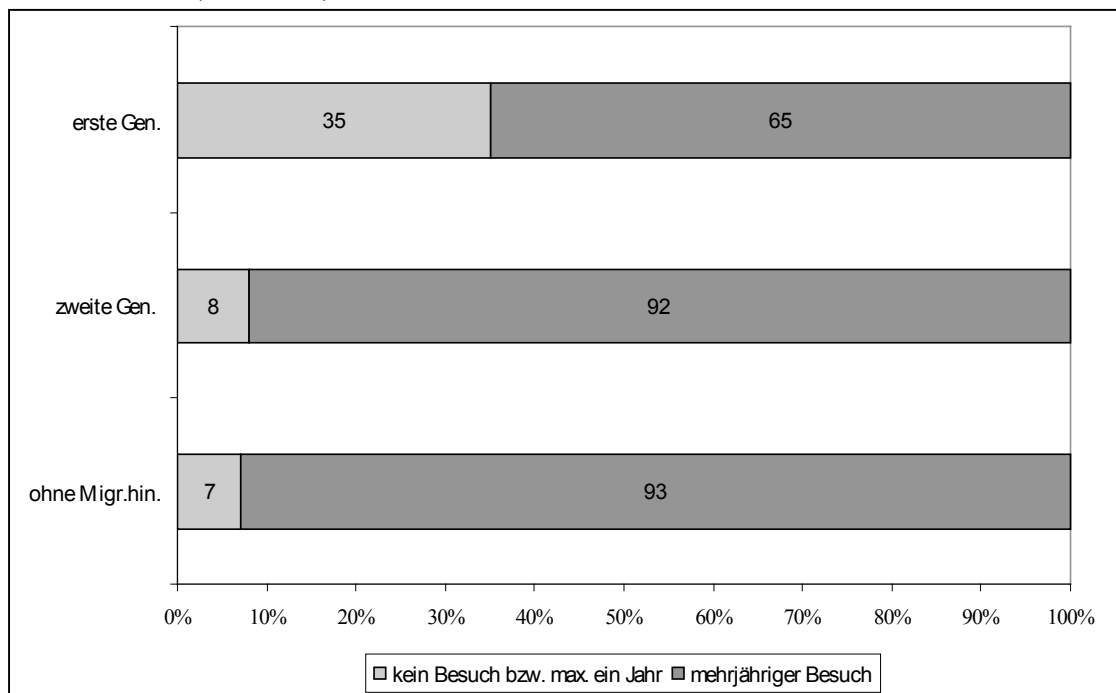
Bei den Kontrollvariablen zeigt sich, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund dem Lesen gegenüber weniger positiv eingestellt sind als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Auffällig ist, dass die SchülerInnen der zweiten Generation am negativsten dem Lesen gegenüber eingestellt sind.

Neben der negativeren LeseEinstellung verfügen sowohl die erste als auch die zweite Generation zudem über ein signifikant geringeres Leseselbstkonzept als die autochthone SchülerInnengruppe.

Als letzte bislang noch nicht diskutierte Kontrollvariable wird der Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch in die Analyse einbezogen (Abbildung 16).

Keinen Unterschied in der Nutzung vorschulischer Kinderbetreuungseinrichtungen gibt es zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und der zweiten Generation.

Abbildung 16: Besuch vorschulischer Kinderbetreuungseinrichtungen nach Migrationsstatus (in Prozent)



PIRLS 2006: eigene Berechnungen

Das Nutzungsverhalten der ersten Generation hingegen unterscheidet sich deutlich von den beiden anderen Gruppen: Während etwas mehr als ein Drittel der selbst zugewanderten Kinder derartige Einrichtungen nicht bzw. bis zu einem Jahr besucht, beträgt die vergleichbare Quoten bei den Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte gerade mal 7 Prozent.

Multivariate Analysen

Im Folgenden wird anhand mehrerer Regressionsanalysen überprüft, inwieweit sich die Benachteiligung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf die erreichte Lesekompetenz auf ihren familiären Hintergrund zurückführen lässt (Tabelle 36). Im Besonderen wird der Frage nachgegangen, was von den Leistungsunterschieden bestehen bleibt, wenn die familiären Struktur- und Prozessmerkmale sowie die Einstellungen der SchülerInnen zum Lesen, das Leseselbstkonzept und der Besuch vorschulischer Kinderbetreuungseinrichtungen kontrolliert werden. Die Variablenblöcke gehen jeweils gesondert in die Analysen ein.

Tabelle 37: Regressionsmodell A zur Erklärung von Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen Kindern ohne und mit Migrationshintergrund (undstandardisierte Regressionkoeffizienten)

	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV	Modell V
migrationsspezifische Strukturmerkmale					
<i>Referenz: ohne Migrationshintergrund</i>					
zweite Generation	-46,69 **	-27,18 **	-13,7 **	n.s.	n.s.
erste Generation	-57,35 **	-29,00 **	n.s.	n.s.	n.s.
migrationsspezifische Prozessmerkmale					
gemischt ¹		-9,36 **	-8,43 **	-7,22 **	-9,7 **
niemals Deutsch ¹		-24,47 **	-27,08 **	-24,21 **	-26,99 **
hat vor Schulbeginn nicht deutsch gesprochen ²		-30,60 **	-25,32 **	-18,12 *	-19,51 **
allgemeine Strukturmerkmale					
max. Pflichtschule ³			-55,93 **	-35,5 **	-30,4 **
Lehre, BMS, Meisterprüfung, Krankenpflege ³			-32,41 **	-16,41 **	-14,32 **
Matura ³			-10,57 **	n.s.	n.s.
manuelle Tätigkeiten ⁴			-20,46 **	n.s.	n.s.
Angestellte, kleine Unternehmen ⁴			-10,42 **	n.s.	n.s.
allgemeine Prozessmerkmale					
geringe kulturelle Ressourcen ⁵				-25,64 **	-17,77 **
mittlere kulturelle Ressourcen ⁵				-13,21 **	-9,21 **
Anzahl der Lernhilfen ^a				12,39 **	9,44 **
aktuelle leseförderliche Aktivitäten ^a				-13,88 **	-11,37 **
Lesefrühförderung in der Fam. ^a				2,71 *	n.s.
frühe Sprachförderung in der Fam. ^a				11,16 **	8,82 **
Kontrollvariablen:					
Einstellung zum Lesen ^a					7,24 **
Leseselbstkonzept ^a					11,13 **
mehrfähriger Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch ⁶					n.s.
r^2	0,08	0,09	0,16	0,30	0,37

PISA 2006: eigene Berechnungen

¹ Referenzgruppe: zu Hause gesprochene Sprache: immer Deutsch

² Referenzgruppe: hat vor Schulbeginn Deutsch gesprochen

³ Referenzgruppe: höchster Bildungsstand Eltern: Uni., Pädak., Sozak.

⁴ Referenzgruppe: höchste Berufsposition Eltern: Akademiker/in, Techniker/in, Führungskraft

⁵ Referenzgruppe: viele kulturelle Ressourcen (mehr als 50 Kinderbücher, mehr als 100 Bücher im Haushalt)

⁶ Referenzgruppe: kein bis ein Jahr Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch

^a z-Werte

n.s. = nicht signifikant, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Modell I enthält zunächst ausschließlich den Migrationsstatus. Hier zeigt sich die in Kapitel 1.3.1 (S.38ff.) beschriebene Leistungsdiskrepanz: Die Leseleistungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund weichen signifikant von jenen der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund ab; am schlechtesten schneiden Kinder der ersten Generation ab.

Zusätzlich zum Migrationsstatus werden in Modell II die migrationsspezifischen Prozessvariablen in Form des Sprachgebrauchs berücksichtigt. Werden sowohl die zu Hause gesprochene Sprache als auch die Deutschkenntnisse vor Schulbeginn kontrolliert, so verringert sich der Abstand zwischen den Kindern ohne Migrationshintergrund (Referenzgruppe) und den Kindern der ersten und zweiten Generation deutlich, bleibt aber nach wie vor signifikant. Was den familiären Sprachgebrauch betrifft, hat dieser einen signifikanten Effekt auf die Leseleistung: SchülerInnen, die zu Hause gemischt sprechen (manchmal Deutsch, manchmal eine andere Sprache), erreichen im Schnitt um 9 Punkte weniger als SchülerInnen, die ausschließlich Deutsch sprechen. Noch gravierender ist der Unterschied bei Kindern, die zu Hause niemals Deutsch sprechen. Ihre durchschnittliche Leseleistung ist um 24 Punkte geringer. Der zweite sprachbezogene Indikator – die Frage, ob die Kinder vor Schulbeginn Deutsch gesprochen haben – wirkt sich signifikant auf die Leseleistungen aus (–31 Punkte auf der Leseskala, wenn vor Schulbeginn nicht Deutsch gesprochen wurde).

Stanat und Christensen (2006: S. 83) kommen in ihrer international vergleichenden Re-Analyse der PISA-Daten zu einem sehr ähnlichen Ergebnis im Hinblick auf die familiäre Sprachpraxis (Sprechen der Herkunftssprachen wirkt sich negativ auf die Schulleistung aus). Gleichzeitig warnen die Autorinnen davor, den Familien mit Migrationshintergrund zu empfehlen, ihre Herkunftssprachen aufzugeben. Vielmehr könnte es sein, dass in den Ländern, in denen das überwiegende Sprechen in den Herkunftssprachen mit Leistungsnachteilen verbunden ist, die SchülerInnen nicht in ausreichendem Maße die Möglichkeit erhalten, die Unterrichtssprache zu erlernen. Aus

diesem Grund empfehlen die Autorinnen diesen Ländern, ihre in den Schulen angebotenen Maßnahmen der Sprachförderung zu verstärken (ebd.). Denkbar ist aber auch, dass der familiäre Sprachgebrauch ein Indikator dafür ist, wie gut die Eltern die Schulsprache beherrschen. Kompetenzen in der Schulsprache könnten die Quantität und Qualität der Kontakte zur Schule beeinflussen, aber auch mit einem besseren Verständnis des Schulsystems des jeweiligen Aufnahmelandes einhergehen, was sich wiederum positiv auf die Lesekompetenz auswirken könnte (Müller und Stanat 2006: S. 250).

Die Hinzunahme des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern sowie der höchsten Berufsposition (Modell III) führte zum Verschwinden des signifikanten Effektes des Migrationshintergrundes bei der ersten Generation. Bei der zweiten reduzierte sich die Differenz von 47 Punkten im Modell I auf 14 Punkte im Modell III.

Werden zusätzlich die allgemeinen Prozessmerkmale, und zwar das kulturelle Kapital (kulturelle Ressourcen, Lernhilfen) und das soziale Kapital konstant gehalten, verschwindet der Einfluss des Migrationsstatus auch bei der zweiten Generation (Modell IV).

Wird der Migrationshintergrund über die Geburt beider Elternteile im Ausland und zusätzlich über die Geburt der Kinder in den Aufnahmeländern (ja oder nein) erfasst, dann lässt sich die unterschiedliche Lesekompetenz durch Unterschiede in der familiären Sozialisation (familiäres Sprachverhalten, Deutschkenntnisse vor Schulbeginn, Bildungsabschlüsse der Eltern, Verfügung über kulturelles und soziales Kapital) erklären.

Wird das kulturelle und soziale Kapital (in Form familiärer Unterstützung) berücksichtigt, verliert der Bildungsabschluss zum Teil seinen signifikanten Effekt. SchülerInnen, die Eltern mit Matura haben, lesen im Vergleich zu den Kindern, deren Eltern studiert haben bzw. über einen Abschluss der Pädagogischen Akademie oder Sozialakademie verfügen, nicht signifikant schlechter. Die höchste Berufsposition in den hier vorliegenden Ausprägungen verliert hingegen vollständig ihre signifikante Wirkung. Der Einfluss der Berufsposition dürfte primär über das kulturelle Kapital (kulturelle Ressourcen, Anzahl der Lernhilfen) der Familien vermittelt werden (vgl. dazu das Pfadmodell von Wallner-Paschon/Schneider 2009). Entgegen den

Erwartungen haben die aktuellen leseförderlichen Aktivitäten einen negativen Zusammenhang mit der Leseleistung. Das deckt sich mit den Ergebnissen bereits vorhandener Studien (vgl. Wroblewski 2006; Jungbauer, 2004). Jungbauer argumentiert, dass intensive elterliche Bemühungen auch Ausdruck von Misstrauen und hoher Kontrollorientierung sein könnten, was in Folge zu fehlender Autonomie auf Seiten der SchülerInnen führen könnte, was sich wiederum entsprechend negativ auf die Leistungen auswirken könnte (Jungbauer 2004: S. 388). Wroblewski hingegen betont, dass vor allem leistungsschwache SchülerInnen von den Eltern unterstützt werden dürften (Wroblewski 2006: S. 45). Auch Bacher (2009) und Wallner-Paschon und Schneider (2009) gehen davon aus, dass auf Grund des hier beobachteten negativ gerichteten Zusammenhangs die elterliche Reaktion, mit dem Kind zu Hause zu üben, um vorhandene Leseschwächen zu kompensieren, die elterliche Strategie der Förderung von guten Leserinnen und Lesern überwiegt.

Im letzten Modell (V) werden zusätzlich noch die Einstellung der SchülerInnen zum Lesen, das Leseselbstkonzept sowie der Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch berücksichtigt. Gegenüber dem Modell IV bleibt das Befundmuster auch nach Kontrolle dieser zusätzlichen Faktoren weitgehend stabil. Es lässt sich wie auch schon im Modell IV kein signifikanter Leistungsunterschied für die erste und zweite Generation nachweisen. Im Vergleich zum Modell IV verliert lediglich die Lesefrühförderung in der Familie ihren signifikanten Effekt. Der Einfluss der kulturellen Ressourcen reduziert sich gegenüber dem Modell IV, bleibt aber nach wie vor signifikant. Überraschenderweise zeigt ein mehrjähriger Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch keinen signifikanten Effekt auf die Leseleistung (vgl. auch Breit 2009c).

4.2.3 Empirische Analysen differenziert nach Herkunftsländern

Die Zusammenfassung von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunftsgruppen in die gemeinsame Kategorie SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder, bereits etwas differenzierter, in zwei Kategorien (erste und zweite Generation) beinhaltet immer die Gefahr, dass der familiäre Hintergrund der Kinder mit Migrationshintergrund einschließlich der damit verbundenen unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen als

relativ homogen wahrgenommen und dargestellt wird. Bereits die im vorangegangenen Kapitel dargestellten deskriptiven Ergebnisse machen deutlich, dass es sich bei Familien mit Migrationshintergrund um eine sehr heterogene Bevölkerungsgruppe handelt. So etwa wird die Heterogenität der ersten Generation deutlich in ihrer bipolaren Bildungsstruktur sichtbar: Rund ein Viertel der Befragten verfügt über maximal einen Pflichtschulabschluss, zugleich weist aber auch etwas mehr als ein Viertel einen Universitätsabschluss auf.

Um der Heterogenität der migrantischen Bevölkerungsgruppe besser gerecht zu werden, wird in diesem Kapitel der Migrationshintergrund zusätzlich über das Geburtsland der Väter bestimmt.

Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse wurden bereits sehr ausführlich in Unterwurzacher (2009) dargestellt. Es wird an dieser Stelle daher nur mehr sehr kurz auf die wichtigsten Ergebnisse eingegangen (Tabelle 38).

Die Heterogenität der Migrantengruppen und damit auch die unterschiedlichen Lern- und Bildungswelten werden besonders deutlich bei der Verteilung der allgemeinen Strukturmerkmale: Türkischstämmige Kinder kommen besonders häufig aus einem Haushalt mit max. einem Pflichtschulabschluss als höchste Bildungsqualifikation (rund 55 Prozent). Einen Universitätsabschluss hingegen haben gerade mal sieben Prozent der türkischstämmigen Eltern.

Wesentlich günstiger ist die Ausstattung mit Bildungskapital in Familien sonstiger Herkunft: Mit rund 34 Prozent haben Eltern sonstiger Herkunft häufiger studiert als Eltern österreichischer Herkunft (19 Prozent), auch verfügen Eltern sonstiger Herkunft häufiger über die Matura (30 versus 19 Prozent).

Tabelle 38: Unabhängige Variablen differenziert nach Herkunft (in Prozent)

	Herkunft*			
	österr.	türk.	BKS	sonstige
höchster Bildungsabschluss der Eltern				
max. Pflichtschule	4	55	16	10
Lehre, BMS	58	30	52	26
Matura, Universität	19	7	25	30
Universität	19	7	8	34
höchste berufliche Position der Eltern				
manuelle Tätigkeit	16	58	51	19
angestellt, kl. Unternehmen	63	37	45	57
akademisch, technisch, Führungskraft	21	5	4	24
fam. Sprachgebrauch				
immer Deutsch	87	7	14	36
gemischt	12	85	80	58
andere Sprache	1	8	6	5
Deutsch vor Schulbeginn gesprochen				
nein	1	37	30	20
kulturelle Ressourcen				
wenig	11	65	58	25
mittel	70	34	41	60
viel	19	1	2	15
Kindergarten bzw. Vorschule				
kein bis ein Jahr besucht	7	17	13	9
mehrfähriger Besuch	93	83	87	91

PIRLS 2006: eigene Berechnungen

* Basis Geburtsland des Vaters

Eltern aus BKS verrichten ebenso wie türkischstämmige Eltern mehrheitlich manuelle Tätigkeiten und dies trotz ihrer im Vergleich zu den türkischstämmigen Familien vorteilhafteren Bildungsqualifikationsstruktur.

Die SchülerInnen der verschiedenen Herkunftsgruppen sprechen zu Hause mehrheitlich gemischt: bei den türkischstämmigen Kindern sind es 85 Prozent, gefolgt von Kindern mit BKS-Hintergrund (80 Prozent). Am geringsten ist der Anteil der Gemischt-sprechenden bei den Kindern sonstiger Herkunft (58 Prozent), im Gegensatz dazu spricht etwas mehr als ein Drittel dieser Herkunftsgruppe ausschließlich Deutsch. Am häufigsten vor Schulbeginn nicht Deutsch gesprochen haben Kinder türkischer Herkunft mit 37 Prozent, gefolgt von Kindern mit in BKS geborenen Vätern (30 Prozent).

Bei der Verfügung über kulturelle Ressourcen sind die türkischstämmigen Kinder deutlich gegenüber den anderen SchülerInnen benachteiligt. Aber auch Kindern mit BKS-Herkunft stehen häufig nur sehr wenige kulturelle Ressourcen zur Verfügung.

Was den Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch betrifft, haben Kinder sonstiger und österreichischer Herkunft ein sehr ähnliches Nutzungsverhalten. Ein mehrjähriger Kindergartenbesuch ist zwar auch bei Kindern aus den klassischen Anwerbeländern mehrheitlich der Fall, insgesamt aber etwas weniger häufig als bei den anderen beiden SchülerInnengruppen.

Im Hinblick auf die Ausstattung mit Lernhilfen sind SchülerInnen mit türkischem Hintergrund gegenüber den anderen Herkunftsgruppen benachteiligt (Tabelle 39)¹²⁷. SchülerInnen mit BKS-Herkunft nehmen diesbezüglich eine Zwischenstellung zwischen den SchülerInnen mit türkischer und jenen mit sonstiger Herkunft ein. Am besten ausgestattet sind die SchülerInnen mit in Österreich geborenen Vätern.

Tabelle 39: Fortsetzung allgemeine Prozess- und Kontrollvariablen nach Herkunft (Mittelwert und Standardabweichung)

Variablen	Hintergrund*							
	österreichisch		türkisch		BKS		sonstiger	
	Mittelwert	Sig. (SE)	Mittelwert	(SE)	Mittelwert	(SE)	Mittelwert	(SE)
allgemeine Prozessvariablen								
Ausstattung mit Lernhilfen	0,08 ^{abc}	0,02	-0,52	0,11	-0,21	0,05	-0,08	0,04
<i>Lesesozialisation</i>								
aktuelle leseförderliche Aktivitäten in der Familie	-0,07 ^{abc}	0,02	0,23	0,06	0,33	0,05	0,16	0,06
Lesefrühförderung in der Familie	-0,05 ^{abc}	0,02	0,12	0,07	0,33	0,07	0,14	0,05
frühe Sprachförderung in der Familie	0,08 ^{ab}	0,03	-0,61	0,06	-0,36	0,08	-0,04	0,08
Kontrollvariablen:								
Einstellung zum Lesen	0,04 ^{ab}	0,03	-0,11	0,07	-0,21	0,06	-0,01	0,06
Leseselbstkonzept	0,02 ^a	0,02	-0,22	0,06	-0,10	0,08	0,10	0,05

PIRLS 2006; eigene Berechnungen; Variablen sind z-standardisiert

a signifikanter Unterschied österr. und türkische Herkunft

b signifikanter Unterschied österr. und BKS-Herkunft

c signifikanter Unterschied österr. und sonstige Herkunft

¹²⁷ Die Ergebnisse zu den allgemeinen Prozess- und Kontrollvariablen differenziert nach Herkunftsgruppen wurden erstmals von Unterwurzacher (2009: Abbildung 5.2.6., S. 74) veröffentlicht. Einige der dort veröffentlichten Vorzeichen sind in der Tabelle nicht korrekt wiedergegeben. Der Text in Unterwurzacher (2009) ist inhaltlich aber richtig, da er sich auf die richtigen Vorzeichen, so wie sie in Tabelle 38 dargestellt werden, bezieht.

Die Familien der migrantischen Herkunftsgruppen bringen mehr Zeit für aktuelle leseförderliche Aktivitäten auf als die autochthonen Familien. Am häufigsten berichten Familien aus BKS über leseförderliche Aktivitäten, gefolgt von der türkischstämmigen Migrantengruppe. Auch die Lesefrühförderung (mit Alphabet-Spielzeug spielen, Buchstaben oder Wörter schreiben, Schilder und Beschriftungen laut lesen und Fernsehprogramme sehen, die Lesen lehren) scheint den migrantischen Eltern ein stärkeres Anliegen zu sein als den Eltern ohne Zuwanderungshintergrund.¹²⁸ Frühe Sprachförderung (Bücher lesen, Geschichten erzählen, Lieder singen, über etwas reden, was jemand im Haushalt gelesen hat und Bücherei besuchen) hingegen wird signifikant häufiger in „einheimischen“ Familien als in türkischstämmigen, aber auch in BKS-Haushalten praktiziert.

SchülerInnen türkischer und bosnisch-kroatisch-serbischer Abstammung sind dem Lesen gegenüber wesentlich negativer eingestellt als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Zudem verfügen diese beiden Herkunftsgruppen über ein signifikant geringeres Leseselbstkonzept.

Multivariate Analysen

Welche Unterschiede zum vorherigen Regressionsmodell A ergeben sich, wenn der Migrationshintergrund der SchülerInnen nicht über den Geburtsort (erste und zweite Generation) erfasst wird, sondern über die Herkunftsländer der Väter? Die einzelnen Variablenblöcke gehen ebenso wie im Modell A blockweise in die Analyse ein.

Modell I zeigt zunächst einmal nur die großen Disparitäten in der Leseleistung nach Herkunftsländern. Mit einer um 85 Punkte geringeren durchschnittlichen Leseleistung schneiden Kinder türkischer Abstammung besonders schlecht ab.

¹²⁸ Im Hinblick auf dieses unerwartete Ergebnis darf aber nicht vergessen werden, dass insbesondere Eltern mit niedrigem Bildungsstand und sprachlichen Problemen häufiger dazu tendieren, Fragebögen nicht auszufüllen. Beides trifft vor allem auf Eltern bestimmter Herkunftsgruppen (Türkei und BKS) stärker zu. Von den Eltern, die den Fragebogen nicht ausgefüllt haben, weisen 37 Prozent einen Migrationshintergrund auf. Um derartige Ausfälle zu vermeiden, sollte für zukünftige Erhebungen angedacht werden, die Elternfragebögen zumindest in die Sprachen der beiden ehemaligen Hauptanwerbeländer (Türkisch und BKS) übersetzen zu lassen.

Tabelle 40: Regressionsmodell B zur Erklärung von Unterschieden in der Lesekompetenz zwischen Kindern verschiedener Herkunftsgruppen (unstandardisierte Regressionskoeffizienten)

	Modell I		Modell II		Modell III		Modell IV		Modell V	
migrationsspezifisches Strukturmerkmal										
<i>Referenzgruppe: Geburtsland Vater Österreich</i>										
Türkei	-85,14	**	-63,52	**	-37,3	**	-26,44	**	-24,01	**
BKS	-42,11	**	-25,8	**	-15,3	**	n.s.		n.s.	
Sonstige	-13,21	*	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
migrationsspezifische Prozessmerkmale										
gemischt ¹			-8,57	**	-7,3	*	-5,55	*	-7,96	**
niemals Deutsch ¹			-27,46	**	-28,2	**	-23,95	**	-27,39	**
hat vor Schulbeginn nicht deutsch gesprochen ²			-30,84	**	-24,7	**	-15,94	*	-17,88	**
allgemeine Strukturmerkmale										
max. Pflichtschule ³					-50,5	**	-31,08	**	-27,26	**
Lehre, BMS, Meisterprüfung, Krankenpflege ³					-31,8	**	-16,06	**	-14,61	**
Matura ³					-10,2	*	n.s.		n.s.	
manuelle Tätigkeiten ⁴					-20,2	**	n.s.		n.s.	
Angestellte, kleine Unternehmen ⁴					-10,3	**	n.s.		n.s.	
allgemeine Prozessmerkmale										
geringe kulturelle Ressourcen ⁵							-23,59	**	-15,60	**
mittlere kulturelle Ressourcen ⁵							-13,23	**	-9,27	*
Anzahl der Lernhilfen ^a							12,48	**	9,51	**
aktuelle leseförderliche Aktivitäten ^a							-13,87	**	-11,29	**
Lesee Frühförderung in der Fam. ^a							2,58	*	n.s.	
frühe Sprachförderung in der Familie ^a							11,12	**	8,86	**
Kontrollvariablen:										
Einstellung zum Lesen ^a									7,54	**
Leseselbstkonzept ^a									11,34	**
mehrfähriger Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch ⁶									n.s.	
r ²	0.10		0.11		0.17		0.31		0.36	

PIRLS 2006: eigene Berechnungen

¹ Referenzgruppe: zu Hause gesprochene Sprache: immer Deutsch

² Referenzgruppe: hat vor Schulbeginn Deutsch gesprochen

³ Referenzgruppe: höchster Bildungsstand Eltern: Uni., Pädak., Sozak.

⁴ Referenzgruppe: höchste Berufsposition Eltern: Akademiker/in, Techniker/in, Führungskraft

⁵ Referenzgruppe: viele kulturelle Ressourcen (mehr als 50 Kinderbücher, mehr als 100 Bücher im Haushalt)

⁶ Referenzgruppe: kein bis ein Jahr Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch

^a z-Werte

n.s. = nicht signifikant, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Wesentlich geringer ist der Leistungsrückstand der Kinder sonstiger Herkunft (- 13 Punkte auf der Leseskala, $p < 0,05$). Nach Kontrolle der Sprachvariablen (Modell II) reduziert sich der Einfluss des Geburtslandes des Vaters deutlich, bleibt aber zumindest für zwei Herkunftsgruppen signifikant: türkischstämmige Kinder und Kinder mit BKS-Herkunft. Nach Kontrolle der Sprachvariablen schneiden also Kinder sonstiger Herkunft nicht mehr schlechter ab als „einheimische“ Kinder. Anders ausgedrückt haben Kinder sonstiger Herkunft dann eine den „einheimischen“ SchülerInnen vergleichbare Leseleistung, wenn sie zu Hause immer deutsch sprechen, und sie bereits vor Schulbeginn Deutschkenntnisse hatten.

Als zusätzliche Prädiktoren gehen im Modell III der höchste Bildungsstatus sowie die höchste Berufsposition der Eltern in die weitere Analyse ein. Beide Faktoren reduzieren den verbleibenden Leistungsnachteil der SchülerInnen türkischer und bosnisch-kroatisch-serbischer Herkunft. Der Herkunftslandeffekt bleibt für diese beiden Gruppen jedoch nach wie vor bestehen. Der Befund, dass die Leseleistung der SchülerInnen die zu Hause nie Deutsch sprechen in etwa 28 Punkte geringer ist, bleibt auch nach Kontrolle der allgemeinen Strukturmerkmale bestehen.

Anders als im Regressionsmodell A (erste und zweite Generation), verschwinden im Modell IV nach der Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Kapitals nicht sämtliche Effekte des Migrationshintergrundes: Die türkischstämmigen Kinder lesen auch dann noch schlechter, wenn ihr soziales und kulturelles Kapital berücksichtigt wird. Für die Gruppe der SchülerInnen mit BKS-Hintergrund hingegen lässt sich eine auf ihre Herkunft zurückführende geringere Lesekompetenz nicht mehr länger nachweisen. Auch bei diesen Regressionsmodellen bestätigt sich, dass der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft zum Teil (für die Berufsposition vollständig, bei den Bildungsqualifikationen für die Matura als höchster Abschluss) verschwindet, wenn das kulturelle Kapital in Form von stärker prozessualen Merkmalen berücksichtigt wird.

Für die türkischstämmige SchülerInnengruppe bleibt der Befund der geringeren Lesekompetenz auch dann gültig, wenn zusätzlich die Lesemotivation, das Leseselbstkonzept und der Kindergartenbesuch berücksichtigt werden (Modell V).

Dieses Ergebnis ist insofern bedeutsam, als es verdeutlicht, dass es je nach Herkunftsgruppe unterschiedliche Erklärungsmuster für die schulischen Disparitäten gibt. Werden die einzelnen Herkunftsgruppen in übergeordnete Kategorien zusammengefasst – entweder ganz grob in die Gruppe der SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder bereits differenzierter in erste und zweite Generation – dann kann es geschehen, dass diese differentiellen Wirkungsmechanismen verborgen bleiben. Das in vielen Studien vorhandene Probleme, dass der Migrationshintergrund nur sehr unzureichend erfasst wird, und die häufig für eine differenzierte Darstellung verschiedener migrantischer Gruppen zu geringen Stichproben sind vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse als sehr problematisch einzustufen. Diese Datenrestriktionen tragen zu der Homogenisierung einer an sich heterogenen Bevölkerungsgruppe bei. Diese Homogenisierung wiederum begünstigt allzu voreilige Aussagen nach dem Motto „wenn sie zu Hause nur deutsch sprechen würden, gäbe es keine schulischen Probleme“. Was für die eine oder andere Herkunftsgruppe, die meist auch über ausreichend familiäre Bildungsressourcen verfügt, vielleicht durchaus zutreffen mag, gilt nicht für die besonders benachteiligte türkischstämmige Bevölkerungsgruppe.

4.2.4 Zusammenfassung

Die Veröffentlichung der international vergleichenden Schulleistungstudien – allen voran PISA – hat den Blick auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gelenkt und damit die Debatte über die Integrationsfähigkeit nationaler Bildungssysteme eröffnet. Wird die Chancengerechtigkeit eines Bildungssystems daran bemessen, ob es Kindern mit Migrationshintergrund gelingt, ähnliche Kompetenzen wie ihre gleichaltrigen Kolleginnen und Kollegen ohne Migrationshintergrund zu erwerben, dann wird deutlich, dass Österreich diesbezüglich noch einen starken Nachholbedarf hat (vgl. dazu Kap. 1.3).

Da das Merkmal Migrationshintergrund für sich alleine noch keine ausreichende Erklärungskraft für geringere Kompetenzen im Lesen liefert, wurde im vorliegenden Beitrag die Frage nach den möglichen Wirkungsfaktoren auf Seiten der Familien aufgeworfen. Es wurden zwei getrennte Analysen vorgenommen: Zunächst wurde das

Merkmal des Geburtslandes der migrantischen SchülerInnen (im In- oder Ausland) als Basis für eine nähere Beschreibung des Migrationshintergrundes verwendet. Da dieses Merkmal ein relativ grobes Unterscheidungsmerkmal darstellt, wurden in einem zweiten Analyseschritt Herkunftsgebiete der migrantischen SchülerInnen und zwar über das Geburtsland des Vaters ermittelt.

