



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Elterliche Bildungsaspirationen in MigrantInnenfamilien

Ein Vergleich zwischen Österreich und Deutschland

Verfasserin

Tamara Denise Terbul

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt: Individuelles Diplomstudium Internationale
Entwicklung

Betreuerin: ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Hildegard Weiss

Meinen Eltern/Staršem

Danksagung

Diese Diplomarbeit möchte ich meinen Eltern widmen, da sie nicht nur mein Studium zum größten Teil finanziert haben, sondern auch ständig ein großes Interesse an meiner Arbeit zeigten und mich so gut es ging unterstützten.

Zudem möchte ich mich bei meinen Großeltern bedanken, die sich immer Zeit genommen haben für meine Nöte und Sorgen.

Außerdem möchte ich mich noch bei meinen Tanten und meiner verstorbenen Großmutter bedanken, die mich nicht nur monetär unterstützten, sondern mir auch den ein oder anderen guten Ratschlag gaben.

Vielen Dank auch an meine Betreuerin Frau Prof. Dr. Hildegard Weiss für ihre kompetente und freundliche Betreuung während meiner Diplomarbeit.

Last but not least möchte ich mich noch bei Antonija Wieser bedanken für ihre guten Ratschläge und Einschätzungen.

Vielen Dank/Hvala lepa!

Kurzfassung

Elterliche Bildungsaspirationen haben einen hohen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder und gelten somit als bedeutender Faktor von Bildungsergebnissen. Obwohl Kinder und Jugendliche aus MigrantInnenfamilien im Vergleich zu Einheimischen häufig schlechtere Schulleistungen erzielen, weisen deren Eltern höhere Bildungsaspirationen auf.

Die Diplomarbeit behandelt den Forschungsstand zum Thema Bildungsaspirationen, sowie die aktuelle Bildungssituation von MigrantInnen in Österreich und Deutschland. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, warum MigrantInnen in Österreich und Deutschland eine viel höhere Bildungsaspiration aufweisen als Einheimische, diese aber nicht in erfolgreiche Bildungsergebnisse umsetzen können.

Abstract

Parental educational aspirations have a high impact on the educational choices of their children and are therefore regarded as an important factor of educational outcomes. Although children of immigrant families, compared to locals, often achieve poorer school performance, than their parents who nevertheless have higher educational aspirations than local parents.

The diploma thesis deals with the state of research on the topic of educational aspirations, as well as the current educational situation of migrants in Austria and Germany. Furthermore, investigating the question why migrants in Austria and Germany have much higher educational aspirations than locals, and why they can't implement them in successful educational outcomes.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	4
Abstract	5
Einleitung	8
1 Theoretischer Hintergrund	10
1.1 Das Konzept der Aspirationen	10
1.2 Elterlichen Bildungsaspirationen	10
1.3 Das Wisconsin-Modell	11
1.4 Rational-Choice-Ansatz	12
1.5 Bourdieu's Kapitalsorten	13
1.6 Humankapitaltheorie	14
2 Erklärungsansätze hinsichtlich der Bildungsaspiration von MigrantInnen	16
2.1 <i>Immigrant Optimism</i>	16
2.2 <i>Informationsdefizite</i>	16
- <i>Wissen über das Bildungssystem</i>	17
- <i>Korrektheit der Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes</i>	18
2.3 <i>Soziales Kapital in ethnischen Netzwerken</i>	18
2.4 <i>Antizipierte Diskriminierung und „blocked opportunities“</i>	19
2.5 <i>Bias im Antwortverhalten</i>	20
2.6 <i>Die Summe anderer Nachteile</i>	21
2.7 <i>Geringere Wirkung von Bildungsaspirationen bei MigrantInnen</i>	22
3 Einwanderungsgesellschaft Deutschland und Österreich	23
3.1 <i>Situation in Deutschland</i>	23
- <i>Türkische MigrantInnen</i>	24
- <i>MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien</i>	25
- <i>Asiatische/Vietnamesische MigrantInnen</i>	25
3.2 <i>Situation in Österreich</i>	27

4 Internationale und Nationale Bildungsstudien	28
4.1 PISA	28
4.1.2 <i>Ergebnisse Deutschland</i>	28
- <i>Kompetenzunterschiede zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien.</i>	29
4.1.3 <i>Ergebnisse Österreich</i>	35
- <i>Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien</i>	35
4.2 IGLU	42
4.2.1 <i>Ergebnisse Deutschland</i>	42
- <i>Soziale Herkunft</i>	42
- <i>Migration</i>	44
4.2.2 <i>Ergebnisse Österreich</i>	46
4.3 TIMSS	50
4.3.1 <i>Ergebnisse Österreich</i>	50
4.3.2 <i>Ergebnisse Deutschland</i>	55
4.4 TIES	58
- <i>Kindergarten und Grundschule</i>	61
- <i>Erste Selektion und Eintritt in die Sekundarstufe</i>	61
5 Ausgewählte Studien zum Themenbereich Bildungsaspirationen	
5.1 <i>Ausgewählte Studien aus Deutschland</i>	62
5.2 <i>Ausgewählte Studien aus Österreich</i>	65
<i>Segregation im Bildungssystem</i>	66
Zusammenfassung	73
Abbildungsverzeichnis	77
Literaturverzeichnis	79
Lebenslauf	85

Einleitung

„Wir leben in einer Wissensgesellschaft, in der Informationen und Wissen immer mehr zur strategischen Ressource werden. Dadurch rückt auch das Bildungssystem stärker in den Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens. Bildung wird immer mehr zur legitimen Grundlage der Ver- und Zuteilung von Lebenschancen und Statuspositionen.“ (Erler 2007:7)

Die Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien im österreichischen und deutschen Bildungssystem ist seit der Publikation von internationalen und nationalen Schulleistungsuntersuchungen wie dem „Programme for International Student Assessment“ (PISA) und der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) in den Mittelpunkt des Interesses der breiten Öffentlichkeit gerückt. (vgl. Fereidooni 2011:17; Herzog-Punzenberger 2009: 13-14)

Viele Studien zur Thematik Bildung und Migration in Österreich und Deutschland zeigen, dass elterliche Bildungsaspirationen einen großen Einfluss auf die Schulleistungen und Bildungsentscheidungen ihrer Kinder haben können. Bildungsaspirationen werden deshalb als wesentlicher Faktor von Bildungsergebnissen angesehen. Dabei wurde festgestellt, dass Eltern aus MigrantInnenfamilien im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Einheimische und dies obwohl sie oftmals schlechtere sozioökonomische und schulische Voraussetzungen aufweisen. (vgl. Becker 2010: et al)

Aus diesem „paradoxen“ Befund ergeben sich für mich folgende Fragestellungen, denen ich im Zuge meiner Diplomarbeit nachgehen möchte:

- 1.) Warum haben MigrantInnen in Österreich und Deutschland häufig überdurchschnittlich hohe elterliche Bildungsaspirationen?
- 2.) Warum können sie diese hohen elterlichen Bildungsaspirationen nicht in entsprechende Schulerfolge umsetzen?
- 3.) Wieso unterscheiden sich die Gruppen der TürkInnen, Ex-JugoslawInnen, AsiatInnen so stark?

Den Anfang der Arbeit bildet eine theoretische Betrachtungsweise zur Erklärung von Bildungsentscheidungen wie dem Wisconsin-Modell, dem Rational-Choice-Ansatz, der Humankapitaltheorie und Bourdieu's Kapitalsorten.

Im zweiten Kapitel beschäftige ich mich mit den verschiedenen Erklärungsansätzen bezüglich der hohen Bildungsaspirationen von MigrantInnen.

Im dritten Kapitel werden die Bildungssituationen von MigrantInnen in Deutschland und Österreich dargestellt und hinsichtlich der einzelnen Gruppen näher analysiert.

Im vierten Kapitel werden die wichtigsten internationalen und nationalen Bildungsstudien wie PISA, IGLU, TIMSS und TIES zusammengefasst und länderspezifisch analysiert.

Im fünften Kapitel werden ausgewählte Studien zum Themenbereich Bildungsaspirationen in Deutschland und Österreich vorgestellt.

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Das Konzept der Aspirationen

Das Konzept der Aspiration stammt ursprünglich aus der Sozialpsychologie, wurde in den 60er Jahren von der Bildungssoziologie aufgegriffen und kann als das von einem Kind höchste angestrebte und abschließende Bildungsniveau bezeichnet werden. Beeinflusst werden diese Aspirationen von „signifikant Anderen“, beispielsweise den Eltern, die dadurch die Handlungen und Ziele des Kindes beeinflussen können. Es existieren zwei Arten von Bildungsaspirationen, idealistische und realistische. (vgl. Klein/Biedinger 2009:6-8 und Becker 2010:1-4)

Unter idealistischen Aspirationen werden erhoffte Bildungsabschlüsse verstanden, unabhängig von den tatsächlichen schulischen Leistungen. Realistische Bildungsaspirationen beinhalten erreichbare Bildungsabschlüsse. Der Terminus „Elterlichen Bildungsaspiration“ beinhaltet die Erwartungen der Eltern hinsichtlich der Bildungskarriere ihrer Kinder. Diese elterlichen Bildungsaspirationen können sowohl idealistisch als auch realistisch sein. (vgl. Klein/Biedinger 2009:6-8)

1.2 Elterlichen Bildungsaspirationen

Auch bei elterlichen Bildungsaspirationen kann zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen unterschieden werden. Klein und Biedinger zeigen in ihrem Arbeitspapier auf, dass Eltern, die die Überzeugung vertreten, dass eine gute schulische Ausbildung einen „Wert an sich“ hat und auch den Statuserhalt des Kindes positiv beeinflusst, höhere realistische als auch idealistische Bildungsaspirationen aufweisen. Der monetäre Kostenfaktor wirkt sich nicht auf elterliche Aspirationen aus, wohingegen der zeitliche Faktor, der mit einer längeren schulischen Ausbildung einher geht, sich in geringem Ausmaß negativ auf die elterlichen Aspirationen auswirkt. (vgl. Klein/Biedinger 2009:7-8)

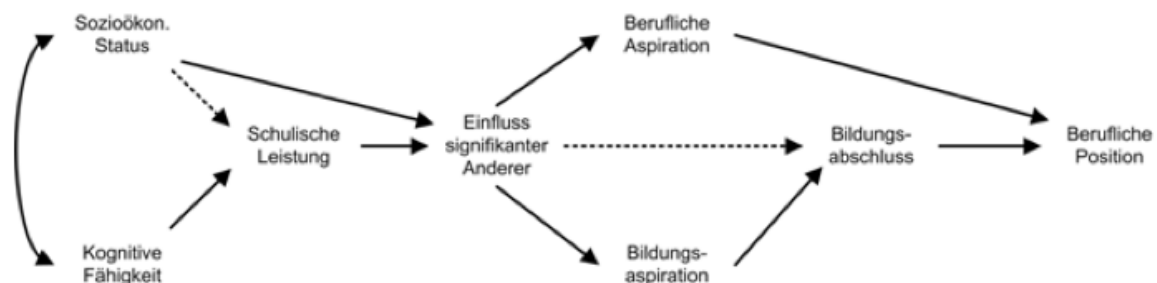
In älteren Studien wurde hinsichtlich der elterlichen Bildungsaspiration und der Bildungsaspirationen der SchülerInnen festgestellt, dass die Bildungsaspirationen in einem städtischen bildungsnahem Umfeld, unabhängig von der schulischen Leistung,

höher ausfallen als bei Familien, die in einem ländlichen Umfeld leben und niedrigere Bildungserfolge aufweisen. (Klein/Biedinger 2009:6-8) Bemerkenswert ist hierbei, dass dies nicht auf MigrantInnenfamilien zutrifft. Im Vergleich zu Einheimischen weisen MigrantInnen eine durchschnittlich höhere Bildungsaspiration auf, obwohl sie einen schlechteren sozioökonomischen Hintergrund haben und auch schulisch gesehen schlechtere Leistungen erbringen. Dieses Paradoxon trifft natürlich nicht auf alle MigrantInnen-Gruppen zu. Hinsichtlich der schulischen Erfolge, Bildungsaspirationen und deren Umsetzung gibt es innerhalb der MigrantInnen-Gruppen große Unterschiede. (vgl. Becker 2010:1)

1.3 Das Wisconsin-Modell

Das Wisconsin-Modell erlebte seinen Durchbruch in der Bildungssoziologie in den 1960er Jahren und stammt ursprünglich aus der Sozialpsychologie. (vgl. Kleine et al. 2010:107)

Abbildung 1: Wisconsin-Modell in der Ursprungsversion



Quelle: Becker 2010:5

„In den Beiträgen der Vertreter der Wisconsin-Schule wurde festgestellt, dass sich die soziale Herkunft im Kontext von Bildung unter anderem durch divergierende schichtspezifische Werte und Anspruchsniveaus bezüglich des Erreichens höherer Bildungsabschlüsse äußert.“ (Kleine et al. 2010:107)

Der Effekt der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg findet dem Wisconsin-Modell zufolge hauptsächlich über „Bezugsgruppeneinflüsse“ bzw. Einfluss „signifikant Anderer“ statt. Demnach haben Bildungsaspirationen im Wisconsin Modell einen zentralen Stellenwert inne, da es bei Bildungsentscheidungen schichtspezifische Präferenzen gibt bzw. diese auf elterliche Aspirationen

zurückgeführt werden können. Daraus resultiert, dass das Bildungsverhalten bereits im Vorfeld feststeht und demnach für die Erklärung des Bildungsverhaltens kaum relevant ist. (vgl. Kleine et al. 2010: 107; Becker 2010:5)

1.4 Rational-Choice-Ansatz

Der Rational-Choice-Ansatz kommt ursprünglich aus dem Bereich der soziologischen Handlungstheorien und liefert ein Erklärungsmodell für die Unterschiede in den Bildungsentscheidungen, sowie der elterlichen Bildungsaspirationen. Mit Hilfe einer Kosten-Nutzen-Kalkulation wird hinsichtlich der Bildung der maximale mögliche Ertrag ermittelt (vgl. Schauenberg 2008: 5506 ; Wiedenhorn 2011:61-68)

„Die Wahl zwischen Verbleib im Bildungssystem oder Verlassen desselben hängt mit einer bestimmten »Überlebenswahrscheinlichkeit« zusammen. Diese ergibt sich aus der Kalkulation von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten.“ (Erler 2007:33)

Die Absolvierung der gewählten Schulform wird in diesem Zusammenhang als Erfolg gewertet. Nicht nur objektive Kosten werden bei dem Rational-Choice-Modell berücksichtigt, sondern auch subjektive wie zum Beispiel der eigentliche Nutzen und die soziale Aufstiegswahrscheinlichkeit. Demnach ist das primäre Ziel der Eltern anhand der Bildungsentscheidung einen Statusverlust zu vermeiden, bzw. das ein höherer Bildungsstatus erreicht wird. (vgl. Schauenberg 2008:5506 und Kleine et al. 2010:106)

Boudon lieferte eine weithin bekannte Umsetzung des Rational-Choice-Ansatzes, in dem er die vorhandenen sozialen Ungleichheiten in den Bildungsabschlüssen aus dem Zusammenspiel von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit resultiert. (Kurz/Wiebke 2008: 5490; Kleine et al. 2010:106; Maaz et al. 2007:446)

Primäre Effekte beinhalten Boudon zufolge Kompetenzunterschiede. Diese wirken sich auf den Sozialisationsprozess aus. Ein geringer sozialer Status der Familie bedeutet somit eine mangelhafte „kulturelle Ausstattung“, die den Bildungserfolg des Kindes negativ beeinflussen kann. (vgl. Erler 2007:32-33; Wiedenhorn 2001:88)

Sekundäre Effekte umfassen schichtabhängige Unterschiede hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Bewertung sowie der gewählten Schulform. Eltern streben für ihre Kinder einen sozialen Aufstieg an und fürchten gleichzeitig deren Abstieg. (vgl. Erler 2007:32-33; Wiedenhorn 2001:88)

„Daher investieren bildungsnahe Familien deutlich mehr in die Bildung ihrer Kinder, während bildungsferne Familien schon früher mit einem erreichten Abschluss zufrieden sind. Dazu kommt, dass auf Grund der größeren sozialen Distanz zwischen niedrigerem Sozialstatus im Vergleich zu höherer Bildung diese Familien letztlich mehr Ressourcen aufbringen und größere Anstrengungen unternehmen müssen, um dieselben Bildungshürden zu nehmen wie sozial besser Positionierte.“ (Erler 2007:32-33)

1.5 Bourdieu's Kapitalsorten

Bourdieu hat mit Hilfe der von ihm unterschiedenen Kapitalformen ein differenziertes Model zur Erfassung der relativen hierarchischen Situation vorgelegt, in dem Kapitalarten als Ressourcen verstanden werden können. Er unterscheidet hierbei zwischen dem ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapital. (vgl. Bracke/Bücher 2012:57)

Unter dem ökonomischen Kapital werden monetäre Mittel verstanden, über die Familien verfügen und die sie gegebenenfalls auch in die Bildung ihrer Kinder investieren können. (vgl. Bracke/Bücher 2012:57-58; Erler 2007:42)

Das Kulturelle Kapital gestattet Bourdieu zufolge die Ungleichheit von schulischen Erfolgen der Kinder hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft zu begreifen. Hierbei werden drei verschiedene Erscheinungsformen unterschieden:

- Kulturelles Kapital in objektiviertem Zustand in Form von anspruchsvollen Büchern, Bildern und Kunstgegenständen.
- Kulturelles Kapital in institutionalisierter Form wie zum Beispiel Abschlüsse von Bildungseinrichtungen (Matura, akademischer Titel usw.)
- Kulturelles Kapital in inkorporiertem Zustand wie kulturelle Vorlieben und Kenntnisse die verinnerlicht wurden und nicht unbedingt übertragbar sind.

- Soziales Kapital stellt Vorteile dar, wie die Zugehörigkeit zu einem sozialen Netzwerk das über gute gesellschaftliche Kontakte verfügt.
- Das symbolische Kapital ist das positive Ansehen bzw. Prestige einer Person. (vgl. Bracke/Bücher 2012:58; Erler 441-43)

Erler kommt zu dem Schluss, dass sich soziale Ungleichheiten vor allem im Bereich des kulturellen Kapitals reproduzieren. Auch das vorhandene oder nicht vorhandene ökonomische Kapital entscheidet darüber, ob gewisse Bildungswege überhaupt eingeschlagen werden. (vgl. Erler 2007: 43) „Ökonomisches Kapital ist nicht nur Voraussetzung für die Auswahl der Schulen, das Maß der Bildungsanstrengungen und der Verweildauer im Bildungssystem; vielmehr ebnet ökonomisches Kapital im Verein mit Sozialkapital erst den Weg zur gewinnbringenden Verwertung der Bildungsinvestition und öffnet den Weg zu erfolgreichen Berufskarrieren“ (Reinprecht 2005: 140 zit. n. Erler 2007: 43)

1.6 Humankapitaltheorie

Die Humankapitaltheorie hat ihren Ursprung in der Mikroökonomie und diente dazu, Einkommensunterschiede als Resultat der divergent hohen Bildungsinvestitionen zu erklären. Dabei wurden primär die Aufwendungen von Personen in ihre eigene Bildung betrachtet, mit denen sie ihr Humankapital steigern können. Ab 1970 beschäftigten sich die Humankapitaltheoretiker mit der Bildung, die man als Kind erwirbt. Dies führte dazu, dass das Investitionsverhalten der Eltern für die Humankapitaltheoretiker zunehmend interessanter wurde. Man stellte fest, dass Eltern und nicht deren Kinder, Einfluss auf frühe Bildungsinvestitionen haben. Die Bildungserfolge der Eltern hängen mit deren Einkommen zusammen und dieses wiederum beeinflusst den Umfang von Gütern (beispielsweise Bücher), die dem Kind zur Verfügung stehen und dessen Humankapital steigern sollen. Die Bildungserfolge beider Elternteile wirken sich auf die erworbene Bildung eines Kindes während seiner Kindheit aus. Proportional zum Anstieg der Kinder verringert sich die Zeit, die Eltern mit jedem einzelnen verbringen können und die Güter des Kindes, da es diese mit seinen Geschwistern teilen muss. Demnach wirken sich Geschwister negativ auf den Aufbau von Humankapital aus. Der Faktor „Anzahl der Kinder“ wird deshalb von Humankapitaltheoretikern als wesentlicher Grund für das

geringere Humankapital von Kindern aus MigrantInnenfamilien betrachtet. Die geringeren Bildungserfolge von Kindern aus MigrantInnenfamilien begründen sich aus humankapitaltheoretischer Sicht daher, dass deren Eltern eine schlechtere schulische Ausbildung vorweisen. Dies wirkt sich negativ auf die finanziellen Ressourcen der Familien aus, da sie weniger Güter für das Kind akquirieren können. Zudem haben Kinder aus MigrantInnenfamilien im Vergleich zu einheimischen Kindern mehr Geschwister, was zur Folge hat, dass sie die wenigen Güter, die ihnen zur Verfügung stehen auch noch teilen müssen. (vgl. Diefenbach 2009: 441-443)

2 Erklärungsansätze hinsichtlich der Bildungsaspiration von MigrantInnen

In der Bildungsforschung werden verschiedene denkbare Erklärungsansätze hinsichtlich der Bildungsaspiration von MigrantInnen diskutiert:

2.1 Immigrant Optimism

Der „Immigrant Optimism“ Erklärungsansatz geht davon aus, dass MigrantInnen eine positive ausgewählte Gruppe darstellen, da sie mit dem Ziel ausgewandert sind, ihren sozioökonomischen Status zu verbessern. In dem Zielland haben sie oft einen niedrigen Sozialstatus inne, nehmen dies jedoch in Kauf und haben bezüglich ihrer Kinder hohe elterliche Bildungsaspirationen. Bildung wird zum Schlüssel für die Steigerung des familiären Status angesehen. Becker verweist in ihrem Arbeitspapier hinsichtlich des „Immigrant Optimism“ auf die Theorie von Ogbu (1987). Dieser differenziert zwischen freiwilliger Migration und „unfreiwilligen Minoritäten“. Ihm zufolge hoffen freiwillige Immigranten ihre Lebenssituation und auch die Lebenssituation ihrer Kinder im Aufnahmeland verbessern zu können. Sie hegen große Erwartungen bezüglich des Bildungsaufstieges ihrer Kinder und nehmen Schwierigkeiten, wie zum Beispiel mangelnde Sprachkenntnisse oder fehlende Informationen hinsichtlich des Schulsystems als temporär war. (vgl. Becker 2010:7 und Stürzer 2003:198)

„Im Gegensatz dazu sind unfreiwillige Minoritäten, die schon seit Generationen im Aufnahmeland leben, oftmals desillusioniert über ihre Möglichkeiten zur Aufwärtsmobilität, misstrauen dem Bildungssystem und entwickeln eine „oppositionelle soziale Identität“. (Becker 2010:7)

In qualitativen Studien konnte der Zusammenhang zwischen den hohen elterlichen Bildungsaspirationen in MigrantInnenfamilien und den eigenen (nicht erfüllten) Bildungswünschen festgestellt werden. Diese (unerfüllten) Bildungswünsche werden auf die nächste Generation übertragen. (vgl. Becker 2010:7)

2.2 Informationsdefizite

Ein weiterer Erklärungsansatz für die hohen elterlichen Bildungsaspirationen nimmt Bezug auf die Informationsdefizite von MigrantInnen. „Allein durch die Möglichkeit eines Schulbesuches in der Aufnahmegesellschaft setzen Migranten sehr große Hoffnungen in die Schullaufbahn ihres Kindes, sodass die antizipierte Wahrscheinlichkeit auf Bildungserfolg insgesamt als sehr hoch wahrgenommen wird. Dies sollte umso stärker der Fall sein, je weniger ihnen die Selektionsmechanismen im Schulsystem bewusst sind.“ (Relikowski et al. 2012:114)

Studien weisen darauf hin, dass MigrantInnen weniger über das nationale Bildungssystem wissen als Einheimische und dennoch überdurchschnittlich hohe elterliche Bildungsaspirationen haben. Wissenschaftlich gesehen wird die Informiertheit über das nationale Bildungssystem als kulturelles Kapital betrachtet, das sich positiv auf die Erfolgswahrscheinlichkeiten hinsichtlich der Bildungskarriere der Kinder auswirken kann. Die Kenntnis des Bildungssystems kann sich somit positiv auf Bildungsentscheidungen auswirken, die sich wiederum positiv auf die realistischen Bildungsaspirationen auswirken. (vgl. Becker 2010:8)

Bei der Rolle der Informiertheit können zwei Aspekte unterschieden werden: 1.) Die genaue Kenntnis über das Bildungssystem einschließlich taktischem Wissen und 2.) Realistische Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes. (vgl. Becker 2010:8)

- Wissen über das Bildungssystem

Becker zufolge wird die Informiertheit über das nationale Bildungssystem als Komponente des kulturellen Kapitals der Eltern aufgefasst. Dabei ist das taktische Wissen entscheidend, um eine theoretische Intervention an verschiedenen Ebenen im Bildungssystem durchführen zu können. Je besser die Eltern über das Bildungssystem bescheid wissen, desto höher sind die Erfolgchancen hinsichtlich einer guten Ausbildung und umso realistischer sind die elterlichen Bildungsaspirationen. Diese Form der Informiertheit würde sich nicht dazu eignen, um die höheren Bildungsaspirationen von MigrantInnen zu erklären, denn geringerer

Informiertheit müsste demzufolge zu niedrigeren realistischen Bildungsaspirationen führen. (vgl. Becker 2010:9)

- Korrektheit der Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes

Die Richtigkeit der Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes stellt einen anderen Aspekt dar, der die Informiertheit betrifft. Es wird argumentiert, dass Aufgrund der mangelnden Kenntnisse hinsichtlich des Bildungssystems und eventueller sprachlicher Barrieren von MigrantInnen, diese die schulischen Leistungen ihres Kindes schlechter einschätzen können. Objektive schulische Leistungen und subjektive Einschätzungen hinsichtlich des Bildungserfolges des Kindes stellen bei MigrantInnen eine Art Wechselbeziehung dar. Wenn Kinder aus MigrantInnenfamilien trotz schlechterer schulischer Leistungen dennoch hohe Bildungsaspirationen aufweisen, führt dies vermutlich zu einer überschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit des Kindes und dies kann zu höhere Aspirationen beitragen. Henderson belegt in seiner Studie mit 50 mexikanischen Eltern in den Vereinigten Staaten von Amerika, dass mexikanische Eltern auch bei schlechteren schulischen Erfolgen ihres Kindes im folgenden Jahr größtenteils eine sehr gute oder gute schulische Leistung erwarten. (vgl. Becker 2010:9)

2.3 Soziales Kapital in ethnischen Netzwerken

Bei der Entstehung von Bildungsaspirationen nehmen „Signifikante Andere“ bzw. „Bezugsgruppeneinflüsse“ im Wisconsin-Modell eine zentrale Rolle ein. Dies hat zur Folge, dass soziale Netzwerke von Personen deren Bildungsaspirationen beeinflussen. Netzwerkmitglieder können für Personen als Vorbild dienen und Werte und Normen vorleben, an denen man sich orientieren kann. Solche Werte und Normen können auch höhere Bildungsabschlüsse darstellen. Die Bereitstellungen von Ressourcen wie Informationen über das Bildungssystem, Ratschläge und potentielle Hilfestellungen, können aufzeigen, wie soziale Netzwerke Bildungsaspirationen von Personen beeinflussen können. (vgl. Becker 2010:9-10 und Kleine et al 2009:107)

MigrantInnenkindern die einen höheren Bildungsabschluss erreicht haben geben oft an, von einer bestimmten Person unterstützt und ermutigt worden zu sein. Diese „signifikant Andere“ Person kann als Vorbild angesehen werden, da sie der anderen Person mit Rat und Tat zur Seite stand/steht. Dieser Aspekt wird in der Bildungssoziologie als vorhandenes „soziales Kapital“ zusammengefasst. (vgl. Becker 2010:9-10 und Stürzer 2013:198)

Die „segmented assimilation theory“ bezeichnet Ethnizität als Quelle sozialen Kapitals. Durch gesellschaftliche Diskriminierungen kommt es innerhalb der ethnischen Gruppe zu einer Gruppensolidarität. Diese ethnischen Netzwerke können einen prägenden Einfluss auf ihre Mitglieder ausüben und einen positiven Effekt auf deren Bildungsaspirationen haben, wenn in der „ethnic community“ bildungsförderliche Werte vorgelebt werden. Wenn das nicht zutrifft, so kann sich das auch negativ auf die Bildungsaspirationen auswirken. (vgl. Becker 2010:9-10 und Relikowski 2012:39)

„Ob Migranten aufgrund der ethnischen Solidarität wirklich (quantitativ oder qualitativ) über mehr soziales Kapital verfügen, ist bisher nicht empirisch nachgewiesen worden. Doch selbst wenn man annehmen würde, dass Migrantenfamilien im Durchschnitt mehr soziales Kapital haben als Einheimische, so wäre damit noch nicht erwiesen, dass dies auch die Ursache für ihre durchschnittlich höheren Bildungsaspirationen ist. In empirischen Studien zur Untersuchung von Bildungsaspirationen haben Migranten auch nach Berücksichtigung von sozialem Kapital noch signifikant höhere Bildungsaspirationen als Einheimische. Jedoch werden in diesen Studien immer nur bestimmte Facetten von sozialem Kapital erfasst.“ (Becker 2010:10-11)

2.4 Antizipierte Diskriminierung und „blocked opportunities“

Der „blocked opportunities“ Ansatz geht davon aus, dass die Bildungsrenditen auf dem Arbeitsmarkt für Jugendliche, unabhängig davon, ob sie aus einer MigrantInnenfamilie stammen oder nicht, gleich sind. Somit würden identische Bildungsabschlüsse auch identische Erträge erbringen. Sollte dies nicht zutreffen, hätten MigrantInnen einen geringeren Anreiz einen höheren Bildungsabschluss zu

erreichen und somit auch eine niedrigere Bildungsaspiration. Andere Forscher interpretieren den „blocked opportunities“ Ansatz gegenteilig. Forscher in den Vereinigten Staaten von Amerika geben an, das chinesische MigrantInnen aufgrund von Diskriminierungen, die sie auf dem Arbeitsmarkt wahrnehmen, einen höheren Anspruch bezüglich des Bildungserfolges ihrer Kinder aufweisen. Dadurch wollen sie ihren Kindern bessere Ausgangsbedingungen ermöglichen. (vgl. Becker 2010:11 und Relikowski 2012:40)

Der „blocked opportunities“ Ansatz kann zwei verschiedene Reaktionen hervorrufen. Es kann zu einer „overcompensation“ und „overachieving“ führen oder es kommt zu einer Entmutigung. Es wird argumentiert, das MigrantInnen die freiwillig immigriert sind trotz wahrgenommener Diskriminierung an das Prinzip der Leistungsgesellschaft und den damit verbundenen Bildungsaufstieg glauben. „Unfreiwillige Minoritäten“ hingegen glauben nicht an ein faires Bildungssystem und gleiche Bildungsrenditen unabhängig vom Migrationsstatus. Die antizipierte Diskriminierung wirkt sich negativ auf die Bildungsaspirationen aus. (vgl. Becker 2010:11)

Somit entscheiden bei MigrantInnen bestimmte Werthaltungen darüber, ob sie bei wahrgenommener Diskriminierung mit „overcompensation“ (höheren Bildungsaspiration) oder Entmutigungen (geringeren Bildungsaspiration) reagieren. (vgl. Becker 2010:11-12)

2.5 Bias im Antwortverhalten

In unterschiedlichen Studien wurde festgestellt, dass MigrantInnen bei Einstellungsfragen vermehrt Extremkategorien („extreme response style“) auswählen. Einheimische Personen hingegen bevorzugen den „cautious response style“. Da „Response-Styles“ bisher hauptsächlich bei Einstellungsfragen von MigrantInnen untersucht worden sind, lässt sich nicht eruieren, ob auch die Frage nach den elterlichen Bildungsaspirationen von MigrantInnen davon betroffen sein könnte. (vgl. Becker 2010:12)

In der Fachliteratur gibt es Hinweise darauf, dass bestimmte „Response-Styles“ mit dem Migrationsstatus in Zusammenhang gebracht werden können. Bei lateinamerikanischen MigrantInnen in den Vereinigten Staaten von Amerika beispielsweise werden bei den Einstellungsfragen die Extremwerte der Skala als Antwort bevorzugt und es gibt auch eine höhere „Zustimmungstendenz“ („acquiescent response style“) als in der nicht-hispanischen Vergleichsgruppe. (vgl. Becker 2010:12)

Eine Ursache für diese ethnischen Unterschiede im Antwortverhalten sehen einige Autoren „In the cultures around the Mediterranean, [...] an extreme response is used because people consider such a response sincere. To use the middle of the scale would be considered trying to hide one's feelings, which is normatively disapproved.“

(Hui & Triandis 1989: 298 zitiert n. Becker 2010:12)

Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass MigrantInnen kaum Erfahrungen mit Umfragen haben (aufgrund sprachlicher Barrieren) und somit weniger Erfahrungen mit standardisierten Interviews. Eine fehlende Routine bezüglich Bewertungsskalen würde zur vermehrten Verwendung von „extreme responses“ führen. Somit liegt nahe, dass eine theoretische Möglichkeit besteht, dass die Angabe hoher Bildungsaspirationen mit einer vermehrten Wahl von Extremkategorien in Verbindung steht. (vgl. Becker 2010:12)

2.6 Die Summe anderer Nachteile

Wenn man davon ausgeht, dass sich die Bildungsaspirationen von MigrantInnen und Einheimischen identisch auf deren Bildungserfolge auswirken, muss der Grund für die schlechteren Bildungsergebnisse von MigrantInnen einen anderen Ursprung haben. Wissenschaftlich wurden verschiedene Faktoren hinsichtlich der Bildungsungleichheit identifiziert, welche die schlechteren schulischen Leistungen von MigrantInnenkinder im Bildungssystem hervorrufen. Primär wurde festgestellt, dass der sozioökonomische Status der Familie den Bildungserfolg von MigrantInnenkindern stark beeinflusst. Auch mangelnde sprachliche Kenntnisse

können als Grund für schlechtere schulische Leistungen angeführt werden sowie mangelndes kulturelles Kapital. (vgl. Becker 2010:14)

2.7 Geringere Wirkung von Bildungsaspirationen bei MigrantInnen

„Prinzipiell ist es denkbar, dass Bildungsaspirationen nicht unter allen Umständen die gleiche Wirkung haben, sondern je nach spezifischen Bedingungen mehr oder weniger stark auf Bildungsergebnisse wirken. Wenn solche Moderator-Variablen bei Migranten und Einheimischen systematisch ungleich verteilt sind, könnte eine geringere Wirkung der Bildungsaspirationen auf den Bildungserfolg bei Migranten im Vergleich zu Einheimischen die Folge sein. Dabei ist es sogar vorstellbar, dass die Aspirationen unter bestimmten Bedingungen ihre Wirkung völlig verlieren, z.B. im Fall von externen Barrieren.“ (Becker 2010:15)

Einheimische Eltern beziehen solche externen Barrieren in ihre realistischen Bildungsaspirationen ein, wohingegen dies bei MigrantInnenfamilien in einem kleineren Ausmaß geschehen könnte. Bei solchen externen Barrieren könnte der Informationsstand hinsichtlich des Bildungssystems eine zentrale Rolle spielen. Demzufolge sind Bildungsaspirationen von besser informierten Personen bessere Prädiktoren für spätere Bildungsergebnisse als Bildungsaspirationen von weniger informierten Personen. Die geringere Informiertheit und die vorhandenen institutionellen Barrieren wären somit eine mögliche Ursache dafür, warum MigrantInnen ihre hohen Aspirationen seltener umsetzen können. (vgl. Becker 2010:15)

Obwohl es verschiedene Erklärungsansätze gibt, konnte bis dato nicht geklärt werden, warum MigrantInnen eine im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Einheimische. Die oben angeführten Konzepte sind nicht präzise standardisiert und überprüft worden und weisen nur darauf hin, dass bestimmte Aspekte die Bildungsaspirationen von MigrantInnen beeinflussen können. (vgl. Becker 2010:15)

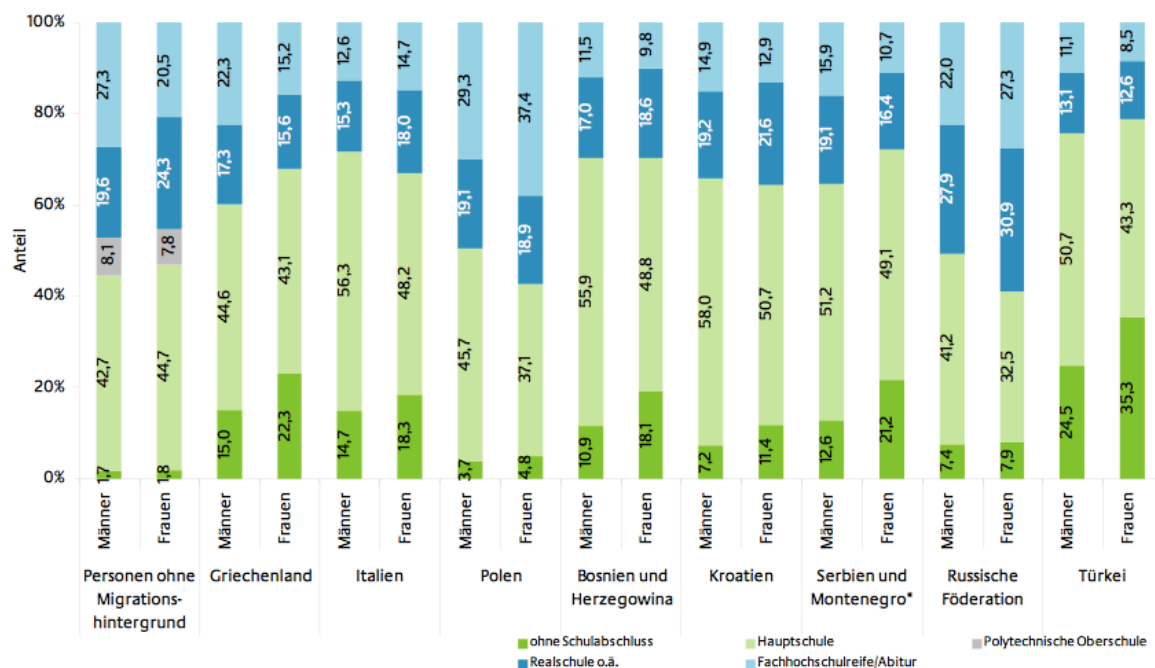
3 Einwanderungsgesellschaft Deutschland und Österreich

3.1 Situation in Deutschland

Zugewanderte Jugendliche in Deutschland und Österreich setzte sich aus verschiedenen ethnischen Gruppen zusammen. Seit Mitte der 60er Jahre stellen TürkInnen und Ex-JugoslawInnen die zahlenmäßig umfangreichste EinwanderInnengruppe in Deutschland und Österreich dar. (vgl. Herzog-Punzenberger 2009:9; Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004: 73-75)

SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien in Deutschland sind an Hauptschulen und Förderschulen überrepräsentiert und an Gymnasien deutlich unterrepräsentiert. Sie weisen bereits in der Primarstufe in den Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft im Vergleich mit einheimischen SchülerInnen geringere Defizite auf, welche sich aber bis zum Ende Sekundarstufe 1 steigern. Folglich erreichen sie niedrigere Bildungsabschlüsse als einheimische Jugendliche. (vgl. Siegert 2008:54)

Abbildung 2: Höchster allgemeiner Schulabschluss nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Mikrozensus 2006



Quelle: Siegert 2008: 51

Innerhalb der MigrantInnengruppen gibt es hinsichtlich der Bildungserfolge große Unterschiede, wobei aus der Abbildung 2 ersichtlich wird, das türkische MigrantInnen im deutschen Bildungssystem besonders niedrige Bildungsniveaus erreichen. (vgl. Siegert 2008: 51)

- Türkische MigrantInnen

Alba et. al (1994) sahen den Ursprung hinsichtlich der schlechten Bildungsergebnisse in der unsicheren Situation im Hinblick auf einen permanenten Aufenthalt. So waren türkische MigrantInnen im Vergleich zu italienischen MigrantInnen rechtlich schlechter gestellt. Dies führte dazu, dass sie sich in Bezug auf die Schulausbildung ihrer Kinder zurückhaltender verhielten, da sie immer mit einer möglichen Rückkehr in ihr Heimatland rechnen mussten. (vgl. Alba et al. 1994: 234)

Nauck (1999) stellte in seiner Artikel „ Sozialer und intergenerativer Wandel in Migrantenfamilien in Deutschland“ fest, dass von allen Anwerbernationalitäten vor allem den Türken die größte kulturellen Distanz nachgesagt wird. (vgl. Nauck 1999:24)

Sprachliche Defizite und unzureichende familiäre Unterstützungen gelten als wesentliche Faktoren in Bezug auf die schlechteren schulischen Leistungen von Kindern aus MigrantInnenfamilien im Vergleich zu einheimischen Kindern. Darüber hinaus werden eine Vielzahl von Erschwernissen der Schulpädagogik angelastet. (vgl. Schefels 2012: 9)

„So glauben Eltern mit Migrationshintergrund, dass Lehrer und Lehrerinnen Zuwandererkinder zu wenig fördern, sie schlechter beurteilen und insgesamt mehr Vorurteile gegenüber ihnen haben. Es zeigt sich, dass insbesondere bei türkischen Einwanderern die Diskrepanz zwischen den ambitionierten Bildungszielen einerseits und schwachen schulischen Leistungen andererseits besonders ausgeprägt ist. Der hohe Bildungsoptimismus wird offensichtlich unterminiert von einer relativen Uninformiertheit über das deutsche Schulsystem und der Neigung, die kindliche Bildungsleistung zu überschätzen. Eltern mit türkischem Migrationshintergrund

separieren darüber hinaus stark zwischen eigener Erziehungsleistung und schulischer Förderung. Infolgedessen tendieren sie dazu, Förderung und Lernen als vornehmliche Aufgabe der Schule zu sehen und an die Lehrenden zu delegieren.“ (Schefels 2012:9)

- MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien

Der Ausbruch der Balkankriege in den 90er Jahren, die damit einhergehende Zuwanderung von Flüchtlingen und deren teilweise langfristiger Verbleib in Deutschland hatte einen großen Einfluss auf die bis dahin „mustergültige“ Integration der jugoslawischen Minderheit. Sie waren beruflich gut integriert und wiesen für eine ausländische Bevölkerungsgruppe gelungene schulische Leistungen auf. Durch die vermehrte Zuwanderung zwischen 1991 und 1995 änderte sich die Situation und es ergaben sich hinsichtlich der Schul- und Beschäftigungssituation insgesamt Benachteiligungen. Innerhalb der ethnischen Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien können unterschiedliche Bildungserfolge verzeichnet werden. SlowenInnen und KroatInnen weisen beispielsweise bessere schulische Leistungen auf als BosnierInnen, MazedonierInnen und AlbanerInnen. (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004: 75-76)

- Asiatische/Vietnamesische MigrantInnen

Unter den Zuwanderern in Deutschland stellen VietnamesInnen in vielfacher Hinsicht eine Sondergruppe dar, da sie eine große kulturelle Distanz aufweisen. Im Dezember 1989 gab es in der DDR insgesamt 90.000 VertragsarbeiterInnen, davon 60.000 VietnamesInnen von denen über 20.000 in Deutschland blieben und auch heute noch hauptsächlich in den neuen Bundesländern angesiedelt sind. (vgl. Weiss 2013: 185-188; Nauck 1999: 24)

Abbildung 3: Schülerinnen/ Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit nach besuchter Schulart (Angaben in Prozent)

Staats- angehörigkeit	Haupt- schule	Realschule	Integrierte Gesamtschule	Gymna- sium	Förder- schule
Deutsche (n=8.217 593)	8,6	14,1	5,3	28,7	4,1
Türkei (n=324.845)	23,4	14,5	10,4	9,3	6,9
Italien (n=50.892)	23,7	13,8	6,9	9,9	8,6
Serbien (n= 32.729)	11,4	9,4	5,6	8,0	12,7
Griechenland (n= 28.017)	21,8	14,7	6,1	15,6	6,1
Polen (n= 24.571)	17,2	11,5	8,0	16,6	3,3
Russische Föde- ration (n=23.577)	11,7	10,2	5,6	24,5	3,1
Kroatien (n= 18.266)	15,5	17,4	5,0	20,7	5,9
Vietnam (n= 15.302)	5,9	11,2	5,0	39,9	1,7

Quelle: Ramsauer 2011: 12

Innerhalb von Deutschland kommen lediglich 13% der Kinder und Jugendlichen aus Asien, in den neuen Bundesländern ist der Anteil von SchülerInnen aus Asien deutlich höher (Brandenburg 32,6%, Mecklenburg-Vorpommern 41,3%, Thüringen 43,6%, Sachsen 48,5%) und ArbeitsmigrantInnen aus den klassischen Anwerbeländern der alten Bundesrepublik kaum vorhanden. (vgl. Weiss 2013:185-186)

Beinahe alle Kinder der VertragsarbeiterInnen besuchten seit ihrer frühesten Kindheit deutsche Betreuungsinstitutionen, da deren Eltern voll erwerbstätig waren. (vgl. Weiss 2013: 189). „Sie sind also von klein auf in deutschsprachigen Institutionen groß geworden und haben die deutsche Sprache erlernt, was ihr schulisches Fortkommen sicherlich wesentlich erleichtert, vor allem im Vergleich mit Gruppen ausländischer Kinder und Jugendlicher in den alten Bundesländern, die lange Zeit weniger Zugang zu Kindergärten hatten als deutsche Kinder, ganz abgesehen von der Betreuung von Kleinkindern, die in den alten Bundesländern eher unterentwickelt sind.“ (Weiss 2013: 189)

Ost- und SüdostasiatInnen weisen hohe Bildungsaspirationen auf, sind traditionell bildungsorientierter und weisen ein hohes Maß an kulturellem und sozialem Kapital auf, das sie in Form von Bildungsabschlüssen an ihre Kinder weitergeben. (vgl. Weiss 2013: 188-189)

3.2 Situation in Österreich

In Österreich zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Deutschland. Österreichische Jugendliche aus MigrantInnenfamilien erreichen signifikant geringere Bildungserfolge als einheimische SchülerInnen. Die Gründe dafür sieht Unterwurzacher im österreichischen Bildungssystem. Charakteristisch für das Österreichische Bildungssystem ist die frühe Selektion. Bereits im Alter von 10 Jahren müssen sich Kinder bzw. deren Eltern für die Hauptschule oder das Gymnasium entscheiden. Im Zuge der Studie „Leben in zwei Welten“ konnte hinsichtlich der ersten Bildungsentscheidung festgestellt werden, dass vor allem türkische und ex-jugoslawische Jugendliche vermehrt die Hauptschule besuchen. Das Leben in der Großstadt, ein Kindergartenbesuch und hohe elterliche Bildungsaspirationen können sich positiv auf die Schulwahl auswirken. (vgl. Unterwurzacher 2007:92-93) Weiss hebt in ihrem Buch hervor, dass vor allem die soziale Schicht einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Jugendlichen hat, denn diese wird in der Regel reproduziert. Das heißt es kommt zu einer Vererbung des niedrigen Bildungsstatus. (vgl. Weiss 2007:61; Herzog-Punzenberger 2009:13)

4 Internationale und Nationale Bildungsstudien

Die internationalen Leistungstests wie PISA, PIRLS und TIMSS gehören zu den wichtigsten Datenquellen über Benachteiligung bestimmter Gruppen. (vgl. Herzog-Punzenberger 2009:14)

4.1 PISA

4.1.2 *Ergebnisse Deutschland*

Die OECD und ihre Mitgliedsstaaten gründeten 1997 das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) mit dem Ziel, schulische Kompetenzen von Jugendlichen international vergleichen zu können. Es gibt bei den Pisa-Studien drei Themenschwerpunkte: Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen. Diese Themengebiete stellen den Schwerpunkt (ca. 50%) der jeweiligen Pisa-Befragung dar und wechseln sich alle 3 Jahre ab. Dies ermöglicht die Entwicklung der schulischen Leistungen genau zu verfolgen. Außerdem werden durch den Schülerfragebogen Angaben zum sozioökonomischen Status der Eltern, zu deren Beruf, Bildungsabschluss, Erziehungsverhalten, Geschwistern und dem eigenen Lernverhalten erhoben. (vgl. Schwantner/Schreiner 2010:8; vgl. Diefenbach 2010:33)

Befragt werden Jugendliche im Alter von 15 Jahren, da diese in vielen europäischen Ländern noch schulpflichtig sind und somit die erworbenen Kompetenzen der Pflichtschulzeit international verglichen werden können. (vgl. Schwantner/Schreiner 2010:8)

Die Effektivität der jeweiligen Schulsysteme wird anhand von drei Qualitätsindikatoren beurteilt und international verglichen.

- „1. Die erreichten Leistungen der Schüler/innen (die PISA- Testergebnisse) bilden die *Basisindikatoren*.
2. Die mittels Fragebögen für Schüler/innen und Schulleiter/innen erhobenen *Kontextindikatoren* geben Einsicht in Zusammenhänge von demografischen, sozialen, ökonomischen oder allgemeinpädagogischen Faktoren mit der Leistung.

3. Die regelmäßige standardisierte Erfassung von Schülerleistungen und Kontextmerkmalen ermöglicht einen Vergleich der Ergebnisse über die Zeit und somit die Bildung von *Trendindikatoren*.“ (Schwantner/Schreiner 2010:8)

- *Kompetenzunterschiede zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien.*

Im Jahr 2001 veröffentlichte PISA die ersten Ergebnisse ihrer internationalen Erhebung. Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie haben in Deutschland und Österreich für großes Aufsehen gesorgt. Neumann zufolge war man vor allem in Deutschland davon überrascht, dass man im internationalen Vergleich nur durchschnittliche schulische Kompetenzen vorweisen konnte. Die PISA-Studie brachte zum Vorschein, dass der Zusammenhang zwischen der sozialen und sprachlich-kulturellen Herkunft und dem Bildungserfolg in keinem Land so groß war wie in Deutschland. Diese Erkenntnisse zeigten eine prekäre Schwachstelle des deutschen Bildungssystems auf, denn obwohl 70% der Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolvierten, besuchten davon lediglich 15% ein Gymnasium und 50% eine Hauptschule. (vgl. Neumann 2006:259-560; Kesselring/ Leitner 2007: 91)

Es war bereits im Vorfeld bekannt, dass Jugendliche aus MigrantInnenfamilien das deutsche Bildungssystem weniger erfolgreich meistern als einheimische SchülerInnen. Dass die Disparitäten zwischen den einheimischen Jugendlichen und den Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien in Deutschland derartig groß waren konnte erst anhand der erhobenen Kompetenzdaten gezeigt werden. (vgl. Klieme et al. 2010:11)

Abbildung 4: Prozentuale Anteile von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten

Staat	Ohne Migrations- hintergrund	Mit Migrationshintergrund												
		Ingesamt			Ein Elternteil im Ausland geboren		Zweite Generation		Erste Generation					
		gültige %*	(SE)	+/-	gültige %*	(SE)	+/-	gültige %*	(SE)	+/-	gültige %*	(SE)	+/-	zuzu- ordnen
Klassische Einwanderungsländer														
Australien	57.5 (1.1)	42.5 (1.1)	1.0	19.5 (0.5)	0.4	11.9 (0.7)	1.3	11.1 (0.6)	-0.8	97.1	2.9			
Kanada	64.6 (1.3)	35.4 (1.3)	4.2	11.1 (0.4)	0.4	13.5 (0.8)	2.9	10.8 (0.8)	1.0	96.5	3.5			
Neuseeland	59.3 (1.3)	40.7 (1.3)	3.6	16.0 (0.6)	-1.5	7.9 (0.6)	1.7	16.8 (0.8)	3.4	97.2	2.8			
Vereinigte Staaten	73.1 (1.6)	26.9 (1.6)	7.5	7.6 (0.6)	1.8	12.9 (1.1)	5.4	6.4 (0.5)	0.3	96.1	3.9			
Mitteleuropäische ehemalige Kolonialstaaten														
Belgien	72.9 (1.2)	27.2 (1.2)	3.6	12.7 (0.4)	1.0	7.7 (0.7)	-0.9	6.8 (0.7)	3.5	96.9	3.1			
Frankreich	74.4 (1.7)	25.7 (1.7)	0.8	12.7 (0.7)	-0.3	9.9 (1.0)	0.2	3.1 (0.5)	0.9	97.6	2.4			
Niederlande	80.2 (1.6)	19.8 (1.6)	1.8	7.8 (0.6)	1.6	8.8 (1.1)	1.5	3.2 (0.4)	-1.3	97.9	2.1			
Vereinigtes Königreich	80.7 (1.2)	19.3 (1.2)	1.4	8.9 (0.5)	0.2	5.6 (0.7)	-1.1	4.8 (0.4)	2.2	96.2	3.8			
Mitteleuropäische und nordeuropäische Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung														
Dänemark	83.6 (0.6)	16.4 (0.6)	3.0	7.8 (0.5)	0.6	5.8 (0.3)	3.5	2.7 (0.2)	-1.1	97.6	2.4			
Deutschland	74.4 (1.1)	25.6 (1.1)	4.0	8.1 (0.5)	1.7	11.7 (0.8)	6.7	5.8 (0.4)	-4.3	89.0	11.0			
Luxemburg	43.2 (0.7)	56.8 (0.7)	8.1	16.8 (0.6)	2.1	24.0 (0.6)	6.4	16.0 (0.5)	-0.4	97.0	3.0			
Norwegen	84.8 (0.8)	15.2 (0.8)	4.3	8.4 (0.5)	2.1	3.6 (0.4)	2.1	3.2 (0.3)	0.1	98.8	1.2			
Österreich	77.7 (1.4)	22.3 (1.4)	5.5	7.1 (0.5)	1.2	10.5 (0.9)	6.4	4.8 (0.6)	-2.1	97.4	2.6			
Schweden	77.4 (1.4)	22.6 (1.4)	1.3	11.0 (0.5)	0.2	7.9 (0.9)	3.3	3.7 (0.5)	-2.1	98.5	1.5			
Schweiz	58.1 (1.0)	41.9 (1.0)	5.5	18.4 (0.6)	2.5	15.1 (0.7)	5.9	8.4 (0.5)	-2.9	97.9	2.1			
Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung														
Finnland	92.9 (0.6)	7.1 (0.6)	3.7	4.6 (0.4)	2.4	1.1 (0.2)	0.9	1.4 (0.3)	0.4	98.7	1.3			
Griechenland	82.3 (1.0)	17.7 (1.0)	7.1	8.7 (0.5)	2.9	2.9 (0.3)	2.4	6.1 (0.7)	1.8	98.4	1.6			
Irland	75.2 (0.9)	24.8 (0.9)	13.4	16.6 (0.8)	7.3	1.5 (0.2)	0.6	6.8 (0.5)	5.4	94.2	5.2			
Italien	88.2 (0.3)	11.8 (0.3)	6.8	6.3 (0.2)	2.3	1.3 (0.1)	1.1	4.2 (0.2)	3.4	94.8	1.2			
Portugal	81.4 (0.7)	18.6 (0.7)	8.7	13.4 (0.5)	6.6	2.6 (0.3)	0.8	2.7 (0.3)	1.3	98.8	1.7			
Spanien	84.6 (0.6)	15.5 (0.6)	9.5	6.0 (0.3)	2.1	1.0 (0.1)	0.5	8.4 (0.5)	7.0	97.7	2.3			

Anmerkung. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Es können auf die Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen vorkommen.

+/-: Veränderungen gegenüber 2000

* gültige % = Prozentangaben beruhen nur auf Angaben der Schülerinnen und Schüler, die eindeutig zuzuordnen sind.

fett: signifikante Veränderungen ($p < .05$) gegenüber PISA 2000

Quelle: (Stanat et al. 2010:207)

Fast 26 Prozent der fünfzehnjährigen SchülerInnen in Deutschland und 22% der SchülerInnen in Österreich stammen aus MigrantInnenfamilien. Der Bevölkerungsanteil der MigrantInnen ist zwischen PISA 2000 und PISA 2009 sowohl in Deutschland (4%) als auch in Österreich (5,5%) gestiegen. Es kam in beiden Ländern zu einem Anstieg der zweiten Generation (Deutschland 6,7% und Österreich 6,4%) und zu einer Reduktion der ersten Generation (-4,3% in Deutschland und -2,1% in Österreich). (vgl. Stanat et al. 2010:207-208)

Hinsichtlich des prozentuell erreichten Anteiles von MigrantInnen gemessen an der Gesamtbevölkerung liegen Deutschland und Österreich etwa im internationalen Durchschnitt. Dementsprechend sind SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien sowohl in Deutschland als auch in Österreich häufiger geboren und aufgewachsen. (vgl. Klieme et al. 2010:11)

Abbildung 5: Mittlere Lesekompetenz von Jugendlichen ohne und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten

Staat	Ohne Migrationshintergrund			Mit Migrationshintergrund											
	M	(SE)	+/-	Insgesamt			Ein Elternteil im Ausland geboren			Zweite Generation			Erste Generation		
	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-
Klassische Einwanderungsländer															
Australien	512	(2.4)	-17	526 ^a	(3.6)	-5	526 ^a	(2.5)	-15	532 ^a	(6.2)	2	519	(6.4)	5
Kanada	527	(1.6)	-10	527	(2.9)	-8	537 ^a	(3.5)	-14	523	(3.7)	-17	520	(4.6)	9
Neuseeland	524	(2.8)	-11	523	(4.0)	-5	536 ^a	(4.1)	-13	499 ^a	(8.5)	-11	521	(4.6)	13
Vereinigte Staaten	506	(3.8)	-6	492 ^a	(5.4)	13	509 ^a	(7.0)	14	484 ^a	(6.2)	7	486 ^a	(8.1)	20
Mitteleuropäische ehemalige Kolonialstaaten															
Belgien	523	(2.4)	-4	473 ^a	(4.9)	17	497 ^a	(4.5)	1	456 ^a	(7.1)	45	449 ^a	(8.5)	16
Frankreich	507	(4.0)	-7	470 ^a	(5.9)	-16	495	(6.2)	-10	450 ^a	(8.8)	-21	428 ^a	(16.4)	-8
Niederlande	516	(5.3)	-27	487 ^a	(7.4)	0	514	(8.5)	-17	469 ^a	(8.2)	0	472 ^a	(12.6)	18
Vereinigtes Königreich	499	(2.3)	-29	490	(5.1)	-30	505	(4.9)	-43	492	(8.5)	-16	458 ^a	(9.7)	1
Mitteleuropäische und nordeuropäische Staaten als Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung															
Dänemark	501	(2.2)	-3	471 ^a	(3.6)	5	506	(4.7)	5	446 ^a	(4.3)	36	422 ^a	(6.2)	-11
Deutschland	514	(2.6)	5	470 ^a	(4.5)	26	500	(6.7)	8	457 ^a	(6.2)	24	452 ^a	(5.5)	33
Luxemburg	501	(1.9)	21	454 ^a	(1.8)	48	479 ^a	(4.3)	24	439 ^a	(2.9)	40	450 ^a	(4.6)	79
Norwegen	508	(2.6)	-2	483 ^a	(4.5)	-4	504	(5.6)	-8	464 ^a	(8.0)	0	448 ^a	(7.8)	0
Österreich	483	(3.0)	-20	433 ^a	(5.6)	-8	475	(6.7)	-23	427 ^a	(6.1)	-2	384 ^a	(10.3)	-15
Schweden	507	(2.9)	-16	473 ^a	(5.4)	-20	507	(5.1)	-15	455 ^a	(7.6)	-28	416 ^a	(11.5)	-35
Schweiz	512	(2.3)	-2	487 ^a	(3.4)	23	516	(3.6)	5	471 ^a	(4.5)	11	454 ^a	(6.9)	52
Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung															
Finnland	539	(2.2)	-9	503 ^a	(6.7)	-14	523 ^a	(6.5)	-17	494 ^a	(14.2)	-24	449 ^a	(18.0)	-18
Griechenland	489	(4.4)	12	462 ^a	(7.6)	5	493	(5.8)	1	457 ^a	(10.5)	-54	420 ^a	(15.5)	17
Irland	500	(3.1)	-27	498	(4.0)	-38	510	(5.1)	-21	508	(12.8)	-17	466 ^a	(7.4)	-107
Italien	491	(1.7)	2	457 ^a	(2.9)	-35	489	(3.3)	-12	448 ^a	(9.1)	-23	410 ^a	(4.5)	-35
Portugal	490	(3.2)	20	494	(4.0)	12	506 ^a	(4.0)	12	473	(9.5)	10	457 ^a	(8.9)	7
Spanien	488	(2.0)	-8	454 ^a	(3.5)	-15	491	(4.3)	16	463 ^a	(9.5)	13	426 ^a	(4.2)	-34

+/- Mittelwertsdifferenz 2009–2000

fett: signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ($p < .05$)

^a signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ($p < .05$)

Quelle: Stanat et al. 2010:212

Die Lesekompetenzentwicklung sämtlicher österreichischer SchülerInnen war bei der PISA-Studie 2009 in allen Teilbereichen rückläufig.¹

Die Lesekompetenzentwicklungen von Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien in Deutschland ergeben große Kompetenzunterschiede innerhalb der ersten Generation (33) und der zweiten Generation (24). Insgesamt konnten Jugendliche aus MigrantInnenfamilien in Deutschland ihr Lesekompetenzniveau seit PISA 2000 um 26 Punkte steigern. Einheimische Jugendliche konnten ihr Kompetenzniveau konstant halten, wodurch sich die Unterschiede bezüglich der Lesekompetenz zu Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien und einheimischen Jugendlichen insgesamt reduziert haben. (vgl. Klieme et al. 2010:12)

Der „Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status“ (HISEI) wird bei PISA als Indikator für den sozioökonomischen Hintergrund herangezogen. Dabei werden Berufe in einer Berufsrankkala aufgelistet, wodurch sie international verglichen werden können. Mit Hilfe des HISEI können der sozioökonomische Status und damit auch indirekt das potentielle Einkommensniveau und der elterliche Bildungsgrad ermittelt werden. (vgl. Wroblewski 2012:339)

Abbildung 6: Disparitäten im sozioökonomischen Status zwischen Familien ohne und Familien mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten

• ¹ Im Jahr 2009 „rief die Schülerunion die Schüler/innen auf, den PISA-Test zu boykottieren. Dieser Boykottaufruf wurde nach der ersten Testwoche zurückgezogen. Die zum Zeitpunkt des Tests aktuelle negative bildungspolitische Stimmung in Österreich kann sich jedoch nachteilig auf die Motivation der Schüler/innen bei der Bearbeitung des PISA-Tests ausgewirkt haben.“ Siehe:
<https://www.bifie.at/buch/1249/0/4>
<https://www.bifie.at/buch/1249/0/4>