Es ergeben sich für die erste und zweite Generation differentielle Wirkungsmechanismen (Regressionsmodell A, 193f.): Die Leistungsnachteile der ersten Generation verschwinden vollständig, wenn das familiäre Sprachverhalten und die klassischen Strukturmerkmale Bildung und Beruf der Eltern kontrolliert werden. Die für die zweite Generation verbleibenden Leistungsnachteile verschwinden erst, wenn darüber hinaus das kulturelle und soziale Kapital (in Form familiärer Unterstützung) berücksichtigt wird. Der Einbezug dieser Prozessmerkmale mindert den Effekt der klassischen Strukturmerkmale erheblich (bei bestimmten Kategorien verschwindet der Einfluss sogar vollständig). Die Kritik, dass die familiäre Herkunft nicht ausschließlich über Strukturmerkmale wie die sozioökonomische Position bzw. den erreichten Bildungsabschluss abgebildet werden soll, ist also durchaus gerechtfertigt. Ausdrücklich fordern dies Watermann und Baumert (2006: S. 64): *„Um die intergenerationelle Stabilität sozialer Disparitäten und die Wirkungsweise der Herkunft besser zu verstehen, sollten Aspekte familiärer Lebensverhältnisse berücksichtigt werden, die näher an die eigentlichen Vermittlungsprozesse heranreichen“*.

Bereits die deskriptiven Ergebnisse differenziert nach erster und zweiter Generation machten deutlich, dass es sich bei diesen Untergruppen um heterogene Gruppen mit ganz unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen handelt. Wird auf Basis der Geburtsländer der Väter nach Herkunftsregionen unterschieden, zeigten sich folgende Resultate (Regressionsmodell B, S. 201f):

Die Leistungsnachteile der SchülerInnen sonstiger Herkunft verschwinden, wenn das familiäre Sprachverhalten kontrolliert wird. Die Hinzunahme der klassischen Strukturmerkmale (Bildung und Berufsposition der Eltern) reduziert zwar den Leistungsrückstand der SchülerInnen türkischer und bosnisch-kroatisch-serbischer Herkunft, dieser bleibt aber nach wie vor signifikant. Bei letzterer Gruppe verschwindet

der verbliebene Leistungsnachteil erst nach Kontrolle des kulturellen und sozialen Kapitals in den Familien. Verfügen SchülerInnen mit einem in Bosnien, Kroatien oder Serbien geborenen Vater über denselben sozialstrukturellen Hintergrund, dieselben kulturellen und sozialen Ressourcen und denselben sprachlichen Hintergrund wie SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (zu Hause wird ausschließlich Deutsch gesprochen, Deutschkenntnisse bereits vor Schulbeginn) so ist ihre Leseleistung mit jener der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund vergleichbar. Die Leseleistung der SchülerInnen türkischer Herkunft hingegen lässt sich nicht alleine auf die im Regressionsmodell verwendeten Struktur- und Prozessmerkmale zurückführen, auch eine negative Einstellung gegenüber dem Lesen und ein geringeres Leseselbstkonzept erklären die verbleibenden Leistungsunterschiede nicht vollständig. Es müssen also noch andere Faktoren, die hier nicht berücksichtigt worden sind, für den geringeren Bildungserfolg der türkischstämmigen Schülergruppe verantwortlich sein. Im Besonderen stellt sich die Frage, welche institutionellen Bedingungen für die herkunftsbedingte Ungleichheit dieser Gruppe verantwortlich sind. Die vorliegenden Ergebnisse machen aber auch deutlich, dass gerade im Hinblick auf diese Gruppe weiterer Forschungsbedarf besteht. Abschließend ist festzuhalten, dass für die Entwicklung und Implementierung gezielter Fördermaßnahmen zur Reduktion von sozialen und migrationsbedingten Disparitäten genaue Kenntnisse notwendig sind, um welche Gruppen von benachteiligten Schülerinnen und Schülern es sich handelt.

Die in vielen empirischen Studien anzutreffenden Datenrestriktionen, allen voran das Problem der zu geringen Stichproben für eine differenzierte Erfassung des Migrationshintergrundes ist auf Basis der hier vorliegenden Ergebnisse als sehr kritisch einzustufen.

4.3 Exkurs: Sonderschule

Die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist in Österreich von der Feststellung einer physischen oder psychischen Behinderung abhängig (vgl. Luciak 2009: S. 369). Lern- und leistungsbehinderte Kinder stellen den größten Anteil unter den SchülerInnen in Sonderschulen bzw. mit sonderpädagogischem Förderungsbedarf. Luciak betont, dass Lernbehinderung zu den umstrittensten Konzepten in der Sonderpädagogik zählt und es nur sehr vage Bewertungskriterien dafür gibt, wie

Lernbehinderungen festgestellt werden können (ebd.: S. 373). Im Hinblick auf die Feststellung von Lernbehinderung nennt Luciak auf Basis internationaler Studien folgende Besonderheiten (ebd.): SchülerInnen aus sozial benachteiligten Schichten, männliche Schüler und SchülerInnen aus benachteiligten migrantischen Gruppen laufen häufiger Gefahr als lernbehindert eingestuft zu werden. Zudem gibt es regionale Schwankungen bei den Anteilen von lern- und leistungsbehinderten SchülerInnen (vgl. dazu auch die Diskussion zu den „systemischen Bestandsinteressen“ auf S. 159f. dieser Arbeit). Laut Luciak ist die Überrepräsentation von SchülerInnen mit bestimmten Hintergrundmerkmalen *„wenn überhaupt nur zu einem geringen Anteil mit höherem Vorkommen von organischen Schädigungen in Verbindung“* (ebd.: S. 374) zu bringen. *„Vielmehr dürfte hier das Zusammenspiel von lernerschwerenden Umwelteinflüssen und ungünstigen schulischen Bedingungen, die zu wenig auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der SchülerInnen Rücksicht nehmen, von Bedeutung sein.“* (ebd.).

Anhand der Daten der österreichischen Schulstatistik lässt sich eindrucksvoll belegen, dass auch in Österreich beträchtliche regionale Unterschiede bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs für verschiedene Sprachgruppen bestehen (Tabelle 41).

So etwa bekamen in Wien im Schuljahr 2006/07 im Vergleich zu den deutschsprachigen Kindern 1,6mal so viele türkischsprachige Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestiert, in Niederösterreich betraf dies 2,9 mal so viele SchülerInnen aus dieser Herkunftsgruppe. Interessant sind auch die Ergebnisse bei den BKS-sprachigen SchülerInnen: Während diese im Burgenland im Vergleich zu ihren deutschsprachigen KollegInnen verhältnismäßig weniger oft sonderpädagogischer Förderung bedürfen (0,7-mal), sind sie in Niederösterreich überproportional davon betroffen (1,6mal).

Tabelle 41: Relativer-Risiko-Index (RRI) für die Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) nach Bundesländern und Erstsprachen (Schuljahr 2006/07)

Grund- und Sekundarstufe I inklusive Polytechnischer Lehrgang	SPF der SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch in Prozent	Relativer Risiko Index nach Sprachgruppen				
		Bosnisch Kroatisch Serbisch	Türkisch inkl. Kurdisch	Polnisch Tschechisch Slowakisch Ungarisch	Sonstige Sprachen	nicht-deutsche Sprachen insgesamt
Burgenland	3,6	0,7	2,3	0,5	1,2	1,1
Kärnten	3,8	1,1	1,9	0,0	1,3	1,2
Niederösterreich	3,3	1,6	2,9	0,7	1,4	1,8
Oberösterreich	2,9	1,0	2,5	1,0	1,5	1,5
Salzburg	3,1	1,4	2,7	0,5	2,1	1,5
Steiermark	2,7	0,9	1,7	1,1	1,3	1,2
Tirol	2,6	1,4	2,2	0,9	1,8	1,9
Vorarlberg	3,3	1,4	2,8	0,8	0,8	1,4
Wien	4,4	1,4	1,6	0,5	0,9	1,2
Insgesamt	3,3	1,4	2,3	0,3	1,3	1,6

Quelle: Statistik Austria, Bildungsdokumentation; eigene Berechnungen¹²⁹

Relativer-Risiko-Index als Maß für Über- und Unterrepräsentation = Relativer Anteil mit SPF nach Erstsprache(n)/Relativer Anteil mit SPF Erstsprache Deutsch: Lesebeispiel: Insgesamt weisen 3,3 Prozent aller Deutsch sprechenden SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. BKS sprechende SchülerInnen haben demgegenüber 1,4-mal so häufig einen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die Ergebnisse der Tabelle 41 machen deutlich, dass die regional unterschiedliche Zuweisungspraxis¹³⁰ stärker die Eigenheiten regionaler Selektionsstrukturen widerspiegeln und weniger die Eigenschaften verschiedener Herkunftsgruppen (vgl. auch Kronig 2003).

4.4 Übergänge an der ersten Schwelle: Hauptschule vs. AHS-Unterstufe

Jugendliche müssen im Verlaufe ihrer Schulkarrieren an bestimmten Punkten Entscheidungen über ihren zukünftigen Ausbildungsweg treffen und zwischen alternativen Möglichkeiten wählen. Die erste Entscheidung erfolgt im österreichischen Schulsystem bereits zu einem sehr frühem Zeitpunkt (Übergang 4. auf 5. Schulstufe). Es ist davon auszugehen, dass diese erste Laufbahnentscheidung einen wesentlichen Einfluss auf den weiteren schulischen Werdegang hat. In diesem Kapitel werden daher

¹²⁹ Erstmals veröffentlicht wurden diese von mir ausgewerteten Daten in Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009: S. 171).

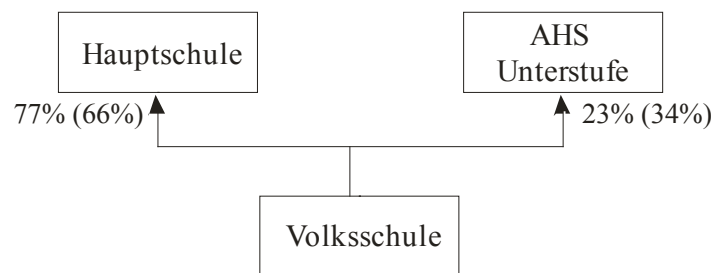
¹³⁰ Enorme regionale Unterschiede wurden im nationalen Bildungsbericht auch bei der Zuerkennung des außerordentlichen Status in den allgemeinbildenden Pflichtschulen deutlich (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009: S. 170).

die wesentlichen Determinanten der Schulwahlentscheidung an der ersten Schwelle untersucht.

4.4.1 Ausgewählte deskriptive Ergebnisse¹³¹

Die Wahl zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe wird im Folgenden als Übergang an der ersten Schwelle bezeichnet. Die entsprechenden Übertrittsraten für die Wahl zwischen AHS-Unterstufe und HS werden in der Abbildung 17 dargestellt.

Abbildung 17: Übertrittsraten an der ersten Schwelle. Zweite Generation (n = 983); Zahlen in Klammern: österreichische Kontrollgruppe (n = 395). Prozentangaben¹³²



Quelle: FWF-Studie

Die Übertrittsrate von der Volksschule in die Hauptschule beträgt bei den Jugendlichen der zweiten Generation 77 Prozent und ist somit um 11 Prozent höher als bei der österreichischen Kontrollgruppe. Die häufigere Entscheidung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund für die Hauptschule als Bildungsalternative spiegelt sich in der im Vergleich zur „einheimischen“ Kontrollgruppe signifikant niedrigeren Übertrittsrate in die AHS-Unterstufe wider, sie beträgt 23 Prozent vs. 34 Prozent.

¹³¹ Die Ergebnisse, die in diesem Kapitel dargestellt werden, finden sich erstmals in Unterwurzacher (2007: S. 80f.)

¹³² Ausgeschlossen wurden Jugendliche, die angaben, sowohl die HS als auch die AHS-Unterstufe abgeschlossen zu haben. Des Weiteren wurden SonderschülerInnen und Jugendliche ausgeschlossen, die zwar eine HS oder AHS-Unterstufe besucht haben, diese aber nicht abgeschlossen haben und später in einen anderen Ausbildungsgang eingestiegen sind.

Die Ergebnisse aus der amtlichen Schulstatistik belegen, dass Migrant*innen keine homogene Gruppe darstellen. Vielmehr unterscheidet sich die Schulsituation der Jugendlichen je nach Herkunftskontext. Ausgehend von diesem Befund wird in Tabelle 42 die Entscheidung an der ersten Schwelle differenziert nach den jeweiligen Herkunftsländern dargestellt.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass türkischstämmige Jugendliche mit 85 Prozent die höchste Übertrittsrate in die Hauptschule aufweisen, gefolgt von Jugendlichen ex-jugoslawischer Herkunft mit 81 Prozent.

Tabelle 42: HS vs. AHS-Unterstufe nach Herkunft (in Prozent)

	Hauptschule	AHS-Unterstufe
Türkei	85	15
Ex-Jugoslawien	81	19
Sonstige	50	50
Österreich	66	34

FWF-Studie: n = 1378

Interessant ist, dass bei Jugendlichen sonstiger Herkunft das zahlenmäßige Verhältnis Hauptschule vs. AHS-Unterstufe ausgewogen ist: Je die Hälfte der SchülerInnen hat sich für eine der beiden Alternativen entschieden. Dieses Ergebnis zeigt aber auch, dass in den Laufbahnentscheidungen der Jugendlichen dieser Kategorie die AHS-Unterstufe eine wesentlich größere Rolle spielt als für die Jugendlichen der „einheimischen“ Kontrollgruppe.

Multivariate Analysen

Aufgrund der enormen Bedeutung, die dem Übergang an der ersten Schwelle in der Bildungsforschung zugeschrieben wird, soll dieser mittels multivariater Analysen ausführlich untersucht werden. Um die Frage zu klären, ob die ethnische Herkunft unter Konstanthaltung sozialstruktureller, individueller und regionaler Determinanten einen Einfluss auf die Übertrittswahrscheinlichkeit *AHS-Unterstufe versus Hauptschule* hat, wurde zunächst ein gemeinsames Modell (1) für alle Jugendlichen gerechnet.

Anders als in dem Modell, welches für das Buch „Leben in zwei Welten“ berechnete wurde (vgl. Unterwurzacher 2007, S. 83), wird die individuelle Leistungsmotivation der befragten Jugendlichen berücksichtigt. Darüber hinaus wird nach dem Einbürgerungsstatus der befragten Migrant*innen Jugendlichen differenziert, so dass die Herkunft mit den folgenden Ausprägungen in die Analyse eingeht: 1) autochthone Jugendliche, 2) eingebürgerte türkischstämmige Jugendliche, 3) nicht eingebürgerte türkischstämmige Jugendliche, 4) eingebürgerte Jugendliche ex-jugoslawischer Herkunft, 5) nicht eingebürgerte Jugendliche ex-jugoslawischer Herkunft, 6) eingebürgerte Jugendliche anderer Herkunft und 7) nicht eingebürgerte Jugendliche anderer Herkunft.

Tabelle 43 gibt einen Überblick über die im Modell 1 verwendeten unabhängigen Variablen. Nicht enthalten sind die Ergebnisse zum Kindergartenbesuch, da diese bereits im Kapitel 4.1 (siehe ab S. 176) ausführlich erläutert wurden.

Je nach Herkunftskontext lassen sich unterschiedliche Einbürgerungsquoten feststellen: Mit rund 43 Prozent sind Jugendliche anderer Herkunft besonders häufig eingebürgert; am geringsten ist der entsprechende Anteil bei den türkischstämmigen Jugendlichen mit 16 Prozent. Jugendliche mit Migrationshintergrund berichten im Vergleich zu der österreichischen Kontrollgruppe häufiger von hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern. Mit rund 71 Prozent wünschen sich besonders häufig die Eltern aus anderen Ländern, dass ihre Nachkommen die Matura machen bzw. studieren, gefolgt von Eltern türkischer Herkunft mit rund 47 Prozent. Entgegen häufig geäußerten Vorurteilen unterscheiden türkischstämmige Eltern bei den Bildungswünschen nicht nach dem Geschlecht ihrer Kinder: Töchter sollen ebenso häufig wie Söhne ihre Bildungskarrieren mit Matura bzw. Universität abschließen (vgl. Abbildung 23 im Anhang, S. 302).

Tabelle 43: Unabhängige Variablen nach Herkunft (in Prozent)

Variablen	Operationalisierung	2. Generation, Eltern aus			österreich. Kontrollgruppe
		Türkei	Ex-Jugoslawien	andere Länder	
Einbürgerungsstatus	eingebürgert	16	20	43	-
hohe Leistungsmotivation	schulische Leistung sehr wichtig	54	46	46	36
Bildung der Mutter	max. Pflichtschulabschluss	92	71	27	26
	mittlere Bildung	5	21	24	52
	höhere Bildung	3	9	49	22
Bildung des Vaters	max. Pflichtschulabschluss	79	49	25	16
	mittlere Bildung	11	40	24	60
	höhere Bildung	10	10	51	25
Berufliche Stellung des Vaters ¹³³	niedrige berufliche Stellung – nicht erwerbstätig	71	49	23	12
	mittlere beruf. Stellung	14	34	26	28
	höhere beruf. Stellung	13	13	45	57
kinderreiche Familie	4 und mehr Kinder	51	16	13	18
Bildungsaspirationen der Eltern	höherer Bildungswunsch (Matura, Universität)	47	44	71	36

FWF-Studie: n = 1378; alle Indikatoren sind signifikant: mindestens $p \leq 0,05$

Die durchwegs hohen Bildungsaspirationen der migrantischen Eltern belegen, dass Mobilität ein sich über Generationen erstreckendes Familienprojekt ist (vgl. Juhasz/Mey 2003). Die Nachkommen der ersten Generation dürften diese familiäre Aufstiegsorientierung stark verinnerlicht haben, was auch an der hohen Leistungsmotivation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar wird. Türkischstämmige Jugendliche verfügen über eine besonders hohe Leistungsmotivation: 54 Prozent erachten schulische Leistungen als sehr wichtig. Hält man sich vor Augen, dass diese Jugendlichen besonders häufig aus sozial benachteiligten Familien kommen (92 Prozent der Mütter und 79 Prozent der Väter haben max. Pflichtschulabschluss; rund 71

¹³³ Rest auf 100 Prozent = unbekannt

Prozent der Väter sind überwiegend als Hilfsarbeiter tätig bzw. nicht erwerbstätig¹³⁴), wird die hohe Leistungsmotivation dieser Herkunftsgruppe verständlich. Vor diesem Hintergrund ist es umso problematischer, dass die hohe Leistungsmotivation der türkischstämmigen Jugendlichen sich nicht entsprechend in Bildungserfolg umsetzen lässt. Anzunehmen ist darüber hinaus, dass nicht erfüllte Aufstiegsaspirationen ein erhebliches Konfliktpotential zwischen den Generationen darstellen (vgl. Gapp 2007).

Die Ergebnisse der Tabelle machen auch Unterschichtungsprozesse¹³⁵ deutlich: Rund die Hälfte der Väter aus anderen Ländern verfügt über einen höheren Bildungsabschluss, es gehen aber nur rund 45 Prozent der Väter einer höheren beruflichen Stellung nach. Bei den Vätern der österreichischen Kontrollgruppe verhält es sich genau umgekehrt. Mit rund einem Viertel weisen zwar weniger Väter einen höheren Bildungsabschluss auf, es arbeiten aber trotz der geringeren Bildungsqualifikationen vergleichsweise mehr Väter in qualifizierten Berufen (57 Prozent).

4.5.2 Multivariate Analysen

Modell 1: alle Jugendliche

Welche Auswirkungen haben die hier diskutierten unabhängigen Variablen auf die Bildungswahl an der ersten Schwelle? Tabelle 44 gibt darüber Auskunft.

Im Allgemeinen zeigen die im Modell 1 berücksichtigten Variablen die erwarteten Effekte: Sowohl die Bildung des Vaters als auch die Bildung der Mutter beeinflussen die Wahrscheinlichkeit, eine AHS-Unterstufe zu besuchen.

Jugendliche, deren Väter einer niedrigen beruflichen Tätigkeit nachgehen, haben ebenfalls eine geringere Wahrscheinlichkeit eine AHS-Unterstufe zu besuchen. Einen besonders starken Einfluss haben die Bildungsaspirationen der Eltern. Haben die Eltern

¹³⁴ Die Kategorie ‚niedrige berufliche Stellung‘ enthält auch noch Landwirte; es sind allerdings fast keine Väter als Landwirte tätig (insgesamt rund 1 Prozent).

¹³⁵ Die These der Unterschichtung von Hoffmann-Nowotny (1973) besagt, dass durch Einwanderung neue Positionen im Schichtsystem entstehen bzw. dass untere Positionen, die bisher von Einheimischen eingenommen wurden, durch Zugewanderte besetzt werden. Der Prozess der Unterschichtung hat zur Folge, dass die Mobilitätschancen großer Teile der einheimischen Bevölkerung erhöht werden.

einen höheren Bildungswunsch (Matura, Universität), steigt die Wahrscheinlichkeit, in eine AHS-Unterstufe zu wechseln, deutlich an.

Tabelle 44: Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer AHS-Unterstufe. Modell 1: alle Jugendlichen, n = 1378.

abhängige Variable: AHS-Unterstufe	Modell 1 alle Jugendlichen	
	B	Exp(B)
<i>Herkunft: Ref. autochthone Jugendliche</i>		
eingeb. türkischstämmige Jugendliche		
nicht eingeb. türkischstämmige Jugendliche	-0,784**	0,457
eingeb. Jugendliche ex-jugoslaw. Herkunft	-0,831*	0,436
nicht eingeb. Jugendliche ex-jugoslaw. Herkunft	-0,696**	0,498
eingeb. Jugendliche anderer Herkunft		
nicht eingeb. Jugendliche anderer Herkunft		
<i>Geschlecht: weiblich</i>		
<i>Bildung Mutter: Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	-0,551*	0,577
kein Abschluss, Grundschule	-0,787**	0,455
<i>Bildung Vater: Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	-0,615**	0,540
kein Abschluss, Grundschule	-0,729**	0,482
<i>Berufsposition Vater: Ref. höhere berufl. Stellung</i>		
mittlere berufl. Stellung		
niedrige berufliche Stellung, nicht berufstätig	-0,557*	0,573
<i>Bildungsaspirationen</i>		
höherer Bildungswunsch (Matura, Uni.)	1,650**	5,205
<i>hohe Leistungsmotivation</i>		
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)	-0,574**	0,563
<i>Kindergartenbesuch</i>		
großstädtischer Raum (Wien)	1,345**	3,837
(Nagelkerke) Pseudo-r ²	0,440	

FWF-Studie: es werden nur signifikante Werte ausgewiesen; ** p<0,01, * p<0,05.

Darüber hinaus vermindert eine höhere Geschwisterzahl die Chancen, an der ersten Schwelle in eine AHS-Unterstufe zu wechseln. Anders als theoretisch erwartet, erweisen sich weder der Kindergarten-besuch noch die Leistungsmotivation als

relevant. Auch weisen Mädchen und Burschen keine unterschiedlichen Bildungsmuster an dieser ersten Schwelle auf.

Was Stadt/Land-Divergenzen betrifft, belegen die Ergebnisse bereits bekannte Befunde anderer Studien (vgl. Schmid 2004, Schlögl und Lachmayr 2004): Die AHS-Unterstufe spielt im großstädtischen Raum (Wien) eine bedeutendere Rolle als in den westlichen Bundesländern (Tirol, Vorarlberg, Salzburg). Dies dürfte einerseits mit dem Angebot und der Erreichbarkeit von unterschiedlichen Schultypen zusammenhängen. Andererseits ist aber auch anzunehmen, dass Hauptschulen in Wien einer negativeren Bewertung unterliegen als in den westlichen Bundesländern und Eltern daher stärker versuchen, ihre Kinder in einer AHS-Unterstufe unterzubringen.

Die Differenzierung nach Herkunftsgruppen und Einbürgerungsstatus bringt einige überraschende Befunde zu Tage. Während bei den eingebürgerten türkischstämmigen Jugendlichen nach Kontrolle der sozialstrukturellen, individuellen und regionalen Faktoren kein erhöhtes Risiko bestehen bleibt, eine Hauptschule zu besuchen, ist dies für die nicht eingebürgerten (türkischen) Jugendlichen sehr wohl der Fall. Bei den Jugendlichen ex-jugoslawischer Herkunft bleibt unabhängig davon, ob sie nun eingebürgert sind oder nicht¹³⁶, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für eine ungünstigere Bildungswahlentscheidung an der ersten Schwelle bestehen. Aufgrund dieses Ergebnisses wird vermutet, dass die Einbürgerung bei der türkischstämmigen Herkunftsgruppe im Unterschied zu den SchülerInnen ex-jugoslawischer Abstammung stärker als Zeichen familiärer Integration gewertet werden kann. Die Lebenspläne der eingebürgerten türkischstämmigen Jugendlichen dürften stark an der Aufnahmegesellschaft orientiert sein. Bei der Gruppe der Jugendlichen aus anderen Ländern hingegen verschwinden sämtliche positiven Herkunftseffekte.

Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, welche zusätzlichen Faktoren für die unterschiedlichen Bildungsmuster an der ersten Schwelle verantwortlich sind. Zu vermuten ist, dass Einflüsse, die sich aus dem ethnischen Milieu der Jugendlichen

¹³⁶ Allerdings weist der Effekt für die eingebürgerten Jugendlichen ex-jugoslawischer Abstammung ein geringeres Signifikanzniveau (0,05) auf als bei den ex-jugoslawischen Jugendlichen (0,01).

ergeben, eine Rolle spielen. Bei den türkischstämmigen Jugendlichen dürften zumindest die eingebürgerten Jugendlichen stärker in Richtung Integration tendieren, was sich bei vergleichbaren Sozialisationsbedingungen (im Hinblick auf das sozialstrukturelle Milieu) in einem ähnlichen Bildungswahlverhalten an dieser ersten Schwelle äußert. Warum dies nicht für die eingebürgerten Jugendlichen mit ex-jugoslawischem Hintergrund gilt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Möglicherweise ist gerade diese Gruppe in sich sehr heterogen; eine Aufschlüsselung nach Herkunftsländern des ehemaligen Jugoslawiens bzw. auch nach Einreisegründen (Einwanderung im Zuge der Anwerbephase, Fluchtmigration im Zuge der kriegesischen Auseinandersetzungen) könnte aufschlussreich sein. Aufgrund zu geringer Fallzahlen und mangelnder Information kann eine derartige Analyse in dieser Arbeit nicht vorgenommen werden. Dennoch soll im Folgenden das ethnische Milieu der Jugendlichen näher beleuchtet werden.

Modell 2: Migrantent Jugendliche

In einem ersten Schritt wurde für das Buch „Leben in zwei Welten“ ein Modell berechnet, welches zusätzlich zu Modell 1 Faktoren zu einem kulturell-assimilativen Familienklima und die Deutschkenntnisse der Jugendlichen berücksichtigte (vgl. Unterwurzacher 2007: S. 84 bzw. Tabelle 67 im Anhang, S. 299). Diese Analyse kommt zu einem bemerkenswerten Ergebnis: Entgegen den sehr häufig ins Spiel gebrachten kulturalistischen Erklärungsmustern haben sämtliche Variablen, die zur Messung eines kulturell-assimilativen Familienklimas herangezogen wurden – Deutschkenntnisse der Eltern, Rückkehrorientierung der Eltern und die im Elternhaus gesprochene Sprache – keinen Effekt auf die Schulwahlentscheidung an der ersten Schwelle. Sehr wohl einflussreich hingegen sind die Deutschkenntnisse der Jugendlichen: Je weiter diese von der Referenzkategorie „sehr gut“ entfernt sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit eine AHS-Unterstufe zu besuchen.

Mit Ausnahme der Rückkehrorientierung wurde das ethnische Milieu, in dem die befragten Migrantent Jugendlichen aufwachsen, über sprachliche Aspekte erfasst. Möglicherweise sind diese Faktoren nur bedingt geeignet, das ethnische Milieu

entsprechend abzubilden. Im Folgenden wird daher der Versuch unternommen, das ethnische Klima in den Familien über andere Indikatoren zu operationalisieren und dessen Einfluss auf die Bildungswahlentscheidung an der ersten Schwelle zu untersuchen.

In Anlehnung an Weiss/Strodl (2007: S. 113ff.) wird ein Index gebildet, anhand dessen sich die Intensität der ethnischen Orientierung der Eltern messen lässt. Einbezogen werden „Die Eltern leben streng nach den Regeln einer Glaubensgemeinschaft“, „Ich wurde nach der Tradition des Herkunftslandes erzogen“ und „Zu Hause wird nur in der Herkunftssprache gesprochen“. Zusätzlich zu der von Weiss und Strodl (ebd.) vorgenommenen Indexbildung fließt in die hier vorgelegte Analyse die elterliche Kontrolle der Kontakte der Jugendlichen ein.

Tabelle 45 gibt einen Überblick über die verwendeten Indikatoren¹³⁷. Zudem wird das Ergebnis der Indexbildung dargestellt.

Türkischstämmige Jugendliche wachsen im Vergleich zu den anderen Herkunftsgruppen deutlich stärker in einem ethnisch geprägten Umfeld auf: Ihre Eltern leben häufiger streng nach Regeln einer Religionsgemeinschaft und auch die Traditionen des Herkunftslandes spielen in der Erziehung eine wichtigere Rolle. Rund vier Fünftel der Jugendlichen sprechen zu Hause ausschließlich Türkisch. Auch ist die elterliche Kontrolle der Kontakte ausgeprägter als bei den anderen Jugendlichen.

Werden die einzelnen Indikatoren zu einem Index zusammengefasst, lässt sich die Stärke der ethnischen Orientierung im Elternhaus ermitteln. Jugendliche mit Eltern aus der Türkei wachsen weniger häufig in einem offenen Milieu auf: bei rund einem Viertel der Jugendlichen treffen drei bzw. vier der einzelnen ethnischen Merkmale zu, bei den anderen Jugendlichen beträgt der vergleichbare Anteil jeweils fünf Prozent.

¹³⁷ Aufgrund unterschiedlicher Fallzahlen (zum Ausschluss von Jugendlichen vgl. Fußnote 33) unterscheiden sich die hier dargestellten Ergebnisse leicht von Weiss/Strodl (2007: S. 114).

Tabelle 45: Indikatoren des ethnischen Milieus, Index Intensität des ethnischen Milieus nach Herkunft (in Prozent)

Variablen	2. Generation, Eltern aus		
	Türkei	Ex-Jugoslawien	andere Länder
ethnisches Milieu			
Eltern leben streng nach Regeln der Religion	57	29	31
Erziehung nach Tradition des Herkunftslandes	32	8	11
zu Hause wird ausschließlich Herkunftssprache gesprochen	76	63	46
große elterliche Kontrolle der Kontakte der Jugendlichen ¹³⁸	15	2	5
Index: Intensität des ethnischen Milieus			
<i>offenes Milieu:</i> kein ethnisches Merkmal trifft zu	13	30	41
ein Merkmal trifft zu	27	42	32
zwei Merkmale treffen zu	34	23	21
drei Merkmale treffen zu	19	5	5
<i>geschlossenes Milieu:</i> vier Merkmale treffen zu	7	0	0

FWF-Studie: n = 983

Als zusätzliche Erweiterung zu der im Buch „Leben in zwei Welten“ vorgestellten Analyse werden neben den Deutschkenntnissen auch die Muttersprachkenntnisse der Jugendlichen berücksichtigt (Tabelle 46). Mit dieser Ergänzung soll an die in der theoretischen Diskussion dargestellte Kontroverse über die Bedeutung der Muttersprache angeknüpft werden. Aus der Kombination der beiden Sprachvariablen gehen folgende Ausprägungen in die Analyse ein: 1) spricht weder Deutsch noch Muttersprache sehr gut 2) spricht deutsch und Muttersprache sehr gut 3) spricht nur Muttersprache sehr gut und 4) spricht nur Deutsch sehr gut.

¹³⁸ Index bestehend aus vier einzelnen Indikatoren: Eltern wollen nicht, dass Jugendliche: 1) österreichische FreundInnen nach Hause einladen, 2) mit österreichischen FreundInnen ausgehen, 3) eine/n österreichische/n Partner/in haben, 4) Ehepartner/in ohne Zustimmung der Eltern heiraten. Große Kontaktkontrolle = 3 bis 4 der Indikatoren treffen zu. Für eine ausführliche deskriptive Beschreibung der einzelnen Indikatoren sei auf Weiss/Strodl (2007: S. 106) verwiesen.

Tabelle 46: Sprachkenntnisse der zweiten Generation nach Herkunft (in Prozent)

	2. Generation, Eltern aus			
	Türkei	Ex - Jugoslawien	andere Länder	zweite Generation insg.
spricht weder Deutsch noch Muttersprache sehr gut	26	15	17	21
spricht beide Sprachen sehr gut	32	33	25	31
spricht nur Muttersprache sehr gut	12	6	1	7
spricht nur Deutsch sehr gut	29	45	57	41

FWF-Studie: n = 983

Mit rund 41 Prozent gibt die Mehrheit der Migrantenjugendlichen an, ausschließlich Deutsch sehr gut zu sprechen (Kategorie 4). Rund ein Drittel der Jugendlichen beherrscht sowohl Deutsch als auch die jeweilige Muttersprache sehr gut (Kategorie 2). Weder Deutsch noch die Muttersprache sprechen rund ein Fünftel der Jugendlichen sehr gut, wobei der Anteil bei den türkischstämmigen Jugendlichen mit rund einem Viertel in dieser Kategorie am höchsten ist.

Wie wirken sich nun die Sprachkenntnisse und die Intensität des ethnischen Milieus auf die Bildungswahl an der ersten Schwelle aus? Nachfolgende Tabelle illustriert die Ergebnisse.

Im Modell 2 fällt zunächst einmal auf, dass die Bildung der Mutter, die Berufsposition des Vaters sowie das Aufwachsen in einer kinderreichen Familie ihren signifikanten Effekt verlieren. Die Leistungsmotivation erweist sich ebenfalls als nicht relevant.

Hingegen beeinflusst die Bildung des Vaters die Übergangswahrscheinlichkeit an der ersten Schwelle. Im Vergleich zum Modell 1 (alle Jugendlichen) wird deutlich, dass der Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund und der Übertrittsentscheidung bei Migrantenfamilien schwächer ausgeprägt ist. Ähnliche Befunde aus der deutschen Bildungsforschung veranlassen Diefenbach (2005: 44) zu der Argumentation, dass Migrantenfamilien ihr in dem jeweiligen Herkunftsland akkumuliertes Humankapital in den Aufnahmeländern nicht entsprechend zum Einsatz

bringen können. Gerade auch die Berufsposition des Vaters dürfte aufgrund der häufigen Dequalifikationsprozesse (vgl. dazu Gächter 2009) ein wenig geeigneter Indikator für die Bildungswahlentscheidungen sein.¹³⁹

Tabelle 47: Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer AHS-Unterstufe. Modell 2: Migrantenjugendliche, n = 983.

abhängige Variable: AHS-Unterstufe	Modell 2	
	zweite Generation	
	B	Exp(B)
Herkunft ¹⁴⁰		
Bildung Mutter		
Bildung Vater: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	-0,775*	0,460
kein Abschluss, Grundschule	-0,720*	0,487
Berufsposition Vater		
Bildungsaspirationen		
höherer Bildungswunsch (Matura, Uni.)	1,788**	5,980
hohe Leistungsmotivation		
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)		
Kindergartenbesuch		
großstädtischer Raum (Wien)	1,593**	5,980
Intensität ethnisches Milieu im Elternhaus		
Sprachkenntnisse Jugendliche		
<i>Ref.: nur Deutsch sehr gut</i>		
weder Deutsch noch Muttersprache sehr gut	-1,293**	0,275
beide Sprachen sehr gut		
nur Muttersprache sehr gut		
(Nagelkerke) Pseudo-r ²	0,472	

FWF-Studie: es werden nur signifikante Werte ausgewiesen; ** p<0,01, * p<0,05.

Gegenüber dem im Buch „Leben in zwei Welten“ vorgestellten Modell brachte die veränderte Operationalisierung des ethnischen Milieus keinen zusätzlichen Erklärungswert (vgl. Unterwurzacher 2007 oder Anhang S. 302). Es lässt sich also festhalten, dass

¹³⁹ Es wurde zusätzlich ein Modell berechnet, welches anstelle der Berufstätigkeit im Aufnahmeland die Berufstätigkeit des Vaters vor der Auswanderung als unabhängige Variable berücksichtigt. Die Berufstätigkeit vor der Auswanderung hat keinen Einfluss auf die Wahl AHS-Unterstufe vs. HS.

¹⁴⁰ Als Referenzkategorie fungierte die Gruppe der eingebürgerten Jugendlichen anderer Herkunft

das Aufwachsen in einem ethnisch geprägten Umfeld die Bildungswahlentscheidung an dieser ersten Schwelle nicht beeinflusst.

Im Vergleich zu den Jugendlichen, die nur Deutsch sehr gut sprechen, haben Jugendliche, die weder Deutsch noch die Muttersprache sehr gut sprechen, schlechtere Chancen eine AHS-Unterstufe zu besuchen. Überraschenderweise haben sehr gute Sprachkenntnisse in beiden Sprachen keinen positiven Effekt auf die Bildungswahl an der ersten Schwelle. Kritisch ist hier allerdings anzumerken, dass die Sprachkenntnisse der Jugendlichen nur sehr ungenau erfasst wurden. Im Vergleich zu anderen Untersuchungen etwa wurde nicht differenziert nach Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben (vgl. etwa Esser 2006a). Eine differenziertere Erfassung der Sprachformen würde möglicherweise zu einem anderen Ergebnis kommen.

4.5 Übergänge an der zweiten Schwelle

4.5.1 Der Einfluss der ersten Schwelle (HS vs. AHS-Unterstufe) auf die zweite Schwelle¹⁴¹

Studien belegen, dass die Bildungsentscheidungen an der ersten Schwelle (Hauptschule vs. AHS-Unterstufe) die weiteren Bildungskarrieren wesentlich beeinflussen und somit eine Vorentscheidung für die weiteren Bildungskarrieren darstellen (vgl. Lassnigg 1997, Schlögl und Lachmayr 2004). Laut Schmid (2003: 2) rekrutiert sich die AHS Oberstufe überwiegend aus der AHS-Unterstufe (70 – 80 Prozent). Ein anderes Bild liefert die Vorbildungsverteilung in den BHS: 20 – 30 Prozent sind AbgängerInnen aus der AHS-Unterstufe und ca. 70 Prozent AbsolventInnen der Hauptschule. Im Hinblick auf den Tertiärbereich zeigen Studien, dass AHS-MaturantInnen mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Universität besuchen als BHS-MaturantInnen (vgl. Biffl 2002). Gleichwohl lässt sich jedoch die Tendenz beobachten, dass der Anteil der Studierenden, die zuvor eine BHS besucht haben, deutlich zunimmt: von 16 Prozent im Studienjahr 1970/71 auf 37 Prozent im Jahr 2002/03 (Wroblewski und Ungar 2003: 29). Während die Mehrheit der Studierenden an Österreichs Universitäten immer noch AHS-AbsolventInnen sind, verhält es sich an den Fachhochschulen umgekehrt: rund 56

¹⁴¹ Dieses Kapitel entstammt ebenfalls der Veröffentlichung von Unterwurzacher (2007: S. 85ff.)

Prozent kommen aus einer BHS und ein Drittel aus der AHS-Oberstufe (Wroblewski und Ungar 2003: 30). Bacher (2003: 29) spricht den berufsbildenden höheren Schulen in diesem Zusammenhang eine kompensatorische Funktion für den Abbau von sozioökonomischen und regionalen Bildungsungleichheiten zu und fordert deshalb deren weiteren Ausbau.

Im Folgenden werden die Auswirkungen der ersten Bildungsentscheidung auf die weiteren Bildungsbiographien differenziert nach dem Hintergrund der Jugendlichen dargestellt.¹⁴² In einem ersten Schritt wird die Ebene der einzelnen SchülerInnen verlassen und es werden sowohl die weiterführenden Schulformen im Sekundärbereich als auch die Universität im Hinblick auf den ersten Selektionsschritt (Hauptschule versus AHS-Unterstufe) analysiert. Die nachfolgende Tabelle 48 zeigt das Ergebnis für die einzelnen Bildungsvarianten.

In der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verlassen mit rund 93 Prozent in erster Linie HauptschülerInnen die Schule unmittelbar nach der Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe. Dies gilt für „einheimische“ Jugendliche ebenso, wenn auch in einem etwas geringeren Umfang (75 Prozent). Die Polytechnischen Lehrgänge rekrutieren sich überwiegend aus HauptschülerInnen, wobei dies sowohl für Jugendliche der 2. Generation als auch für die österreichische Kontrollgruppe gilt.

Tabelle 48: Zusammensetzung der SchülerInnenschaft in weiterführenden Schulformen nach Sekundarstufe I (in Prozent)

	Zweite Generation		Österreichische Kontrollgruppe	
	Hauptschule	AHS-Unterstufe	Hauptschule	AHS-Unterstufe
Schule unmittelbar nach HS, AHS-Unterstufe verlassen	93	7	75	25
Polytechnischer Lehrgang	99	1	100	
Fachschule	90	10	73	28
Berufsschule	98	2	89	12
AHS/BHS ¹⁾	43	57	35	65
Universität ¹⁾	31	69	25	75

FWF-Studie

¹⁾ StudentInnen wurden sowohl in der Kategorie AHS/BHS (abgeschlossene Matura) als auch in der Kategorie Universität berücksichtigt.

¹⁴² Entgegen den oben erwähnten Studien lässt sich mit dem vorliegenden Datensatz aus datenerhebungs-technischen Gründen nicht zwischen der AHS-Oberstufe und den BHS unterscheiden.

Neun von zehn FachschülerInnen mit Migrationshintergrund haben vorher eine Hauptschule besucht. Bei der „einheimischen“ Kontrollgruppe liegt dieser Anteil bei ca. sieben von zehn SchülerInnen. Die SchülerInnen der Berufsschulen haben früher in erster Linie Hauptschulen besucht, wobei dies bei den Migrantenjugendlichen mit 98 Prozent stärker zutrifft als bei den gleichaltrigen „Einheimischen“ mit 89 Prozent.

Interessant ist, dass sich sowohl die AHS/BHS-SchülerInnen mit Migrationshintergrund als auch die studentischen MigrantInnen in stärkerem Ausmaß aus HauptschülerInnen rekrutieren als dies bei der „einheimischen“ Kontrollgruppe der Fall ist.

Um näherungsweise ein Bild zu vermitteln, welche Bildungswege die Jugendlichen nach der Hauptschule bzw. der AHS-Unterstufe einschlagen, werden im Folgenden die erreichten Bildungsabschlüsse differenziert nach der Sekundarstufe I analysiert (Tabelle 49). Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Befragung noch die Schule besuchen, werden nicht berücksichtigt, da über deren endgültige Bildungsabschlüsse noch keine Aussagen getroffen werden können. Im Falle der Studierenden wird die Matura als höchste abgeschlossene Schulbildung gewertet.¹⁴³

Tabelle 49: Erreichte Schulabschlüsse nach Sekundarstufe I und Migrationshintergrund (in Prozent)

	Hauptschule		AHS-Unterstufe	
	Zweite Generation	österreichische Kontrollgruppe	Zweite Generation	österreichische Kontrollgruppe
Schule unmittelbar nach HS, AHS-Unterstufe verlassen	28	12	8	5
Polytechn. Lehrgang	17	14	0	0
Fachschule	30	45	1	9
Berufsschule	14	12	4	3
AHS/BHS	11	17	82	74
Universität	1	1	5	9
N	474	119	191	88

FWF-Studie

¹⁴³ In der vorliegenden Analyse hätten die Studierenden auch in der Kategorie Universitätsstudium berücksichtigt werden können. Gegen eine solche Entscheidung spricht die mit ca. 50 Prozent sehr hohe Dropout-Quote bei den Studierenden (Spielauer 2003: 9).

Der Anteil der HauptschülerInnen mit Migrationshintergrund, die die Hauptschule ohne weiterführenden Schulbesuch verlassen, liegt mit rund 28 Prozent deutlich über den „einheimischen“ HauptschülerInnen mit 12 Prozent. Die Fachschule als höchster abgeschlossener Bildungstypus spielt hingegen für „einheimische“ HauptschülerInnen eine wesentlich größere Rolle.

Die Matura als höchster Schulabschluss gelingt „einheimischen“ HauptschülerInnen mit 17 Prozent häufiger als den migrantischen HauptschülerInnen mit 11 Prozent.

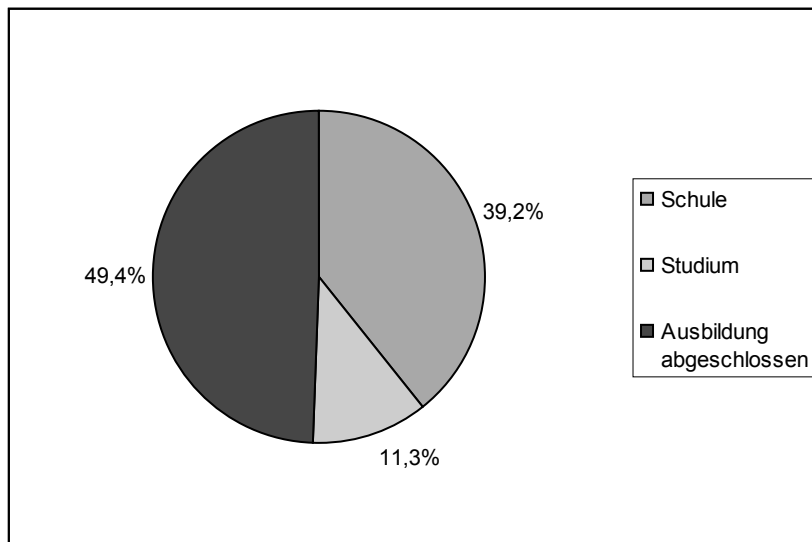
Die These, wonach die Bildungsentscheidung an der ersten Schwelle eine wesentliche Weichenstellung für die weiteren Bildungsbiographien darstellt, lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse klar erkennen: Werden die beiden höchsten Bildungskategorien zusammengefasst, schließen rund 87 Prozent der Migrant*innen Jugendlichen, die eine AHS-Unterstufe absolviert haben, ihre Schulbildung mit Matura und höher ab. Bei den HauptschülerInnen mit Migrationshintergrund trifft dies gerade mal auf rund 12 Prozent zu. Die vergleichbaren Anteile liegen bei der „einheimischen“ Kontrollgruppe bei 83 Prozent im Falle der AHS-UnterstufenschülerInnen und bei 18 Prozent im Falle der HauptschülerInnen.

4.5.2 Die aktuelle Bildungssituation (mittlere vs. höhere Schulformen): der Einfluss der ethnischen und sozialen Zugehörigkeit

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Analyse der aktuellen Bildungssituation der befragten Jugendlichen der zweiten Generation. Die nachfolgende Grafik zeigt die Verteilung der Jugendlichen der zweiten Generation hinsichtlich ihrer Bildungs- und Ausbildungssituation.

Von den 1000 befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat rund die Hälfte die schulische und berufliche Ausbildung bereits abgeschlossen (vgl. dazu Kap. 4.6).

Abbildung 18: Bildungs- und Ausbildungssituation in Prozent



FWF-Studie, n = 1000

Von den restlichen Jugendlichen befinden sich 39, 2 Prozent noch in der Schule und 11, 3 Prozent absolvieren derzeit ein Universitätsstudium bzw. die pädagogische Akademie.

In den folgenden Kapiteln werden Jugendliche, die derzeit die Schule besuchen bzw. studieren und diejenigen, die bereits im Berufsleben stehen (Kapitel 4.6) aufgrund der unterschiedlichen Verfügbarkeit von relevanten Einflussgrößen getrennt voneinander betrachtet.

Deskriptive Beschreibung ‚aktueller Schulbesuch‘

Tabelle 50 gibt einen Überblick über die derzeit von den Jugendlichen besuchten Schultypen differenziert nach den jeweiligen Herkunftsländern.

Die Tabelle zeigt, dass die Berufsschule bei den Jugendlichen türkischer Abstammung mit 27 Prozent im Vergleich zu den anderen Jugendlichen eine größere Rolle spielt. Bei den Jugendlichen anderer Herkunft hingegen nimmt die Berufsschule mit 9 Prozent nur einen geringen Stellenwert ein. Mit 43 Prozent befinden sich besonders viele Jugendliche anderer Herkunft in der AHS bzw. BHS. Dies gilt auch für den Hochschulbesuch.

Tabelle 50: derzeit besuchte Schulformen nach Herkunft (in Prozent)

	österreichische Kontroll- gruppe	2. Generation, Eltern aus		
		Türkei	Ex - Jugoslawien	andere Länder
Pflichtschule (ohne polytechn. Lehrgang)	1	5	1	1
Polytechn. Lehrgang	2	5	2	1
Berufsschule	23	27	22	9
Fachschule	16	15	17	11
AHS, BHS	28	33	36	43
Hochschule, Pädag. Ak.	31	15	21	35
gesamt	100	100	100	100

FWF-Studie: n = 658

Bei den türkischen Jugendlichen hingegen spielt die Universität im Vergleich zu den anderen Jugendlichen mit 15 Prozent die geringste Rolle.

Bei der Interpretation dieser Daten ist zu berücksichtigen, dass die Angaben im Hinblick auf den tatsächlichen Bildungserfolg nur sehr bedingt aussagekräftig sind, da in der hier vorliegenden Altersgruppe (16 bis 26 Jahren) noch Übergänge, aber vor allem auch Abbrüche in den mittleren und höheren Bildungsstufen möglich sind. Wird der höchste abgeschlossene Bildungsstatus bei den 20- bis 26-Jährigen betrachtet (vgl. S. 51) relativiert sich beispielsweise die hier auf den ersten Blick hoch erscheinende AHS- bzw. BHS-Besuchsquote bei den Jugendlichen türkischer Herkunft.

Ausgewählte bivariate Zusammenhänge

Für die weiteren Analysen werden die verschiedenen Schulformen folgendermaßen zusammengefasst: Ausgeschlossen werden diejenigen Jugendlichen, die sich derzeit noch in der Pflichtschule (exkl. Polytechnischer Lehrgang) befinden, da sich über deren weitere schulische Karrieren noch keine Aussagen treffen lassen. Zusammengefasst wurden die Kategorien Polytechnischer Lehrgang, Berufsschule und Fachschule im Sinne eines mittleren Bildungsweges. Die Kategorie ‚Polytechnischer Lehrgang‘ wurde in dieser Kategorie mitberücksichtigt, da die Bildungswege dieser Jugendlichen insofern vorgezeichnet sind, als diese in vielen Fällen noch eine Lehre anschließen, wohingegen ein höherer Bildungsweg sehr unwahrscheinlich ist. Demgegenüber steht die Kategorie ‚höhere Bildung‘, die sich aus AHS/BHS, College und Universität zusammensetzt.

Bei der Analyse des aktuellen Schulbesuchs können im Unterschied zur Analyse der abgeschlossenen Bildungswege zusätzlich zwei wichtige Prädiktoren in die Modellbildung einfließen und zwar sind dies: 1) Den Jugendlichen steht ein eigenes Zimmer bzw. ein eigener abgetrennter Wohnbereich zur Verfügung. Zudem kann 2) die Bedeutsamkeit der Peergruppe beurteilt werden. Inwieweit wirken sich diese beiden Aspekte auf die Bildungswahl zwischen mittlerer und höherer Bildung aus? Tabelle 50 gibt darüber Auskunft.

Tabelle 51: Zusammenhang zwischen Wohnraum und Zusammensetzung des Freundeskreises auf die ‚aktuelle Bildungssituation‘; alle Jugendlichen (in Prozent)

	mittlere Bildung	höhere Bildung	Unterschiede
die meisten der besten FreundInnen sind ...			≤ 0.01
in Ausbildung (Schule, Lehre, Studium)	36	64	
nicht in Ausbildung ¹	52	48	
eigenes Zimmer bzw. Wohnbereich			
ja	37	63	≤ 0.01
nein	52	48	

FWF-Studie: n = 658

¹ voll berufstätig, Teilzeit oder geringfügig beschäftigt, arbeitslos, anderes

Jugendliche, deren beste FreundInnen mehrheitlich in Ausbildung sind, schlagen signifikant häufiger einen höheren Bildungsweg ein. Sind die besten FreundInnen hingegen mehrheitlich nicht in Ausbildung, wird häufiger ein mittlerer Bildungsweg eingeschlagen.¹⁴⁴

Ein eigenes Zimmer bzw. ein eigener Wohnbereich wirkt sich ebenfalls positiv auf die Bildungswege aus. Diejenigen Jugendlichen, die über einen eigenen Bereich verfügen, dürften sich also besser auf die Erledigung der Hausaufgaben und das Lernen konzentrieren können.

¹⁴⁴ Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich in diesem Ergebnis Opportunitäten widerspiegeln. Die Kausalität ist also nicht eindeutig festgelegt.

Multivariate Analysen

Zur Überprüfung der Ursachen für den Unterschied ‚höhere vs. mittlere‘ Bildung wurde eine binäre logistische Regression gerechnet (Tabelle 52). Aufgrund zu geringer Fallzahlen können in den folgenden Analysen die Jugendlichen anderer Herkunft nicht länger nach ihrem Einbürgerungsstatus unterschieden werden

In diesem Modell zeigt sich, dass die Bildung der Mutter einen signifikanten Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine höhere Schulform zu besuchen, hat. Anders ausgedrückt sinkt die Wahrscheinlichkeit eine höhere Schulform zu besuchen, je weiter die Bildung der Mutter von der Referenzkategorie höhere Bildung entfernt ist. Anders als theoretisch erwartet, haben die Berufsposition und die Bildung des Vaters keinen Einfluss auf die Bildungswahl ‚höhere versus mittlere Schulformen‘.

Ebenfalls nicht signifikant erweisen sich die Variablen ‚kinderreiche Familie‘, ‚Kindergartenbesuch‘ sowie ‚das Leben im großstädtischen Raum‘. Ein ‚eigenes Zimmer bzw. ein abgetrennter Wohnbereich‘ wirkt sich positiv auf die Wahrscheinlichkeit, höhere Bildungswege einzuschlagen, aus.

Tabelle 52: Logistische Regression: Einflussfaktoren auf aktuellen Schulbesuch mittlere versus höhere Bildung (= Referenzkategorie); n = 658

abhängige Variable: höhere Bildung	Modell 1 alle Jugendlichen	
	B	Exp(B)
Herkunft: <i>Ref. autochthone Jugendliche</i>		
eingeb. türkischstämmige Jugendliche		
nicht eingeb. türkischstämmige Jugendliche		
eingeb. Jugendliche ex-jugoslaw. Herkunft		
nicht eingeb. Jugendliche ex-jugoslaw. Herkunft		
Jugendliche anderer Herkunft (eingeb. u. nicht-eingeb.)		
Geschlecht: weiblich		
Bildung Mutter: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	-0,660*	0,517
kein Abschluss, Grundschule	-0,849**	0,428
Bildung Vater: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule		
kein Abschluss, Grundschule		

Berufsposition Vater: *Ref. höhere berufl. Stellung*

Facharbeiter, Angestellte

Hilfsarbeiter, Landwirt, nicht berufstätig

Bildungsaspirationen

höherer Bildungswunsch (Matura, Uni.) 1,706** 5,509

eigenes Zimmer 0,631** 1,880

die meisten der besten FreundInnen sind in
Ausbildung (Schule, Lehre, Studium) 0,457* 1,572

hohe Leistungsmotivation

kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)

Kindergartenbesuch

großstädtischer Raum (Wien)

(Nagelkerke) Pseudo- r^2 0,320
n = 658

FWF – Studie: es werden nur signifikante Werte ausgewiesen; ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

Auch die Zusammensetzung des Freundeskreises hat einen Effekt: Sind die besten FreundInnen mehrheitlich in Ausbildung, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, eine maturaführende Schule zu besuchen bzw. zu studieren.

Werden alle diese Variablen kontrolliert, dann bleiben keine negativen Herkunftseffekte bestehen, wobei dies auch für die nicht eingebürgerten Jugendlichen gilt. Die Wahl ‚mittlere versus höhere Schulformen‘ ist also in erster Linie das Ergebnis sozialstruktureller Faktoren (Bildung der Mutter, eigenes Zimmer), der Bildungsaspirationen der Eltern und der Zusammensetzung des Freundeskreises (Peereffekt). Da keine negativen Herkunftseffekte auszumachen sind, erübrigt sich eine Analyse, welche das ethnische Milieu der Jugendlichen einbezieht.

4.6 Abgeschlossene Bildung

4.6.1 Deskriptive Ergebnisse

In diesem Kapitel soll zunächst der Frage nachgegangen werden, welchen Abschluss die Jugendlichen, die bereits im Berufsleben stehen, erreicht haben. Ein Vergleich mit der österreichischen Kontrollgruppe soll zeigen, ob es hinsichtlich der erreichten Abschlüsse Unterschiede zwischen den Jugendlichen der zweiten Generation und

autochthonen Jugendlichen gibt. Jugendliche, die derzeit studieren, werden in dieser Auswertung ebenfalls berücksichtigt, da sie, auch wenn sie das Studium abbrechen sollten, zumindest einen Maturaabschluss vorweisen können. Tabelle 52 gibt die Verteilung wider.

Tabelle 53: Erreichte Schulabschlüsse nach Herkunft (in Prozent)

	österreichische Kontroll- gruppe	2. Generation, Eltern aus		
		Türkei	Ex – Jugosl.	andere Länder
max. Pflichtschule	19	48	33	23
(davon ohne Polyt. Lehrg.)	(10)	(34)	(18)	(15)
(davon mit Polyt. Lehrg.)	(9)	(14)	(15)	(8)
Berufsschule	34	22	31	15
Fachschule	7	12	13	10
Berufsschule und Fach- schule	3	1	1	0
AHS, BHS, College ¹	33	17	21	46
Universität, pädag. Akademie	3	1	1	5

FWF-Studie: n = 894

Berufsschule, Fachschule

¹ inkl. Jugendliche, die derzeit ein Studium absolvieren

Werden die erreichten Schulabschlüsse nach einzelnen Herkunftsländern differenziert, zeigt sich, dass Jugendliche mit türkischem Hintergrund die niedrigsten Bildungsabschlüsse aufweisen. Besonders sichtbar wird dies in der Kategorie ‚maximal Pflichtschulabschluss‘: Fast die Hälfte der türkischstämmigen Jugendlichen verlässt die Schule mit maximal einem Pflichtschulabschluss. Bei den Jugendlichen mit ex-jugoslawischem Hintergrund trifft dies auf rund ein Drittel zu. Wie bereits anhand der Daten der Schulstatistik sichtbar, gewinnt die Fachschule als höchster Bildungsabschluss für Jugendliche aus den klassischen Anwerbeländern zunehmend an Bedeutung: Mit rund 12 und 13 Prozent erreichen sie häufiger einen Fachschulabschluss als ihre gleichaltrigen KollegInnen ohne Migrationshintergrund (7 Prozent). Mit 46 Prozent gelingt es Jugendlichen sonstiger Herkunft besonders häufig ihre Bildungskarrieren mit einem höheren Abschluss in Form der Matura bzw. einem College zu beenden, sie liegen in dieser Kategorie deutlich vor den Jugendlichen türkischer und ex-jugoslawischer Herkunft (17 und 21 Prozent), überholen aber auch die Jugendlichen der „einheimischen“ Kontrollgruppe um 13 Prozentpunkte.

4.6.2 Multivariate Analysen

Zur Beantwortung der Frage, welche Ursachen sich für die unterschiedliche Verteilung der erreichten Bildungsabschlüsse ausfindig machen lassen, wurden binäre logistische Regressionen durchgeführt. Die Effekte der erklärenden Variablen werden im Rahmen dreier Modelle berechnet. Die für alle Jugendlichen berechneten Modelle 1 und 2 unterscheiden sich bezüglich der abhängigen Variable: Modell 1 stellt die Jugendlichen mit maximal Pflichtschulabschluss jenen mit weiterführenden Bildungswegen (mittlere und höhere Abschlüsse) gegenüber. Modell 2 untersucht die Ursachen für die Bildungswahl höherer Abschluss (Matura, Universität) im Gegensatz zu niedrigeren Bildungsabschlüssen (max. Pflichtschule und mittlere Schulformen). Modell 3 berechnet das Risiko maximal einen Pflichtschulabschluss zu erwerben, ausschließlich für die zweite Generation, wobei das ethnische Milieu sowie das Sprachvermögen der Jugendlichen berücksichtigt werden.

Das Risiko maximal einen Pflichtschulabschluss zu erreichen, hängt mit dem formalen Bildungsniveau der Eltern zusammen. Jugendliche, deren Eltern über maximal einen Grundschulabschluss verfügen, haben ein höheres Risiko ihre Bildungswege ebenfalls mit max. einem Pflichtschulabschluss zu beenden. Das gleiche gilt für Jugendliche, deren Väter eher niedrigen Tätigkeiten nachgehen. Der Besuch eines Kindergartens hingegen verringert das Risiko, die Schule mit maximal einem Pflichtschulabschluss zu verlassen.

Hohe Bildungsaspirationen der Eltern erhöhen die Wahrscheinlichkeit statt eines niedrigen Bildungsabschlusses eine weiterführende Schule (mittlere oder höhere Schulformen) zu absolvieren. Das gleich gilt für eine sehr hohe Leistungsmotivation. Anders ausgedrückt sinkt die Chance auf einen weiterführenden Abschluss, je weiter die Leistungsmotivation von der Referenzkategorie entfernt ist.

Tabelle 54: Logistische Regression: Einflussfaktoren auf abgeschlossene Bildungskarrieren.
Modell 1: max. Pflichtschulabschluss (= Ref.kategorie) vs. weiterführende Bildungswege (mittlerer und höherer Abschluss); alle Jugendlichen

abhängige Variable: max. Pflichtschulabschluss	Modell 1 alle Jugendlichen	
	B	Exp.(B)
Herkunft: <i>Ref. autochthone Jugendliche</i>		
eingebürgerte türkischstämmige Jugendliche	0,599*	1,820
nicht eingeb. türkischstämmige Jugendliche	0,947*	2,577
eingebürgerte Jugendliche ex-jug. Herkunft		
nicht eingeb. Jugendliche ex-jug. Herkunft		
andere Länder (eingeb. und nicht-eingeb.)		
Geschlecht: weiblich		
Bildung Mutter: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	0,798*	2,220
kein Abschluss, Grundschule	1,339**	3,816
Bildung Vater: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule		
kein Abschluss, Grundschule		
Berufsposition: <i>Ref. höhere berufl. Stellung</i>		
Facharbeiter, Angestellter		
Hilfsarbeiter, Landwirt, nicht berufstätig	0,602*	1,826
Bildungsaspirationen		
höherer Bildungswunsch (Matura, Universität)	-0,976**	0,377
Kindergartenbesuch	-0,427*	0,652
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)		
größtstädtischer Raum (Wien)		
Leistungsmotivation: <i>Ref. schulische Leistung</i>		
<i>sehr wichtig</i>		
schulische Leistung wichtig	1,218**	3,380
schulische Leistung nicht so wichtig – gar nicht wichtig	2,152**	8,601
Pseudo-r ² (Nagelkerke)	0,357	
	n = 894	

FWF- Studie; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Was die Herkunftseffekte betrifft, sind diese ausschließlich für eine Gruppe von Bedeutung, und zwar für die türkischstämmigen Jugendlichen. Dies bedeutet, dass türkischstämmige Jugendliche auch dann ein erhöhtes Risiko, maximal einen Pflichtschulabschluss zu erreichen, haben, wenn sie in einem vergleichbaren sozialstrukturellen Milieu aufwachsen. Dies gilt sowohl für eingebürgerte als auch nicht eingebürgerte Jugendliche. Für alle anderen befragten Migrantenjugendlichen lassen sich keine ethnischen Effekte nachweisen.