Staat	Ohne Migrationshintergrund		Mit Migrationshintergrund							
	<i>M</i>	(SE)	Insgesamt		Ein Elternteil im Ausland geboren		Zweite Generation		Erste Generation	
			Diff.	(SE)	Diff.	(SE)	Diff.	(SE)	Diff.	(SE)
Klassische Einwanderungsländer										
Australien	52.9	(0.2)	1.2 ^a	(0.4)	1.8 ^a	(0.4)	-1.1	(0.8)	2.6 ^a	(0.7)
Kanada	53.4	(0.2)	-0.1	(0.5)	3.0 ^a	(0.5)	-4.1 ^a	(0.6)	1.8 ^a	(0.9)
Neuseeland	51.5	(0.3)	2.0 ^a	(0.5)	3.0 ^a	(0.7)	-3.4 ^a	(1.1)	3.6 ^a	(0.7)
Vereinigte Staaten	53.9	(0.5)	-6.4 ^a	(1.0)	1.0	(1.4)	-9.0 ^a	(1.1)	-10.0 ^a	(1.5)
Mitteleuropäische ehemalige Kolonialstaaten										
Belgien	51.4	(0.4)	-4.3 ^a	(0.7)	-0.3	(0.6)	-8.8 ^a	(1.2)	-7.2 ^a	(1.2)
Frankreich	47.9	(0.5)	-3.4 ^a	(0.8)	1.0	(0.9)	-8.6 ^a	(1.0)	-7.0 ^a	(2.3)
Niederlande	52.5	(0.4)	-5.0 ^a	(1.0)	1.4	(1.0)	-10.2 ^a	(1.2)	-8.2 ^a	(1.9)
Vereinigtes Königreich	49.8	(0.4)	0.7	(1.0)	1.6	(0.7)	0.2	(2.0)	-0.7	(1.5)
Mitteleuropäische und nordeuropäische Staaten als Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung										
Dänemark	51.5	(0.5)	-3.4 ^a	(0.9)	2.1	(1.2)	-9.1 ^a	(0.8)	-9.1 ^a	(1.5)
Deutschland	50.8	(0.4)	-6.8 ^a	(0.7)	-0.6	(1.3)	-10.3 ^a	(0.8)	-9.0 ^a	(1.0)
Luxemburg	52.2	(0.4)	-7.1 ^a	(0.5)	0.2	(0.7)	-12.6 ^a	(0.6)	-6.6 ^a	(0.8)
Norwegen	55.6	(0.4)	-1.4	(0.8)	2.2	(0.9)	-5.9 ^a	(1.4)	-6.8 ^a	(1.7)
Österreich	49.5	(0.4)	-5.1 ^a	(0.8)	3.3	(1.3)	-9.6 ^a	(0.8)	-8.4 ^a	(1.6)
Schweden	52.9	(0.4)	-2.6 ^a	(0.8)	0.5	(0.8)	-6.3 ^a	(1.1)	-4.8 ^a	(2.0)
Schweiz	52.2	(0.4)	-3.7 ^a	(0.6)	2.3	(0.6)	-9.1 ^a	(0.7)	-7.2 ^a	(1.2)
Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung										
Finnland	53.1	(0.4)	-0.4	(1.0)	0.9	(1.2)	-0.2	(2.5)	-5.3 ^a	(2.1)
Griechenland	49.9	(0.6)	-6.2 ^a	(1.0)	1.5	(1.0)	-7.9 ^a	(1.7)	-16.3 ^a	(1.2)
Irland	49.4	(0.5)	2.4 ^a	(0.7)	2.2	(0.8)	3.6	(3.1)	2.7 ^a	(1.3)
Italien	47.5	(0.2)	-5.3 ^a	(0.5)	-0.3	(0.5)	-7.3 ^a	(1.4)	-12.4 ^a	(0.6)
Portugal	43.5	(0.5)	3.9 ^a	(0.7)	6.3 ^a	(0.8)	-2.2	(1.6)	-2.1	(1.3)
Spanien	46.6	(0.5)	-4.1 ^a	(0.6)	1.1	(0.8)	-2.4	(1.9)	-8.1 ^a	(0.9)

^a signifikante Differenz zu Familien ohne Migrationshintergrund ($p < .05$)

Quelle: (Stanat et al. 2010:210)

Sowohl in Österreich als auch in Deutschland haben Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien einen niedrigeren sozioökonomischen Status verglichen mit einheimischen Jugendlichen. (vgl. Stanat et al. 2010:210) Stanat et al. zufolge wäre „ein Grund für die Unterschiede in der sozioökonomischen Situation der ersten und zweiten Generation auf die Zusammensetzung dieser Gruppen zurückzuführen sind, die etwa durch Zuwanderungswellen oder durch Veränderungen in der Selektivität von Zuwanderungskriterien bedingt sein könnten.“ (Stanat et al. 2010:211) Walter gibt zu bedenken, dass MigrantInnenfamilien oft gesellschaftlich schlechter gestellt und auch mit sprachlichen Barrieren zu kämpfen haben. (vgl. Walter 2008: 166)

Abbildung 7: Regressionsmodelle zur Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsgruppen

	Modell I		Modell II		Modell III	
2009	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Ohne Migrationshintergrund	519 ^a	(2.7)	515 ^a	(2.2)	515 ^a	(2.2)
Ehem. UdSSR						
Ein Elternteil im Ausland geboren	20	(20.2)	10	(23.1)	10	(23.2)
Zweite Generation	-9	(9.8)	9	(10.0)	12	(9.9)
Erste Generation	-40^a	(7.7)	-23^a	(8.2)	-13	(9.1)
Türkei						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-51 ^a	(18.4)	-37 ^a	(15.6)	-33 ^a	(15.3)
Zweite Generation	-94 ^a	(9.3)	-57 ^a	(9.9)	-47 ^a	(9.8)
Erste Generation	-109 ^a	(18.3)	-71 ^a	(18.9)	-58^a	(19.3)
Polen						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-6	(18.9)	1	(18.2)	3	(17.5)
Zweite Generation	-27 ^a	(7.7)	-13	(8.0)	-6	(8.3)
Erste Generation	-82 ^a	(22.8)	-75 ^a	(19.1)	-62 ^a	(19.0)
anderes Herkunftsland						
Ein Elternteil im Ausland geboren	3	(6.8)	0.4	(6.5)	2	(6.5)
Zweite Generation	-41 ^a	(9.5)	-18 ^a	(9.1)	-9	(9.7)
Erste Generation	-65 ^a	(15.3)	-51 ^a	(14.2)	-37 ^a	(12.8)
Nicht zuzuordnen	-71 ^a	(10.5)	-53 ^a	(8.6)	-50 ^a	(8.3)
HISEI ¹			16 ^a	(1.7)	16 ^a	(1.7)
Kulturgüter ¹			15 ^a	(1.7)	15 ^a	(1.7)
Bildungsniveau der Eltern ¹			13 ^a	(1.7)	13 ^a	(1.7)
Sprachgebrauch ²					-16 ^a	(6.3)
N	4183		4183		4183	
R ²	.08		.21		.21	
	Modell I		Modell II		Modell III	
2000	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)	<i>b</i>	(SE)
Ohne Migrationshintergrund	514 ^a	(2.3)	512 ^a	(2.1)	512 ^a	(2.1)
Ehem. UdSSR						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-33	(55.0)	-28	(56.5)	-16	(49.3)
Zweite Generation	-23	(41.6)	-11	(33.9)	2	(26.8)
Erste Generation	-90 ^a	(12.8)	-69 ^a	(11.4)	-36 ^a	(13.0)
Türkei						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-54	(43.7)	-45	(41.3)	-40	(40.5)
Zweite Generation	-112 ^a	(15.1)	-68 ^a	(16.1)	-21	(20.0)
Erste Generation	-112 ^a	(22.4)	-45 ^a	(26.6)	14	(29.8)
Polen						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-2	(17.8)	-2	(15.5)	-2	(15.5)
Zweite Generation	-47	(31.6)	-39	(36.9)	-33	(38.0)
Erste Generation	-63 ^a	(16.8)	-51 ^a	(15.4)	-26	(16.9)
anderes Herkunftsland						
Ein Elternteil im Ausland geboren	-8	(7.8)	-10	(6.8)	-6	(6.6)
Zweite Generation	-18	(13.2)	-11	(10.9)	15	(13.2)
Erste Generation	-101 ^a	(31.1)	-78 ^a	(21.4)	-32	(19.8)
Nicht zuzuordnen	-87 ^a	(20.3)	-70 ^a	(21.1)	-62 ^a	(17.9)
HISEI ¹			21 ^a	(2.4)	21 ^a	(2.4)
Kulturgüter ¹			18 ^a	(1.5)	18 ^a	(1.5)
Bildungsniveau der Eltern ¹			12 ^a	(2.1)	12 ^a	(2.2)
Sprachgebrauch ²					-60 ^a	(12.2)
N	4152		4152		4152	
R ²	.06		.22		.23	

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

¹ z-standardisiert; ² Referenzgruppe: Deutsch als Familiensprache

^a signifikante Partialregressionskoeffizienten ($p < .05$)

fett: Unterschied zum Regressionskoeffizienten für 2000 statistisch signifikant ($p < .05$)

Quelle: Stanat et al. 2010:220

Betrachtet man die Ergebnisse für Deutschland, hinsichtlich des Herkunftslandes, so lässt sich feststellen, dass SchülerInnen aus türkischen MigrantInnenfamilien die größten Kompetenzunterschiede aufweisen (-109 in der ersten Generation -94 in der zweiten Generation). Obwohl SchülerInnen mit türkischer Herkunft in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, weisen sie dennoch einen Kompetenzunterschied von insgesamt 2 Schuljahren im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen auf. Bei SchülerInnen mit nur einem zugewanderten Elternteil aus der Türkei beträgt der Nachteil bezüglich des Kompetenzniveaus immerhin „nur“ noch 51 Punkte. Bei den Jugendlichen aus Familien, die aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, fallen die Kompetenzunterschiede zu einheimischen Jugendlichen deutlich geringer aus. Betrachtet man die zweite Generation der Jugendlichen aus Familien der ehemaligen UdSSR genauer, so lässt sich in keinem der drei Kategorien ein Nachteil hinsichtlich der Lesekompetenz nachzuweisen. (vgl. Stanat et al. 2010:223)

Jugendliche aus MigrantInnenfamilien (vor allem die erste Generation) konnten sich seit PISA 2000 im Lesen verbessern. Die Fortschritte hinsichtlich des Kompetenzniveaus von SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien lassen sich nicht auf Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung zurückführen. Trotz dieser Verbesserung sind auch in PISA 2009 die mit einem Migrations-Aspekt verbundenen Disparitäten weiterhin immens. Ein weiteres wesentliches Untersuchungsergebnis besteht darin, dass sich der Einfluss der zu Hause gesprochenen Sprache auf die Lesekompetenz deutlich verringert hat. SchülerInnen, die im Jahr 2000 in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprachen, konnten 60 Punkte weniger im Lesekompetenztest erzielen. Im Jahr 2009 waren es (nur) noch 20 Punkte. (vgl. Klieme et al. 2010:13)

4.1.3 Ergebnisse Österreich

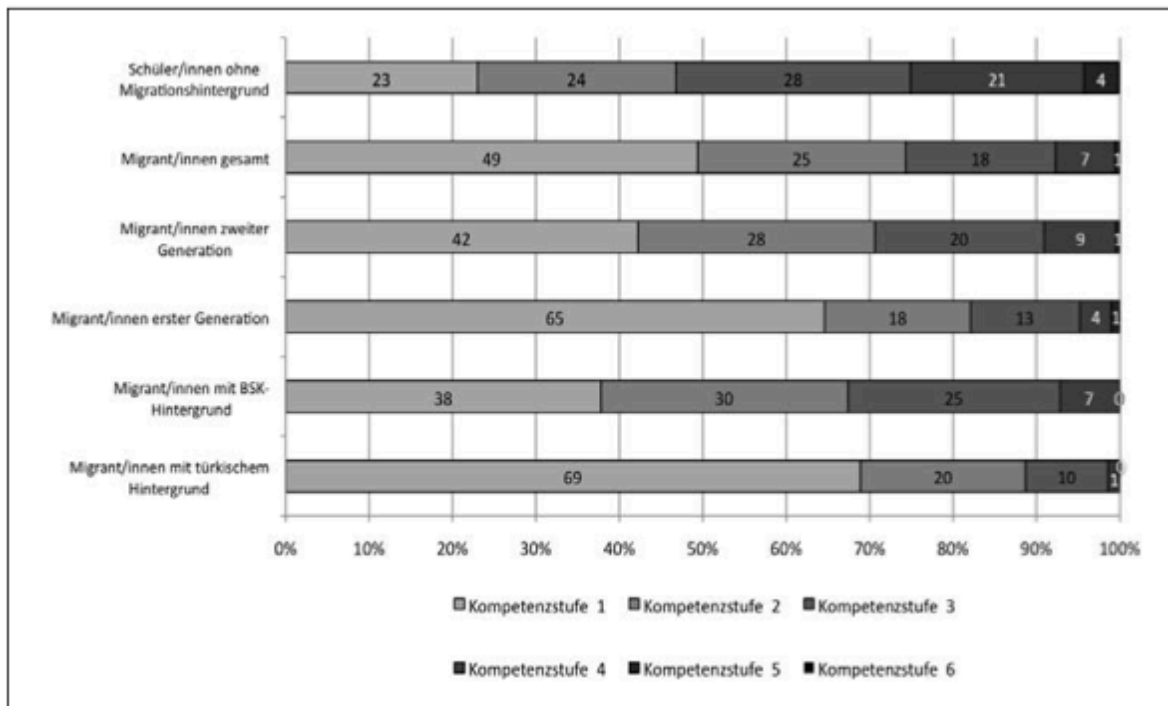
- Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien

Die unterschiedlichen Kompetenzen von SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien und einheimischen SchülerInnen werden vor allem bei genauerer Betrachtung des Risikoschüleranteils veranschaulicht. In Österreich zählen 23% der SchülerInnen aus

MigrantInnenfamilien zur Kompetenzstufe 1. Das bedeutet, dass sie lediglich einfachste Aufgaben lösen können. Im Bezug auf geschlechtsspezifische Differenzen hinsichtlich der Lesekompetenz lässt sich feststellen, dass 56,9% der Jungen aus MigrantInnenfamilien und 42% der Mädchen aus MigrantInnenfamilien in die Risikogruppe fallen. Betrachtet man die Risikogruppe im Bezug auf das Herkunftsland, so zeigt sich, dass SchülerInnen aus türkischen MigrantInnenfamilien mit 68,9% überdurchschnittlich oft zur Risikogruppe zählen. Im Vergleich zu Jugendlichen aus türkischen Familien fallen mit 37,8% der SchülerInnen mit BKS-MigrantInnenfamilien in die Risikogruppe, davon 30,5% Mädchen und 45,8% Buben. (vgl. Wroblewski 2012:347-348)

Betrachtet man die Ergebnisse für SchülerInnen der Kompetenzstufe 4 bis 5 (überdurchschnittliche Leistung) genauer, so liegt der Anteil von Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien, die diese Kompetenzstufe erreicht haben lediglich bei 7,1%. Im Hinblick auf das Herkunftsland, lassen sich wieder erhebliche Kompetenzunterschiede feststellen. Lediglich 1,4% der SchülerInnen aus türkischen MigrantInnenfamilien erreichen die Kompetenzstufe 4, im Vergleich zu 7,2% der SchülerInnen mit BKS-Hintergrund. Hinsichtlich des Geschlechts lässt sich feststellen, dass 9,6% der Mädchen und 5,8% der Buben aus MigrantInnenfamilien die Kompetenzstufe 4-6 erreichen. (vgl. Wroblewski 2012:348-349)

Abbildung 8: Lese-Kompetenzstufen nach Migrationshintergrund

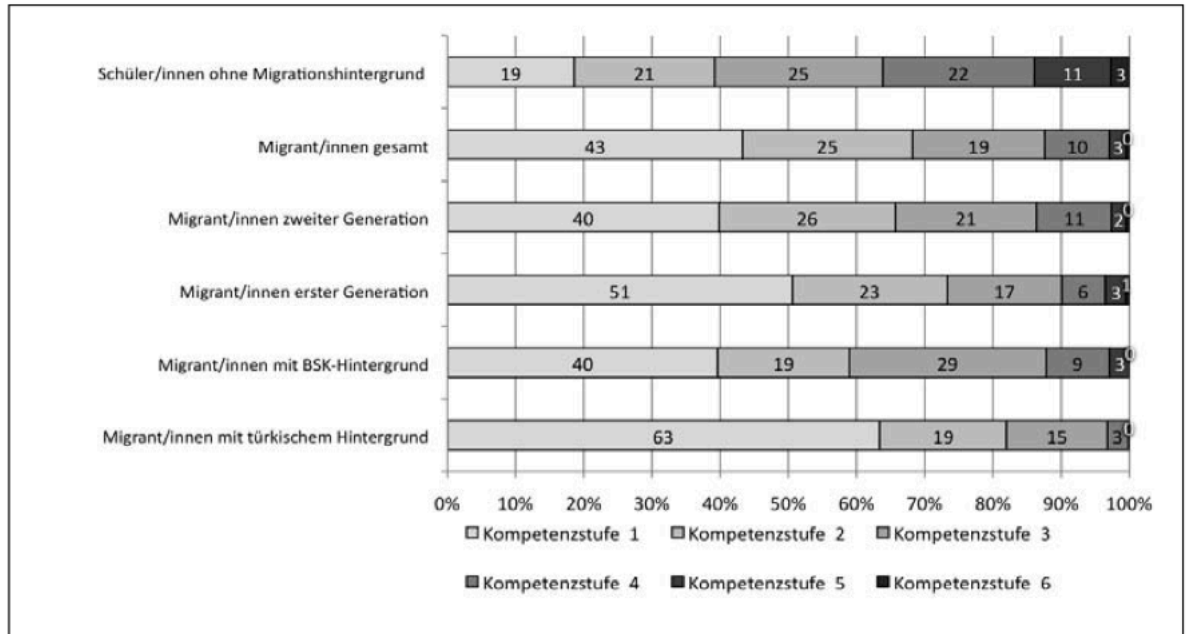


Anmerkungen. Angaben in Prozent.

Quelle: Wroblewski 2012:348

Hinsichtlich der mathematischen Kompetenzen lässt sich feststellen, dass 43,3% der SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien zur Risikogruppe zählen und es dabei signifikante geschlechtsspezifische Differenzen gibt. 49,3% der Mädchen aus MigrantInnenfamilien zählen zur Mathematik-Risikogruppe und lediglich 37,1% der Jungen. SchülerInnen aus türkischen MigrantInnenfamilien zählen mit 63,4% überdurchschnittlich oft zur Mathematik-Risikogruppe (Kompetenzstufe 1), wohingegen 39,7% der SchülerInnen mit Bosnisch/Kroatischen/Serbischen-Hintergrund zur Risikogruppe 1 zählen. (vgl. Wroblewski 2012:349)

Abbildung 9: Mathematik-Kompetenzstufen nach Migrationshintergrund

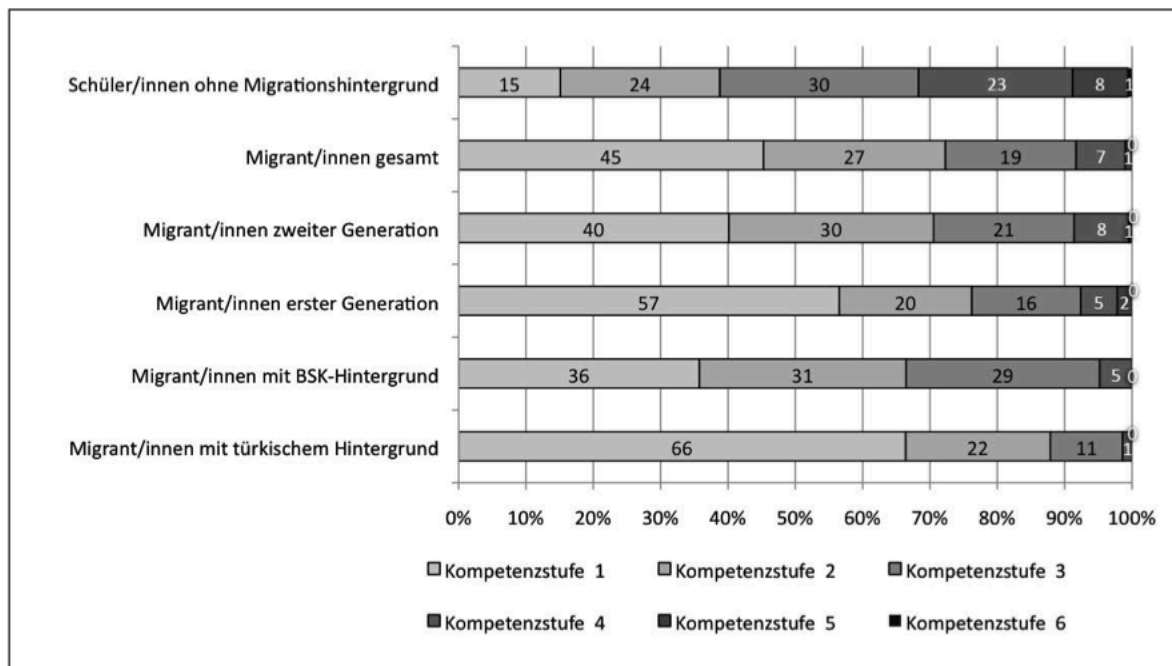


Anmerkungen. Angaben in Prozent.