Tabelle 55 gibt die Effekte der erklärenden Variablen für die Bildungswahl ‚höhere Abschlüsse versus niedrigere Abschlüsse‘ (max. Pflichtschule und mittlere Schulabschlüsse) wider. Aufgrund der teils zu geringen Zellbesetzungen bei den einzelnen Herkunftsgruppen für die höheren Abschlüsse, werden die einzelnen Herkunftsgruppen nur mehr nach ihrer ethnischen Abstammung und nicht mehr zusätzlich nach ihrem Einbürgerungsstatus unterschieden.

Tabelle 55: Logistische Regression: Einflussfaktoren auf abgeschlossene Bildungskarrieren. Modell 2: höherer Abschluss (= Ref.-kategorie; Matura, Uni) vs. niedrigere Bildungswege (max. Pflichtschule, mittlere Abschlüsse); alle Jugendlichen

abhängige Variable: höherer Abschluss	Modell 2	
	alle Jugendlichen	
	B	Exp.(B)
Herkunft: <i>Ref. autochthone Jugendliche</i>		
türkischstämmige Jugendliche		
Jugendliche ex-jug. Herkunft		
Jugendliche anderer Herkunft		
Geschlecht: weiblich	0,459*	1,582
Bildung Mutter: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule		
kein Abschluss, Grundschule	-1,076**	0,341
Bildung Vater: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule		
kein Abschluss, Grundschule	-0,725*	0,484
Berufsposition Vater		
Bildungsaspirationen		
höherer Bildungswunsch (Matura, Universität)	1,897**	6,667
Kindergartenbesuch		
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)	-0,787**	0,455
großstädtischer Raum (Wien)	1,049**	2,854
Leistungsmotivation: <i>Ref. schulische Leistung sehr wichtig</i>		
schulische Leistung wichtig	-0,564**	0,569
schulische Leistung nicht so wichtig – gar nicht wichtig	-1,228**	0,293
Pseudo-r ² (Nagelkerke)	0,471	
	n = 894	

FWF- Studie; ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$

Haben die Jugendlichen Eltern mit einer nur niedrigen Bildungsqualifikation und wachsen sie in kinderreichen Familien auf, reduziert dies die Wahrscheinlichkeit, dass

sie einen höheren Bildungsabschluss erlangen. Keinen Einfluss haben die Berufsposition des Vaters und der Kindergartenbesuch.

Wie schon im Modell zuvor hängen die Leistungsmotivation der Jugendlichen sowie die Bildungsaspirationen der Eltern mit der Wahrscheinlichkeit, einen höheren Bildungsweg einzuschlagen, zusammen.

Auch das Geschlecht spielt in dieser Analyse eine Rolle: Mädchen haben eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, ihre Bildungslaufbahn mit höheren Abschlüssen zu beenden. Anders als im Modell zuvor verschwinden sämtliche negativen Herkunftseffekte; werden die im Modell einbezogenen Faktoren kontrolliert, lassen sich demnach keine negativen Herkunftseffekte beobachten.

Im Modell 1 hatten Jugendliche türkischer Herkunft trotz Kontrolle wichtiger Einflussfaktoren ein höheres Risiko, die Schule mit max. einem Pflichtschulabschluss zu verlassen. Es stellt sich von daher die Frage, ob möglicherweise das Aufwachsen in einem geschlossenen ethnischen Milieu das Risiko einer nur mangelhaften Bildungsqualifizierung erhöht. Zur Beantwortung der Frage wird abschließend ein Modell ausschließlich für die Jugendlichen der zweiten Generation berechnet (Tabelle 56).

Das ausschließlich für Migrantenjugendliche berechnete Modell 3 bringt einige auffällige Befunde zu Tage. Zwei der klassischen Faktoren der Bildungsungleichheit, und zwar Bildung des Vaters sowie die berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes haben keinen Einfluss auf die erreichten Bildungsabschlüsse. Es zeigt sich lediglich, dass Migrantenjugendliche, deren Mütter max. einen Grundschulabschluss aufweisen, ein höheres Risiko aufweisen, die Schule ebenfalls mit nur einem Pflichtschulabschluss zu verlassen.

Tabelle 56: Logistische Regression: Einflussfaktoren auf abgeschlossene Bildungskarrieren.
Modell 3: max. Pflichtschulabschluss (= Ref.kategorie) vs. weiterführende
Bildungswege (mittlerer und höherer Abschluss); zweite Generation

abhängige Variable: max. Pflichtschulabschluss	Modell 3 zweite Generation	
	B	Exp(B)
Herkunft: <i>Ref. Herkunft andere Länder</i>		
türkische Herkunft		
ex-jugoslawische Herkunft		
Staatsbürgerschaft: <i>nicht eingebürgert</i>	0,490*	1,632
Geschlecht: weiblich	0,412*	1,510
Bildung Vater		
Bildung Mutter: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule		
kein Abschluss, Grundschule	1,280*	3,596
Berufsposition Vater		
Bildungsaspirationen		
höherer Bildungswunsch (Matura, Uni.)	-0,977**	0,377
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)		
Kindergartenbesuch		
größtstädtischer Raum (Wien)		
Leistungsmotivation: <i>Ref. schulische Leistung sehr wichtig</i>		
schulische Leistung wichtig	1,223**	3,396
schulische Leistung nicht so wichtig – gar nicht wichtig	2,113**	8,275
eher geschlossenes ethnisches Milieu im Elternhaus ¹⁴⁵		
Sprachkenntnisse Jugendliche		
(Nagelkerke) Pseudo-r ²	0,342	
	n = 607	

FWF-Studie: Es werden nur signifikante Werte ausgewiesen; ** p<0,01, * p<0,05

Das Aufwachsen im ethnischen Milieu hat keinen Einfluss auf das Risiko max. einen Pflichtschulabschluss zu erreichen; auch das Sprachvermögen der Jugendlichen erweist sich als nicht zentral. Einzig der Einbürgerungsstatus wirkt sich auf die Bildungskarrieren aus: Nicht eingebürgerte Migrant*innenjugendliche haben ein höheres

¹⁴⁵ Aufgrund zu geringer Fallzahlen wird die Intensität des ethnischen Milieus dichotomisiert, wobei die Ausprägung „eher geschlossenes ethnisches Milieu“ (3 bis 4 der genannten Kriterien treffen zu, siehe S. 215) als Referenzkategorie fungiert.

Risiko, über die Pflichtschule hinaus keinen weiterführenden Schultyp zu besuchen. Dies gilt auch dann, wenn das soziale Milieu einschließlich der elterlichen Bildungsaspirationen sowie die Leistungsmotivation der Jugendlichen selbst kontrolliert werden.

Neben der Leistungsmotivation sowie den elterlichen Bildungsaspirationen hat das Geschlecht einen signifikanten Effekt. Anders als vermutet, hat die weibliche zweite Generation ein höheres Risiko, maximal einen Pflichtschulabschluss aufzuweisen.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass dem Aufwachsen im ethnischen Milieu – soweit es hier gemessen wurde – kein Erklärungswert für erreichte Schulabschlüsse zukommt. Diese sind stärker durch das soziale Umfeld einschließlich der elterlichen Bildungsaspirationen sowie der Leistungsmotivation der Jugendlichen beeinflusst.

4.7 Sonstige Aspekte der Bildungskarrieren

4.7.1 Diskontinuierliche Bildungskarrieren – Schulabbrüche¹⁴⁶

In einer qualitativen Pilotstudie, die im Vorfeld der Fragebogenerhebung durchgeführt wurde, zeigte sich, dass Migrant*innenjugendliche zum Teil sehr gebrochene Bildungsbiographien aufweisen (vgl. Gapp und Unterwurzacher 2004: 12-16). Als Beispiel sei etwa ein 18-jähriger türkischer Junge genannt, der die HTL abgebrochen hat, anschließend in die Handelsschule gewechselt ist und diese ebenfalls nicht beendet hat. Danach begann er mit einer Lehre, welche seitens des Dienstgebers nach kurzer Zeit aufgelöst wurde; zum Zeitpunkt des Interviews befand sich der Jugendliche in einer Abendschule.

Zur Überprüfung, ob Migrant*innenjugendliche häufiger Schulabbrüche aufweisen als die „einheimische“ Kontrollgruppe, wurden die Schulabbrüche in den einzelnen Schulformen analysiert.

¹⁴⁶ Erstmals veröffentlicht Unterwurzacher (2007: S. 88f.)

Tabelle 57: Schulabbrüche nach Herkunft der Jugendlichen (in Prozent)

Schultyp	Zweite Generation		österreichische Kontrollgruppe		Unterschiede
	nicht abgeschlossen	abgeschlossen	nicht abgeschlossen	abgeschlossen	
Hauptschule	2	98	1	99	nicht sign.
AHS-Unterstufe	6	94	4	96	nicht sign.
Polytechn. Lehrgang	3	97	0	100	nicht sign.
Fachschule	29	71	37	63	nicht sign.
Berufsschule	25	76	18	82	nicht sign.
AHS-Oberstufe/BHS	23	77	12	88	s., $p \leq 0,05$

FWF-Studie

Die Tabelle zeigt zunächst einmal, dass die Befragten – unabhängig von der Herkunft – sehr häufig die Fachschule abbrechen, was als ein Indiz gewertet werden kann, dass die Fachschule zunehmend eine Alternative zum Polytechnischen Lehrgang darstellt, um die neunjährige Pflichtschulzeit zu beenden.

Bei den Migrant*innen Jugendlichen fällt weiters auf, dass der Anteil der Jugendlichen, die die AHS-Oberstufe bzw. BHS abbrechen, mit ca. 23 Prozent sehr hoch ist; bei der „österreichischen“ Kontrollgruppe ist dies nur halb so häufig der Fall. Eine zusätzliche Auswertung zeigt, dass HauptschülerInnen häufiger an der AHS-Oberstufe/BHS scheitern als SchülerInnen aus der AHS-Unterstufe: Etwa zwei Drittel der AHS-Oberstufe/BHS-SchulabbrecherInnen mit Migrationshintergrund haben vorher eine Hauptschule besucht, ein Drittel die AHS-Unterstufe.

Hinsichtlich der Ausbildung im dualen System zeigt sich, dass diese jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund abbricht, was als sehr hoch zu bezeichnen ist. Bei den österreichischen Jugendlichen ist dies mit 18 Prozent zwar etwas weniger häufig der Fall, allerdings unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schulabbrüche, unabhängig vom Migrationsstatus, sehr häufig in den Schulformen Fachschule, Berufsschule und AHS-Oberstufe/BHS vorkommen. Die Analysen belegen aber auch, dass Migrant*innen

jugendliche wesentlich häufiger an den AHS-Oberstufen/BHS scheitern, bei den anderen Schulformen hingegen sind die Unterschiede nicht signifikant.

4.7.2 Bildungsmobilität

Die Bildungsmobilität innerhalb einer Familie und insbesondere über Generationen hinweg ist eine spezielle, aber wichtige Facette im Bereich der Bildung. Sie spiegelt ungleiche Bildungschancen wider und damit sozioökonomische Ungleichgewichte. Analysen zur Generationenmobilität stehen vor demselben Datenproblem wie alle Auswertungen zur Bildungssituation von MigrantInnen: Die ausländische Staatsbürgerschaft alleine reicht nicht aus, um den Migrationshintergrund abzubilden. Da aber bereits „Eingebürgerte“ in den allermeisten Statistiken und Datensätzen „verschwinden“, bleiben Analysen zur migrantischen Generationenmobilität unscharf. Zudem erlauben die meisten Quellen ausschließlich einen Mobilitätsvergleich auf Aggregatebene und nicht innerhalb von Familien (Weiss/Unterwurzacher 2007: 237). Die hier vorliegende Auswertung zur Generationenmobilität beruht auf einer speziell durchgeführten Erhebung zur Lebenssituation der zweiten Migrantengeneration in Österreich, bei der auch bereits eingebürgerte Jugendliche berücksichtigt wurden. Anders als bei der von Weiss/Unterwurzacher (2007) vorgelegten Analyse werden aufgrund der häufigen Schulabbrüche in diversen Schulformen nur diejenigen Jugendlichen berücksichtigt, die ihre Bildungskarrieren bereits abgeschlossen haben oder die zum Zeitpunkt der Befragung studierten, wobei bei letzteren die Matura als höchster Bildungsabschluss gilt. Die Bildungsmobilität wird hier durch einen Vergleich des Bildungsniveaus des Sohnes oder der Tochter (befragte Person) mit dem des Vaters oder der Mutter (je nach höherer Bildung) gemessen.¹⁴⁷

¹⁴⁷ In dem zitierten Beitrag von Weiss/Unterwurzacher (2007) wird die Bildung des Vaters als Ausgangspunkt genommen und umgekehrt analysiert, wie viele Jugendliche im Vergleich zum jeweiligen Bildungsabschluss des Vaters auf- oder abgestiegen sind.

Tabelle 58: Ausmaß der Bildungsmobilität nach Herkunft und Schulform (Zeilenprozente)

	2. Generation im Vergleich zum Elternteil mit höchster Bildung			Kontrollgruppe ohne Migrationshintergrund im Vergleich zum Elternteil mit höchster Bildung		
abgeschlossene Bildung Jugendliche	↗	=	↘	↗	=	↘
Pflichtschulabschluss	14	64	22	6	19	76
mittlerer Bildung (FS, BS)	55	29	15	12	65	23
AHS, BHS, College	54	27	19	46	34	20
Universität, pädagog. Akademie ¹	73	27	0	50	50	0
insgesamt	40	42	18	24	45	31

FWF-Daten: n = 781; eigene Berechnungen

¹ Die Angaben in dieser Zeile sind aufgrund zu geringer Basiszahlen nur mit Vorbehalt interpretierbar.

Prozesse der Aufwärtsmobilität sind besonders häufig bei Jugendlichen der zweiten Generation, die eine höhere Bildung auf Maturaniveau abgeschlossen haben: Für etwas mehr als die Hälfte dieser Jugendlichen bedeutet die Matura einen Bildungsaufstieg im Vergleich zum Vater bzw. der Mutter. Was die Kategorie „Pflichtschulabschluss“ betrifft, zeigt sich, dass gerade dieser niedrige Bildungsabschluss mit hoher Wahrscheinlichkeit „vererbt“ wird. Im Vergleich zu den Migrantenjugendlichen zeigt sich bei der österreichischen Kontrollgruppe ein anderes Bild. Hier ist es nicht der „Pflichtschulabschluss“, der in erster Linie von den Eltern „vererbt“ wird, sondern die mittlere Bildung.

Insgesamt fallen die Aufstiegsprozesse der autochthonen Jugendlichen geringer aus als bei den Migrantenjugendlichen. Dieses Ergebnis ist allerdings vor dem Hintergrund zu relativieren, dass die Eltern der Jugendlichen der zweiten Generation im Vergleich zu den Eltern der österreichischen Kontrollgruppe wesentlich niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen. Migrantenjugendliche starten daher von einem deutlich niedrigeren Niveau aus, weshalb die Aufstiegsprozesse insgesamt stärker ins Gewicht fallen. Hinsichtlich der österreichischen Kontrollgruppe ist alarmierend, dass fast ein Drittel der Jugendlichen im Vergleich zu den Eltern bildungsmäßig absteigt.

4.7.3 Integration durch Bildung? Die Rolle der Bildung im Integrationsprozess

Theoretische Vorbemerkungen

Dem Bildungssystem wird in der öffentlichen Diskussion eine entscheidende Bedeutung für eine gelingende Integration der Nachkommen der Zugewanderten zugeschrieben. In den Institutionen des Bildungswesens findet sowohl die Vermittlung der Sprache des Aufnahmelandes als auch das „*Verstehenlernen der Landeskultur*“¹⁴⁸ statt. „*Historisches Wissen, maßgebliche Literatur lernen die Kinder – mit oder ohne Migrationshintergrund – ebenso in Kindergarten und Schule kennen, wie die Rationalität der wissenschaftlich-technischen Welt und die demokratische Ordnung in Europa.*“ (BDA 2006: S. 6).

Ist die These der impliziten Integrationswirkung von Bildung theoretisch und empirisch haltbar? Um die Bedeutung der Bildung im Integrationsprozess bewerten zu können, muss zunächst der theoretische Rahmen dargestellt werden, in dem Eingliederungsprozesse diskutiert werden. Dies geschieht im Folgenden kursorisch anhand der im deutschsprachigen Raum wohl prominentesten Eingliederungstheorie nämlich jener von Hartmut Esser (1980, 2001a, 2006c).

Laut Esser können Aktivitäten und Handlungen von MigrantInnen, vereinfacht gesagt, auf zwei Kontexte ausgerichtet sein: das Aufnahmeland und die ethnische Gruppe¹⁴⁹ (Esser 2006c: S. 24). Aus der Kombination dieser beiden Kontexte ergeben sich vier mögliche Formen der Sozialintegration¹⁵⁰ von MigrantInnen (vgl. Abbildung 19).

¹⁴⁸ Aus der Broschüre „Integration durch Bildung“, herausgegeben von der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände.

www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/.../Integration_durch_Bildung.pdf (Stand: Nov. 2010)

¹⁴⁹ Die Zugehörigkeit beschränkt sich nach Esser bei der ethnischen Gruppe nicht auf die Herkunftsgesellschaft oder auf eine im Aufnahmeland ansässige Gruppe, sondern kann sich auch auf transnationale ethnische Netzwerke beziehen (2006c: S. 24f).

¹⁵⁰ Sozialintegration von MigrantInnen meint die Beteiligung von individuellen Akteuren an bereits bestehenden sozialen Systemen. Systemintegration als zweite Form der Integration bezieht sich auf den Zusammenhalt ganzer sozialer Systeme (ebd.: S. 30).

Abbildung 19: Sozial-Integration, individuelle Assimilation und ihre Alternativen

	Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft		
Sozialintegration in ethnische Gruppe		ja	nein
	ja	multiple Inklusion	individuelle Segmentation
	nein	individuelle Assimilation	Marginalität
		ja	nein

Quelle: Esser 2004: S. 47

Marginalität bedeutet die Exklusion aus allen sozialen Bezügen, die *multiple Inklusion* die gleichzeitige Sozialintegration in beide soziale Systeme. Die *individuelle Segmentation* beschreibt die Inklusion in ein binnenethnisches Milieu bei gleichzeitiger Exklusion aus den Bezügen der Aufnahmegesellschaft. *Assimilation* bezeichnet den Fall der Angleichung ausschließlich an die Aufnahmegesellschaft (vgl. Esser 2006c: S. 25).

Diese vier Formen der Sozialintegration können auf alle Merkmale, auf die sich die Inklusion beziehen kann, angewandt werden. Die verschiedenen Merkmale lassen sich laut Esser (2006c, 2001a) in vier Dimensionen bündeln, die dann jeweils bestimmten Assimilationsstufen entsprechen. Und zwar unterscheidet Esser folgende Dimensionen:

- *Kulturation (kognitive Assimilation)*: Der Prozess der Kulturation bedeutet den Erwerb von grundlegendem Wissen über die neue Umgebung, wobei die Kommunikation in der Sprache des Aufnahmelandes diesbezüglich zu den wichtigsten Fertigkeiten gehört. Darüber hinaus beinhaltet kognitive Assimilation den Erwerb von Verhaltenssicherheit, Regelkompetenz für Gestik und Gebräuche, aber auch die Kenntnis gängiger Normen und die Fähigkeit zur Situationserkennung (Esser 1980: S. 221).¹⁵¹
- *Platzierung (strukturelle Assimilation)*: Die strukturelle Dimension betrachtet den Zugang zu den Kernbereichen der Gesellschaft: Bildung, Arbeitsmarkt, Wohnen, politisches System, Erwerb zentraler Rechte.

¹⁵¹ In der Terminologie älterer Assimilationstheorien wird diese Dimension als Akkulturation bezeichnet (Gordon 1964).

- *Interaktion (soziale Assimilation)*: Die soziale Dimension der Eingliederung beschreibt Esser (1980) anhand des Vorliegens interethnischer formeller und informeller Beziehungen. Ein geringer Grad an ethnischer Homogenität der Beziehungsnetzwerke wird als gelungene soziale Integration gewertet.
- *Identifikation (emotionale oder identifikative Assimilation)*: Die identifikative Dimension beschreibt den Grad der gefühls- und wertmäßigen Verbundenheit mit der Aufnahmegesellschaft.

Den Eingliederungsprozess selbst bezeichnet Esser als äußerst komplex, da sich die einzelnen Dimensionen der Sozialintegration mit jeder der vier Alternativen (multiple Inklusion, Assimilation, Segmentation, Marginalisierung) kombinieren können. „Einfache Extremfälle wären die komplette ethnische Segmentation auf allen vier Dimensionen einerseits und die komplette Assimilation darauf andererseits“ (Esser 2006c: S. 27). Esser vertritt im Hinblick auf die Bewertung der von ihm konzipierten Eingliederungsalternativen einen eindeutigen Standpunkt: Die Marginalität und die Segmentation im Sinne eines dauerhaften Verbleibs im ethnischen Ghetto werden negativ bewertet. Als mögliche Alternativen für eine erfolgreiche Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft bleiben die Assimilation und die Mehrfachintegration. Letztere kommt für Esser in der Realität kaum vor, da sie „ein Ausmaß an Lernaktivitäten und vor allem Lerngelegenheiten (erfordert, A.U.), das den meisten Menschen verschlossen ist, und das erst recht bei den üblichen (Arbeits-)Migranten.“ (Esser 2001b: S. 99). Esser schlussfolgert: „Die Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft ist also, wie man dann sofort sieht, eigentlich nur in der Form der Assimilation möglich“ (Hervorhebung im Original kursiv, ebd.: S. 99).

In seinen älteren Arbeiten betont Esser eine kausale Abfolge des Integrationsprozesses, der mit der Kulturation oder kognitiven Assimilation – wie Esser es nennt – beginnt. Ein gewisses Ausmaß an Kulturation, vor allem das Beherrschen der Sprache des Aufnahmelandes, sieht Esser als notwendig an. Die Platzierung im Bildungs- und Berufssystem wiederum eröffnet die Möglichkeit der Kontaktaufnahme zu den Angehörigen der Aufnahmegesellschaft (= soziale Assimilation). Die Identifikation mit

dem Aufnahmeland als letzte Stufe des Eingliederungsprozesses ist erst zu erwarten, wenn die anderen Stufen erfüllt sind (Esser 1980: S. 231).

Die strukturelle Eingliederung, verstanden als „*Platzierung auf den (möglichst auch: zentralen) Positionen einer Gesellschaft*“, ist laut Esser „*der Schlüssel für jede nachhaltige Sozialintegration*“ (Esser 2001a: S. 10). Zur Vermeidung dauerhafter ethnischer Schichtungen¹⁵² ist die strukturelle Eingliederung unbedingt notwendig, die soziale Identifikation in Form einer emotionalen Hinwendung oder noch stärker in Form einer emphatischen Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft hingegen bezeichnet Esser als den für funktional differenzierte Gesellschaften am wenigsten relevanten Aspekt (Esser 2001a: S. 45, Esser 2004: S. 48). Laut Weiss (2007) distanziert sich Esser damit von der Forderung nach einer Assimilation im kulturellen oder emotionalen Sinn, „*vertritt aber den Standpunkt, dass sich diese im Zeitverlauf (eines Lebens oder zweier Generationen) aus den Logiken eines ‚normalen‘ Lebens – das sich an sozialem Aufstieg, Geselligkeit und Interesse an gesellschaftlicher Teilhabe orientiert – von selbst ergibt*“ (Weiss 2007: S. 205).

Die Notwendigkeit der strukturellen Eingliederung von MigrantInnen und deren Nachkommen dürfte der am wenigsten umstrittene Teil der Esserschen Eingliederungstheorie sein. Sehr viel kontroverser beurteilt wird seine Argumentationslinie, dass für eine erfolgreiche strukturelle Eingliederung die Übernahme und der Erwerb kultureller Vorgaben und Fertigkeiten der *Aufnahmegesellschaft* notwendig sind, wohingegen die „*Pflege und Förderung der eigenethnischen Eigenschaften, wenn zwar nicht hinderlich oder gar schädlich, so doch auch nicht förderlich sind*“ (Esser 2010: S. 143). Esser betont, dass trotz der Zunahme von transnationalen und globalisierten Verhältnissen es nach wie vor die kulturellen und institutionellen Vorgaben der jeweiligen Aufnahmeländer seien, die für die strukturelle Eingliederung relevant sind. Was bedeutet dies für die Integration der zweiten Migrantengeneration? Für die zweite Generation ist das erfolgreiche Durchlaufen der

¹⁵² Die ethnische Schichtung bezeichnet Esser als „... jenen Spezialfall der Sozial-Integration, in dem es systematische Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen in den vertikal bewerteten Eigenschaften gibt, also: für Rechte, Bildung, Einkommen, Status, institutionellem Zugang.“ (Esser 2010: S. 146)

Bildungsinstitutionen eine Grundvoraussetzung für die strukturelle Assimilation. Das Bildungssystem als nationalstaatlich regulierte Institution ist laut Esser kulturell alles andere als neutral. So etwa ist in Schulen die „*Kultur der regionalen bürgerlichen Mittelschichten, aus denen überwiegend die Lehrer stammen*“ (Esser 2001b: S. 106) zentral, zudem findet der Unterricht vornehmlich in der jeweiligen Landessprache statt. Werden diese kulturellen Vorgaben des Aufnahmelandes ignoriert, besteht die Gefahr dauerhaft vom sozialen Aufstieg ausgeschlossen zu sein.¹⁵³

Im Hinblick auf die intergenerationale Eingliederung geht Esser davon aus, dass die zweite Generation gegenüber der ersten aufgrund ihrer einheitlicheren Sozialisation und ihres Durchlaufens der Bildungskarrieren im Aufnahmeland über „*sehr starke Assimilationsvorteile*“ (Esser 1980: S. 231) verfügt. Zudem betont Esser, dass Ethnizität bei Vorliegen individueller Chancen zunehmend irrelevant wird. Sind hingegen die Chancen nach ethnischer Zugehörigkeit systematisch verteilt, so führt dies zu einer Verstärkung von Segmentationen (vgl. ebd.: S. 75).

Legt man diese Thesen auf Jugendliche um, die erfolgreich höhere Schulen durchlaufen, so ist anzunehmen, dass diese die besten Voraussetzungen für eine vollständige Assimilation haben, was sich dementsprechend in ethnisch gemischten Verkehrskreisen sowie einer emotionalen Hinwendung zur Aufnahmegesellschaft zeigen dürfte.

Empirische Resultate (Leben in zwei Welten)

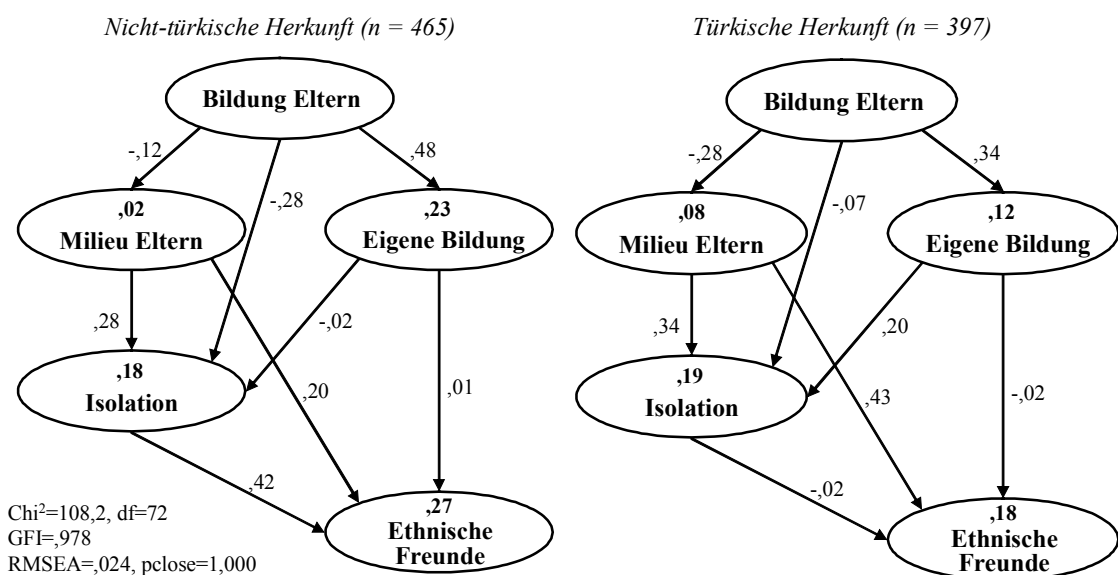
Zur Beurteilung der These, dass ein höherer Bildungsweg ein entscheidender Schritt zur sozialen Integration sei, werden hier Kausalmodelle diskutiert, welche von Hildegard Weiss berechnet und veröffentlicht wurden (Weiss/Strodl 2007, Weiss 2007b). Abbildung 20 zeigt zunächst ein Strukturgleichungsmodell, anhand dessen überprüft wird, welche Bedingungen für die Präferenz eigenethnischer Netzwerke ausschlaggebend sind. Die Modelle wurden separat für türkischstämmige Jugendliche

¹⁵³ Aumüller (2009: S. 111f.) kritisiert an der Position Essers zurecht, dass subtile Mechanismen der Exklusion, die den sozialen Aufstieg aus der Unterschicht erschweren, aus dem Blickfeld geraten, da Misserfolge in der strukturellen Eingliederung mit mangelnder kultureller Anpassung begründet werden.

und Jugendliche ex-jugoslawischer und anderer Herkunft (zusammengefasst als nicht-türkische Herkunft) durchgeführt.

Folgende Kernstücke einer Theorie der sozialen Integration im Bereich der Freundschaften werden berücksichtigt (vgl. dazu ausführlicher Weiss/Strodl 2007: S. 97ff.): der soziale Status der Eltern (gemessen am Bildungsstatus), das ethnische Milieu der Eltern¹⁵⁴, die subjektiv erfahrene Ausgrenzung der Jugendlichen, gemessen anhand der „Isolation“ aufgrund der Kontaktabwehr seitens der „einheimischen“ Jugendlichen. Anhand der Bildung der Migrantenjugendlichen soll zudem der Frage nachgegangen werden, ob höhere Schulen tatsächlich eine Opportunität für „interethnisches meeting“ (vgl. dazu auch Esser 1990b: S. 185ff.) darstellen?

Abbildung 20: Strukturmodell ausschließlich eigenethnische Kontakte



Quelle: Weiss/Strodl 2007: S. 112; FWF-Studie

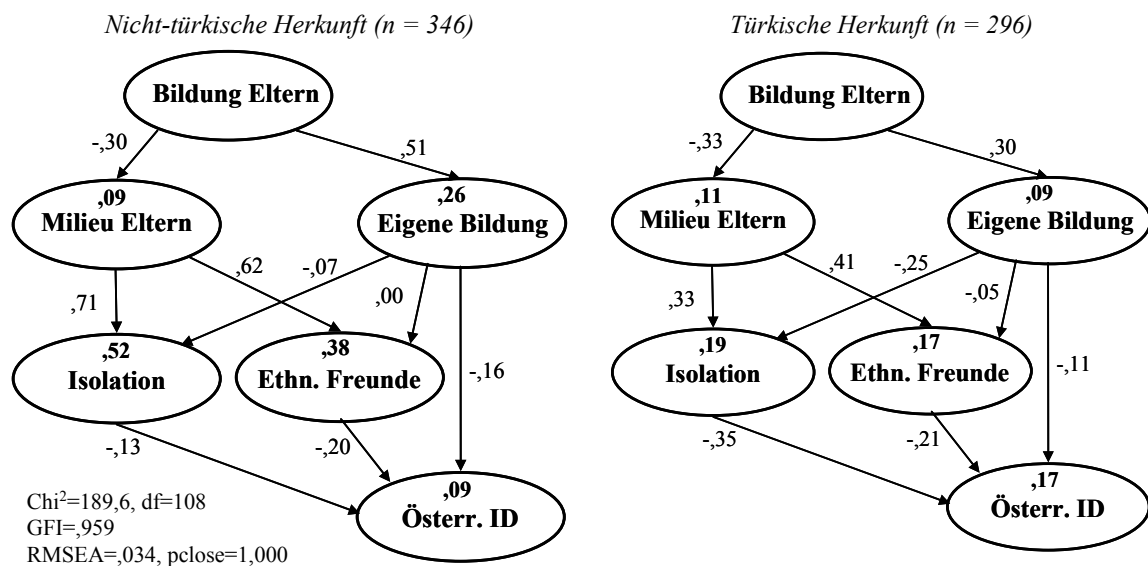
Esser betont mit seiner handlungstheoretisch fundierten Eingliederungstheorie stets die individuellen Ressourcen und Opportunitäten, die den Eingliederungsprozess

¹⁵⁴ Das ethnische Milieu der Eltern wurde von Weiss und Strodl (2007: S. 113ff.) anhand folgender Indikatoren abgebildet: „Die Eltern leben streng nach den Regeln einer Glaubensgemeinschaft.“; „Ich wurde nach der Tradition des Herkunftslandes erzogen.“; „Zu Hause wird nur in der Herkunftssprache gesprochen.“.

determinieren. Es zeigt sich hier aber eindeutig – und das gilt für beide untersuchten Herkunftsgruppen – dass die Freundschaftswahl als ein Aspekt der sozialen Integration eng mit dem elterlichen Milieu verknüpft ist. Dies gilt besonders stark für die türkischstämmigen Jugendlichen, bei denen sich ein ethnisch geprägtes Umfeld deutlich auf einen homogenen Freundschaftskreis auswirkt. Bei den Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft hingegen erweist sich der Grad an wahrgenommener Isolation als besonders einflussreich, wobei diese Wahrnehmung wiederum mit der Traditionsbindung der Eltern in Zusammenhang steht (je traditioneller, desto stärker ist das Gefühl der Isolation). Anders als bei den Jugendlichen nicht-türkischer Abstammung steht das Gefühl der Isolation bei den türkischstämmigen Jugendlichen in keinem direkten Zusammenhang mit der Zusammensetzung ihres Freundschaftsnetzwerkes. Anders als Esser theoretisch vermutet, bewirkt eine höhere Bildung keine Öffnung der Kontakte in Richtung „einheimische“ Bevölkerung. Weiss (2007a) hält als wichtiges Ergebnis fest, *„dass die These der impliziten sozialen Integrationswirkung des höheren Bildungsweges – sei es aufgrund der Opportunitäten oder aufgrund offenerer Einstellungen im gehobenen Bildungsmilieu – in dieser einfachen Form nicht zutrifft.“* (Weiss 2007a: S. 113).

Wie sieht das Ergebnis für die Identifikation als letzte Stufe des Esserschen Eingliederungsmodells aus? Weiss (2007b: S. 207) bezeichnet die Identifikation mit Österreich als „Endstation“ eines laut Esser „gelungenen“ Integrationspfades. Der „identifikativen Assimilation“ wird ein Pfadmodell gegenübergestellt, welches die „Marginalität“ als einen möglichen Gegenpol zu einer vollständigen Eingliederung betrachtet. Die Modellannahmen für den Integrationspfad nach Esser werden wiederum getrennt für die türkischstämmigen Jugendlichen und die Jugendlichen anderer Herkunft berechnet. Das Modell mit der Österreich-Identifikation als Endstufe einer gelungenen Integration zeigt, dass die theoretischen Annahmen nur zum Teil zutreffen (Abbildung 21):

Abbildung 21: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der „österreichischen Identität“: türkische vs. nicht-türkische Herkunft

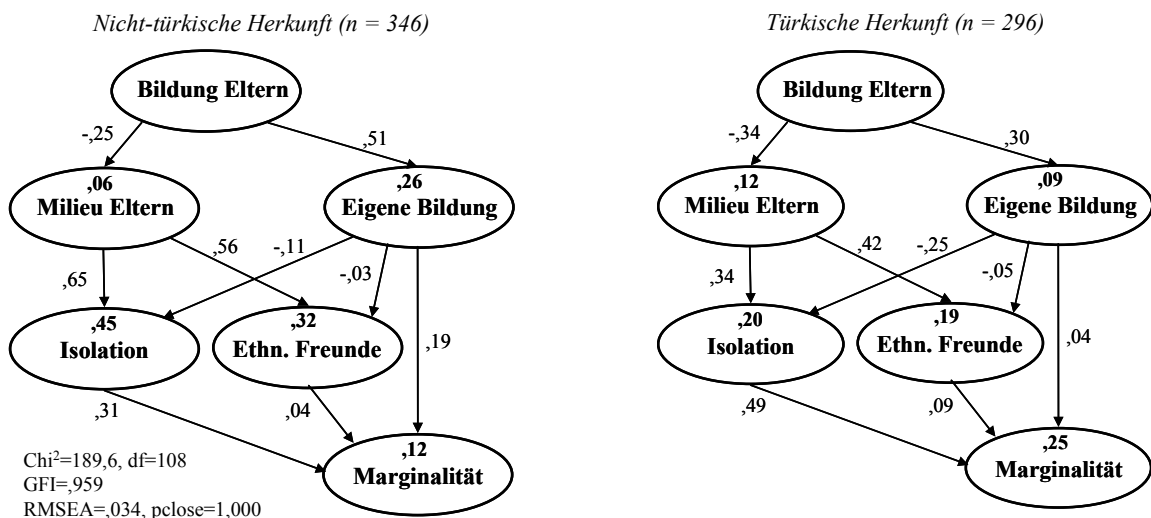


Quelle: Weiss 2007b: S. 209; FWF-Studie

Die Identifikation mit Österreich erweist sich indirekt als stark vom familiären Milieu abhängig: Ein ethnische geprägtes Elternhaus verstärkt das Gefühl der Isolation, welche zu einer geringen Identifikation mit Österreich führt. Ein traditionsgebundenes Milieu hat darüber hinaus die ethnische Homogenität der Freundschaftsnetzwerke zur Folge. Die soziale Abkapselung wiederum reduziert das Ausmaß der „identifikativen Assimilation“. Das wohl überraschendste Ergebnis ist aber die Wirkung der Bildung: Anders als erwartet, leistet diese keinen positiven Beitrag zur Identifikation mit dem Aufnahmeland, sondern wirkt sogar negativ. Insofern ist Weiss zuzustimmen, die folgert, „dass eine erfolgreiche soziale Platzierung alleine nicht ausreicht, um den Weg zur Integration – entlang der Esser’schen Weichenstellungen – zu realisieren“ (Weiss 2007b: S. 209).

Die Ergebnisse für die Marginalität als Gegenpol sind in wesentlichen Aspekten ähnlich, es gibt aber durchaus gewisse Unterschiede (vgl. Abbildung 22). Spiegelbildlich zur vorherigen Abbildung gilt: Je stärker die Kontaktabwehr durch die „einheimischen“ Jugendlichen (Isolation) wahrgenommen wird, desto stärker haben die Migrant*innen Jugendlichen das Gefühl „nirgendwo zu Hause zu sein“.

Abbildung 22: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von „Marginalität“: türkische vs. nicht-türkische Herkunft



Quelle: Weiss 2007b: S. 210; FWF-Studie

Homogene Freundschaften hingegen wirken sich nicht unmittelbar auf das Marginalitätsgefühl aus. Bei der Bildung lässt sich ein differentieller Effekt für die getrennten Gruppen beobachten: Bei den türkischstämmigen Jugendlichen hat Bildung keinen Einfluss, bei der nicht-türkischen Herkunftsgruppe hingegen erhöht Bildung das Gefühl der Marginalität.

Worauf lässt sich der für die Bildung unerwartete Befund zurückführen? Denkbar sind zwei Erklärungsansätze. Die geringere Österreich-Identifikation bzw. das stärkere Marginalitätsgefühl von bildungserfolgreichen Migrantenjugendlichen könnte eine Reaktion auf wahrgenommene Barrieren sein. Friedrichs etwa argumentiert, dass mit schulischer Qualifizierung Erwartungen auf angemessene „returns“ (besserer Wohnraum, Aufstieg, Berufe, Einkommen, Prestige) einhergehen (Friedrichs 1990: S. 320). Werden diese enttäuscht - etwa aufgrund anhaltender Diskriminierung oder einer faktischen Undurchlässigkeit der Strukturen des Aufnahmelandes – so kann dies durchaus zu einer Selbstethnisierung führen und dadurch den Eingliederungsprozess komplexer machen (Weiss 2007b: S. 211). Pott kritisiert an diesem Argumentationshaushalt, der in der Tradition der Esser'schen Assimilationstheorie steht, dass trotz der handlungstheoretischen Prämissen den strukturellen Barrieren im Vergleich zu einer

Rekonstruktion der Situationsdefinitionen der Akteure zu viel Platz eingeräumt wird (Pott 2002: S. 54). Durch die starke Betonung von Barrieren als Randbedingungen individuellen Handelns sowie die theoretische Gegenüberstellung von Assimilation und Segmentation gerät laut Pott aus dem Blick, dass *„Ethnizität auch im Kontext einer erfolgreichen Eingliederung sinnvoll und nützlich sein kann. Ethnizität und Aufstieg sind voneinander entkoppelt.“* (Pott 2002: S. 53). Pott identifiziert auf Basis seiner qualitativen Feldstudie spezifische Handlungsmuster der Selbstethnisierung,¹⁵⁵ die für die untersuchten BildungsaufsteigerInnen „attraktive Identitätsmodelle“ darstellen können, mit denen die Studierenden durchaus auch berufliche Chancen verbinden (Verwertung des migrationsspezifischen Expertenwissens, vgl. Pott 2002: S. 417). Ähnlich sieht dies Schubert (2006), der auf Basis narrativer biographischer Interviews mit Studierenden türkischer Herkunft herausfand, dass langfristige Nutzenkalkulationen strategische Bindungen an die ethnische Herkunft motivieren können (Schubert 2006: S. 295). *„Die einseitige kulturelle Assimilation an die Deutschen hingegen würde Chancen auf aussichtsreichen Märkten versperren“* (Schubert 2006: S. 295). Berufliche Chancen sehen türkische Studierende einerseits in Deutschland, weil die anhaltenden sozialen Probleme vieler Türken die Nachfrage nach türkischen Experten mit deutschem Bildungswissen erhöht (ebd.). Andererseits gehen Studierende davon aus, dass internationale Unternehmen im Rahmen ihres „diversity managements“ zunehmend an Bewerbern interessiert sind, die „mehrfach integriert“ sind.

Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten: Nicht bestätigt wird mit den vorliegenden Daten die These einer sequentiell verlaufenden Integration. Auch wenn die Jugendlichen einen höheren Bildungsweg eingeschlagen haben, hat dies doch nicht die erwartete Wirkung auf soziale Integration (interethnische Freundschaften) und auf eine gesteigerte Identifikation mit Österreich. Der Sozialisationseinfluss der Familie hingegen beeinflusst die individuellen Integrationsverläufe der Migrantenjugendlichen maßgeblich. Die Analysen zeigten somit deutlich, *„dass Integration nicht als einfacher*

¹⁵⁵ Pott (2002) nennt folgende Handlungsmuster: *„die multikulturelle Studentin, die ethnisch-kulturelle Intellektuelle sowie der Experte für Migrations- und Ethnizitätsfragen, der ‚zwischen den Kulturen‘ vermitteln kann“*; Pott 2002: S. 417.

Pfad, auf dem nur die zentralen Stationen passiert werden müssten, konzipiert werden kann“ (Weiss 2007b: S. 210).

4.8 Zusammenfassung

Im Kapitel vier wurden empirische Analysen zu den wichtigen Etappen der Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund präsentiert. Dazu wurden verschiedene Datenquellen verwendet (FWF-Studie, PIRLS 2006, Schulstatistik 2006/07). Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zu den einzelnen Stationen zusammengefasst:

Kindergartenbesuch (FWF-Studie: 2. Generation – bis max. 4. Lebensjahr eingewandert)

- Hinsichtlich der Inanspruchnahme eines Kindergartens zeigen sich deutliche Unterschiede je nach Herkunftskontext: Am geringsten ist die Nutzungsquote bei den Nachkommen der klassischen „GastarbeiterInnen“ (aus der Türkei und Ex-Jugoslawien).
- Die Inanspruchnahme vorschulischer Bildungseinrichtungen ist durch sozialstrukturelle Faktoren (Bildung der Eltern, Familiengröße) bestimmt. Mit Ausnahme der im Elternhaus gesprochenen Sprache spielen kulturelle Faktoren keine Rolle (Rückkehrorientierung, eine im Hinblick auf das Herkunftsland traditionelle Erziehung; das Ausmaß der Religiosität bei türkischstämmigen Eltern). Nach Kontrolle dieser Faktoren bleibt aber für sämtliche Herkunftsgruppen ein negativer Herkunftseffekt bestehen. Eine ausschließlich für die zweite Generation durchgeführte multivariate Analyse belegt, dass eingebürgerte Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger eine vorschulische Bildungseinrichtung besuchen.
- Anzunehmen ist, dass in den Analysen nicht berücksichtigte Faktoren eine Rolle für die verbleibenden Herkunftseffekte spielen dürften (ökonomische Aspekte, Informationsdefizite und Sprachbarrieren, soziale Netzwerke und gruppenspezifische Normen, die soziale und ethnische Zusammensetzung der Wohnnachbarschaft).

Leseleistung in der Volksschule (PIRLS 2006)

- Bei den Analysen zur Leseleistung in der Volksschule stand weniger die Frage im Vordergrund, ob die Schichtzugehörigkeit oder das Aufwachsen im ethnischen Milieu stärker für die beobachteten schulischen Disparitäten verantwortlich ist. Vielmehr wurde der Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz untersucht. Durch diese Vorgangsweise sollte der Kritik begegnet werden, dass mit dem Fokus auf familiäre Strukturmerkmale (SES, Bildungsabschluss) häufig übersehen wird, dass es stärker die Prozessmerkmale der familiären Lebensverhältnisse sind (vor allem die kommunikative und kulturelle Praxis), die Bildungsungleichheit hervorbringen. Der Migrationshintergrund wurde auf zweifache Weise in den getrennt durchgeführten Analysen berücksichtigt: über den Generationenstatus (erste, zweite Generation) und das Herkunftsland der Väter (Türkei, BKS, sonstige).

Analyse differenziert nach Migrationsstatus

- Im Kapitel 1.3.1 wurde aufgezeigt, dass sowohl Kinder der ersten als auch der zweiten Generation signifikant schlechter beim Lesen abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. S. 38ff.).
- Für die erste und zweite Generation ergeben sich differentielle Wirkungsmechanismen im Hinblick auf die Ursachen der ethnischen Disparitäten beim Lesen: Die Leistungsnachteile der ersten Generation verschwinden vollständig, wenn das familiäre Sprachverhalten und die klassischen Strukturmerkmale Bildung und Beruf der Eltern kontrolliert werden. Bei der zweiten Generation ist dies erst dann der Fall, wenn darüber hinaus das kulturelle und soziale Kapital (in Form familiärer Unterstützung) berücksichtigt wird.
- Interessant ist, dass der Einbezug der familiären Prozessmerkmale den Effekt der klassischen Strukturmerkmale erheblich mindert, in manchen Fällen (Berufsposition) sogar vollständig verschwinden lässt. Die disparitätserzeugenden Effekte von Strukturmerkmalen dürften demnach stark über die kulturelle und kommunikative Praxis innerhalb der Familien vermittelt werden.
- Bemerkenswert ist, dass selbst ein mehrjähriger Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch keinen Beitrag dazu leistet, die Lesekompetenz der SchülerInnen zu verbessern.

Analyse differenziert nach Herkunftsländern der Väter

- Eine Differenzierung nach Herkunftsländern der Väter brachte interessante Ergebnisse zum Vorschein: Für die Gruppe der türkischstämmigen Bevölkerung lässt sich aufzeigen, dass ihre Leseleistung nicht restlos auf Unterschiede in der familiären Ressourcenausstattung und auf die familiäre Unterstützung zurückführen ist. Auch eine negative Einstellung dem Lesen gegenüber und ein geringes Leseselbstkonzept erklären die verbleibenden Leistungsunterschiede nicht vollständig. Bei den anderen Herkunftsgruppen sind die Leistungsrückstände das Ergebnis von Unterschieden in der familiären Sozialisation sowie dem Sprachverhalten innerhalb der Familien.
- Für den Leistungsnachteil bei der türkischstämmigen Schülerinnengruppe müssen also noch andere Faktoren, die hier nicht berücksichtigt worden sind, ausschlaggebend sein. Insbesondere stellt sich die Frage, welche institutionellen Bedingungen für die herkunftsbedingte Ungleichheit dieser Gruppe verantwortlich sind.
- Als ein überaus wichtiges Resultat aus diesen Analysen lässt sich zudem festhalten, dass die Zusammenfassung von SchülerInnen unterschiedlicher Herkunftsgruppen in eine gemeinsame Kategorie oder, bereits etwas differenzierter nach Migrationsstatus (erste und zweite Generation), die Gefahr beinhaltet, dass der familiäre Hintergrund und die damit verbundenen Bildungsvoraussetzungen als relativ homogen dargestellt werden.

Exkurs: Sonderschule (Schulstatistik 2006/07)

- Mit diesem Exkurs sollte der Blick weg von den individuellen und familiären Voraussetzungen des Lernens hin zu den institutionellen Bedingungen gerichtet werden. Anhand der Daten der österreichischen Schulstatistik lässt sich eindrucksvoll belegen, dass es in Österreich beträchtliche regionale Unterschiede bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs für verschiedene Sprachgruppen gibt.
- Die Ergebnisse machen deutlich, dass die regional unterschiedliche Zuweisungspraxis stärker die Eigenheiten regionaler Selektionsstrukturen widerspiegelt und weniger die Eigenschaften verschiedener Herkunftsgruppen. Es

wäre also verkürzt, die Gründe für die unterschiedliche Bildungsbeteiligung ausschließlich in den individuellen und familiären Voraussetzungen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu suchen.

Übergänge an der ersten Schwelle: Hauptschule versus AHS-Unterstufe

- Türkischstämmige Jugendliche der zweiten Generation und Jugendliche ex-jugoslawischer Herkunft besuchen im Vergleich zu „einheimischen“ Jugendlichen wesentlich häufiger die Hauptschule. Dies trifft nicht auf Jugendliche sonstiger Herkunft zu: Diese haben im Vergleich zur Kontrollgruppe eine höhere Übertrittsrate in die AHS-Unterstufe.
- Die multivariate Analyse zeigt, dass sich die Schichtzugehörigkeit auf die Entscheidung an der ersten Schwelle auswirkt. Hohe Bildungsaspirationen und das Leben in Wien erhöhen die Wahrscheinlichkeit, eine AHS-Unterstufe zu besuchen. Die vorgenommene Differenzierung nach Herkunftsgruppen und Einwanderungsstatus brachte überraschende Befunde: Während bei den eingebürgerten türkischstämmigen Jugendlichen sämtliche negativen Herkunftseffekte verschwinden, weisen die nicht eingebürgerten türkischen Jugendlichen auch nach Kontrolle familiärer Hintergrundfaktoren (Bildung, Beruf, Familiengröße, Bildungsaspirationen) ein erhöhtes Risiko auf, eine Hauptschule zu besuchen.
- Bei den Jugendlichen ex-jugoslawischer Herkunft blieb unabhängig von ihrem Einbürgerungsstatus ein erhöhtes Risiko, in die ungünstigere Schulform zu wechseln, bestehen. Einbürgerung dürfte demnach bei der türkischstämmigen Gruppe im Unterschied zu den SchülerInnen ex-jugoslawischer Abstammung stärker als Zeichen familiärer Integration zu werten sein.
- Ein ausschließlich für Migrantenjugendliche berechnetes Modell kommt zu dem Ergebnis, dass die Intensität des ethnischen Milieus des Elternhauses keinen Einfluss auf die Bildungsentscheidung an dieser ersten Schwelle ausübt. Sprechen die Jugendlichen weder Deutsch noch die Muttersprache sehr gut, dann haben sie ein erhöhtes Risiko in die Hauptschule überzuwechseln.
- Die Bildungsentscheidung an der ersten Schwelle (HS vs. AHS-Unterstufe) stellt eine wesentliche Weichenstellung für die Bildungsbiographien dar. Werden die

beiden höchsten Bildungskategorien zusammengefasst, so schließen rund 87 Prozent der Migrant*innen Jugendlichen, die eine AHS-Unterstufe absolviert haben, ihre Schulbildung mit Matura und höher ab. Bei den migrantischen HauptschülerInnen trifft dies gerade mal auf rund 12 Prozent zu.

Aktuelle Bildungssituation (mittlere versus höhere Schulformen; FWF – Studie)

- Die aktuelle Bildungssituation (höhere versus mittlere Bildung) erweist sich insgesamt nur von sehr wenigen Faktoren abhängig: Die elterlichen Bildungsaspirationen erweisen sich als ebenso einflussreich wie das Bildungsniveau der Mutter und das Vorhandensein eines eigenen Zimmers. Interessant ist, dass der Freundeskreis einen Einfluss auf die aktuelle Bildungssituation hat: Sind die Freunde mehrheitlich in Ausbildung, erhöht dies die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungsweges. In dieser Analyse ließen sich keine negativen Herkunftseffekte mehr feststellen.

Abgeschlossene Bildung (FWF – Studie)

- Werden die erreichten Schulabschlüsse nach Herkunftsländern differenziert, zeigt sich, dass Jugendliche türkischstämmiger Herkunft besonders häufig Gefahr laufen, die Schule mit maximal einem Pflichtschulabschluss zu beenden. Die Fachschule als höchster Abschluss dürfte insgesamt für Nachkommen von Zugewanderten aus den klassischen Anwerbeländern zunehmend an Bedeutung gewinnen.
- Die Analysen zeigen, dass türkischstämmige Jugendliche der zweiten Generation auch nach Kontrolle ihrer Schichtzugehörigkeit, der elterlichen Bildungsaspirationen, sowie individueller Hintergrundmerkmale (Wichtigkeit schulischer Leistungen, Kindergartenbesuch) ein erhöhtes Risiko aufweisen, die Schule mit max. einem Pflichtschulabschluss (vs. weiterführender Schulbesuch) abzuschließen. Dies gilt unabhängig davon, ob die Jugendlichen türkischer Herkunft bereits eingebürgert sind oder nicht. Die Intensität des elterlichen Milieus hat erneut keine Auswirkung auf die erreichten Bildungsabschlüsse. Nicht eingebürgerte Jugendliche haben ein erhöhtes Risiko, die Schule mit einem niedrigen Schulabschluss zu verlassen. Entgegen den Erwartungen erweist sich das Sprachvermögen der

Jugendlichen (Deutschkenntnisse und Muttersprache) als nicht zentral, wobei dieses allerdings nur sehr grob erfasst wurde.

- Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass dem Aufwachsen im ethnischen Milieu – soweit es hier gemessen wurde – kein Erklärungswert für die erreichten Schulabschlüsse zukommt. Diese sind wesentlich stärker durch das soziale Umfeld einschließlich der elterlichen Bildungsaspirationen und durch die Leistungsmotivation der Jugendlichen beeinflusst.

Sonstige Aspekte der Bildungskarrieren – Ist Bildung der Schlüssel zur Integration?

- Jugendliche der zweiten Generation brechen wesentlich häufiger maturaführende Schulen ab als ihre gleichaltrigen KollegInnen ohne Migrationshintergrund.
- Die Aufstiegsprozesse der autochthonen Jugendlichen fallen geringer aus als bei der zweiten Generation. Dieser Befund ist insofern etwas zu relativieren, als die Eltern der zweiten Generation im Vergleich zu den Eltern der „einheimischen“ Kontrollgruppe wesentlich niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen. Migrant*innenjugendliche starten daher von einem deutlich niedrigeren Niveau aus, weshalb die Aufstiegsprozesse insgesamt stärker ins Gewicht fallen dürften.
- Nicht bestätigt wird mit den vorliegenden Daten die These einer sequentiell verlaufenden Integration: Auch wenn die Jugendlichen einen höheren Bildungsweg eingeschlagen haben, hat dies noch nicht die erwartete Wirkung auf die soziale Integration (interethnische Freundschaften) und auf eine gesteigerte Identifikation mit Österreich. Der Sozialisationseinfluss der Familie hingegen beeinflusst die individuellen Integrationsverläufe der Migrant*innenjugendlichen – vor allem der türkischstämmigen Gruppe – maßgeblich.
- Bildung wird sehr häufig als der Schlüssel für erfolgreiche Integration bezeichnet. Dies ist sicherlich auch für den Bereich der strukturellen Integration zutreffend (Arbeitsmarktplatzierung, Einkommen etc.). Allerdings erscheint es verfehlt von einem Integrationsautomatismus im Sinne eines kausal ablaufenden Prozesses, der ausgehend von höherer Bildung die Öffnung der Freundeskreise bewirkt und in eine hohe Identifikation mit dem Aufnahmeland – als letzte erfolgreiche Stufe im Integrationsprozess – mündet. Es sind daher Überlegungen anzustellen, ob und

inwieweit Ethnizität und Aufstieg voneinander entkoppelt sind und dies auch sein dürfen, ohne erfolgreiche Integration in Abrede zu stellen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Dissertation wurden im Sinne eines Mosaiks viele kleine Einzelteile aneinander gereiht, um ein möglichst umfassendes Bild der spezifischen Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeichnen zu können. Ausgangspunkt war die Frage, wie sich die Bildungsbiographien von MigrantInnenjugendlichen darstellen und welche Unterschiede es nach Nationalität bzw. Herkunftsländern gibt. Von einem theoretischen Standpunkt stellte sich die Frage nach den Faktoren, welche den Zugang zu höheren Bildungswegen begünstigen oder hemmen. Aus dem breiten Spektrum an möglichen Erklärungen wurde schließlich auf Basis der Studie FWF „Leben in zwei Welten“ (Weiss 2007a) die Frage untersucht, ob sich die geringeren Bildungserfolge bestimmter Herkunftsgruppen durch ihre ethnische Subkultur oder aber durch die soziale Schichtzugehörigkeit erklären lassen? Bei der Analyse der Leseleistung in der Volksschule stand hingegen weniger die Frage nach dem Aufwachsen im ethnischen Milieu, sondern die Betrachtung von prozessualen Familienmerkmalen (kommunikative Praxis, bildungsförderliche Aktivitäten) im Vordergrund. Da die spezifische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht losgelöst von strukturellen Gegebenheiten analysiert werden kann, stellte sich zudem die Frage, wie die Institution Schule der Thematik ‚Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit‘ begegnet. So weit zu den forschungsleitenden Fragestellungen.

Wie lassen sich die einzelnen hier präsentierten „Mosaiksteinchen“ in ein umfassendes Bild zur schulischen Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund integrieren? Mit der hier vorgelegten abschließenden Zusammenschau soll der Versuch unternommen werden, die Befunde übergreifend zu interpretieren und wichtige Handlungsfelder für die zukünftige Forschung zu benennen.

Beginnen möchte ich mit der banal anmutenden Feststellung, dass es den/die MigrantInjugendliche/n schlicht und einfach nicht gibt. Die Einordnung von Personen in scheinbar „einfache“ bzw. selbstverständliche Kategorien beinhaltet die Gefahr der Homogenisierung durchaus heterogener Bevölkerungsgruppen. Gerade im Hinblick auf die Bildungssituation bedeutet eine allzu grobe Kategorisierung – etwa die

Zusammenfassung unterschiedlicher Nationalitäten zur Gruppe der ausländischen Jugendlichen – dass differentielle Muster der Bildungsbeteiligung übersehen werden. Das Spektrum reicht von den sehr bildungserfolgreichen Jugendlichen mit osteuropäischen Wurzeln bis hin zu den stark benachteiligten Nachkommen von Zugewanderten aus den klassischen Anwerbeländern (vor allem aus der Türkei und Serbien; in abgeschwächter Form auch aus Kroatien und Bosnien-Herzegowina).

Die nachteilige Bildungssituation von Nachkommen aus den klassischen Anwerbeländern bezieht sich sowohl auf die laufende Bildungsbeteiligung, die kognitive Kompetenzentwicklung sowie die erreichten Bildungsabschlüsse. Insbesondere bei türkischstämmigen Jugendlichen besteht aufgrund ihrer nachteiligen Bildungssituation die Gefahr, dass sich die für die erste Generation beobachtete ethnische „Unterschichtung“ in der zweiten und dritten Generation dauerhaft verfestigt.

In der Bestandsaufnahme zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnte – je nach Herkunft – eine Vielzahl von Nachteilen gegenüber „einheimischen“ Kindern und Jugendlichen konkretisiert werden. Im theoretischen Teil wurde eine umfassende Aufarbeitung potentieller Erklärungsansätze für die Ursachen der beobachteten ethnischen Disparitäten vorgenommen. Es zeigte sich, dass viele dieser Erklärungsansätze in Österreich bislang noch nicht getestet wurden bzw. im Falle der makrostrukturellen Erklärungsmuster nur sehr rudimentär rezipiert wurden.

Erklärungsansätze, die sich auf die individuelle Ebene bzw. die Migrations- und Bildungsbiographien beziehen, stellen die Auswirkungen des Einreisealters und eventueller Pendelbiographien, Aspekte des Zweitspracherwerbs und in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Kindergartens und der Muttersprache sowie personale Aspekte im Hinblick auf Motivation und Selbstkonzept in den Mittelpunkt.

Es konnten zwar nicht alle der hier genannten Faktoren empirisch überprüft werden, dennoch lassen sich einige wichtige Ergebnisse festhalten. Zunächst einmal ist anzumerken, dass sich in Österreich kein eindeutiger positiver Effekt eines längeren Aufenthalts im Aufnahmeland ausmachen lässt. Die zweite Generation schneidet in der Volksschullesestudie PIRLS 2006 nicht substantiell besser ab als die nach der Geburt zugewanderte erste Generation. Die PISA-Ergebnisse sind diesbezüglich zu

uneinheitlich, als das sich eindeutige Schlüsse ziehen lassen: In der Erhebung 2006 erzielte die erste Generation sogar signifikant bessere Ergebnisse im Lesen als die zweite Generation; in der Erhebung 2009 hat sich die Lesesituation zugunsten der zweiten Generation umgedreht.

Dem Kindergarten wird eine wichtige Rolle für den Erwerb der Unterrichtssprache des jeweiligen Landes zugesprochen. Die hier vorgelegten empirischen Analysen zeigen, dass dem Kindergartenbesuch keine prominente Rolle bei der Beseitigung von Disparitäten in der Bildungsbeteiligung zukommt. Der Kindergartenbesuch wirkt sich weder auf die Übergangsentscheidung an der ersten Schwelle (Hauptschule versus AHS-Unterstufe) noch auf die aktuelle Bildungssituation (mittlere versus höhere Bildungszweige) aus. Selbst der mehrjährige Besuch von vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen führte zu keiner signifikanten Verbesserung bei der Leseleistung in der Volksschule (PIRLS 2006). Lediglich das Risiko, die Schule mit maximal einem Pflichtschulabschluss (vs. mittlere und höhere Schulformen) zu verlassen, ist etwas niedriger, wenn ein Kindergarten besucht wurde.