Quelle: Wroblewski 2012:349

45,3% der SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien erreichen im Bereich Naturwissenschaft lediglich Kompetenzstufe 1 und davon macht der Anteil der türkischen SchülerInnen zwei Drittel aus. Etwas bessere Ergebnisse erzielen SchülerInnen mit Bosnisch/Kroatischen/Serbischen-Hintergrund (35,8%). (vgl. Wroblewski:349)

Abbildung 10: Naturwissenschaften-Kompetenzstufen nach Migrationshintergrund



Quelle: Wroblewski 2012:350

Betrachtet man die durchschnittlichen Testcores im Bezug auf den Migrationshintergrund und das Geschlecht so ergibt sich folgendes Bild.

Lesen

- Einheimische SchülerInnen erreichten eine durchschnittliche Gesamtleseleistung von 482 Punkten
- SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien erzielten hinsichtlich der Gesamtleseleistung 470 Punkte
- Mädchen aus MigrantInnenfamilien (490 Punkte) erzielen bessere Resultate als Buben (449 Punkte)
- SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien erreichen im Schnitt eine Leseleistung von 414 Punkten.
- SchülerInnen der ersten Generation (384) erzielen schlechtere Ergebnisse als Schülerinnen der zweiten Generation (427 Punkte)
- SchülerInnen aus der Türkei erreichten lediglich 373 Punkte wohingegen SchülerInnen mit BKS-Hintergrund und Bosnien, Kroatien oder Serbien 57 Punkte mehr erreichten. (vgl. Wroblewski 2012: 350-353)

Abbildung 11: Durchschnittliche Testscores (Mittelwert, Standardfehler) in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nach Migrationshintergrund und Geschlecht

	Lesen						Mathematik						Naturwissenschaften					
	Gesamt		Mädchen		Buben		Gesamt		Mädchen		Buben		Gesamt		Mädchen		Buben	
Gesamt	470	(2,9)	490	(4,0)	449	(3,8)	496	(2,7)	486	(4,0)	506	(3,4)	494	(3,2)	490	(4,4)	498	(4,2)
kein Migrationshintergrund	482	(2,9)	503	(3,9)	459	(4,1)	507	(2,7)	498	(4,3)	516	(3,6)	508	(3,0)	505	(4,4)	511	(4,3)
Migrant/inn/en gesamt	414	(6,2)	427	(8,8)	400	(6,6)	444	(5,3)	433	(7,0)	455	(6,5)	425	(7,0)	416	(9,1)	434	(8,2)
Zweite Generation	427	(6,0)	445	(7,9)	409	(7,3)	450	(6,0)	442	(7,9)	458	(7,4)	434	(6,6)	430	(8,4)	439	(9,1)
Erste Generation	384	(10,3)	386	(14,7)	383	(11,4)	431	(8,1)	411	(10,2)	450	(10,5)	405	(12,9)	386	(17,1)	423	(13,6)
Migrationshintergrund Türkei	373	(8,3)	391	(13,2)	354	(8,5)	408	(9,2)	405	(12,6)	411	(10,7)	381	(8,3)	381	(12,0)	382	(10,4)
Migrationshintergrund BKS	430	(8,9)	447	(12,0)	412	(10,8)	453	(8,5)	446	(11,0)	461	(11,3)	437	(9,1)	430	(11,7)	445	(11,6)

Anmerkungen. BKS = bosnisch, kroatisch, serbisch.

Quelle: Wroblewski 2012: 352

Insgesamt lässt sich feststellen, dass es in sämtlichen Testbereichen signifikante Unterschiede zwischen einheimischen SchülerInnen und SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien gibt, wobei vor allem der Bereich Naturwissenschaft besonders hervorsticht. Türkische Jugendliche erzielen in sämtlichen Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft) die schlechtesten Resultate. (vgl. Wroblewski 2012:350-351)

Österreichischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund weisen eine höhere RepitentInnenquote auf, besuchen häufiger die Hauptschule und seltener das Gymnasium. Des Weiteren gibt es wesentliche Differenzen zwischen einheimischen SchülerInnen und SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien im Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund. Über 25% der Väter von Kindern aus MigrantInnenfamilien können nur einen Pflichtschulabschluss vorweisen und hinsichtlich des kulturellen Kapitals geben lediglich 15% der SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien an, über 100 Bücher im gesamten Familienhaushalt zu besitzen. (vgl. Wroblewski 2012: 341-342 und 362-363)

Die im Zuge der PISA-Studie 2009 festgestellten Differenzen zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien sind prekär. Vor allem türkische Jugendliche in Deutschland und Österreich weisen in sämtlichen

Testbereichen mangelnde Kompetenzen auf. Diese Kompetenzunterschieden resultieren aus den schlechteren sozioökonomischen Rahmenbedingungen und dem Mangel an kulturellen Kapital. (vgl. Wroblewski 2012: et al.; Stranat 2010: et al.)

4.2 IGLU

4.2.1 *Ergebnisse Deutschland*

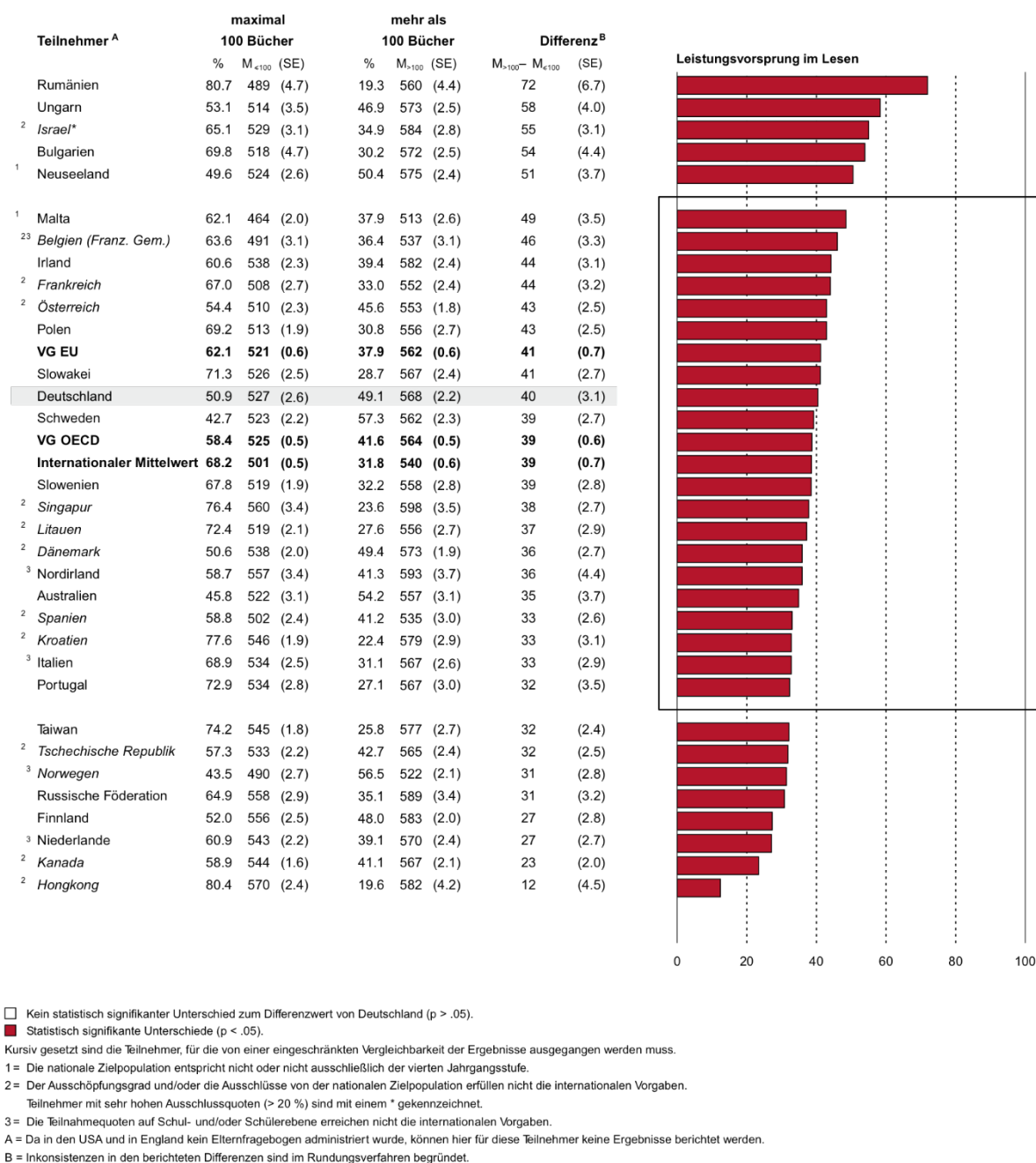
Die IGLU-Studie ist eine international-vergleichende Schulleistungsuntersuchung die von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) initiiert wurde und seit 2001 alle 5 Jahre durchgeführt wird. Insgesamt nahmen weltweit 56 Länder an der IGLU-Studie 2011 teil, bei der die Leseleistungen von SchülerInnen am Ende der vierten Klasse gemessen werden. (Tarelli et al. 2012:11 und Suchań et al. 2012:7)

„Der Erfassung der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in IGLU liegt ein Modell zugrunde, das folgende drei Bereiche umfasst:

- die Leseintention, mit der ein Text gelesen wird,
- das Verständnis der Informationen eines Textes sowie
- Aspekte des Leseverhaltens und Einstellungen zum Lesen. „ (Tarelli et al. 2012:12)

- *Soziale Herkunft*

Abbildung 12: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2011

Quelle: Schwippert et al. 2012:182

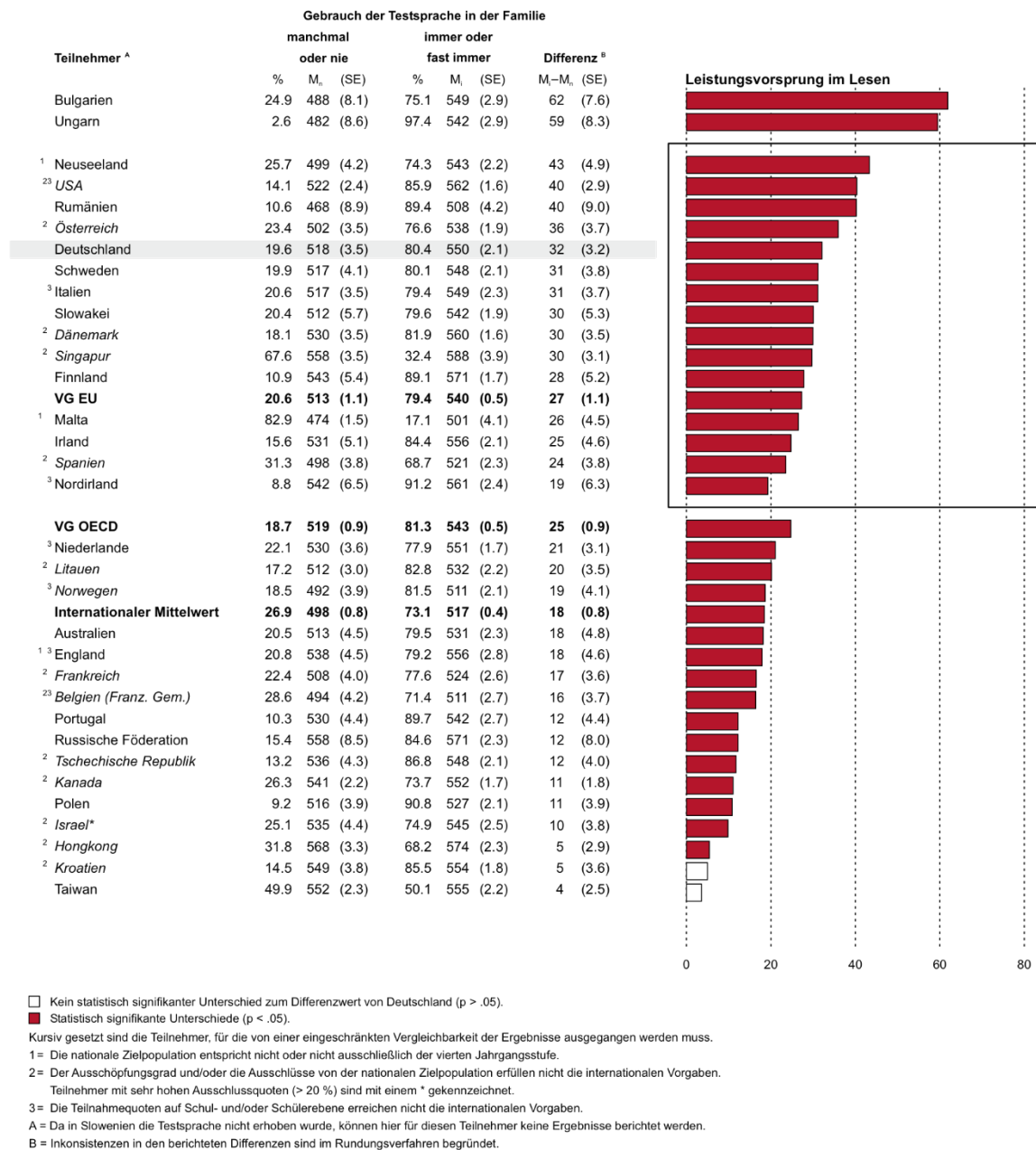
Im Rahmen der nationalen Erweiterung hat Deutschland seinem IGLU-Fragebogen zusätzliche Indikatoren hinzugefügt wie Armutsgefährdung und Berufsstatus. Damit konnten die sozioökonomischen Daten der Teilnehmer ermittelt und verglichen werden. Es zeigte sich, dass es in Deutschland einen wesentlichen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz der teilnehmenden Kinder und der sozialen Lage der Eltern gibt. Außerdem wurde ermittelt, dass Kinder, deren Eltern einen höheren

beruflichen Status hatten, einen einjährigen Leistungsvorsprung gegenüber Kindern, deren Eltern einer niedrigeren sozialen Gruppe angehörten. (Schwippert al. 2012:188)

- Migration

Ein wesentliches Ergebnis der IGLU-Studie 2011 war, SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien in beinahe allen an IGLU beteiligten Staaten geringere Kompetenzen im Bezug auf ihr Leseverständnis aufwiesen. Dies gilt auch für Deutschland, wenngleich sich die Disparitäten seit 2001 verringert haben. (vgl. Tarelli 2012:18)

Abbildung 13: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern nach zu Hause gesprochener Sprache im internationalen Vergleich

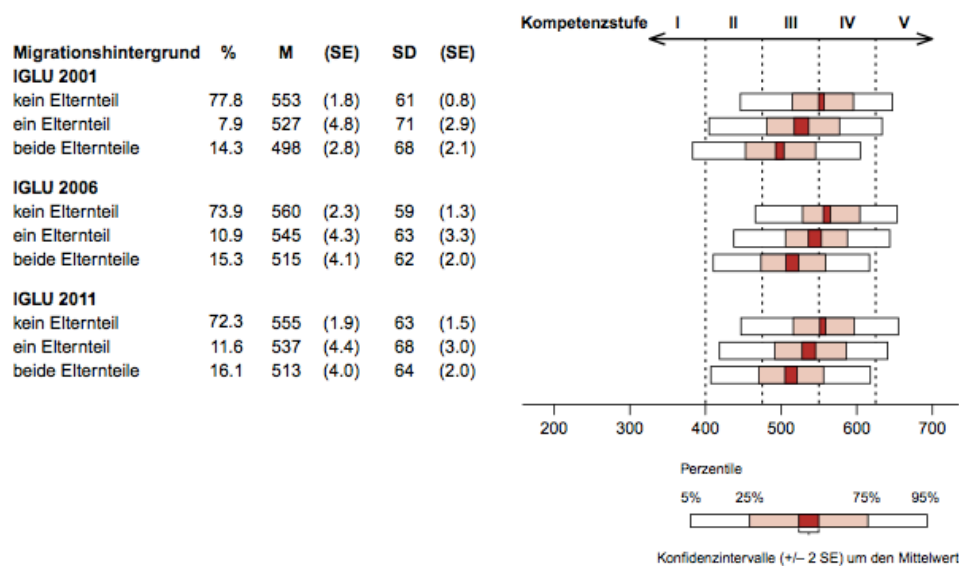


IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2011

Quelle: Schwippert et al. 2012:195

Abbildung 14: Anteile von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland auf unterschiedlichen Lesekompetenzstufen – IGLU 2001, 2006 und 2011 im Vergleich (Angaben in Prozent)



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

© IGLU 2011

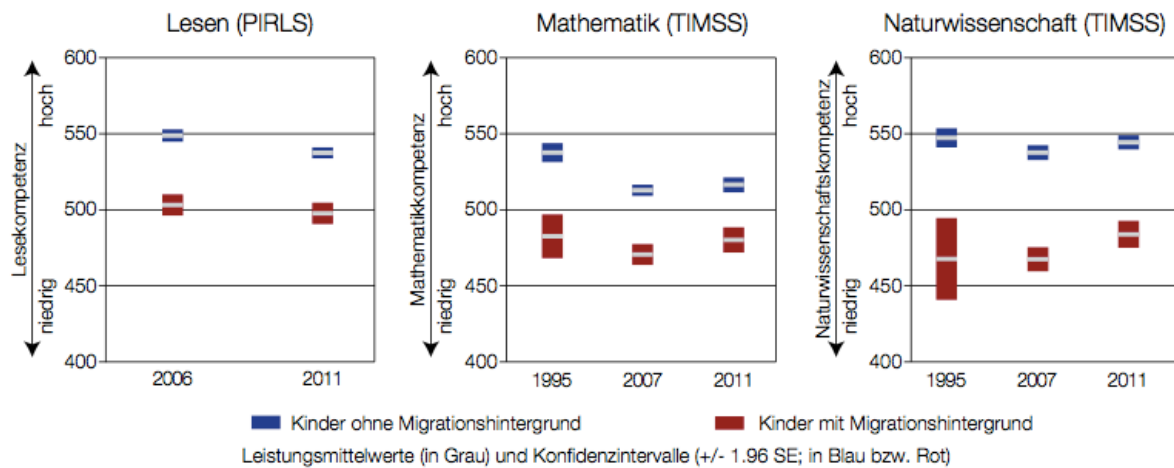
Quelle: Schwippert et al. 2012:199

SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien konnten in Deutschland ihr Leseverständnis seit 2006 verbessern und seitdem konstant halten. Ein möglicher Grund dafür könnten strukturelle Veränderungen innerhalb der MigrantInnengruppen darstellen. Schwippert äußert in diesem Zusammenhang die These, dass potenzielle dauerhafte Aufenthaltsperspektiven in Deutschland zu einer Steigerung der elterlichen Bildungsaspiration führten. Des Weiteren trägt eine gute Ausbildung zu einer erfolgreichen beruflichen Positionierung bei und wird somit von den Eltern unterstützt und gefördert. Ein weiterer möglicher Erklärungsansatz wäre die erfolgreiche frühkindliche Sprachförderung im Kindergarten und die damit verbesserten Lesekompetenzen von Kindern aus MigrantInnenfamilien. (vgl. Schwippert 2012:199)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass durch die sprachliche Förderung der Kinder aus MigrantInnenfamilien ein wichtiger Beitrag zur Chancengleichheit im Schulsystem geleistet werden kann. Außerdem wurde aufgezeigt, dass die unterschiedlichen Kompetenzen der SchülerInnen nicht ausschließlich auf den familiären Sprachgebrauch zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf deren sozioökonomischen Hintergrund. (vgl. Schwippert. 2012:201)

4.2.2 Ergebnisse Österreich

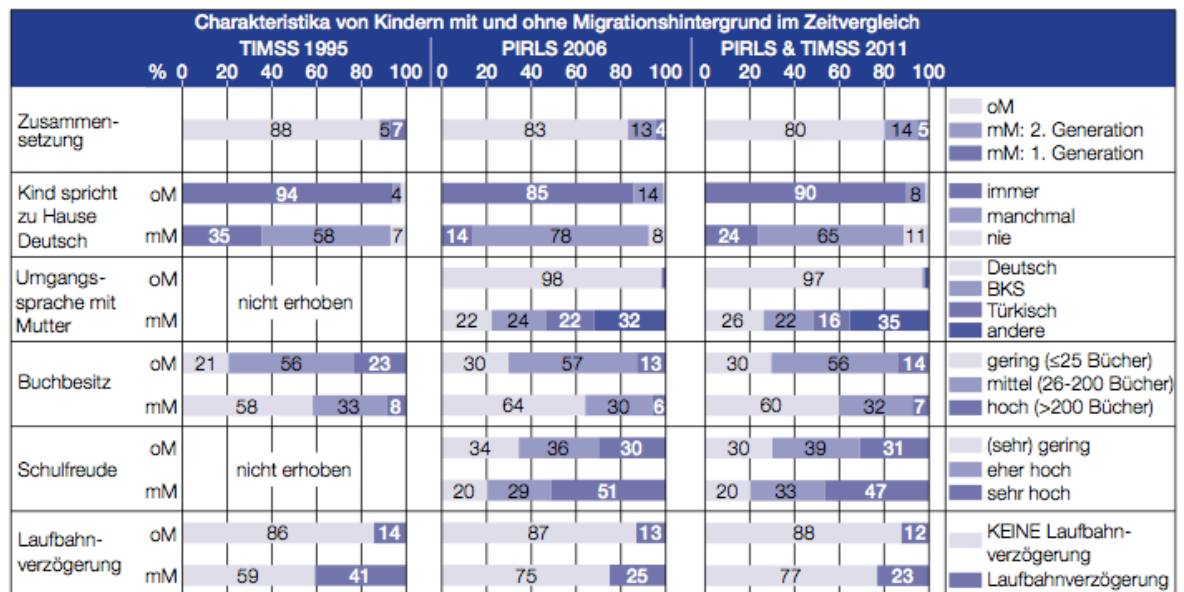
Abbildung 15: Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006–2011 sowie TIMSS 1995–2007–2011 für Österreich)



Quelle: Herzog-Punzenberger/Bergmüller 2012:52-53

Im Zuge der IGLU-Studie 2011 wurde festgestellt, dass sich die Lesekompetenz von SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien im Vergleich zu früheren Studien verringert hat. Die Kompetenzen in Bereich Mathematik blieben konstant und die naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Kinder aus MigrantInnenfamilien haben sich geringfügig verbessert, während einheimische SchülerInnen ihr Kompetenzniveau konstant halten konnten. (vgl. Herzog-Punzenberger/Bergmüller 2012:52-53)

Abbildung 16: Charakteristika von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006–2011 sowie TIMSS 1995–2011 für Österreich)



Angaben in Prozent; Werte unter 4 % sind nicht eingetragen;

oM = Kinder ohne Migrationshintergrund (zumindest ein Elternteil im Inland geboren); mM = Kinder mit Migrationshintergrund
 2. Generation: beide Eltern im Ausland, Kind im Inland geboren; 1. Generation: beide Eltern und Kind im Ausland geboren
 BKS = Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

Quelle: Herzog-Punzenberger/Bergmüller 2012:52-53

Die Abbildung veranschaulicht, dass sich die Anzahl von Kindern aus MigrantInnenfamilien in der vierten Schulstufe von 12% auf 19% erhöht hat und dass diese Expansion beinahe ausnahmslos auf den Anstieg der ersten Generation zurückzuführen ist. Die Menge der SchülerInnen, die nicht in Österreich geboren wurden hat sich seit 1995 beinahe verdreifacht. Hinsichtlich der deutschen Sprache wurde festgestellt, dass 90% der einheimischen Kinder einsprachig aufwächst, wohingegen nur 24% der SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien einsprachig erzogen werden und 11% der SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien zu Hause nie Deutsch sprechen. Der Prozentsatz von SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien der zu Hause durchgehend Deutsch spricht hat sich von 35% auf 25% reduziert. Um die 26% der Mütter von Kindern aus MigrantInnenfamilien sprechen zu Hause mit ihrem Kind hauptsächlich Deutsch, 16% Türkisch, 22% der Mütter sprechen mit ihren Kindern Bosnisch, Kroatisch oder Serbisch. Wenn man dies Ergebnis mit früheren Ergebnissen vergleicht, so lässt sich feststellen, dass sich die sprachlichen Gruppen nur leicht verändert haben. (vgl. Herzog-Punzenberger/Bergmüller 2012:52-53)

Das vorhandene „kulturelle Kapital“ wird anhand des Buchbesitzes im Elternhaus ermittelt. Sämtliche früheren und aktuellen Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Kinder aus MigrantInnenfamilien mit maximal 25 Büchern als „Bucharm“

deklariert werden. Im Zeitvergleich hat sich an dieser Tatsache nichts geändert. Interessant ist, dass die neuesten Studienergebnisse aufzeigen, dass auch bei einheimischen SchülerInnen ein Zuwachs in dieser Kategorie festgestellt werden konnte. Mit einer Differenz von 21% weisen Kinder aus Migrantenfamilien im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen eine höhere Schulfreude auf. Abschließend wurde noch geprüft, inwiefern das Alter der SchülerInnen mit dem gesetzlichen Einschulungstermin übereinstimmt. Sämtliche Messergebnisse legen dar, dass hauptsächlich SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien (23%) von einer Verzögerung hinsichtlich der Schullaufbahn betroffen sind. Seit dem ersten Messwert von 1995 bei noch 41% der SchülerInnen aus MigrantInnenfamilien von Schullaufbahnverzögerungen betroffen waren, hat sich der aktuelle Anteil deutlich reduziert (23%). (vgl. Herzog-Punzenberger/Bergmüller 2012:52-53)

„Neben dem Leistungsniveau ist das Ergebnis eines Landes auch aufgrund andere Merkmale zu beurteilen – insbesondere dadurch, wie gut es gelingt, benachteiligten Kindern durch erfolgreiche schulische Kompensation faire Chancen auf Bildung und Abschlüsse zu geben. Das zeigt sich etwa darin, wie gut es gelingt, Kindern aus bildungsfernen Schichten sowie Kindern mit Migrationshintergrund wesentliche Grundkompetenzen zu vermitteln.“ (Sucha et al. 2012:61)

Betrachtet man die Ergebnisse der SchülerInnen im Zusammenhang mit der elterlichen Ausbildung so lassen sich erhebliche Kompetenzunterschiede feststellen. Kinder deren Eltern lediglich über einen Pflichtschulabschluss verfügen, weisen einen Kompetenzunterschied in Mathematik und Lesen von 80 Punkten und in Naturwissenschaft von 100 Punkten auf. Kinder die in Österreich als mehrsprachig erzogen werden erreichen im Durchschnitt 36 Punkte weniger als einsprachige Kinder. Außer in Russland und Hongkong liegen einsprachige Kinder in sämtlichen anderen Ländern hinsichtlich ihrer Lesekompetenz vor den mehrsprachigen Kindern. In vielen Ländern kann dieses Ergebnis auf ein geringeres kulturelles Kapital von mehrsprachigen Kindern zurückgeführt werden. Etwa 30 % des Unterschiedes lassen sich in Österreich dadurch erklären. (vgl. Sucha et al 2012: 61)

4.3 TIMSS

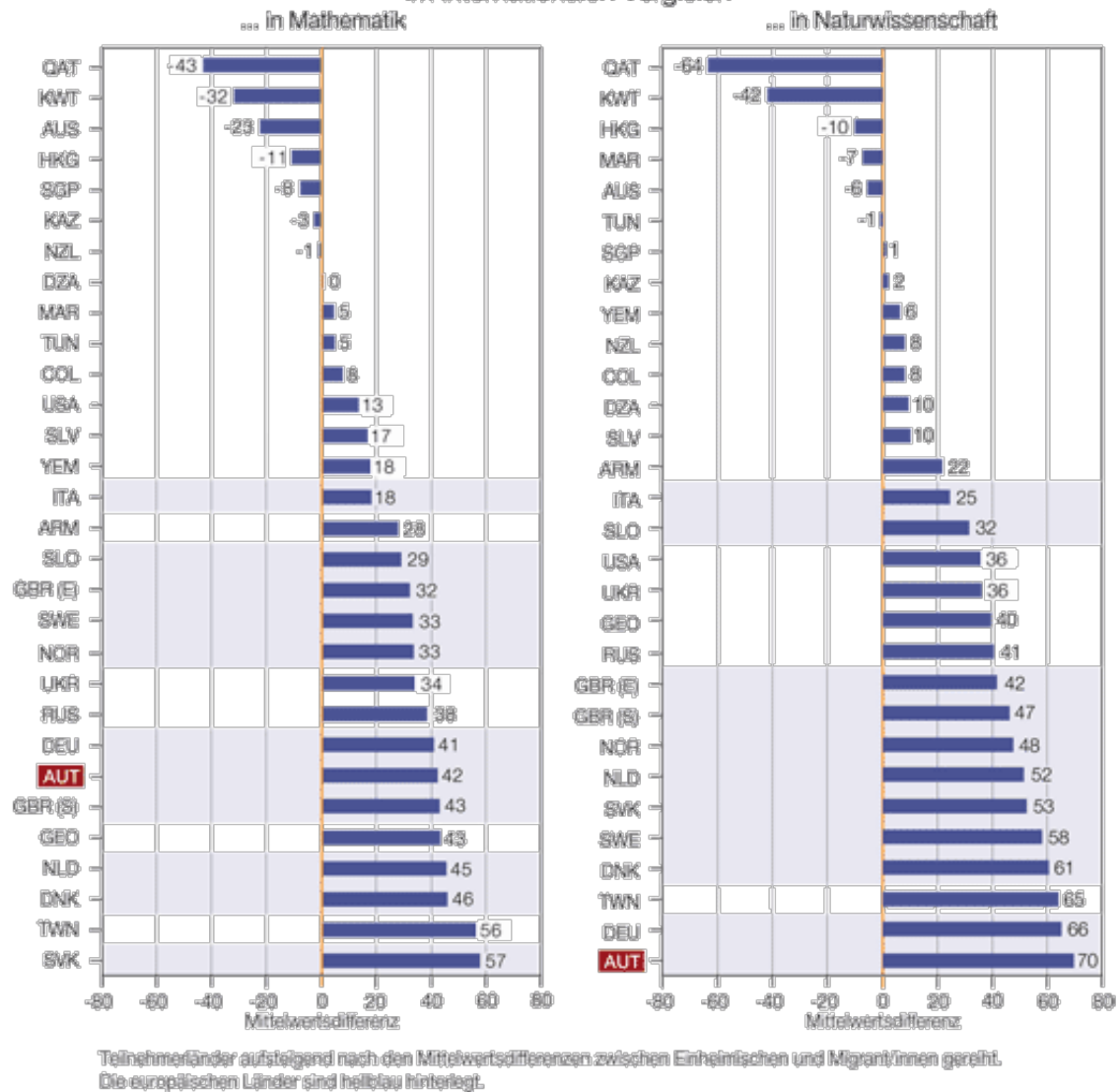
4.3.1 *Ergebnisse Österreich*

Die „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) ist eine Schulleistungsstudie, in der die schulischen Fähigkeiten in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern am Ende der Volksschule/Grundschule getestet werden (vgl. Diefenbach 2010:30)

Die österreichische TIMSS-Stichprobe umfasst 4859 getestete SchülerInnen an 196 Schulen. (vgl. Wallner-Paschon/Suchan 2010: o.S.) Insgesamt stammen 16 % der Kinder aus Österreich im Alter von 9-/10-Jährigen aus MigrantInnenfamilien. (vgl. Breit/ Wanka 2010: o.S.).

Abbildung 17: Leistungsunterschiede zwischen Einheimischen und MigrantInnen im internationalen Vergleich

Leistungsunterschiede zwischen Einheimischen und Migrant/innen im internationalen Vergleich



Quelle: Breit/ Wanka 2010: o.S.

In Österreich erzielen Kinder aus MigrantInnenfamilien schlechtere Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaft als einheimische Kinder. (vgl. Breit/ Wanka 2010: o.S.).

Abbildung 18: Leistung und Migrationsstatus im internationalen Vergleich

Leistung und Migrationsstatus im europäischen Vergleich													
in Mathematik						in Naturwissenschaft							
Gesamt	Einheimische		2. Generation		1. Generation	Gesamt	Einheimische		2. Generation		1. Generation		
GBR (E)	GBR (E)	546	GBR (E)	536	ITA	495	GBR (E)	GBR (E)	547	GBR (E)	521	ITA	510
NLD	NLD	541	GBR (S)	508	GBR (E)	493	ITA	DEU	542	ITA	513	GBR (E)	490
DEU	DEU	535	NLD	504	NLD	487	DEU	AUT	538	SLO	502	NLD	462
DNK	DNK	528	DEU	499	DEU	483	SVK	ITA	537	GBR (S)	498	SWE	458
ITA	AUT	513	DNK	488	DNK	476	AUT	SWE	533	NLD	493	DEU	458
AUT	ITA	508	SLO	486	AUT	462	SWE	SVK	531	SWE	485	SLO	458
SWE	SWE	508	ITA	485	SWE	459	NLD	NLD	530	DEU	484	DNK	457
SLO	SLO	506	SWE	484	SLO	450	SLO	DNK	524	SVK	482	AUT	454
SVK	SVK	501	AUT	477	NOR	435	DNK	DLO	523	AUT	476	SVK	450
GBR (S)	GBR (S)	497	NOR	455	GBR (S)	426	GBR (S)	GBR (S)	503	DNK	467	GBR (S)	435
NOR	NOR	478	SVK	449	SVK*	408	NOR	NOR	482	NOR	450	NOR	420

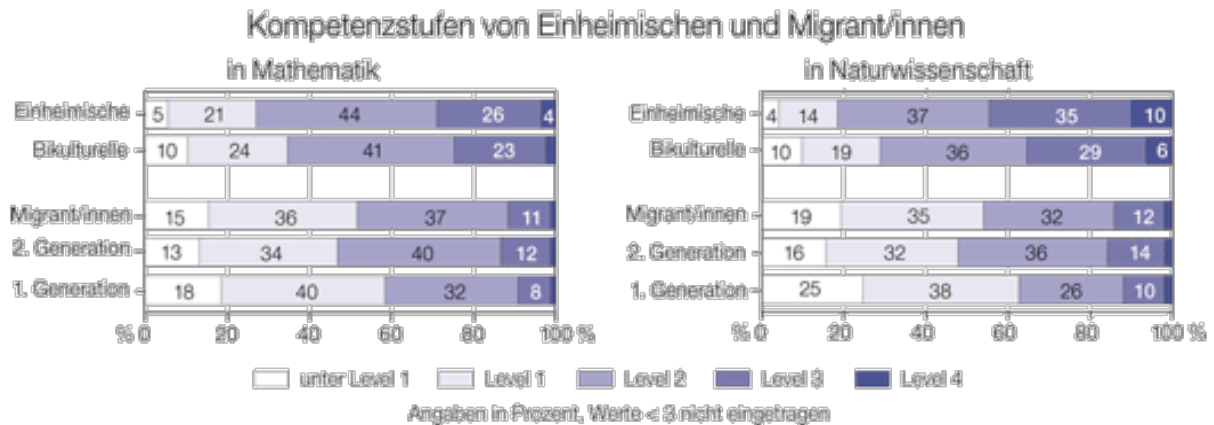
kein signifikanter Unterschied zu Österreich

Quelle: Breit/Wanka 2010: o.S.

Das schlechtere Abschneiden von Kindern aus MigrantInnenfamilien gegenüber einheimischen Kindern lässt sich auch in den übrigen getesteten europäischen Ländern feststellen. In Österreich weist die erste MigrantInnenengeneration in Mathematik und Naturwissenschaft bessere Erfolge auf als die zweite MigrantInnengeneration. Im Vergleich zu einheimischen Kindern weist die zweite MigrantInnengeneration große Leistungsunterschieden auf. Im europäischen Vergleich haben sich die Leistungen der MigrantInnen der zweiten Generation aus Österreich, im Vergleich zu MigrantInnen im internationalen Vergleich, verschlechtert. Die TIMSS-Studie zeigt auf, dass es in Österreich nicht gelingt den Kindern aus MigrantInnenfamilien eine Basiskompetenz im Bereich Mathematik und Naturwissenschaft zu vermitteln. (vgl. Breit/ Wanka 2010 o.S.).

In nationalen Analysen für den TIMSS-Bericht Österreich wurde auch die Kompetenz von bikulturellen Jugendlichen erläutert. Bikulturelle SchülerInnen (österreichischer Elternteil + im Ausland geborenen Elternteil) weisen im Vergleich zu einheimischen Kindern geringere Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaft auf (M: -15 Punkte; NW: -24 Punkte; jeweils sign.). Die Leistungen der bikulturellen Schüler sind im Vergleich zu MigrantInnen der ersten und zweiten Generation besser. (M: +27 Punkte; NW: +47 Punkte, jeweils sign.). (vgl. Breit/ Wanka 2010: o.S.).

Abbildung 19: Kompetenzstufen von Einheimischen und MigrantInnen

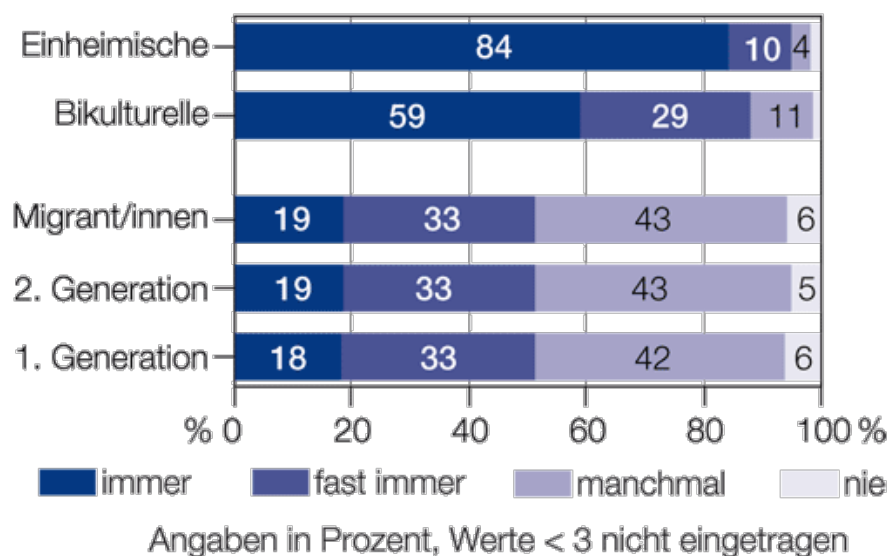


Quelle Breit/ Wanka 2010: o.S.

Jedes vierte einheimische Kind in Österreich gehört zu den leistungsschwachen SchülerInnen, jedes dritte bikulturelle Kind gilt als Leistungsschwach, von den MigrantInnen der zweiten MigrantInnengeneration ist jedes zweite Kind leistungsschwach und über 60% der Kinder der ersten MigrantInnengeneration gelten als Leistungsschwach, was dazu führt, dass maximal das erste Level der 4 Kompetenzlevel erreichen wird. Dies ist gravierend, da Kinder in der Primarstufe die Basiskompetenzen für die Sekundarstufe I erwerben. Diese Kompetenzunterschiede können aus verschiedenen individuellen und familiären Umständen, sowie Ungerechtigkeiten im Bildungssystem resultieren. (vgl. Breit/ Wanka 2010: o.S.).

Abbildung 20: Verwendung der deutschen Sprache zu Hause

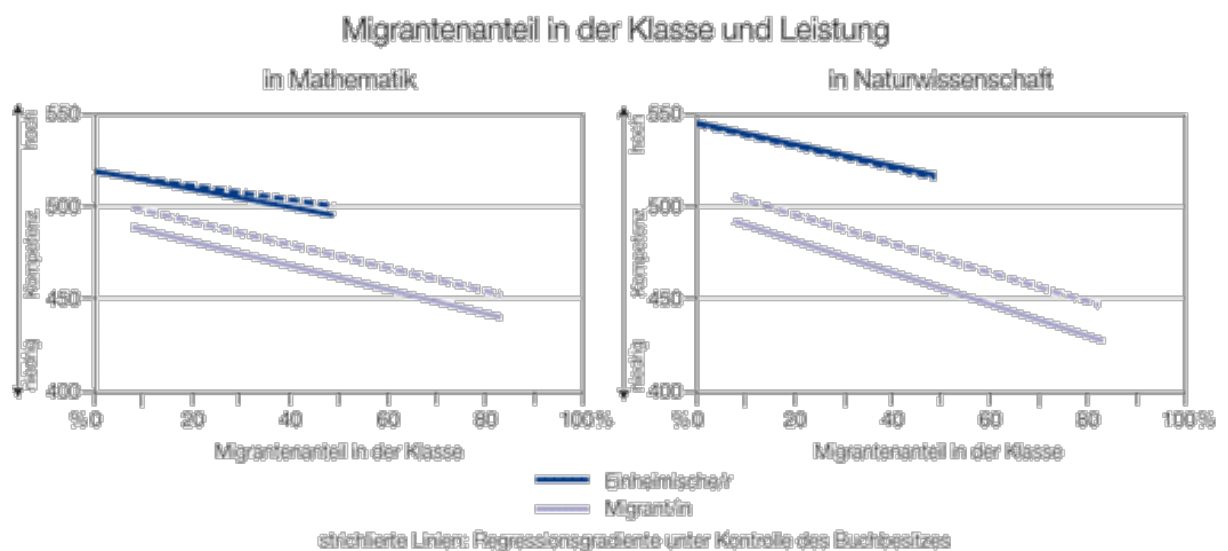
Verwendung der deutschen Sprache zu Hause



Quelle: Breit/ Wanka 2010: o.S.

42% der MigrantInnen der 1. Generation und 43% der MigrantInnen der zweiten Generation sprechen lediglich manchmal deutsch, wohingegen rund 6% nie zu Hause deutsch sprechen. Der soziale Status der Familien von einheimischen und bilateralen Kindern ist erheblich besser als der von MigrantInnen. Hinsichtlich der Freizeitgestaltung lässt sich feststellen, dass Kinder aus MigrantInnenfamilien einen größeren Zeitaufwand bezüglich ihrer Hausaufgaben aufbringen müssen und in höherem Maße ihre Freizeit mit Haushaltsaktivitäten verbringen. Außerdem pflegen sie weniger sozialen Kontakte. (vgl. Breit/ Wanka 2010:o.S.).