Es stellt sich für die zukünftige Forschung also die dringende Frage, warum sich in Österreich die kompensatorische Wirkung, die vorschulischen Bildungseinrichtungen zugeschrieben wird, nicht beobachten lässt. Was fehlt, sind systematische Studien über die Effekte vorschulischer Betreuungseinrichtungen, die neben der Leistungsentwicklung und den familiären Vermittlungsfaktoren auch die jeweiligen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen – vor allem Qualität und Komposition – berücksichtigen (vgl. Biedinger/Becker 2006).

Das von der Bildungspolitik eingeführte verpflichtende letzte Vorschuljahr als das Rezept für den Erwerb der Unterrichtssprache schlechthin, ist vor dem Hintergrund der hier vorliegenden Ergebnisse als nicht ausreichend zu beurteilen. Zwar kann durch ein verpflichtendes Vorschul- bzw. Kindergartenjahr die soziale Selektivität beim Zugang zu vorschulischen Einrichtungen, welche auch in dieser Arbeit nachgewiesen wurde (vgl. Kap. 4.1), gemindert werden. Aber die Partizipation am vorschulischen Angebot alleine ist nicht ausreichend, um sozial und ethnisch bedingte Nachteile zu verringern. Vielmehr dürfte die pädagogische Qualität der jeweiligen Einrichtung eine bedeutende Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund muss in Österreich dringend diskutiert werden,

wie die Institution Kindergarten qualitativ so verbessert werden kann, damit sie einen Beitrag zum Abbau ethnischer und sozialer Disparitäten leisten kann. Internationale Studien zeigen, dass frühpädagogische Programme vor allem dann eine chancenausgleichende Wirkung entfalten, wenn sie ausreichend lange dauern, schulvorbereitende Maßnahmen enthalten, auf klaren Curricula aufbauen und mit entwicklungsspezifischen und pädagogischen Zielen verbunden sind (Stamm/Viehauser 2009).

Auf individueller Ebene werden häufig motivationale Aspekte ins Spiel gebracht, um Disparitäten in der Bildungsbeteiligung bzw. bei den erreichten Kompetenzen zu erklären. Die Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus bestimmten Herkunftsgruppen dürften jedoch nicht auf eine geringe Leistungsmotivation zurückzuführen sein. Die empirischen Analysen belegen die hohen Bildungsaspirationen der migrantischen Eltern und machen deutlich, dass Mobilität ein sich über Generationen erstreckendes Familienprojekt ist. Die untersuchten Jugendlichen dürften diese familiäre Aufstiegsorientierung stark verinnerlicht haben, was auch an der hohen Leistungsmotivation der zweiten Generation sichtbar wird. Besonders hoch ist die Leistungsmotivation bei den türkischstämmigen Jugendlichen, die sehr häufig aus sozial benachteiligten Familien kommen.

Stanat et al. (2010a: S. 202) schlussfolgern zur Recht, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ihr zweifellos vorhandenes motivationales Potential bislang noch nicht ausreichend in Schulerfolg umsetzen konnten. Es ist bislang noch nicht systematisch untersucht worden, ob die hohen Aufstiegsziele der migrantischen Eltern – die teilweise so hoch sind, dass sie kaum einzulösen sind – möglicherweise ein Informationsdefizit über die Voraussetzungen innerhalb des österreichischen Bildungssystems widerspiegeln (vgl. ebd.: S. 227).

Gerade das Wissen über die Struktur und die Funktionsweise nationaler Bildungssysteme gilt aber als wichtige Ressource für Bildungsinvestitionen (Kristen/Granato 2004). Mit der Migration sind Prozesse der Abwertung der in den Herkunftsländern erworbenen Ressourcen verbunden. Dies gilt nicht nur für die Bildungsabschlüsse, sondern betrifft auch das inkorporierte Kapital (Denk- und Handlungsschemata, Sprache, Wertorientierungen, Kompetenzen). Kinder und

Jugendliche mit Migrationshintergrund starten ihre Bildungslaufbahnen demnach unter weniger günstigen Voraussetzungen. Hinzu kommt, dass insbesondere die Nachkommen von Zugewanderten aus den klassischen Anwerbeländern (Türkei und Ex-Jugoslawien) sehr häufig aus benachteiligten Familien kommen, die über besonders geringe sozioökonomische und kulturelle Ressourcen verfügen. Ihre Eltern arbeiten wesentlich häufiger in manuellen Tätigkeiten bzw. als ungelernte Arbeitskräfte, auch haben die Eltern wesentlich häufiger einen Pflichtschulabschluss als höchste Bildungsqualifikation. Im Hinblick auf die Ausstattung mit kulturellen Ressourcen (in Form von Büchern und Kinderbüchern) und Lernhilfen sind türkischstämmige Jugendliche und Jugendliche mit BKS-Wurzeln deutlich benachteiligt.

Wird der familiäre Hintergrund in Prozess- und Strukturmerkmale differenziert (dies wurde mit den PIRLS-2006-Daten vorgenommen, siehe Kap. 4.2), dann zeigt sich, dass es stärker die kulturelle und kommunikative bzw. lernunterstützende Praxis innerhalb der Familien ist, die das differentielle Abschneiden im Lesetest bewirkt. Werden derartige Faktoren einbezogen, dann verringert sich die Erklärungskraft der traditionellen Strukturmerkmale (Bildung, Berufsposition).

Die empirischen Ergebnisse zu den einzelnen Stationen der Bildungsbiographien (vgl. Kap. 4) belegen, dass es in erster Linie die mit der sozialen Herkunft verbundenen Faktoren sind, die einen Einfluss auf die beobachteten ethnischen Disparitäten haben. Keinen Einfluss zeigt das Aufwachsen im ethnischen Milieu. Einzig für den familiären Sprachgebrauch konnte in den verschiedenen Analysen zum Teil ein signifikanter Effekt gefunden werden. Allerdings zeigen die Ergebnisse im Hinblick auf diesen Faktor kein einheitliches bzw. durchgängiges Befundmuster: In den Analysen, die mit den Daten der FWF-Studie „Leben in zwei Welten“ durchgeführt wurden (Übergang an der ersten Schwelle, aktuelle und abgeschlossene Bildung), stellte der familiäre Sprachgebrauch einen von insgesamt vier Indikatoren zur Abbildung des ethnischen Milieus dar. Das ethnische Milieu zeigte sich in keiner der Analysen als relevant.¹⁵⁶ Im Falle des Kindergartenbesuchs wurde der familiäre Sprachgebrauch als eigener

¹⁵⁶ Zu Kontrollzwecken wurden die Analysen zusätzlich mit den einzelnen Indikatoren (Eltern leben streng nach den Regeln einer Religionsgemeinschaft, elterliche Kontaktkontrolle, traditionelle Erziehung, familiärer Sprachgebrauch) zur Abbildung des ethnischen Milieus durchgeführt, der familiäre Sprachgebrauch zeigte sich in keinem Fall als einflussreich.

Indikator verwendet und nicht als Bestandteil eines Indexes. Wird zu Hause ausschließlich die Muttersprache gesprochen, so verringert sich die Wahrscheinlichkeit, einen Kindergarten bzw. die Vorschule besucht zu haben.

Auch die Untersuchung der Lesekompetenz in der Volksschule ließ einen derartigen Zusammenhang erkennen: Das ausschließliche Sprechen der jeweiligen Muttersprache verringert die Leseleistung. Das gleiche gilt auch für Kinder, die zu Hause gemischt sprechen, allerdings fällt bei letzteren der Effekt wesentlich geringer aus als im ersteren Fall. Dieses Ergebnis darf aber nicht dahingehend interpretiert werden, dass nur diejenigen Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen, gute Testleistungen erzielen können. Vielmehr kommt es laut Müller und Stanat (2006: S. 250) darauf an, den Kindern ausreichend alternative Gelegenheiten für den Erwerb der Schulsprache zu bieten. Mangelnde Lerngelegenheiten im außerschulischen Umfeld müssten also durch institutionelle Förderung kompensiert werden (vgl. Stanat et al. 2010a: S. 202). Die derzeitigen österreichischen Fördermaßnahmen (Deutschförderunterricht, Muttersprachenunterricht) werden aber von ExpertInnen als nicht ausreichend kritisiert.

Wie sind die Ergebnisse zum familiären Hintergrund insgesamt zu beurteilen? Die empirischen Befunde belegen eindeutig, dass die Bildungschancen stärker von der Schichtkultur und weniger stark von der ethnischen Subkultur determiniert werden.

Die ethnische Bildungsungleichheit darf aber nicht ausschließlich als Problem der Schichtzugehörigkeit, einschließlich der damit verbundenen kommunikativen und kulturellen Praxis innerhalb der Familien, gewertet werden. In vielen Fällen reicht die Kontrolle der familiären und individuellen Hintergrundmerkmale nicht aus, um die vorhandenen Disparitäten vollständig aufzuklären. Dies gilt nicht für alle Herkunftsgruppen gleichermaßen, sondern in erster Linie für die türkischstämmige Gruppe (für die Bereiche Lesekompetenz, Bildungsübergang erste Schwelle, max. Pflichtschulabschluss vs. mittlere und höhere Bildungszertifikate) und etwas abgeschwächt auch für Jugendliche ex-jugoslawischer Herkunft (für den Bereich Bildungsübergang erste Schwelle). Es wäre daher dringend notwendig, in umfassenden Studien das verdeckte Wirken diskriminierenden Mechanismen in und durch die Institution Schule zu erforschen.

Die anhand der FWF-Daten vorgenommene Differenzierung nach Herkunft und Einbürgerungsstatus bringt ebenfalls interessante erste Erkenntnisse, die in zukünftigen Forschungen differenzierter untersucht werden sollten. Bei der türkischstämmigen Gruppe bleiben bei der Bildungsentscheidung an der ersten Schwelle nur bei den nicht eingebürgerten Jugendlichen nachteilige Herkunftseffekte bestehen. Bei den Jugendlichen mit ex-jugoslawischen Wurzeln gilt dies sowohl für eingebürgerte als auch nicht eingebürgerte Jugendliche. In Österreich dürfte die sehr früh stattfindende Entscheidung an der ersten Schwelle stärker vom Willen der Familie abhängig sein als die späteren Entscheidungen, für die die Schulleistungen und die Motivation des Kindes wichtiger sein dürften (vgl. Becker/Lauterbach 2004b: S. 13). Wird die Einbürgerung bei der türkischstämmigen Herkunftsgruppe als Zeichen der familiären Integration gewertet, dann lässt sich auch erklären, warum die erste Übergangsentscheidung vom Einbürgerungsstatus der türkischstämmigen Gruppe abhängt, während der Einbürgerungsstatus bei den erreichten Schulabschlüssen keine, die Nachteile ausgleichende Wirkung entfalten kann.

Über die Gründe für das unterschiedliche Ergebnis bei den beiden klassischen (ehemaligen) Hauptanwerbegruppen kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Möglicherweise ist bei der türkischen Herkunftsgruppe die Einbürgerung als eine Form der (familiären) Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft sehr viel stärker der letzte Schritt in einem „erfolgreichen“ Integrationsprozess.

Neben der Frage nach der differentiellen Wirkung der Einbürgerung ist verstärktes Augenmerk auf zusätzliche Erklärungen für die negativen Herkunftseffekte bestimmter ethnischer Gruppen zu richten, die in dieser Arbeit mangels Verfügbarkeit entsprechender Indikatoren nicht berücksichtigt wurden.

Sehr viel differenzierter als es in den hier vorgelegten Analysen der Fall war, sollte etwa der Einfluss von Peers untersucht werden einschließlich der in Freundschaftsgruppen vorherrschenden Wertorientierungen, die dem Bildungserfolg zu- oder abträglich sein können. Dass Jugendliche, deren Freunde mehrheitlich in Ausbildung sind, häufiger maturaführende Schulen besuchen, kann als erster Hinweis interpretiert werden, dass Peeraktivitäten und -orientierungen in Freundschaftsgruppen (schulisch und außerschulisch) für die Bildungsbiographien Heranwachsender durchaus bedeutsam

sein können. In neueren Arbeiten wird der geringere Schulerfolg von Jungen unter anderem auf deren relativ schulentfremdetes Peerumfeld zurückgeführt; gute schulische Leistungen und die Beschäftigung mit schulischen Angelegenheiten erfahren in einem derartigen Freundeskreis keine soziale Anerkennung (vgl. Hadjar/Lupatsch 2010). Es wäre interessant, diesen Ansatz der „schulentfremdeten Peerumwelt“ theoretisch auf den ethnischen Kontext auszuweiten und empirisch zu untersuchen. Möglicherweise entwickeln Jugendliche aus stark benachteiligten Migrantenfamilien bzw. aus ethnischen Gruppen, denen mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz entgegengebracht wird, eine spezifische ethnisch codierte Form der Schulentfremdung als Gegenmodell zur mehrheitsdominierten schulischen Kultur.

Der in Form eines Diskurses dargestellte Befund der regional höchst unterschiedlichen Zuweisungspraxis für sonderpädagogischen Förderbedarf macht deutlich, dass außerindividuelle Faktoren für Selektionsentscheidungen – etwa regionale systemische Bestandsinteressen – durchaus von Bedeutung sind. Ansätze, welche institutionelle Bedingungen und schulische Wirkfaktoren für das schlechtere Abschneiden bestimmter Herkunftsgruppen verantwortlich machen, sind in Österreich bislang weder ausreichend rezipiert noch erforscht worden. Diese Ansätze umfassen die Bedingungen des Lernens im engeren Sinn (Merkmale der Schule, der Klasse, des Unterrichts), Erwartungen und Verhalten der Lehrkräfte (institutionelle Diskriminierung), sowie übergeordnete gesellschaftliche Rahmendbedingungen (nationales Selbstverständnis, Einwanderungspolitik, Wohlfahrtsstaatsregime, Verfasstheit nationaler Bildungssysteme).

In Österreich ist die Existenz institutioneller Diskriminierung – anders als in Deutschland – empirisch nicht belegt, was anhand von Survey-Daten auch nur sehr schwer möglich wäre.¹⁵⁷ Allerdings ist anzunehmen, dass Lehrkräfte bei ihren Selektionsentscheidungen auch in Österreich auf Argumentationsfiguren zurückgreifen, die die „fremde“ Kultur der Kinder aus Migrationsfamilien oder die Problematik der schlechten sozialen Lage dieser Kinder betonen.

¹⁵⁷ Mit quantitativen Methoden lässt sich Diskriminierung nur sehr schwer nachweisen. Die nach Kontrolle relevanter Einflussgrößen verbleibenden Residualeffekte können ein Indiz für Diskriminierung sein. Ebenso ist es aber möglich, dass der unerklärliche Rest auf andere Faktoren zurückzuführen ist, die nicht kontrolliert wurden (vgl. Alba et al. 1994).

Gerade auch die Ergebnisse der in dieser Arbeit vorgestellten LehrerInnenbefragung (vgl. Kapitel 2) geben Anlass zu der Vermutung, dass negative Stereotype – etwa über den Islam – dazu beitragen, dass vor allem Heranwachsende mit muslimischem Hintergrund es schwer haben, sich erfolgreich im österreichischen Schulsystem zu platzieren. So etwa schreiben LehrerInnen, die den Islam problematisieren, dem familiären Milieu der SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine stärkere Ursachendominanz für Bildungsungleichheit zu, gleichzeitig werden institutionelle Ursachen weniger stark verantwortlich gemacht. Wird Interkulturalität abgelehnt, der Islam als Problem beurteilt und Assimilationsforderungen stärker zugestimmt, dann wird das Elternhaus der migrantischen SchülerInnen seitens der Lehrkräfte deutlich stärker als „fremd“ wahrgenommen. Die Ergebnisse dieser explorativen Studie zeigen, dass die Einstellungen der LehrerInnen durchaus einen Einfluss auf die Beurteilung und Wahrnehmung des multikulturellen Schulalltags haben. Inwieweit sich dies auch auf die Beurteilungen der Leistungen auswirkt, kann nicht beantwortet werden. Dazu wären systematische empirische Studien dringend erforderlich.

Insgesamt hat sich der Erkenntnisstand zur spezifischen schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren auch in Österreich verbessert. Wie diese zusammenfassende Bestandsaufnahme aufzeigt, gibt es in vielen Bereichen noch großen Forschungsbedarf. Notwendig wären Längsschnittstudien, welche die Leistungsentwicklung bzw. den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund langfristig untersuchen, vor allem auch an den wichtigen schulischen Übergangspassagen. Die Perspektive der Lehrkräfte sollte ebenso einbezogen werden wie der individuelle und familiäre Hintergrund.

Was bislang fehlt, ist das „eine umfassende statistische“ Modell, welches sämtliche negativen Herkunftseffekte zum Verschwinden bringt. Die verschiedenen Erklärungsansätze für die vorhandenen ethnischen Disparitäten in der Bildungsbe- teiligung sind bei weitem nicht so gut empirisch abgesichert, wie dies angesichts der heftigen und zum Teil polemisch geführten Debatten in der Öffentlichkeit den Anschein hat. Als ein Beispiel sei etwa die ethnische Konzentration in Schulklassen genannt, über deren Auswirkung in Österreich wenig bis gar nichts bekannt ist. Studien aus Deutschland belegen aber, dass nicht die ethnische Konzentration das vorrangige

Problem ist, sondern die Häufung von sozial benachteiligten Kindern in Schulklassen. Insgesamt unterstreichen die hier vorgestellten Ergebnisse die Notwendigkeit, sich weniger mit der kulturellen „Andersartigkeit“ der Migrantenfamilien, sondern stärker mit gesellschaftlichen Bedingungen, insbesondere mit schulischen Kontextfaktoren und den Folgen institutioneller Handlungslogiken zu beschäftigen.

Auch im Hinblick auf die Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erscheint es dringend erforderlich, neue bzw. differenziertere Konzeptionen der Eingliederung theoretisch anzudenken und empirisch zu überprüfen. Hinter dem scheinbar so einfachen und einleuchtenden Slogan der „Integration durch Bildung“ verbergen sich komplexe und teils auch widersprüchliche Phänomene. Es gibt Hinweise, dass höhere Bildung nicht bei allen Herkunftsgruppen gleichermaßen den Weg zu einer erfolgreichen strukturellen Eingliederung ebnet. So etwa belegt eine neue Studie für Österreich, dass bei der türkischen Bevölkerungsgruppe höhere Bildungsabschlüsse auch nach Kontrolle anderer wichtiger Einflussfaktoren nicht im selben Ausmaß armutsvermeidend sind, wie dies bei Personen ohne Migrationshintergrund der Fall ist (Wiesböck 2011). Dieses Ergebnis macht die strukturellen Eingliederungsbarrieren sichtbar, mit denen türkischstämmige Personen in Österreich zu kämpfen haben.

Ohne solche höchst problematischen Phänomene in Abrede stellen zu wollen, kann argumentiert werden, dass Bildung wesentlich zur strukturellen Integration der Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beiträgt. Es erscheint aber nicht angebracht, von einem Integrationsautomatismus im Sinne eines über die Generationen hinweg ablaufenden Prozesses auszugehen, der die Öffnung des Freundeskreises an den Erwerb von höherer Bildung koppelt, was dann schlussendlich zu einer eindeutigen und hohen Identifikation mit dem Aufnahmeland führt. Es sind vielmehr Überlegungen anzustellen, ob und unter welchen Bedingungen Ethnizität und Aufstieg voneinander entkoppelt sind und dies von einem normativen Standpunkt aus auch sein dürfen, ohne erfolgreiche Integration in Abrede zu stellen. Laut Sievers et al. (2010: S. 21) stellen Integration und Identität zu Recht *„... komplexe und vielschichtige Prozesse...“* dar, *„die nicht einfach mit ‚entweder- oder‘ oder ‚gelingen – nicht gelungen‘ umschrieben werden können.“* (ebd.).

Literaturverzeichnis

- Alba, R./Handl, J./Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46 (2), 209 – 237.
- Alexander, K./Schofield, J. W. (2006): Erwartungseffekte: Wie Lehrerverhalten schulische Leistungen beeinflusst. In: J.W. Schofield (Hrsg.): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin, S. 47 – 70.
http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_research_review_5.pdf (Juli 2010)
- Auernheimer, G./van Dick, R./Petzel, T./Sommer, G./Wagner, U. (2001): Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren. Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz. . In: G. Auernheimer/R. van Dick/T. Petzel/U. Wagner (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske + Budrich, S. 41 – 61.
- Aumüller, J. (2009): Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bacher, J. (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28 (3), S. 3-32.
- Bacher, J. (2009): Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistung. In B. Suchan/C. Wallner-Paschon/C. Schreiner (Hrsg.): Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 79 – 102.
<http://www.bifie.at/buch/395/6> (Stand: Februar 2011)
- Bacher, J. (2010): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. In: WISO, 33 (1), S. 29 – 48.
- Bacher, J./Beham, M./Lachmayer, N. (Hrsg.) (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bacher, J./Stelzer-Orthofer, C. (2008): Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. In: B. Leibetseder, /J. Weidenholzer (Hrsg.): Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitiken in Städten und Regionen. Wien: Braumüller Verlag, S. 65 – 92.
- Bacher, J./Hirtenlehner, H./Kupfer, A. (2010): Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In: G. Quenzel/K. Hurrelmann (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 475 – 496.

- Bauer, F./Kainz, G. (2007): Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. In: WISO, 30 (4), S. 17 – 64.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), S. 46 – 71.
- Baumert, J./Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: J. Baumert/ P. Stanat/ R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11 - 30.
- Beady, C. H./Hansell, S. (1981): Teacher race and expectations for student achievement. In: American Educational Research Journal, 18 (2), S. 191 – 206.
- Becker, B. (2006): Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Soziologie, 35 (6), S. 660 – 684.
- Becker, B. (2007): Bedingungen der Wahl vorschulischer Einrichtungen unter besonderer Berücksichtigung von ethnischen Unterschieden. Arbeitspapier Mannheimer Zentrum für empirische Sozialforschung, Nr. 101. Mannheim. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-101.pdf> (Juni 2010)
- Becker, B. (2010a): Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergarten- besuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62 (1), S. 139 – 163.
- Becker, B. (2010b): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: B. Becker/D. Reimer (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17 – 48.
- Becker, B. (2010c): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapier Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr 137. Mannheim. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Becker, B./Biedinger, N. (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (4), S. 660 – 684.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004a): Vom Nutzen vorschulischer Kinderbetreuung. In: R. Becker/ W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde

- zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127 – 159.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004b): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: R. Becker/ W. Lauterbach (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9 – 40.
- Bellin, N. (2009): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Mehrebenenanalyse zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bender-Szymanski, D. (1999): Wie lernen Lehrer von Migranten? Eine Prozessanalyse interkulturellen Lernens bei deutschen StudienreferendarInnen in multikulturellen Schulen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19 (1), S. 52 – 71.
- Bender-Szymanski, D./Hesse, H.G. (1987): Migrantenforschung. Studien und Dokumentation zur vergleichenden Bildungsforschung. Band 28. Wien, Köln: Böhlau Verlag.
- Berry, J. W. (1997): Immigration, acculturation and adoption. In: Applied Psychology: An International Review, 46 (1), S. 5 – 34.
- Biedinger, N./Becker, B. (2006): Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich. Arbeitspapier Mannheimer Zentrum für empirische Sozialforschung, Nr. 97. Mannheim.
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-97.pdf> (Juni 2010)
- Biffl, G. (2002): Der Bildungswandel in Österreich in den neunziger Jahren. WIFO-Monatsberichte 6/2002. Wien.
- Binder, S. (2003): Sprache – Die Konstruktion einer Bedeutung. In: T. Fillitz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 139 – 194.
- Binder, S./Daryabegi, A. (2003): Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis. In: T. Fillitz (Hg.): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 33 – 84.
- Blome, A./Alber, J./Keck, W. (2008): Generationenbeziehungen im Wohlfahrtsstaat. Lebensbedingungen und Einstellungen von Altersgruppen im internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Boeckmann, K.-B. (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: V. Plutzar/N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, S. 64 – 74.
- Bolz, M. /Schrumpf, J./Jäggle, M. (2000): Viele Kulturen – eine Schule. Religiöse Implikationen im Schullalltag der Volksschule. Wien: bm:bwk.
- Bos, W./Valtin, R./Voss, A./Hornberg, S./Lankes, E.-M. (2007): Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Bos, W. et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann Verlag, S. 81 – 108.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley and Sons.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183 – 198.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Breit, S. (2009a): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In C. Schreiner/U. Schwantner (Hrsg.): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam, S. 146 – 158.
<http://www.bifie.at/buch/322/5> (Stand: Jänner 2011)
- Breit, S. (2009b): Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: W. Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren; Abschnitt 2: Qualitätsindikatoren und Leistungsvergleich, F: Gerechtigkeit als Ergebnis, F3 Graz: Leykam, S. 144 – 145.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf (Stand: Dezember 2010)
- Breit, S. (2009c): Elementarbildung: In B. Suchan/C. Wallner-Paschon/C. Schreiner (Hrsg.): Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 158 – 164.
<http://www.bifie.at/buch/395/8/3> (Stand: Februar 2011)
- Breit, S./Schreiner, C. (2007): Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung. In: Schreiner, C. (Hrsg.): PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 56 – 71.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf (Stand: Jänner 2011)

- Breit, S./Wanka, R. (2010). SchülerInnen mit Migrationshintergrund: Ein Portrait ihrer Kompetenzen im Licht ihrer familiären und schulischen Sozialisation. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht .Graz: Leykam, S. 96–115.
http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2009-08-19_TIMSS_ergebnisse.pdf (Stand: November 2010)
- Brizic, K. (2006): Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung? In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.): Bildungsbe/nachteiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich (S. 50-78), Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI) Working Paper 10, Wien.
www.oew.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (Stand: Jänner 2011)
- Brettfeld, K./Wetzels, P. (2007): Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch religiös motivierter Gewalt. Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Berlin: Bundesministerium des Inneren. http://www2.jura.uni-hamburg.de/instkrim/kriminologie/Online_Publikationen/Muslime-in-Deutschland.pdf (Stand: Jänner 2011).
- Brizic, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Internationale Hochschulschriften, Bd. 465 Münster: Waxmann.
- Brizic, K. (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: I. Gogolin/U. Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualisms controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 133 – 143.
- Buchmann, C./Parrado, E. (2006): Educational Achievement of Immigrant-Origin and Native Students: A Comparative Analysis Informed by Institutional Theory. In: D. P. Baker/A.W. Wiseman (ed.): The Impact of Comparative Education Research on Institutional Theory. Oxford, UK: Elsevier Science, S. 335-366.
<http://www.sociology.ohio-state.edu/cub/Buchmann&Parrado.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006) (Hrsg.): A kuci spreham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2009): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2009. Wien.

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2010a): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahr 2001/02 bis 2008/09. Informationsblätter des Referates für Migration und Schule 2/2010. Wien.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_10.pdf (Stand: Jänner 2011)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2010b): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertungen für das Schuljahr 2008/09. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 5/2009. Wien.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3720/nr5_10.pdf (Stand: Jänner 2011)
- Casaeu, C. (2010): The Controversy of Muslim Education in an Austrian Democracy. In: N. Bechter/G. De Angelis (Eds.): Problems of Democracy: Probing the boundaries. Oxford: Inter-Disciplinary Press, S. 131 – 142.
<http://www.inter-disciplinary.net/wp-content/uploads/2010/10/pod1ever13009101.pdf> (Stand: Juli 2011)
- Casteel, C. A. (1998): Teacher-Student Interactions and Race in Integrated Classrooms. In: Journal of Educational Research 92 (2); S. 115 – 120.
- Cinar, D./Davy, U. (1998): Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In D. Cinar (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, S. 205 – 228.
- Crul, M. (2000): The Educational Position of the Second Generation in the Netherlands: Results, Career Routes and Explanations. EFFNATIS Working Paper 35.
<http://www.uni-bamberg.de/projekte/effnatis/paps.htm> (01.02.04)
- Crul, M./Vermeulen, H. (2003): The second generation in Europe. In: International Migration Review, 37 (4), S. 965 – 986.
- Cummins, J./Swain, M. (1986): Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice. London: Longman.
- De Cillia, R. (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In C. Dilek (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern Innsbruck, Wien: Studien Verlag, S. 229 – 288.
- De Cillia, R. (2003): Sprach- und bildungspolitische Rahmenbedingungen. In H. Fassmann/I. Stacher (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovac: Drava Verlag, S. 131 – 142.
- De Cillia, R. (2007): Sprachförderung. In H. Fassmann (Hrsg.): Zweiter Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmen-

bedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovac: Drava Verlag. S. 251 – 257.

De Heus, M./Dronkers, J. (2009): Immigrant's children scientific performance in a double comparative design: the influence of origin, destination and community. Summer 2009 Meeting of the ISA RC28 Mobility and Inequality: Intergenerational and Life Course Perspectives. Yale University, New Haven, Connecticut August 3 - 6, 2009

<http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/Heus2.pdf> (Stand: Februar 2011)

De Heus, M./Dronkers, J. (2010): The educational performance of children of immigrants in 16 OECD countries. The Influence of educational systems and other societal features of both countries of destination and origin. Paper prepared at the Conference on Inequality Measurement and the Progress of Society, 22nd - 23rd April, 2010, Malta – Valletta.

<http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/Heus1.pdf> (Stand: Februar 2011)

De Heus, M./Dronkers, J./Levels, M. (2009): Immigrant pupils' scientific performance: the influence of educational system features of countries of origin and destination. An older version of this paper was presented at the RC28 Spring Meeting 2008 Social Stratification and Insiders/Outsiders: Cross-national Comparisons within and between Continents. Florence, Italy, 15-18 May 2008 & Dutch-Fleming Meeting of Sociology 2008, Leuven, Belgium, 29 May 2008.

<http://www.eui.eu/Personal/Dronkers/English/Heus.pdf> (Stand: Februar 2011)

De Lange, R./Rupp, J. C. C. (1992): Ethnic background, social class or status. Developments in school attainment of the children of Immigrants in the Netherlands. In: *Ethnic and Racial Studies*, 15 (2), S. 284 – 300.

Deimel-Engler, S. (1997): Die Bildungssituation jugendlicher türkischer Mädchen der zweiten Generation in Österreich. Wien: Diplomarbeit, Universität Wien.

Diefenbach, H. (2004): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: R. Becker/W.Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 225 – 249.

Diefenbach, H. (2005): Determinanten des Bildungserfolgs unter besonderer Berücksichtigung intergenerationaler Transmission. In: C. Diehl/S. Haug (Hrsg.): *Aspekte der Integration, Wanderungsverhalten, Eingliederungsmuster und Lebenssituation türkisch- und italienischstämmiger Jugendlicher in Deutschland*. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung: Band 35, Wiesbaden, S. 133 – 157.

Diefenbach, H. (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Diehl, C. (2002): Auswirkungen längerer Herkunftsaufenthalte für den Schulerfolg. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaften*, 27/2, S.165 – 184.
- Diehm, Isabell/Kodron, Christoph (1990): Unterricht und Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/M.
- Edelmann, D. (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. Jahrgang, Beiheft 51, S. 232 – 250.
- Elwert, G. (1982): Probleme der Ausländerintegration – Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34 (4), S. 717 – 731.
- Englisch-Stölner, D. (2003): Identität, Kultur, Differenz. In T. Fillitz (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 195 - 272.
- Esping-Andersen, G. (1990): *The Three World of Welfare Capitalism*. Cambridge: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1998): Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates. In: S. Lessenich./I. Ostner (Hrsg.): *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive*. Frankfurt/New York: Campus, S. 19 – 56.
- Esping-Andersen, G. (1999): *Social Foundation of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Esser, H. (1980): *Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten; eine handlungstheoretische Analyse*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand.
- Esser, H. (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: H. Esser/J. Friedrichs (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, *Studien zur Sozialwissenschaft* 97, Opladen: Westdeutscher Verlag. 127 – 146.
- Esser, H. (2001a): *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung . MZES Arbeitspapier Nr. 40.
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (Stand: Oktober 2010)
- Esser, H. (2001b): Kulturelle Pluralisierung und strukturelle Assimilation: das Problem der ethnischen Schichtung. In: *Swiss Political Science Review*, 7 (2), S. 95-130.