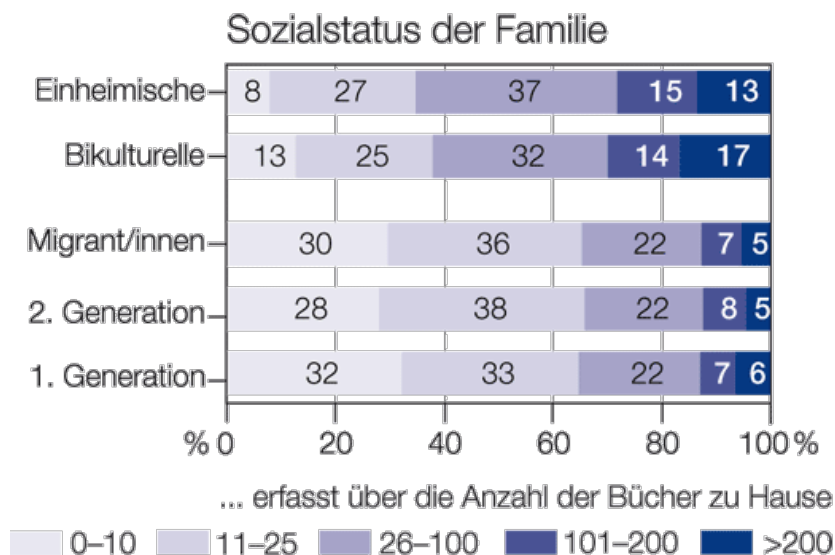
Abbildung 21: Migrantenanteil in der Klasse und Leistung



Quelle: Breit/ Wanka 2010: o.S.

Breit und Wanka weisen in ihrer TIMSS –Analyse darauf hin, dass die Behauptung „ein hoher Migrantenanteil würde sich negativ auf das Leistungsniveau der ganzen Klasse auswirken“ unwahr ist. Im Zuge der TIMSS-Mehrebenenanalyse für Österreich wurde festgestellt, dass sich einzig und allein fehlende kulturelle Güter wie mangelnde Bücher negativ auf das Leistungsniveau der SchülerInnen auswirken. (vgl. Breit/ Wanka 2010: o.S.).

Abbildung 22: Sozialstatus der Familie



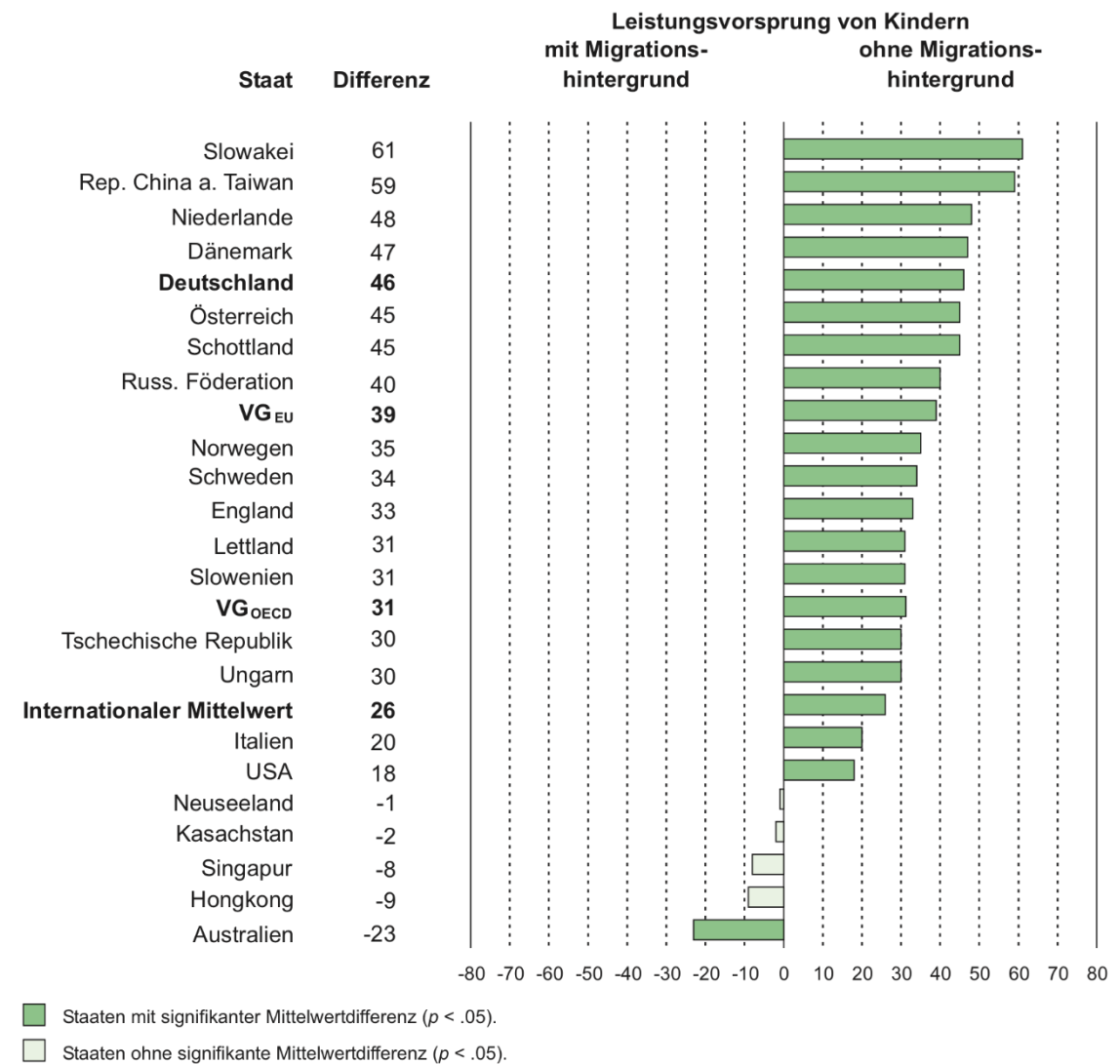
Quelle: Breit/ Wanka 2010: o.S.

Die TIMSS-Studie belegt, dass Kinder, die einen höheren familiären Status aufweisen bessere schulische Leistungen vorweisen als Kinder mit einem geringeren sozialen Status. Des Weiteren ist es in Österreich am Beispiel der MigrantInnen bis jetzt nicht gelungen, soziale Ungleichheiten auszugleichen und gleiche Voraussetzungen für alle Kinder im österreichischen Bildungssystem zu ermöglichen. (vgl. Breit/ Wanka 2010: o.S.).

4.3.2 Ergebnisse Deutschland

Wenn man sich die schulischen Fähigkeiten der in Deutschland getesteten GrundschülerInnen ansieht, so sind die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen jeweils konstant. In Deutschland erreichen einheimische Schülerinnen die höchsten Kompetenzen. SchülerInnen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil zeigen demgegenüber geringere Leistungen. Kinder, bei denen beide Eltern im Ausland geboren wurden, weisen die geringsten Kompetenzen auf. Deutsche SchülerInnen erreichen im internationalen Vergleich ein hohes Kompetenzniveau. (vgl. Bos et al. 2008:10)

Abbildung 23: Leistungsdifferenzen in der mathematischen Kompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich



Zu Besonderheiten der Untersuchungspopulationen und der Stichproben vgl. Tabelle 2.3 in Kapitel 2 (Bos et al., 2008).
 Japan und Litauen werden aufgrund eines zu geringen Rücklaufs nicht dargestellt.

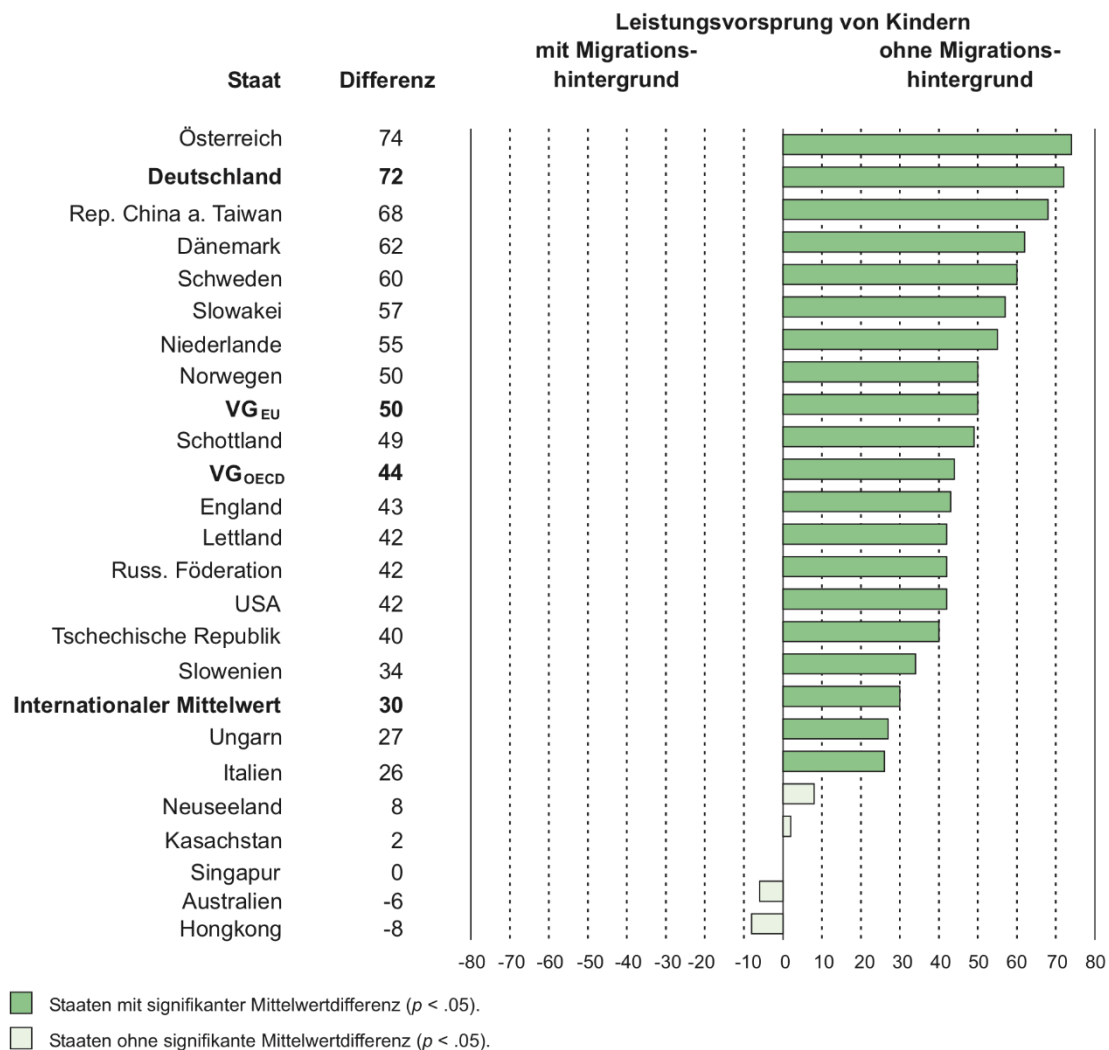
IEA: Trends in International Mathematics and Science Study

© TIMSS 2007

Quelle: Bos et al 2008:33

Der Kompetenzunterschied zwischen einheimischen Kindern und Kindern aus MigrantInnenfamilien beträgt in Deutschland 46 Punkte. Dies entspricht knapp dem Lernzuwachs von schätzungsweise einem Jahr. (vgl. Bos et al. 2008:10)

Abbildung 24: Leistungsdifferenzen in der naturwissenschaftlichen Kompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich



Zu Besonderheiten der Untersuchungspopulationen und der Stichproben vgl. Tabelle 2.3 in Kapitel 2 (Bos et al., 2008).
 Japan und Litauen werden aufgrund eines zu geringen Rücklaufs nicht dargestellt.

IEA: Trends in International Mathematics and Science Study

© TIMSS 2007

Quelle: Bos et al 2008:33

Die Differenz zwischen einheimischen Kindern und Kindern aus MigrantInnenfamilien beträgt in Deutschland im naturwissenschaftlichen Bereich 72 Leistungspunkte. Hinsichtlich der deutschen Sprache lässt sich feststellen, dass lediglich ein geringer Prozentsatz Deutsch als Umgangssprache pflegt. (vgl. Bos et al 2008:10)

4.4 TIES

„The Integration of the European Second Generation“ (TIES) ist eine langjährige internationale interdisziplinäre Studie, die das Ziel verfolgt, die gesamte Bildungskarriere der 2. Generation von EinwanderInnen aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und Marokko zu erfassen, sowie einer Vergleichsgruppe von jungen Erwachsenen im gleichen Alter und unmittelbarer Nachbarschaft, deren Eltern in Österreich geboren wurden. In acht europäischen Ländern (Österreich, Deutschland, Frankreich, Schweden, die Niederlande, Schweiz, Spanien) fand eine standardisierte Umfrage statt. Die ausgewählten Interview-Städte in Österreich waren Wien und Linz und in Deutschland Berlin und Frankfurt. In Österreich wurden durchschnittlich 250 Interviews pro Stadt durchgeführt und in Deutschland insgesamt 1407 Personen befragt. (vgl. Herzog-Punzenberger o.J.:2-3 und Sürig/Wilmes 2014:15)

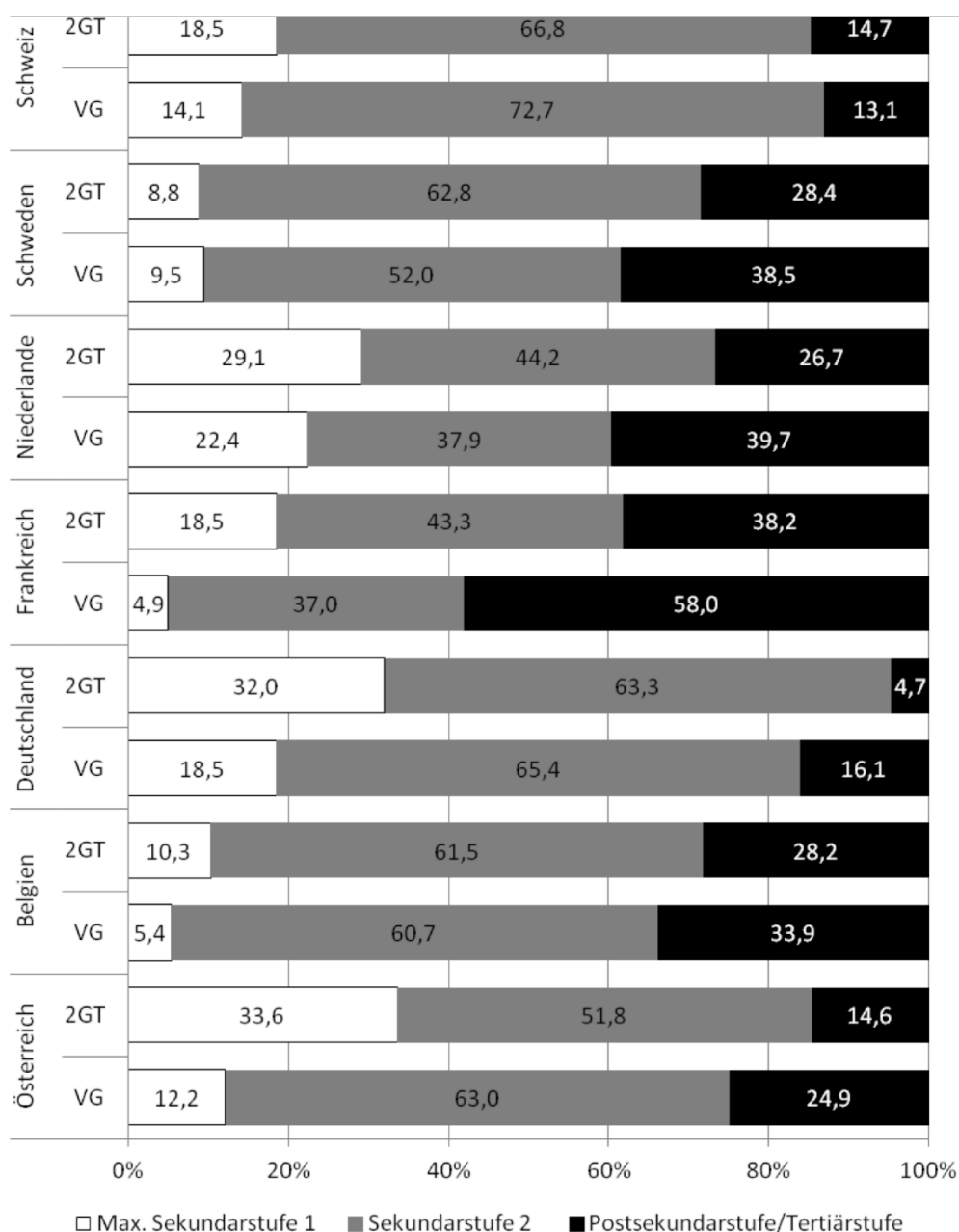
Abbildung 25: Höchstes erreichtes Bildungsniveau, in %

		Primarstufe	Sekundarstufe 1	Sekundarstufe 2 (Berufsorientiert)	Sekundarstufe 2 (Matura führend)	Postsekundarstufe/ Tertiärstufe
Österreich	VG	1,7	10,1	22,7	30,4	35,1
	2GT	3,9	21,4	33,6	22,5	18,6
Belgien	VG	0,9	2,0	11,1	15,4	70,7
	2GT	3,4	4,9	36,8	24,8	30,1
Deutschland	VG	2,2	11,7	55,7	11,3	19,1
	2GT	3,0	27,8	52,7	9,7	6,8
Frankreich	VG	1,3	2,4	14,5	21,0	60,9
	2GT	5,2	9,0	21,8	19,8	44,2
Niederlande	VG	2,0	8,6	5,7	21,3	62,5
	2GT	8,4	21,0	10,6	31,6	28,4
Schweden	VG	0,0	3,6	n.a.	34,4	62,0
	2GT	0,0	9,2	n.a.	56,6	34,3
Schweiz	VG	0,0	5,0	2,8	52,8	39,4
	2GT	1,1	15,4	10,1	59,7	13,7

Quelle: Herzog-Punzenberger/Schnell o.J.: 5)

Abbildung 25 veranschaulicht das höchste erreichte Bildungsniveau der 2. Generation türkischer MigrantInnen und der dazugehörigen Vergleichsgruppe. Es wird ersichtlich, dass die 2. Generation türkischer MigrantInnen in Deutschland und Österreich in den oberen Bildungsgruppen prozentuell kaum vertreten sind und lediglich ein niedriges Bildungsniveau erreichen. (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell o.J.:4)

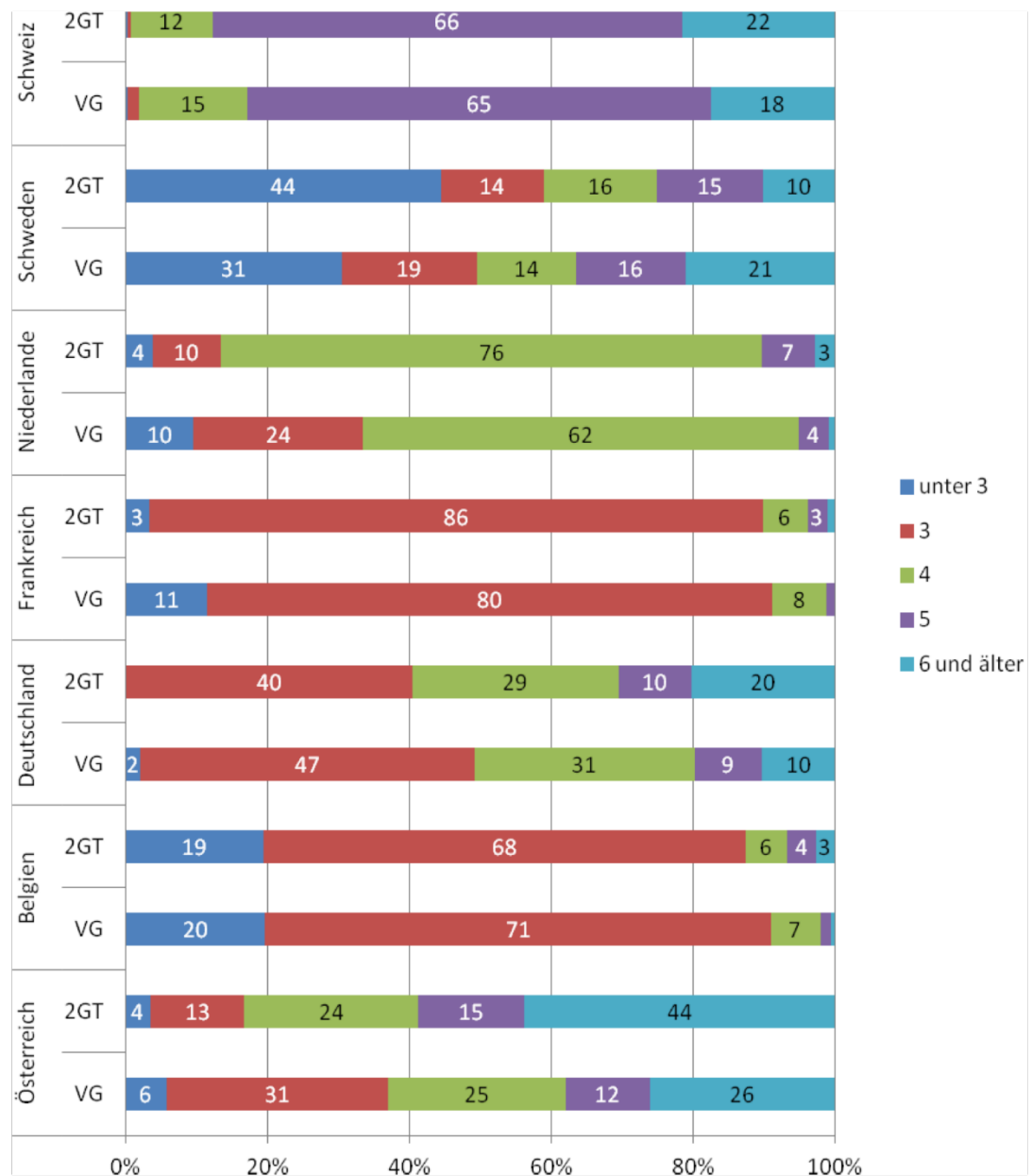
Abbildung 26: Höchstes erreichtes Bildungsniveau von Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besitzen (%)



Quelle: Herzog-Punzenberger/Schnell o.J.: 8

Abbildung 26 veranschaulicht das höchste erreichte Bildungsniveau der 2. Generation türkischer MigrantInnen und der dazugehörigen Vergleichsgruppe, deren Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss besitzen. SchülerInnen, deren Eltern höchstens einen Pflichtschulabschluss aufweisen, erreichten zum größten Teil lediglich einen Pflichtschulabschluss und wesentlich seltener einen tertiären Bildungsabschluss. (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell o.J.:7)

Abbildung 27: Alter beim Eintritt in die erste Bildungseinrichtung, in % pro Gruppe



Quelle: Herzog-Punzenberger/Schnell o.J.: 11

- *Kindergarten und Grundschule*

Die Resultate der Abbildung 27 veranschaulichen das Eintrittsalter der Befragten in die erste nationale Bildungseinrichtung in den 1980er und 1990er Jahren. In Deutschland und Österreich lag das Eintrittsalter im Durchschnitt bei vier Jahren, wobei es in beiden Ländern keine Garantie auf einen Kindergartenplatz gab. 18% der 2. Generation türkischer MigrantInnen traten mit zwei Jahren in die erste österreichische Bildungseinrichtung ein (in der Vergleichsgruppe 38%) und 44% erst mit der ersten Primarstufe. Dies hatte zur Folge, dass türkische MigrantInnen der 2. Generation im Vergleich zur einheimischen Kontrollgruppe häufiger in der Grundschule zurück gestuft, auf Sonderschulen überstellt und öfter Klassen wiederholen mussten. (vgl. Herzog-Punzenberger o.J.: 9-12)

Abbildung 28: Alter bei erster Selektion und gemeinsam verbrachte Zeit in einer schulischen Einrichtung (Türkische zweite Generation, in %).