- Esser, H. (2004): Welche Alternativen zur "Assimilation" gibt es eigentlich? In: K.J. Bade/M. Bommes (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS Schriftenreihe Nr. 23, Osnabrück: S. 41-59.
<http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis23.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Esser, H. (2006a): Migration, Sprache und Integration. Arbeitsstelle interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin: AKI-Forschungsbilanz 4.
http://www.wzb.eu/zkd/mit/pdf/aki_bildungsreform_band_vierzehn.pdf (Stand: Februar 2011)
- Esser, H. (2006b): Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. In: Berliner Journal für Soziologie, Heft 4, S. 525 – 543.
- Esser, H. (2006c): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Esser, H. (2007): Sprache und Integration. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus H. Esser (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.
http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1472.asp (Juli 2010)
- Esser, H. (2009): Der Streit um Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: I. Gogolin/U. Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualisms controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69 – 88.
- Esser, H. (2010): Integration, ethnische Vielfalt und moderne Gesellschaft. In: J. Wienend/C. Wienend (Hrsg.): Die kulturelle Integration Europas. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143 – 169.
- Europäische Kommission (2006): Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. KOM(2006) 481 endgültig; Brüssel.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:DE:PDF> (Stand: Februar 2011)
- Europäische Kommission (2008): Grünbuch Migration & Mobilität. Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme. KOM(2008) endgültig; Brüssel.
http://ec.europa.eu/education/school21/com423_de.pdf (Stand: Februar 2011)
- Fassmann, H. (2002); Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. Wien: Österreichische Raumordnungskonferenz.
- Fassmann, H./Stacher, I. (Hrsg.) (2003): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovac: Drava Verlag.

- Fillitz, T. (Hrsg.) (2003): Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag.
- Fischer, D./Schreiner, G. D./Scheilke, C. T. (Hrsg.) (1996): Auf dem Weg zur Interkulturellen Schule. Fallstudien zur Situation interkulturellen und interreligiösen Lernens. Münster: Waxmann.
- Fleck, E. (2009): Sprachförderung in Österreich. Angebote im schulischen Bereich. In: V. Plutzar/N. Kerschhofer-Puhalo (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag, S. 52 – 63.
- Fossati, F. (2010): The Effect of Integration on Immigrants' School Performance: A Multilevel Estimate. CIS Working Paper No 57, 2010 published by Center for Comparative and International Studies, uni & eth Zürich.
http://www.cis.ethz.ch/publications/publications/2010_WP57_Fossati.pdf (Stand Oktober 2010)
- Friedrichs, J. (1990): Interethnische Beziehungen und städtische Strukturen. H. Esser/J. Friedrichs (Hrsg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Studien zur Sozialwissenschaft 97, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 305 – 322.
- Friedrichs, J./Nonnenmacher, A. (2010): Welche Mechanismen erklären Kontexteffekte? In: T. Beckers/K. Birkelbach/J. Hagenah, J./U. Rosar (Hrsg.): Komparative empirische Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 469 – 497.
- Fthenakis, W. E./Sonner, A./Truhl, R./Walblinger, W. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes – Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Max Hueber.
- Gächter, A. (2009): Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. Arbeitspapier Migration und soziale Mobilität 14, Zentrum für soziale Innovation.
<https://www.zsi.at/attach/p1409langt.pdf> (Stand: Jänner 2011)
- Gapp, P. (2007): Konflikte zwischen den Generationen? Familiäre Beziehungen in Migrantenfamilien. In H. Weiss (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 131 – 154.
- Gapp, P./Unterwurzacher, A. (2004): „Ich bin hier geboren... mir kann hier eigentlich keiner was verbieten.“ Ausgewählte Aspekte der Lebenssituation von MigrantInnenjugendlichen der zweiten Generation, unveröffentlichter Forschungsbericht, Institut für Soziologie, Wien.

- Geißler, R. (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (4), S. 362 – 380.
- Geißler, R. (2008): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: P. A. Berger/ H. Kahlert (Hrsg.): Bildung als Institution: (Re-) Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. 2. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 71 – 102.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I./ Neumann, U./ Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Kommission, Heft 107, Bonn.
http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/pdf/BLK_Expertise_Heft107.pdf (Stand: Februar 2011)
- Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualisms controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: I. Gogolin/B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske + Budrich, S. 321 – 341.
- Gomolla, M. (2000): Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: I. Attia/H. Marburger (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt/M: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation, S. 49 – 70.
- Gomolla, M. (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule für die Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 97- 109.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Gordon, M.M. (1964): Assimilation in American Life. New York: Oxford Univ. Press.
- Granato, M. (1996): Berufsausbildung Jugendlicher ausländischer Herkunft im europäischen Kontext. In: R. Kersten/D. Kiesel/ S. Sargut (Hrsg.): Ausbilden statt ausgrenzen: Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. F/M: Haag und Herchen, S. 45 – 69.
- Grönqvist, N. (2006): Ethnic Enclaves and the Attainments of Immigrant Children. In: European Sociological Review 22 (4), S. 369 – 382.

- Haider, G./Suchań, B. (Hrsg.). (2007): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Technischer Bericht. Lesen in der Grundschule. Salzburg: ZVB Österreichisches Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung.
http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-11-28_pirls-2006-tr.pdf
(Stand Februar 2011)
- Hadjar, A./Lupatsch (2010): Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62 (4), S. 599 – 622.
- Hanushek, E. A./Wößmann, L. (2005): Does Educational Tracking Affect Educational Inequality and Performance? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. IZA Discussion Paper No. 1901, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit.
<ftp://repec.iza.org/RePEc/Discussionpaper/dp1901.pdf> (Stand: Oktober 2010)
- Heckmann, Friedrich (1998): Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Ausgrenzung? In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.): Ghettos oder ethnische Kolonien? Entwicklungschancen von Stadtteilen mit hohem Zuwandereranteil (= Gesprächskreis Arbeit und Soziales, Nr. 85). Bonn, S. 29-41.
<http://library.fes.de/fulltext/asfo/00267004.htm#E9E5> (Stand: Februar 2011)
- Heitmeyer, W. (1998): Versagt die „Integrationsmaschine“ Stadt? Zum Problem der ethnisch-kulturellen Segregation in ihrer Konfliktfolgen. In: W. Heitmeyer/R. Dollase/O. Backe (Hrsg.): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 443 - 467.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003): Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich – eine Bestandsaufnahme. Wien.
<http://twoday.net/static/2g/files/2g.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2007a): Gibt es einen Staatsbürgerschaftsbonus? Unterschiede in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001 – Ergebnisse für die zweite Generation der Anwerbegruppen. In H. Fassmann: (Hrsg.): Zweiter Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovac: Drava Verlag, S. 242 – 245.
- Herzog-Punzenberger (2007b): Angeworben – Hiergeblieben – Aufgestiegen? Intergenerationale soziale Mobilität von EinwanderInnen in Österreich. Forschungsbericht ZSI, Wien.
https://www.zsi.at/attach/1AHA-Endbericht_final_2007.pdf (Stand: Februar 2011)

- Herzog-Punzenberger, B. (2009): Jenseits individueller Charakteristiken - welche Bedeutung haben gesellschaftliche Strukturen für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund?“ In: C. Schreiner/U. Schwantner (Hrsg.) PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam 2009, S. 159–166.
<http://www.bifie.at/buch/322/5/3> (Stand: Februar 2011)
- Herzog-Punzenberger, B./Gapp, P. (2009): Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In B. Suchan/C. Wallner-Paschon/C. Schreiner (Hrsg.): Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 55 – 65.
<http://www.bifie.at/buch/395/5/1> (Stand: Februar 2011)
- Herzog-Punzenberger, B./Unterwurzacher, A. (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam Verlag.
- Hoffmann-Nowotny, F. (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse. Stuttgart: Enke.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51 (2), S. 236 – 251.
- Hormel, U. (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: U. Hormel/A. Scherr (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173 – 195.
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Jaksche, E. (1998): Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich. Innsbruck-Wien: Studien Verlag.
- Janßen, A./Polat, A. (2005): „Zwischen Integration und Ausgrenzung“ – Lebensverhältnisse türkischer Migranten der zweiten Generation. Von der Universität Oldenburg genehmigte Dissertation.
<http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/dissertation/2005/janzwi05/janzwi05.html> (Oktober 2006)
- Juhasz, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Jungbauer-Gans, M. (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Soziologie, 33, H. 5, S. 375 – 397.

- Jungbauer-Gans, M. (2006) Kulturelles Kapital und Mathematikkompetenz, In: W. Georg (Hrsg.) Soziale Reproduktion und Ungleichheit im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-198.
- Jungbluth, P. (1994): Lehrererwartung und Ethnizität. Innerschulische Chancendeterminanten bei Migrantenschülern in den Niederlanden. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40 (1), S. 113 – 125.
- Jussim, L./Harber, K.D. (2005): Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. In: Personality and Social Psychology Review, 9 (2), S. 131 – 155.
- Khorchide, M. (2009a): Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khorchide, M. (2009b): Der islamische Religionsunterricht. Dossier Nr. 5, Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
http://www.integrationsfonds.at/publikationen/oeif_dossiers/der_islamische_religionsunterricht_in_oesterreich (Stand: März 2011)
- Koopmans, R. (2008): Tradeoffs between Equality and Difference. Immigrant Integration, Multiculturalism and the Welfare State in Cross-National Perspective. WZB Discussion Paper SP IV 2008-701, Berlin.
http://www.wzb.eu/zkd/mit/pdf/dp_sp_iv_2008-701.pdf (Stand: Februar 2011)
- Kristen, C. (2000): Ethnic Differences in Educational Placement : The Transition from Primary to Secondary Schooling. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung / No 32. Mannheim.
<http://www.mzes.uni.mannheim.de/publications/wp/wp-32.pdf> (Stand: Oktober 2010)
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (3), S. 534 – 552.
- Kristen, C. (2006a): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (1), S. 79 – 97.
- Kristen, C. (2006b): Ethnische Diskriminierung im Schulsystem. WZB Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601. Berlin.
http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_ethnische_diskriminierung_schulsystem.pdf (Stand: Oktober 2010)

- Kristen, C./Granato, M. (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: K. J. Bade/M. Bommes (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche, IMIS Schriftenreihe Heft 23, Osnabrück, S. 123 – 142.
<http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis23.pdf> (Stand: Dezember 2010)
- Kristen, C./Dollmann, J. (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: B. Becker/D. Reimer (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kroisenbrunner, S. (2003): Islam, Migration und Integration: soziopolitische Netzwerke und „Muslim leadership“. In H. Fassmann/I. Stacher (Hrsg.): Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen – rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/Celovac: Drava Verlag, S. 375 – 394.
- Kröll, F. (1999): Islamischer Schulunterricht in Wien. In: H. Fassmann/H. Matuschek/E. Menasse (Hrsg.): Abgrenzen, ausgrenzen, aufnehmen. Empirische Befunde zu Fremdenfeindlichkeit und Integration. Klagenfurt/Celovac: Drava Verlag, S. 221 – 252.
- Kronig, W. (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), S. 126 – 141.
- Kronig, W./Haeberlin, U./Eckhart, M. (2007): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Krumm, H.-J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: I. Gogolin/U. Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualisms controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 221 – 247.
- Lareau, A./Weiniger, E.B. (2003): Cultural Capital in educational research. A critical assessment. Theory and Society, 32 (5/6), S. 567 – 606.
- Lassnigg, L. (1997): Bildungsströme von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II. In: G. Haider (Hrsg.): Indikatoren zum Bildungssystem. Fakten zum österreichischen Bildungswesen aus Expertensicht. Innsbruck/Wien: Studien Verlag, S. 88 – 89.
- Leenen, W. R./Grosch, H./Kreidt, U. (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, (5), 753 -771.

- Leibfried, S. (1993): Towards a european welfare state? On integrating poverty regimes into the Euroepan Community. In: C. Jones (Ed.): New perspectives on the welfare state in Europe. New York: Routledge, S. 133 – 156.
- Levels, M./Dronkers, J./Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73 (5), 835-853
- Loeb, S. et al. (2004): Child care in poor communities: early learning effects of type, quality and stability. In: *Child Development*, 75 (1), S. 47 – 65.
- Luciak, M. (2009) Behinderung oder Benachteiligung? SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ethnische Minderheiten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Österreich. *SWS Rundschau*, 49 (3), S. 369 - 390.
- Marik-Lebeck, S. (2009): Einwanderungsland Österreich. In: *Standorte – Zeitschrift für angewandte Geographie*. H. 33, S. 63 – 70.
- Morenoff, J. D./Sampson, R.J./Raudenbush, S. W. (2001): Neighborhood Inequality, Collective Efficacy and the Spatial Dynamics of Urban Violence. Population Studies Center at the Institute for Social Research, University of Michigan, Report No. 00-451.
<http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/pdf/rr00-451.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Morrissens, A./Sainsbury, D. (2005): Migrants' Social Rights, Ethnicity an Welfare Regimes. In: *Journal of Social Policy*, 34 (4), S. 637 – 660.
- Müller, A. G./Stanat, P. (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: J. Baumert/P. Stanat/R. Watermann (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 222 – 254.
- Nauck, B./Diefenbach, H./Petri, K. (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (5), S. 701 – 722.
- NCHD Early Child Care Research Network (2002): Child-care structure process outcome: direct and Indirect effect of child-care-quality on young children's development. In: *Psychological Science* 13 (3), S. 199 – 206.
- Nohl, A.M./Schittenhelm, K./Schmidtke, O./Weiß, A. (2006): Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarkintegration hochqualifizierter MigrantInnen [54 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), Art. 14, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0603143> (Stand: Juni 2009)

- OECD (2006): Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich.
<http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Ofner, S. U. (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Frauen aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag.
- Ogbu, J.U. (1978): Minority Education and caste. London: Academic Press.
- Olechowski, R., Hanisch, G., Katschnig, T. Khan-Svik, G. & Persy, E. (2002): Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In W. Weidinger (Hrsg.): Bilingualität und Schule 2. Wissenschaftliche Befunde, Wien: öbv&hpt. S. 8 - 63.
- Olweus, D. (1995). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Bern: Hans Huber.
- Plath, I./Bender-Szymanski, D./Kodron, C. (2002): Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrung an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.
http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/migrationserfahrungen_gesamt.pdf
(Stand: Sept. 2006)
- Pong, S.L./Hao, L. (2007): Neighborhood and School Factors in the School Performance of Immigrants' Children. In: International Migration Review 41 (1), S. 206 – 241.
- Portes, A./Rumbaut, R.G. (2001): Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation, Berkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Portes, A./Zhou, M. (1993): The New Second Generation: Segmented Assimilation and Ist Variants. In: Annals of the American Academy of Political and Social Science, 530, S. 74 – 96.
- Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß - Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske + Budrich.
- Potz, R., Wallner, J., Khozouei, N., Egger, A., Bittendorfer, I. & Kadi, S. (2005): Islamischer Religionsunterricht in Österreich und Deutschland. unveröffentlichter Bericht zu einem Forschungsprojekt finanziert durch den Jubiläumsfonds der österreichischen Nationalbank, Wien.
- Radtke, O. F. (2005): Editorial: Transnationalismus und sprachliche Hybridität – neue theoretische und empirische Herausforderungen für den pädagogischen Umgang mit „Ethnizität“ in der modernen Einwanderungsgesellschaft.
http://www.sowi-onlinejournal.de/2005-1/editorial_radtke.htm
(Stand: Oktober 2007)

- Radtke, O. F. (2008): Schule und Ethnizität. In W. Helsper/J. Böhme (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 651 – 672.
- Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin: Lit Verlag.
- Reckwitz, A. (2001): Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitäts-modell zum Modell kultureller Inferenzen. In: Berliner Journal für Soziologie, 11 (2), S. 179 – 200.
- Relikowski, I./Schneider, T./Blossfeld, H.-P. (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund. In: T. Beckers/K. W. Birkelbach/J. Hagenah/U. Rosar (Hrsg.): Komparative empirische Sozialforschung. Anwendungsfelder und aktuelle Methoden in Best Practice-Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143 – 167.
- Roche, J. (2009): Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht [online] 14 (2), 12 S. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche4.htm> (Stand: Juli 2010)
- Rolff, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim: Juventa.
- Rüesch, P. (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrant*innenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern et al.: Peter Lang.
- Sainsbury, D. (2006): Immigrants' social rights in comparative perspective: welfare regimes, forms of immigration and immigration policy regimes. In: Journal of European Social Policy, 16 (3), S. 229 – 244.
- Salentin, Kurt/Wilkening, Frank (2002): Juristische Kategorien in der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis: Ausländer, Eingebürgert und des Problem der realitätsgerechten Migrationsberichterstattung. Arbeitspapier SW 1/2002 des DFG-Projekts „Bedingungen und Folgen ethnischer Koloniebildung. Universität Bielefeld, Institut für Konflikt- und Gewaltforschung. http://www.uni-bielefeld.de/ikg/dateien/kurt_salentin/problem.pdf (Mai 2010)
- Schäfer, M. (1997): Aggressionen unter Schülern (Bullying): Ausmaß, Arten und Prozesse der Stabilisierung – ein Überblick. In: Politische Studien. Zeitschrift für Politik und Zeitgeschehen der Hanns Seidl Stiftung, 48 (4), S. 41 - 56.
- Scherr, A. (2008): Diskriminierung – eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der

- Einwanderungsgesellschaft. In: K.-S. Rehberg. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt/New York (CD Rom).
- Schiefele, U./Krapp, A./Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, S. 120 – 148.
- Schiefele, U./Schreyer, I. (1994): Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick zu den Ergebnissen der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 8 (1), S. 1 – 13.
- Schiffauer, W. (2001): Einleitung: Nationalstaat, Schule und politische Sozialisation. In: W. Schiffauer/G. Baumann/R. Kastoryano/S. Vertovec. (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrant*innen in vier europäischen Ländern. Münster et al.: Waxmann, S. 1 – 22.
- Schlögl, P./Lachmayr, N. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien: ÖIBF.
<http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12678> (Stand: Februar 2011)
- Schmid, J. (2002): Wohlfahrtsstaaten im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmid, J. (2008): Der Wohlfahrtsstaat in Europa – Divergenz und Integration. In: Gabriel, O.W./Kropp, S. (Hrsg.): Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt. Wiesbaden: VS Verlag, S. 711 – 739.
- Schmid, K. (2003): Regionale Bildungsströme in Österreich. Entwicklungen seit dem Schuljahr 1985/86 und Prognosen für die Grundstufe sowie die Sekundarstufe I und II bis zum Jahr 2020. ibw-research-brief, Nr. 3. Wien.
http://www.ibw.at/html/rb/pdf/schm_099_03_rb.pdf (Stand: Februar 2011)
- Schmid, K. (2004): Regionale Bildungsströme in Österreich. Entwicklungen seit dem Schuljahr 1985/86 und Prognosen für die Grundstufe sowie die Sekundarstufe I und II bis zum Jahr 2020. ibw-Reihe Bildung & Wirtschaft, Nr. 31. Wien.
<http://www.ibw.at/html/buw/BW31.pdf> (Stand: Februar 2011)
- Schönwälder, K. (2007): Siedlungskonzentrationen und Integration. Eine Zwischenbilanz. In: K. Schönwälder (ed.): Residential Segregation and the Integration of Immigrants: Britain, The Netherlands and Sweden. WZB Discussion Paper SP IV 2007-602, Berlin, S. 101 – 113.
http://www.wzb.eu/alt/aki/files/iv07-602_segregation_three_countries.pdf (Stand: Februar 2011)
- Schreiner, C./Breit, S. (2006): Kompetenzen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. In G. Haider/C. Schreiner (Hrsg.): die PISA-Studie.

- Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien, Köln, Böhlau: Böhlau Verlag; S. 179 – 192.
- Schubert, H.-J. (2006): Integration, Ethnizität und Bildung. Die Definition ethnischer Identität Studierender türkischer Herkunft. In: Berliner Journal für Soziologie, 16 (3), S. 291 – 312.
- Schütz, B./Wößmann, L. (2005): Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren. IFO Working Paper No. 17, Institute for Economic Research at the University Munich.
www.cesifo-group.de/DocDL/IfoWorkingPaper-17.pdf (Stand: Februar 2011)
- Schwantner, U./Schreiner, C. (2010) (Hrsg.): PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Graz: Leykam.
<http://www.bifie.at/buch/1836> (Stand: Februar 2011)
- Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2. Berlin.
http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_2.pdf (Stand: Februar 2011)
- Söhn, J. (2009): Nicht alle sind gleich. Der Rechtsstatus beeinflusst die Bildungschancen von Migranten. In: WZB-Mitteilungen, Heft 126 (Dez.), Wissenschaftszentrum Berlin, S. 14 – 17.
<http://www.wzb.eu/publikation/pdf/wm126/14-17.pdf> (Stand: Jänner 2011)
- Söhn, J./Özcan, V. (2005): Bildungsdaten und Migrationshintergrund eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14, Bonn und Berlin, S. 117 – 128.
http://www.wzb.eu/zkd/mit/pdf/aki_bildungsreform_band_vierzehn.pdf (Stand: Februar 2011)
- Stahl, N. (2007): Schülerwahrnehmung und -beurteilung durch Lehrkräfte. In: H. Ditton (Hrsg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 171-198.
- Stamm, M./Viehauser, M. (2009): Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsprogramme. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 29 (4), S. 403 – 418.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: J. Baumert/P. Stanat/R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften., S. 189 – 219.

- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Reihe Bildungsforschung Band 19, Bonn.
http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf (Stand: Oktober 2009)
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010a): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: E. Klieme et al. (Hrsg.): PISA 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 200 – 230.
http://pisa.dipf.de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf (Stand: Februar 2011).
- Stanat, P./Schwippert, K./Gröhlich, C. (2010b): Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, S. 147 – 164.
- Statistik Austria (2009): Arbeits- und Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2008. Wien.
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/2/publdetail?id=2&listid=2&detail=534 (Mai 2010)
- Statistik Austria (2010a) Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren. Statistik Austria: Wien.
http://www.statistik.at/web_de/presse/051839 (Stand: Jänner 2011)
- Statistik Austria (2010b): Bildung in Zahlen 2008/09 – Tabellenband. Statistik Austria: Wien.
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/publikationen?id=5&webcat=134&nodeId=288&frag=3&listid=134 (Stand: Jänner 2011)
- Stocké, V. (2010): Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch die Lehrkräfte. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81 – 115.
- Stürzer, M. (2003): Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In: M. Stürzer/H. Roisch/A. Hunze/W. Cornelißen (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 109 – 123.

- Strohmeier, D. & Fricker, A. (2007). Interkulturelles Lernen: unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis? *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 157, 115-128.
- Strohmeier, Dagmar/Spiel, Christiane (2005): Interkulturelle Beziehungen an Wiener Schulen (IBW). Freundschaften und Feindschaften in multikulturellen Schulklassen. Projektbericht. Wien.
www.univie.ac.at/Psychologie/bildungspsychologie/download/bericht_end_interkulturelle_beziehungen.pdf (September 2005)
- Suchan, B. (2009): PIRLS 2006 – Ziele und Methoden. In: Suchan, B./Wallner-Paschon, C./Schreiner, C. (Hrsg.): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 13 – 17.
<http://www.bifie.at/buch/395/0> (Stand: Jänner 2011)
- Suchan, B./Wallner-Paschon, C./Stöttinger, E. Bergmüller, S. (2007): PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse: Lesen in der Grundschule. Graz: Leykam Verlag.
<http://www.bifie.at/publist-07-11-28> (Stand: Oktober 2010)
- Tietze, W. (2008): Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In: K. Hurrelmann/M. Grundmann/S. Walper (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 7. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 290 – 305.
- Unterwurzacher, A. (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In H. Weiss: (Hrsg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71 - 96.
- Unterwurzacher, A. (2009): Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In B. Suchan/C. Wallner-Paschon/C. Schreiner (Hrsg.): *Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht*. Graz: Leykam, S. 66 – 78.
<http://www.bifie.at/buch/395/5/2> (Stand: Februar 2011)
- Unterwurzacher, A./Weiss, H. (2008): Die interkulturelle Schule aus regionaler Perspektive. In: Leibetseder, B./Weidenholzer, J. (Hrsg.): *Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen*. Wien: Braumüller, S. 221 – 253.
- Wagner, U./van Dick, R./Petzel, T./Auernheimer, G. (2001): Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In: G. Auernheimer/R. van Dick/T. Petzel/U. Wagner (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen: Leske + Budrich, S. 17 – 40.
- Waldrauch, H. (1998): Die berufliche Situation muttersprachlicher LehrerInnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In C. Dilek (Hrsg.):

- Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern (S. 81 - 204). Innsbruck – Wien: Studien Verlag.
- Wallner-Paschon, C./Schneider, P. (2009): Lesesozialisation im Elternhaus. In: B. Suchan/C. Wallner-Paschon/C. Schreiner (Hrsg.): Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 128 – 146.
<http://www.bifie.at/buch/395/8/1> (Stand: Februar 2011)
- Walter, O./Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (1), 84-105.
- Walter, P. (2005): Urteile und Fehlrurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen Schulwirklichkeit. In: F. Hamburger/T. Badawia/M. Hummrich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55 – 69.
- Watermann, R./Baumert, J. (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde nationaler und international vergleichender Analysen. In: J. Baumert/P. Stanat/R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61 -94.
- Weiss, H. (2007a) (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiss, H. (2007b): Wege zur Integration? Theoretischer Rahmen und Konzepte der empirischen Untersuchung. In H. Weiss (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13 – 32.
- Weiss, H. (2007c): Sozialstrukturelle Integration der zweiten Generation. In H. Weiss (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33 – 70.
- Weiss, H./Unterwurzacher, A. (2007a): SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer empirischen Studie. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Wien.
- Weiss, H./Unterwurzacher, A. (2007b): Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In H. Fassmann: (Hrsg.): Zweiter Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovac: Drava Verlag, S. 227 - 241.

- Weiss, H./Strodl, R. (2007): Soziale Kontakte und Milieus – ethnische Abschottung oder Öffnung? Zur Sozialintegration der zweiten Generation. In H. Weiss: (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97 – 128.
- Wiesböck, L. (2011): Migration – Exklusion – Armut. Trend- und Strukturanalysen zur Ausgrenzung von MigrantInnen in Österreich. In: R. Verwiebe (Hg.): Armut in Österreich: Bestandsaufnahme, Trends, Risikogruppen. Wien: Braumüller Verlag, S. 209 – 231.
- Wilpert, C. (1980): Die Zukunft der zweiten Generation. Erwartungen und Verhaltensmöglichkeiten ausländischer Kinder. Königsstein: Hain.
- Wilson, W. J. (1996): When Work Dissappears. The World of the New Urban Poor. New York: Alfred A. Knopf.
- Wößmann, L. (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. Erziehung und Unterricht, September/Okttober 7-8/2008, S. 509 – 517.
- Wroblewski, A. (2006): Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000. In: B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.): Bildungsbe/nach/teiligung im internationalen Vergleich. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI) Working Paper Nr. 10, S. 41 - 50.
www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf (Stand: Jänner 2011)
- Wroblewski, A./Ungar, M. (2003): Studierenden-Sozialerhebung 2001. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien: IHS.

Anhang

Die „LehrerInnenbefragung“: Methode und Stichprobe¹⁵⁸

In einer ersten explorativen Phase wurden elf qualitative Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften verschiedener Schultypen durchgeführt, um genauere Einblicke in die einzelnen Fragenbereiche zu gewinnen. Die wichtigsten Ergebnisse aus diesen explorativen Interviews sowie die im Zuge einer Literaturrecherche gewonnenen Erkenntnisse sind in die Frageformulierungen des vollstandardisierten Fragebogens eingegangen. Der Fragebogen wurde in mehreren Pretest-Phasen sowie in Kooperation mit MitarbeiterInnen des bm:ukk¹⁵⁹ auf Verständlichkeit hin überprüft und bearbeitet.

Die Untersuchung sollte sowohl das gesamte österreichische Bundesgebiet als auch alle wichtigen Schulformen erfassen (lediglich die Berufsschulen wurden aufgrund ihrer spezifischen Funktion im dualen Ausbildungssystem nicht einbezogen). Da eine möglichst flächendeckende Erfassung der Schulen angestrebt wurde, hat das bm:ukk an der Versendung der Fragebögen an die Schulen per Erlass über die entsprechenden Gremien mitgewirkt; nach Vorinformationen der Landes- und Bezirksschulräte sowie der Bezirks- und Landesschulinspektoren wurden diese ersucht, die DirektorInnen von Schulen mit einem Anteil von mehr als 10 Prozent an SchülerInnen mit Migrationshintergrund über diese Untersuchung zu informieren. Die Fragebögen wurden sodann an die Lehrkräfte der betreffenden Schulen verteilt (für jede Schule waren vier Fragebögen vorgesehen). Konkret wurden jene Lehrkräfte, die sich interessiert zeigten und bereit waren, den 6-seitigen Fragebogen zu beantworten, darum gebeten, den ausgefüllten Fragebogen an das Institut für Soziologie zurückzuschicken. Fanden sich in einer Schule mehr als vier interessierte LehrerInnen, gab es die Möglichkeit, den Fragebogen auch per Internet auszudrucken und ebenfalls per Post zurückzuschicken. Die LehrerInnen sind in einem Begleitschreiben über das Thema der Untersuchung und das Procedere informiert worden, wobei die Anonymität der Angaben zugesichert worden ist. Die Erhebung fand im Zeitraum von Mai bis Juni 2007 statt.

Sowohl vom Umfang als auch von der flächendeckenden Vorgangsweise her ist die Stichprobe repräsentativ: Von den 4000 ausgesandten Fragebögen kamen mehr als 1500

¹⁵⁸ vgl. Weiss/Unterwurzacher (2007a: S. 16ff.)

¹⁵⁹ Stabstelle für EU- und internationale Angelegenheiten (Sektion I) und Referat für interkulturelles Lernen (Abt. V/12).

zurück, doch waren letztlich – unter Berücksichtigung der Vollständigkeit der Antworten – knapp 1400 verwertbar (zur Struktur der Stichprobe siehe Tabelle 59 und 60). Da die Verteilung der Fragebögen durch das Kriterium erfolgte, dass an einer Schule der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mindestens 10 Prozent betragen soll, kann die Zahl der nicht retournierten Fragebögen sowohl durch „Verweigerungen“ als auch durch das Nicht-Vorhandensein des Auswahlkriteriums begründet sein. Rückmeldungen, dass die gewünschten Bedingungen (10 Prozent) an der Schule bzw. im gesamten Schulsprengel nicht zutrafen, kamen in erster Linie von den Allgemeinbildenden Höheren Schulen.

Im Fragebogen, in dem von SchülerInnen „mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird, wird eingangs erläutert, dass auch bereits eingebürgerte SchülerInnen, deren Eltern aber zugezogen bzw. im Ausland geboren sind, einbezogen werden sollen.

Die LehrerInnen der Sekundarstufen wurden im Fragebogen um Angaben über jene Klasse gebeten, in der sie am häufigsten unterrichten (dies richtet sich also an LehrerInnen ab der 5. Schulstufe, die als Klassenvorstand und/oder FachlehrerInnen tätig sind).

Tabelle 59: Struktur der Stichprobe „LehrerInnenbefragung“: Schulformen, regionale Verteilung und Merkmale der Schulen und Klassen; n = 1396

	absolut	Prozent
Schulform		
Volksschule	631	45
Hauptschule	289	21
SV kooperative Mittelschule	26	2
Sonderschule	48	3
Polytechnische Schule	52	4
BMS	64	5
AHS	96	7
BHS	188	13
Bundesland		
Wien	207	15
Niederösterreich	303	22
Burgenland	58	4
Oberösterreich	254	18
Steiermark	195	14
Kärnten	134	10
Salzburg	45	3
Tirol	117	8
Vorarlberg	81	6
Größe der Schule (Zahl der Klassen)		
bis 7 Klassen	283	21
bis 9 Klassen	289	21

bis 12 Klassen	250	18
bis 17 Klassen	300	22
18 und mehr Klassen	245	18
Klassengröße		
bis 20 SchülerInnen	461	34
bis 25 SchülerInnen	503	37
mehr als 25 SchülerInnen	400	29
Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund/Klasse		
bis 20Prozent	419	32
bis 40Prozent	405	31
bis 60Prozent	236	18
61Prozent und mehr	242	19

Quelle: Weiss/Unterwurzacher (2007a)

Tabelle 60: Struktur der Stichprobe der „LehrerInnenbefragung“: Merkmale der befragten LehrerInnen; n = 1396

	absolut	Prozent
Geschlecht		
Frauen	1098	79
Männer	274	21
Alter		
bis 35	235	17
36 bis 45	394	29
46 bis 55	588	44
über 55	135	10
Lehrerfahrung (Jahre)		
weniger als 5 Jahre	107	8
5 bis 10 Jahre	163	12
11 bis 20 Jahre	337	24
21 bis 30 Jahre	502	36
mehr als 30 Jahre	278	20
Art der Lehrtätigkeit		
Klassenlehrer/in	636	46
Fachlehrer/in	466	33
Sonderschullehrer/in	66	5
Förderunterricht in Deutsch	179	13
Muttersprachliche/r Lehrer/in	9	1
Sonstiges	38	3

Quelle: Weiss/Unterwurzacher (2007a)

„Leben in zwei Welten“ (Weiss 2007b: S. 25ff.)

Der Stichprobenziehung lag ein aufwändiges Procedere zugrunde. Das damit beauftragte Institut (Institut für empirische Sozialforschung) erstellte die Stichprobe, indem rund sechs Monate vor der Erhebung bei großen repräsentativen Befragungen die

entsprechenden Fragen zur Herkunft bzw. Eingrenzung der zweiten Generation gestellt wurden. All jene Personen, auf die der Zielstatus zutraf, wurden um die Einwilligung für ein mündliches Interview gebeten. Eine Bedingung war, dass keine/r der beiden Elternteile gebürtige/r Österreicher/in ist; binationale Eltern in der Stichprobe bedeuten daher, dass die Elternteile aus unterschiedlichen Ländern stammen, keine/r jedoch aus Österreich. Auch Eltern bzw. Elternteile aus den alten EU-Ländern (z.B. Deutsche, die einen großen AusländerInnenanteil in Österreich darstellen) galten nicht als „AusländerInnen“, wohl aber Personen aus den neuen EU-Mitgliedstaaten. Über dieses Screening wurde der Großteil der angestrebten Stichprobe erstellt. Die Ausschöpfung betrug rund 60 Prozent; dies ist als durchaus hoch zu bewerten, wohl deshalb, weil es sich um ein Thema handelte, das die Betroffenen interessierte. Aus Zeitgründen musste der Rest der Stichprobe im Anschluss daran mittels Quotenvorgaben rekrutiert werden (die Daten sind nicht gewichtet, da ja kein Zugang zu amtlichen Gewichtungsgrundlagen für diese Zielgruppe besteht). Die Feldarbeit wurde Ende des Jahres 2004 und Anfang 2005 vom Institut für empirische Sozialforschung (Wien) unter der Projektleitung von Dr. Gert Feistritzer durchgeführt.

Der Vergleich mit einer autochthonen österreichischen Kontrollgruppe ist ein wichtiger Vergleichsanker zur Einschätzung der Lebenssituation der Migrantenjugendlichen. Darüber hinaus ist die Kontrollgruppe ein zentrales Element der Forschungsmethodik, um die spezifischen Integrationsprobleme der zweiten Generation aufzuzeigen: Welche Problemlagen teilen die Jugendlichen, welche sind auf den Herkunftsstatus zurückzuführen? Es wurde ein vollstandardisierter Fragebogen entwickelt, dem eine intensive qualitative Forschungsphase voranging; es waren 20 qualitative Leitfadengespräche mit Jugendlichen der zweiten Generation geführt worden. Der Fragebogen wurde in mehreren Pretest-Phasen immer wieder auf Verständlichkeit hin geprüft und überarbeitet. Da bei der zweiten Generation, wie sie hier definiert ist, keine gravierenden sprachlichen Probleme zu erwarten waren, ließen sich Verständlichkeitsprobleme klären (es wurde im Fragebogen auch eine Einstufung der sprachlichen Kompetenz der Befragten durch die InterviewerInnen vorgenommen, um problematische Fälle ausschließen zu können).

In der Stichprobe sind 46 Prozent der Jugendlichen der zweiten Generation türkischer Herkunft, 36 Prozent haben Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien, 3 Prozent stammen aus Polen, die Eltern der übrigen 15 Prozent sind aus einem anderen osteuropäischen, asiatischen oder afrikanischen Land.

Tabelle 61: Struktur der Stichprobe „Leben in zwei Welten“ (in Prozent): zweite Generation (n = 1000) und österreichische Kontrollgruppe (n = 403)

	zweite Generation	österreichische Kontrollgruppe
Geschlecht		
männlich	50	48
weiblich	50	52
Alter		
16 bis 17	26	22
18 bis 20	32	25
21 bis 23	20	30
24 bis 26	22	23
Region		
Wien	53	50
Salzburg	8	12
Tirol	14	19
Vorarlberg	24	19
Erwerbsstatus		
Ausbildung (auch Lehre), nicht berufstätig	30	25
Berufstätigkeit (voll: 38 Stunden u.m.)	41	52
Ausbildung und Teilzeitbeschäftigung	15	12
Karenz	4	3
arbeitslos gemeldet (davor berufstätig)	4	3
auf Arbeitssuche (davor nicht berufstätig)	3	2
Bundesheer/Zivildienst	1	2
Hausfrau/mann	2	1
Staatsbürgerschaft		
nicht österreichisch	32	
österreichisch	68	
... davon bereits bei Geburt österreichisch	22	
Herkunftsland (Geburtsland des Vaters)	zweite Generation	
Türkei	46	
Serbien	16	
Kroatien	7	
Slowenien	1	
Bosnien-Herzegowina	9	
anderes ehem. Jugoslawisches Land	3	
Polen	3	
anderes osteuropäisches Land	3	
asiatisches Land	7	

afrikanisches Land

2

anderes Land

Quelle: Weiss (2007a: S. 28f.)

Tabelle 62: Lesekompetenz nach Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (PISA 2006; Mittelwerte und Mittelwertdifferenzen)

Länder	Mittelwert alle	Mittelwert ohne MH	Mittelwert mit MH	Diff. mit MH - ohne MH	Mittelwert zweite Gen.	Mittelwert erste Gen.
CAN*	527	532	523	-9	532	512
NZL*	521	526	511	-15	519	507
IRL*	517	520	505	-15	502	506
AUS*	513	514	518	4	521	514
SWE*	507	514	468	-46	486	446
NLD*	507	515	453	-62	454	449
EST*	501	508	459	-49	463	421
BEL*	501	515	424	-91	434	413
CHE+	499	515	450	-65	467	430
DEU+	495	510	433	-77	427	440
GBR+	495	499	476	-23	492	455
SLO+	494	499	469	-30	467	474
DNK+	494	500	429	-71	436	422
AUT	490	499	438	-61	420	451
FRA+	488	495	456	-39	459	449
NOR+	484	491	438	-53	449	427
LET+	479	488	469	-19	464	457
LUX~	479	504	439	-65	443	435
POR~	472	477	422	-55	443	408
ESP~	461	465	422	-43	452	410
GRC~	460	464	431	-33	454	427

Quelle: PISA 2006; eigene Zusammenstellung auf Basis von Breit/Schreiner 2007; Breit 2009a, 2009b

Länder sind absteigend nach dem Mittelwert auf der Lesekompetenz-Skala sortiert

fett: signifikanter Unterschied zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (MH)**grau hinterlegt:** signif. Unterschied zwischen erster und zweiter Generation

: signifikanter Unterschied zwischen erster und zweiter Generation

*: signif. besser als AUT; + kein signif. Unterschied zu AUT; ~ signif. Schlechter als AUT

Tabelle 63: Anteile der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die „schlecht Deutsch verstehen“, nach Schulformen (in Prozent)

	Volksschule	Poly., Sondersch.	HS, KMS	BMS*	AHS, BHS
0Prozent	42	50	45	58	71
Bis 20Prozent	22	11	25	14	13
Bis 40Prozent	20	17	12	14	7
Bis 60Prozent	8	13	11	6	5
Mehr als 60Prozent	8	10	7	10	4

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiss/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

* Achtung: die Zahlen sind aufgrund geringer Absolutzahlen nur mit Vorsicht interpretierbar
Signifikant, p<.01

Tabelle 64: Ursachen für Bildungsungleichheit (starke Zustimmung) nach Schulform (in Prozent)

Skala: starke Zustimmung	Volks- schule	Poly., Sondersch.	HS, KMS	BMS*)	AHS, BHS	Sig.
institutionelle Ursachen	56	53	55	47	49	n.s
familiäres Milieu	77	70	77	65	63	sig. p<,01
unzureichende vorschul- liche Förderung	91	87	87	83	90	n.s
muttersprachliche Ursachen	62	63	64	60	58	n.s

Quelle: LehrerInnenbefragung (Weiß/Unterwurzacher 2007a); n = 1396

*) Achtung: die Zahlen sind aufgrund geringer Absolutzahlen nur mit Vorsicht interpretierbar

Tabelle 65: Korrigierter RRI nach Bundesländern (Unterwurzacher/Weiss 2008)

Schultypen	Die Wahrscheinlichkeit von SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache den jeweiligen Schultyp zu besuchen, ist im Vergleich zu den SchülerInnen mit deutscher Erstsprache mal so groß								
	BGL	KTN	NOE	OOE	SBG	STM	TIR	VBG	W
Volksschule	1,1	1,3	1,3	1,5	1,4	1,5	1,5	1,5	1,5
Hauptschule	1,2	1,1	1,2	1,4	1,4	1,1	1,2	1,4	2,1
Sonderschule	0,8	1,4	2,2	1,9	1,7	1,5	2,5	2,7	1,4
Polytechnische Schule	1,0	1,4	1,4	1,6	1,3	1,3	1,0	1,2	2,1
AHS-Unterstufe	1,0	0,9	0,5	0,6	0,6	0,9	0,5	0,4	0,6
Berufsschulen	0,6	0,3	0,4	0,3	0,5	0,3	0,3	0,2	0,6
berufsbildende mittlere Schulen	1,1	0,9	1,2	1,0	0,9	1,3	0,8	1,1	1,3
berufsbildende höhere Schulen	0,7	0,9	0,7	0,5	0,6	0,6	0,6	0,4	0,6
AHS-Oberstufe	1,1	0,8	0,5	0,4	0,4	0,8	0,5	0,3	0,5

Quelle: eigene Berechnungen Schulstatistik 2006/07

Interpretation: Werte unter 1 bedeuten Unterrepräsentation, Werte über 1 Überrepräsentation

¹ inkl. berufsbildende (Statut-)schulen

² inkl. lehrerbildende höhere Schulen

Bedauerlicherweise ist mir in der Berechnung der RRI für das Schuljahr 2006/07, veröffentlicht in Unterwurzacher/Weiss (2008) ein Fehler unterlaufen. Es wurde bei den absoluten Zahlen die AHS-Oberstufe mit der BHS verwechselt, weshalb die Basis für die Prozentuierung fehlerhaft war. Die korrigierten RRI für das Schuljahr 2006/07 finden sich in der Tabelle 65. Die inhaltliche Interpretation im Hinblick auf den Besuch der AHS-Oberstufe und der BHS, die in diesem Artikel veröffentlicht wurde, ist daher ebenfalls fehlerhaft.

Skalenbildung LehrerInnenbefragung

Der Index „Interkulturalität als Realität“ basiert auf folgenden Fragen der LehrerInnenbefragung:

- Interkulturelle Erziehung soll allen SchülerInnen Wissen über verschiedene Kulturen vermitteln
- Interkulturelle Erziehung ist heutzutage prinzipiell notwendig
- Verschiedene Traditionen und Religionen in einer Schulklasse fördern das gegenseitige Verständnis der SchülerInnen untereinander
- In ethnisch gemischten Klassen können neue Themen und Perspektiven besser diskutiert werden als sonst
- Ein Unterricht, in dem auf verschiedene Kulturen eingegangen wird, ist wichtig, auch wenn der Unterricht in einzelnen Fächern dadurch schwieriger wird
- Lehrer/innen sollten besser dazu ausgebildet werden, Kinder mit Migrationshintergrund dabei zu unterstützen, den Kontakt zu ihrer Herkunftskultur nicht zu verlieren
- Die Schule sollte im Unterricht relevante Feste und Traditionen (z.B. Essgewohnheiten) berücksichtigen

Antwortalternativen: 1 „stimme sehr zu“ – 4 „stimme gar nicht zu“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

Niedriger Index – Zustimmung zur Einstellungsdimension: Mittelwert < 2,5

Hoher Index – Ablehnung der Einstellungsdimension: Mittelwert ≥ 2,5

Indexbildung: „Problem Islam“:

- Das Tragen von Kopftüchern vergrößert die Distanz zwischen den SchülerInnen
- Das Tragen von Kopftüchern irritiert mich
- Probleme mit muslimischen SchülerInnen an österreichischen Schulen nehmen zu
- Die islamische Weltanschauung bedeutet ein Hindernis für die Gleichstellung von Männern und Frauen
- Es ist richtig, dass es für muslimische SchülerInnen keine schulrechtlichen Ausnahmen bei der Unterrichtsteilnahme (z.B. Schwimmunterricht, Sexualkundeunterricht) gibt
- Das Tragen von Kopftüchern sollte sowohl bei Lehrerinnen als auch bei Schülerinnen in öffentlichen Schulen untersagt sein

Antwortalternativen: 1 „stimme sehr zu“ – 4 „stimme gar nicht zu“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

Niedriger Index – Zustimmung zur Einstellungsdimension: Mittelwert < 2,5

Hoher Index – Ablehnung der Einstellungsdimension: Mittelwert ≥ 2,5

Indexbildung: „Vorrang Mehrheitskultur“:

- Um ihre eigene Kultur zu pflegen, sollten SchülerInnen mit Migrationshintergrund außerhalb des regulären Unterrichts in dafür zuständige eigene Institutionen gehen
- Lehrer/innen sollten SchülerInnen mit Migrationshintergrund dazu anhalten, in der Pause nur deutsch zu sprechen
- Die wichtigste Aufgabe der Schule ist es, den Migrantenkindern so rasch wie möglich die notwendigen schulischen Kenntnisse zu vermitteln, demgegenüber sollte die Pflege der Herkunftskultur im Unterricht keine so große Rolle spielen

- Die Vermittlung der österreichischen Kultur sollte gegenüber dem Eingehen auf Herkunftskulturen unbedingt Priorität haben

Antwortalternativen: 1 „stimme sehr zu“ – 4 „stimme gar nicht zu“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

Niedriger Index – Zustimmung zur Einstellungsdimension: Mittelwert < 2,5

Hoher Index – Ablehnung der Einstellungsdimension: Mittelwert ≥ 2,5

Die Indexbildung für den Themenkomplex Ursachen der Bildungsungleichheit („institutionelle Ursachen“, „familiäres Milieu“, „unzureichende vorschulische Förderung“, „muttersprachliche Ursachen“) folgt demselben Muster und wurde bereits auf Seite 92 in Fußnote 50 näher beschrieben.

Indexbildung: „ethnische Spannungen“

- SchülerInnen mit Zuwanderungshintergrund werden von österreichischen SchülerInnen (ohne Migrationshintergrund) verspottet.
- In der Klasse werden ausländerfeindliche Äußerungen gemacht.
- Zwischen österreichischen SchülerInnen ohne Migrationshintergrund und SchülerInnen mit Migrationshintergrund kommt es aus ethnischen Gründen zu Feindseligkeiten.
- SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund wollen aus ethnischen Gründen nicht nebeneinander sitzen.
- Zugewanderte Eltern beschwerten sich bei mir über die österreichischen SchülerInnen (ohne Migrationshintergrund).

Antwortalternativen: 1 „oft“, 2 „manchmal“, 3 „nie“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

Zusammengefasst wurden niedriger und mittlerer Index: 1 bis < 2,34 als Antwortkategorie „oft – manchmal“. Mittelwerte ≥ 2,34 entsprechen einem hohen Index bzw. der Antwortkategorie „nie“.

Indexbildung „Probleme im Unterricht“

- Der Unterricht kann wegen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht so gestaltet werden, wie er eigentlich sollte.
- Das allgemeine Leistungsniveau ist wegen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund geringer, als es sonst wäre.
- SchülerInnen mit Migrationshintergrund stören den Unterricht mehr als die österreichischen (ohne Migrationshintergrund).
- Österreichische Eltern beschwerten sich bei mir über die SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Antwortalternativen: 1 „oft“, 2 „manchmal“, 3 „nie“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

Zusammengefasst wurden niedriger und mittlerer Index: Mittelwerte 1 bis < 2,34 als Antwortkategorie „oft – manchmal“. Mittelwerte ≥ 2,34 entsprechen einem hohen Index bzw. der Antwortkategorie „nie“.

Indexbildung: „Kognitive Distanz“ (fremde Schulwelt)

- Eltern können nicht nachvollziehen, was die Schule von den Kindern verlangt bzw. was für die Schulkarriere wichtig ist
- Die Eltern nehmen von sich aus keinen Kontakt mit der Schule bzw. den Lehrer/innen auf
- Eltern zeigen wenig Interesse am schulischen Erfolg der Kinder
- Eltern kontrollieren zu wenig, ob die Kinder die Schulaufgaben machen
- Eltern vermitteln ihren Kindern Wertvorstellungen, die das Fortkommen in der Schule erschweren

Antwortalternativen: 1 „trifft oft zu“, 2 „trifft manchmal zu“, 3 „trifft so gut wie nie zu“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

niedriger Index: Mittelwerte 1 bis < 1,67 als Antwortkategorie „trifft oft zu“

mittlerer Index: 1,67 bis 2,34 als Antwortkategorie „trifft manchmal zu“

hoher Index: Mittelwerte $\geq 2,34$ entsprechen der Antwortkategorie „trifft so gut wie nie zu“

Indexbildung: „Soziale Distanz“ (soziale Barrieren)

- Eltern ziehen ihre Kinder häufig zur Mithilfe im Haushalt heran (z.B. Aufpassen auf Geschwister)
- Es fehlt oft das Geld, um die Kinder an Klassenfahrten, Skikursen etc. teilnehmen zu lassen
- Die Kinder müssen viel alleine machen, da beide Eltern berufstätig sind

Antwortalternativen: 1 „oft“, 2 „manchmal“, 3 „nie“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

niedriger Index: Mittelwerte 1 bis < 1,67 als Antwortkategorie „trifft oft zu“

mittlerer Index: 1,67 bis 2,34 als Antwortkategorie „trifft manchmal zu“

hoher Index: Mittelwerte $\geq 2,34$ entsprechen der Antwortkategorie „trifft so gut wie nie zu“

Indexbildung: Muttersprachliche Förderung sinnvoll

- Bessere Förderung der muttersprachlichen Kompetenz
- Der muttersprachliche Unterricht sollte als Pflichtgegenstand verankert sein
- Mehr Lehrer/innen mit Migrationshintergrund einstellen
- Zweisprachige Alphabetisierung

Antwortalternativen: 1 „sehr sinnvoll“ – 4 „gar nicht sinnvoll“

Indexberechnung: Es wurde ein Mittelwert der Antworten auf die entsprechenden Fragen berechnet. Einbezogen wurden Interviewte, die mindestens 2/3 der entsprechenden Fragen gültig beantwortet haben.

Niedriger Index – Zustimmung: Mittelwert < 2,5

Hoher Index – Ablehnung: Mittelwert $\geq 2,5$

Tabelle 66: Zusammenhang Wohlfahrtsstaat und schulische Integration

Kulturation	Platzierung
-------------	-------------

sozialdemokratischer Typus

Schweden	47,4	112,4
Dänemark	43,7	93,8
GESAMT	45,6	103,1

konservativer Typus

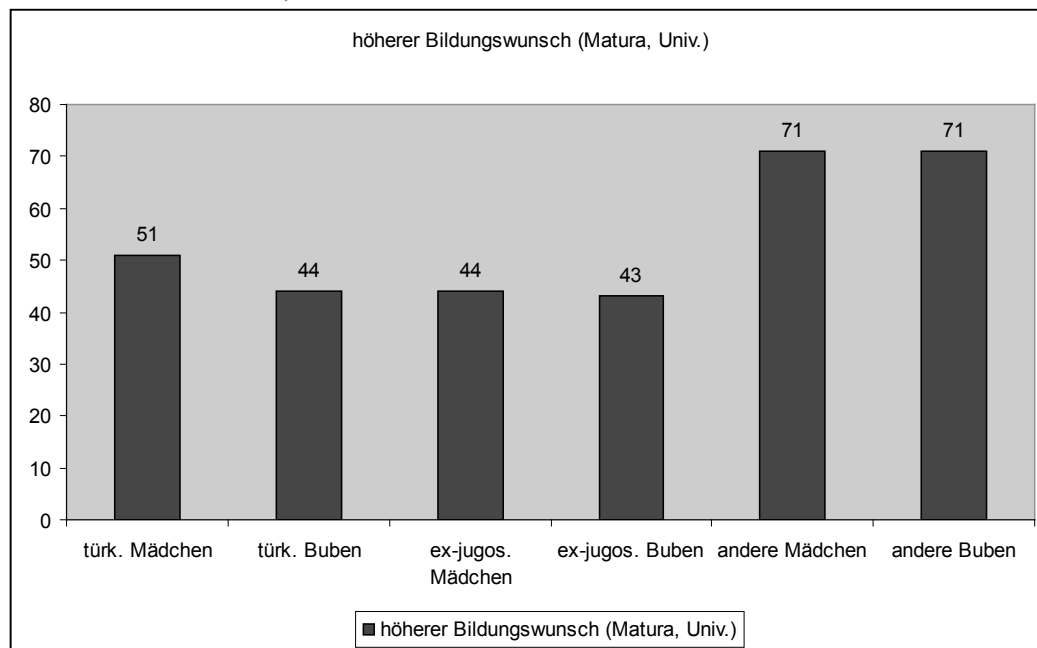
DEU	30,1	54,9
FRA	52,7	77,3
AUT	41,8	41,0
BEL	20,8	16,9
ITA	71,4	-48,1
GESAMT	43,4	28,4

tau-b: sozialdem. – konserv.	-0,138 ^{ns}	-0,690*
------------------------------	----------------------	---------

** $p \leq 0,05$ (einseitiger Test) * $p \leq 0,1$ (einseitiger Test) ; ns = nicht signifikant

Quelle: eigene Berechnung auf Basis Bacher und Stelzer-Orthofer (2008)

Abbildung 23: Höherer Bildungswunsch differenziert nach Herkunft und Geschlecht (in Prozent)



Quelle: FWF-Studie, n = 1378 (sämtliche Geschlechtsunterschiede nach Herkunft sind n.signif.)

Tabelle 67: Logistische Regression: Einflussfaktoren des Besuchs einer AHS-Unterstufe.
Modell 2: Migrant*innenjugendliche, n=983

abhängige Variable: AHS-Unterstufe

Modell 2

	B	Exp(B)
Herkunft: <i>Ref. andere Länder</i>		
türkische Herkunft		
ex-jugoslawische Herkunft	-0,790**	0,494
Geschlecht: weiblich		
Bildung Mutter		
Bildung Vater: <i>Ref. höhere Bildung</i>		
Lehre, berufl. Schule, Fachschule	-0,798**	0,450
kein Abschluss, Grundschule	-0,830**	0,436
Berufsposition Vater		
Bildungsaspirationen		
höherer Bildungswunsch (Matura, Universität)	1,835**	6,266
kinderreiche Familie (4 und mehr Kinder)	-0,484*	0,616
Kindergartenbesuch	0,471*	1,602
großstädtischer Raum (Wien)	1,921**	6,830
Rückkehrorientierung der Eltern: ja		
Deutschkenntnisse Mutter		
Deutschkenntnisse Vater		
im Elternhaus gesprochene Sprache		
Sprachkenntnisse Jugendliche		
<i>Ref. sehr gut</i>		
gut	-1,171**	0,310
mittelmäßig	-1,386*	0,251
(Nagelkerke) Pseudo-r ²	0,383	

Es werden nur signifikante Werte ausgewiesen; ** p<,01, * p<,05.

Quelle: Unterwurzacher 2007: S. 84

Abstract

Österreich hat sich während der letzten drei Jahrzehnte zu einem Einwanderungsland entwickelt. Die zunehmende Heterogenität der Bevölkerung stellt Österreich vor die Herausforderung, die zugewanderten MitbürgerInnen und ihre Nachkommen in die bestehende Sozialstruktur zu integrieren. Wird der gleichberechtigte Zugang zu den zentralen Statusdimensionen als Kernbereich der gesellschaftlichen Integration betrachtet, dann kommt gleichen Bildungschancen eine zentrale Bedeutung zu. In der vorliegenden Dissertation werden die rezenten Entwicklungen der Bildungspartizipation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund analysiert. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt dieser Arbeit:

- Wie stellen sich die Bildungssituation und die Bildungsbiographien von MigrantInnenjugendlichen dar?
- Welche Faktoren begünstigen und welche hemmen den Zugang zu höheren Bildungswegen? Sind die geringeren Bildungserfolge bestimmter Herkunftsgruppen durch ihre ethnische Subkultur oder aber durch die soziale Schichtzugehörigkeit zu erklären?
- Inwieweit ist das österreichische Bildungssystem auf die zunehmende Heterogenität vorbereitet? Wie begegnet die Institution Schule der Thematik "Migration - Interkulturalität - Mehrsprachigkeit"?

Ergänzend zur Beschreibung der Bildungsentwicklung in den letzten Jahren anhand amtlicher Datenquellen (Schulstatistik, Volkszählung, Mikrozensus), werden Spezialstudien (PISA, PIRLS, "Leben in zwei Welten", "LehrerInnenbefragung") herangezogen, um die oben aufgeworfenen Fragen diskutieren zu können. Im Sinne eines Mosaiks werden die Ergebnisse einer Reihe von Studien aneinander gereiht, um ein möglichst umfassendes Bild der spezifischen Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeichnen zu können.

In the past three decades Austria has grown to an immigration country. Due to the raising heterogeneity of the population, Austria is challenged to integrate its immigrants and their descendants into the existing social framework. Equal access to desired positions reflecting social status can be seen as the core dimension of the integration process. Therefore equal access to education in public schools is of tremendous importance. In this thesis the educational careers of children and youth with immigration background are analyzed. Following questions are considered:

- How can educational careers of children and young people with immigrant background best be described?
- Which factors favor and which ones hinder the equal access to higher educational careers? What effects disadvantages of certain ethnic groups stronger: growing up in an ethno-cultural milieu or the social background of the families?
- How well is the Austrian educational system prepared to deal with the growing heterogeneity and diversity of their students? What efforts are undertaken in the field of "migration – diversity – multilingualism"?

To answer these research questions several data sources are used. The development of educational careers in the past years is described with official statistical data. In order to examine some of the important factors (the cultural vs. the social background), explaining educational achievements, special surveys are used (PISA, PIRLS, "Living in two worlds survey", "teacher-survey"). The output of several studies is linked to obtain a broad picture of specific educational circumstances of children and young people with immigrant background.

Lebenslauf

persönliche Angaben

Name Anneliese Unterwurzacher
Geburtsdatum 29.03.1973
email anne.unterwurzacher@univie.ac.at

universitäre Ausbildung

seit Okt. 2003 Doktoratsstudium am Institut für Soziologie/Universität Wien
1994 – 2003 Soziologiestudium/Universität Wien

derzeitige Berufstätigkeit

seit 09.2011 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie
FWF-Projekt: Religiöse Orientierungen und Lebensstile von MuslimInnen im Generationenwandel

Forschungsschwerpunkte

Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Integration der zweiten MigrantInnen-generation, Religiöse Orientierungen von MuslimInnen , quantitative Methoden

Universitäre Lehrtätigkeit

WS 04/05; WS 06/07; SS 08: Vose: Die Lebenssituation der zweiten MigrantInnengeneration
WS 07/08; SS 08; WS 09/10 Proseminar: Einführung in die Soziologie
WS 07/08 Praktikum: Wissenschaftliches Arbeiten
WS 10/11 Forschungsseminar Migration: Methodische Zugänge zu Migration und Remigration

wissenschaftliche Berufserfahrung (Auswahl)

2005 – 2008 Tätigkeit als freiberufliche Migrationsforscherin

- Sonderauswertung der „Leben und Lebensqualität in Wien II“ Erhebung (i.A. der Gemeinde Wien): Lebenslagen von älteren und jüngeren MigrantInnen im Vergleich (gem. mit Prof. Christoph Reinprecht)
- Mitarbeit am nationalen Bildungsbericht Themenbereich „Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit“
- PIRLS-Studie (Spezialauwertung SchülerInnen mit Migrationshintergrund)
- Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen – LehrerInnenbefragung in Kooperation mit dem BM:UJK (gem. mit Prof. Hilde Weiss)
- IOM Vienna: Wissenschaftliche Mitarbeit bei der Pilotstudie „Return Migration“ im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerkes

- 08.05 – 02.06 Universitätsassistentin in Ausbildung in der Abteilung Sportsoziologie
- 2003 – 2005 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Insitut für Soziologie
FWF-Projekt: „Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrations-
hintergrund

Publikationen und Forschungsberichte

Herzog-Punzenberger, B./Unterwurzacher, A. (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für Österreich. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Graz: Leykam, S. 161 – 182.

Unterwurzacher, A. (2009): Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In B. Suchan/C. WallnerPaschon/C. Schreiner (Hrsg.): Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 66 – 78.

Unterwurzacher, A./Weiss, H. (2008): Die interkulturelle Schule aus regionaler Perspektive. In: Leibetseder, B./Weidenholzer, J. (Hg.), Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitik in Städten und Regionen. Wien: Braumüller, S. 221-253.

Unterwurzacher, A. (2007): „Ohne Bildung bist du niemand“- Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, H. (Hrsg): In zwei Welten leben. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der 2. Generation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71 – 96.

Weiss, H./Unterwurzacher, A. (2007): Bildung und soziale Mobilität der zweiten Migrantengeneration. In: Fassmann, H. (Hrsg.): 2. österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, Klagenfurt: Drava Verlag, S. 227 – 240.

Weiss, H./Unterwurzacher, A. (2007): SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. unveröffentlichter Forschungsbericht Wien.

Weiss, H./Unterwurzacher, A. (2007): Second-generation sociostructural integration: Educational and occupational positioning. Report for the EU, Vienna.

Unterwurzacher, A. (2006): Teilhabe oder Ausgrenzung – Armutslagen von MigrantInnen und Migranten in Wien. In: Till-Tentschert, U./Tentschert, M. (Hrsg.): Wiener Armuts- und Sozialbericht. Eigenverlag, S. 87 - 106.

Reinprecht, C./Unterwurzacher, A. (2005): Lebenslagen und Lebensqualität von älteren und jüngeren MigrantInnen in Wien. Forschungsbericht i. A. der Gemeinde Wien.

Gapp, P./Unterwurzacher, A. (2004): „Ich bin hier geboren ... mir kann hier eigentlich keiner was verbieten.“ – Ausgewählte Aspekte der Lebenssituation von Migrantenjugendlichen der 2. Generation, unveröffentlichter Forschungsbericht Wien.

Sanz, A./Unterwurzacher, A. (2003): „Jetzt weiß ich endlich, wo ich hindrücken muss“ – Ergebnisse der Evaluation von Gewaltpräventionsworkshops für Mädchen in Niederösterreich. Unveröffentlichter Forschungsbericht.