	Durchschnittliches Eintrittsalter in Bildungsinstitution ¹	Alter bei Übergang in die Sekundarstufe	Durchschnittliche gemeinsame Zeit in Bildungseinrichtung vor erster Selektion (in Jahren)
Österreich	5,2	10	4,8
Belgien	3,0	14	11,0
Deutschland	3,6	10/12 ²	5,8/7,8
Frankreich	3,1	15	11,9
Niederlande	4,0	12	8,0
Schweden	3,1	15	11,9
Schweiz	4,9	12	7,1

Quelle: Herzog-Punzenberger/Schnell o.J.: 14

- *Erste Selektion und Eintritt in die Sekundarstufe*

Im österreichischen und deutschen Schulsystem erfolgt die erste Selektierung im Alter von 10 Jahren, bei der sich österreichische Schüler zwischen der Hauptschule und der Unterstufe des Gymnasiums und deutsche Schüler zwischen der

Hauptschule, dem Gymnasium und der Realschule entscheiden müssen. (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell:14) Durch diese frühe Selektierung verbringen Kinder in Österreich durchschnittlich 4,8 Jahre und Kinder aus Deutschland (abhängig vom Besuch einer Vorschule) durchschnittlich 5,8 bis 7,8 Jahre mit SchülerInnen unterschiedlicher sozialer und ethnischer Abstammung sowie abweichender Kompetenzniveaus in einer Klasse. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der TIES-Studie ist die Tatsache, dass in Schulsystemen bei denen eine frühzeitige Selektion stattfindet, Jugendliche eine geringere Übergangsrate in Matura/Abitur führende Schulen hatten. (vgl. Punzenberger/Schnell o.J.:15-16)

„Die Ergebnisse unterstützen die These, dass eine frühe Selektion soziale Ungleichheiten verstärkt, denn Kinder aus sozial schwachen und niedrig gebildeten Familien haben dort niedrigere Chancen den gymnasialen Zweig einzuschlagen, als Kinder mit vergleichbarer familiärer Herkunft in Gesamtschulsystemen.“ (Herzog-Punzenberger/Schell o.J.:16)

5 Ausgewählte Studien zum Themenbereich Bildungsaspirationen

5.1 Ausgewählte Studien aus Deutschland

Relikowski, Yilmaz und Blossfeld versuchen in ihrer Studie „Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären“ anhand von qualitativen und quantitativen Untersuchungen festzustellen², weshalb MigrantInnen höhere elterliche Bildungsaspirationen aufweisen als einheimische Eltern, obwohl deren Kinder niedrigere schulische Leistungen erzielen. Sie stellen die Hypothese auf, dass der Immigrant-Optimismus sowie die Informationsdefizite zu den hohen elterlichen Bildungsaspirationen beitragen könnten. (vgl. Relikowski et al. 2012:132)

„Die qualitativen Befunde, die auf Interviews mit Eltern türkischer Herkunft beruhen, bestätigen die Relevanz beider Hypothesen zur Erklärung hoher Bildungsaspirationen. Die befragten Eltern erweisen sich dabei als nicht oder nur schlecht informiert und interpretieren jene Informationen, die ihnen zugänglich sind,

² „Die qualitativen und quantitativen Analysen dieses Beitrags basieren auf Daten der als Panel angelegten Studie BiKS-8-14.“ (Relikowski 2012: 115)

hauptsächlich im Kontext ihres spezifischen Migrationshintergrundes. Mit der Vorstellung, dass für ihre Kinder in Deutschland günstigere Bildungsmöglichkeiten als in ihrem Herkunftsland gegeben sind, stützen sie sich bei der Einschätzung der schulischen Erfolgswahrscheinlichkeit neben den Noten auf alternative Indikatoren wie die innere Motivation des Kindes, was auch quantitativ speziell für die Gruppe türkischer Migranten belegt werden konnte.“ (Relikowski et al 2012:132)

Die qualitativen Befunde legten an den Tag, dass Eltern, in deren Herkunftsland ein beeinträchtigender Zugang zu Bildung besteht, ausgesprochen hohe Bildungsaspirationen aufweisen. Dies bestätigt die These des „Immigrant Optimism“, da Eltern aufgrund des erleichterten Bildungszugangs höheren Erwartungen bezüglich der Umsetzung von Bildungszielen haben. In der Studie konnte nachgewiesen werden, dass dies insbesondere auf türkische MigrantInnen zutrifft, die trotz schlechterer sozioökonomischer Bedingungen und schulischer Leistungen hohe elterliche Bildungsaspirationen aufweisen. Dies begründen die Autoren dadurch, dass in türkischen MigrantInnenfamilien die Eltern hoffen, die Kinder würden ihre versäumten Bildungschancen nachholen um somit eine bessere Ausgangsposition auf dem Arbeitsmarkt zu erzielen. Hinsichtlich der Informationsdefizit-These stellen die Autoren fest, dass türkische Eltern die schulischen Leistungen ihrer Kinder überbewerten und sich ihrer eigenen Verantwortung hinsichtlich der schulischen Unterstützung der Kinder nicht bewusst sind. Einen weiteren Grund für die hohen elterlichen Bildungsaspirationen sehen die Autoren in den mangelnden Kenntnissen hinsichtlich des deutschen Bildungswesens. (vgl. Relikowski et al 2012:132)

„Zugleich werden auch deshalb die Erfolgchancen ihrer Kinder in Deutschland als besser eingeschätzt, weil die institutionellen Barrieren des Bildungssystems in Form von Schulleistungen in nur sehr geringem Ausmaß wahrgenommen werden, was einen deutlichen Hinweis auf die Relevanz der Informationsdefizit-Hypothese liefert.“ (Relikowski et al 2012:132)

Kurz und Paulus gehen in ihrem Beitrag „Übergänge im Grundschulalter: die Formation elterlicher Bildungsaspirationen“ von der These aus, dass es für realistische und idealistische Bildungsaspirationen verschiedene Erklärungen gibt.

(vgl. Kurz/Paulus 2008:5501) Für ihren Beitrag nutzten Kurz und Paulus die Auswertungen der PbKS-8-12 Studie aus dem Jahr 2006. (vgl. Kurz/Paulus 2008:5493)

„Während sich idealistische Aspirationen auf die Bildungswünsche der Eltern in einer »idealen Welt« beziehen, in denen es keine Begrenzungen etwa durch finanzielle Kosten und die Schulnoten der Kinder gibt, geht es bei den realistischen Aspirationen um den Schulabschluss, den die Eltern bei gegebenen Schulnoten des Kindes erwarten.“ (Kurz/Paulus 2008:5501)

Abbildung 29: Frageformulierungen für idealistische und realistische Bildungsaspirationen aus dem Elternfragebogen

Idealistische Aspirationen

- »Nun möchte ich gerne von Ihnen wissen, welchen Schulabschluss Sie sich für (Name des Kindes) wünschen, und zwar unabhängig von seinen/ihren derzeitigen Schulleistungen und auch unabhängig davon, welchen Schulabschluss (Name des Kindes) später wahrscheinlich machen wird.«
- »Entspricht ein Hauptschulabschluss Ihrer Idealvorstellung voll und ganz, eher, teils-teils, eher nicht oder überhaupt nicht?
- »Und ein Realschulabschluss?«
- »Und wie ist es mit dem Abitur?«

Realistische Aspirationen

- »Und wenn Sie nun an die Schulleistungen von (Name des Kindes) denken. Halten Sie es für sehr wahrscheinlich, eher wahrscheinlich, teils-teils, eher unwahrscheinlich oder sehr unwahrscheinlich, dass (Name des Kindes) den Hauptschulabschluss schaffen wird?«
 - »Und den Realschulabschluss?«
 - »Und wie sieht es mit dem Abitur aus?«
-

Quelle: Kurz/Paulus 2008: 5494

Außerdem wurden erklärende Variablen wie die Schulnoten, das höchste Bildungsniveau der Eltern, der Kosten-Nutzen-Aspekt, die Werthaltung der Bildung sowie der Migrationshintergrund erfasst. (vgl. Kurz/Paulus 2008: 5494-5495)

Kurz und Paulus stellten, fest, dass der Notendurchschnitt des Kindes sowohl die realistischen als auch die idealistischen Bildungsaspirationen beeinflusst, wohingegen die realistischen Bildungsaspirationen stärker durch den Notendurchschnitt beeinflusst werden. Hinsichtlich der Schulbildung der Eltern konnte festgestellt werden, dass sich der Bildungsabschluss der Eltern auf deren Aspirationen auswirkt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern mit Abitur für ihre Kinder ebenfalls das Abitur abstreben ist hinsichtlich der idealistischen Aspirationen um das 8-fache und der realistischen Aspirationen um das 5-fache höher als bei Eltern, die lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügen. In Bezug auf die Bildungsaspirationen von MigrantInnen (im Vergleich zu einheimischen Eltern) stellten Kurz und Paulus erhebliche Unterschiede fest. Weisen Kinder denselben Notendurchschnitt und dieselbe Schulbildung auf, so werden Eltern aus MigrantInnenfamilien im Vergleich zu Einheimischen vermehrt den Wunsch eines Gymnasialbesuches ihrer Kinder äußern. (vgl. Kurz/Paulus 2008: 5500-5501)

„Inwieweit dieser Befund aus einer besonders starken Aufstiegsorientierung resultiert oder aber aus einer geringen Informiertheit über das deutsche Bildungssystem, kann im Rahmen unserer Untersuchung nicht geklärt werden.“ (Kurz/Paulus 2008: 5501)

5.2 Ausgewählte Studien aus Österreich

Das österreichische Institut für Jugendforschung hat in der Zeitspanne von 2006 bis 2007 ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit“ durchgeführt. (vgl. Wallace 2007: 38) Diese Studie hatte sowohl einen qualitativen als auch einen quantitativen Schwerpunkt. (vgl. Wallace 2008:2-3)

Im Zuge der Studie „Lebensqualität in Wien“ wurden insgesamt 110 Jugendliche ex-jugoslawischer und türkischer Herkunft der ersten Generation und 150 Jugendliche aus MigrantInnenfamilien der zweiten Generation befragt. Es wurde festgestellt, dass Jugendliche der zweiten Generation im Vergleich zu Jugendlichen der ersten Generation häufiger eine österreichische Staatsbürgerschaft besitzen. Es wurde davon ausgegangen, dass Jugendliche aus MigrantInnenfamilien in Österreich hinsichtlich Ausbildung und Arbeitsmarkt eine schlechte Ausgangsposition haben. Die Studie zeigt auf, dass die mangelnde Ausbildung der Eltern, sowie die erfahrene

Dequalifikation, zu einem schlechteren Arbeitsverhältnis und somit zu einem niedrigeren Gehalt führte. Dies führte dazu, dass Eltern eine hohe elterliche Bildungsaspiration entwickelten und sich für ihre Kinder einen sozioökonomischen Aufstieg wünschen. Mit Hilfe der Studie konnte festgestellt werden, dass diese hohe elterliche Bildungsaspiration gegenüber den Kindern von einigen Familien unzureichend kommuniziert wird. Einige Eltern hingegen gaben an, sich aktiv in die Entscheidungen hinsichtlich der Wahl der Schulform einzubringen und klare Standpunkte zu vertreten. (vgl. Wallace 2008:38-41)

Die Jugendlichen aus MigrantInnenfamilien reagierten ambivalent auf die Bildungs- und Berufswünsche ihrer Eltern. Einige stimmten hinsichtlich der elterlichen Bildungsaspirationen mit ihren Eltern vollkommen überein, da sie die prekäre sozioökonomische Situation als Motivation für den eigenen Bildungsaufstieg sahen. Andere hingegen nahmen die Bildungswünsche der Eltern als problematisch war. Eine Dritte Gruppe belehrte die Eltern hinsichtlich der Vorstellungen über ihren weiteren Bildungsweg. In diesem Fall lernen die Eltern von den Kindern, da diese bereits konkrete Vorstellungen hinsichtlich ihrer Interessen äußern und darauf beharren. Diese Gruppe zeigte auf, dass die familiäre Bildungskultur keine fixe Einheit ist, sondern als dynamischer Prozess gesehen werden kann. (vgl. Wallace 2008:150)

Segregation im Bildungssystem

Wallace stellte in ihrer Studie fest, dass jugendliche MigrantInnen auch durch einen Kapitalerwerb ihre schlechte Startposition im österreichischen Bildungssystem nicht ausgleichen können. Besonders mangelnde Sprachkenntnisse führen dazu, dass Jugendliche aus MigrantInnenfamilien im Schulsystem auffallen und als weniger leistungsfähig gelten. In den qualitativen Interviews mit den Jugendlichen ließ sich feststellen, dass die Deutschnote und sprachlichen Fähigkeiten darüber entscheiden, ob die LehrerInnen nach der Primarstufe einen Gymnasial- oder einen Hauptschulbesuch empfehlen. (vgl. Wallace 2008:150-151)

„Das österreichische Bildungssystem, das soziostrukturelle Ungleichheiten ohnehin eher reproduziert, bekommt dadurch für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine

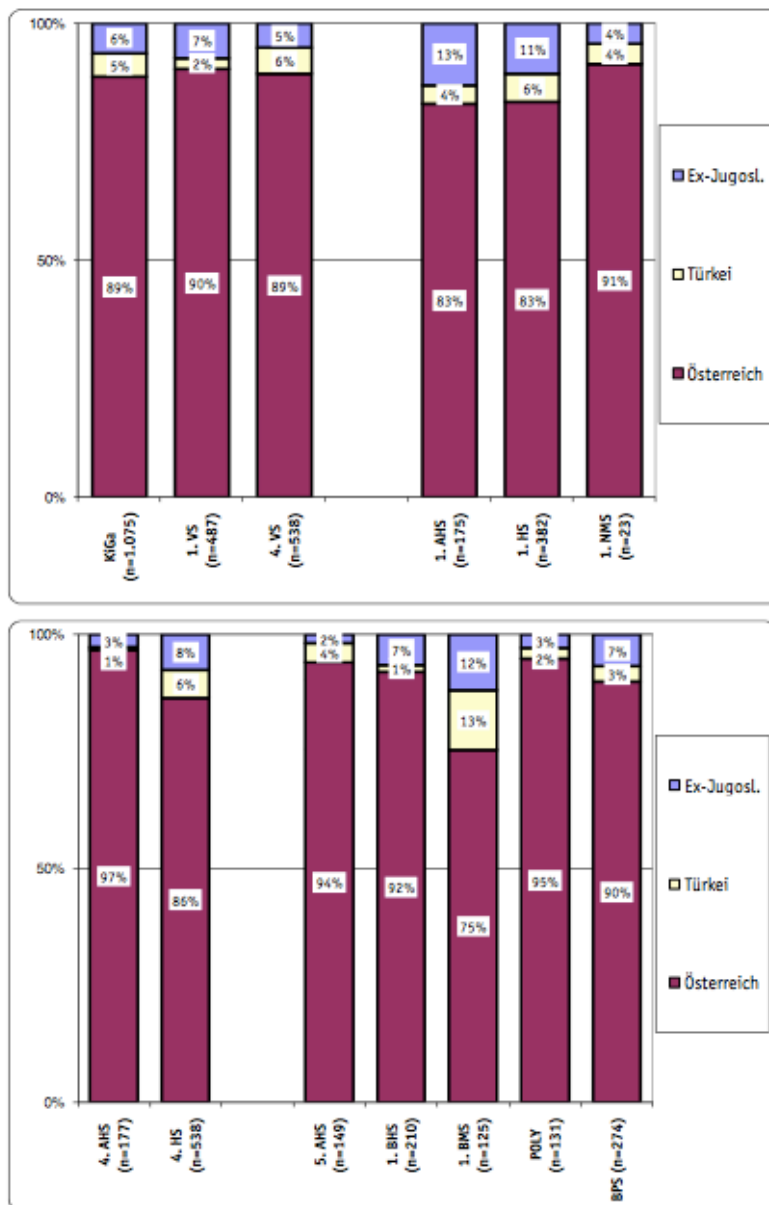
zusätzliche negative Komponente. Zu den strukturellen Benachteiligungen im Bildungssystem kommen Diskriminierungserfahrungen durch LehrerInnen hinzu, die für junge MigrantInnen den Erwerb von kulturellem Kapital in der Schule erschweren. Typische Formen, mit welchen LehrerInnen negativ auf die Bildungsverläufe Einfluss zu nehmen, sind Demotivation und ungerechte Leistungsbeurteilung.“ (Wallace 2008:151)

Obwohl Jugendliche aus MigrantInnenfamilien auch von positiven Erlebnissen mit ihren LehrerInnen erzählen, können diese ihre schlechte Ausgangssituation im Bildungssystem nicht beseitigen. Die Auswertung der Studie „Leben und Lebensqualität in Wien“ zeigt die Folge der Segregation im österreichischen Schulsystem auf: Demnach erwerben Junge MigrantInnen niedrigere Bildungsabschlüsse, verlassen die Schule nach der Pflichtschulzeit und können häufig nur einen Hauptschulabschluss vorweisen. Dies gilt vor allem für MigrantInnen der zweiten Generation, die die Schule häufig wechseln oder sie ganz abbrechen. Diese Brüche entstehen aufgrund nicht ausreichender Informationen über das österreichische Bildungssystem und potentielle Bildungswege. Durch die niedrigeren Bildungsqualifikationen haben MigrantInnen gegenüber einheimischen Jugendlichen einen klaren Nachteil. Die quantitative Analyse ergab, dass jugendliche MigrantInnen in einem größeren Ausmaß von Arbeitslosigkeit betroffen sind und überproportional im tertiären Dienstleistungssektor beschäftigt sind. Aufgrund von Diskriminierungen bezüglich ihrer Herkunft gestaltet es sich für MigrantInnen schwieriger, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden. (vgl. Wallace 2008:151)

„Eine besonders interessante Erkenntnis aus den qualitativen Interviews ist, dass die antizipierten schlechten Aussichten am Arbeitsmarkt einen raschen Einstieg in die Arbeitswelt begünstigen. Der enge Arbeitsmarkt und die Inflation von Bildungstiteln lässt für Migrationsjugendliche weiterführende Bildungswege wenig attraktiv wirken. Die scheinbar paradoxe Reaktion, schnell in die Arbeitswelt einsteigen zu wollen, zeigt, dass jungen MigrantInnen der zweiten Generation keine Verbesserung ihrer Chancen am Arbeitsmarkt – auch nicht durch einen höheren Bildungstitel – erwarten.“ (Wallace 2008:152)

Die „Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt Migration“ beruht auf einer im Jahr 2008 durchgeführten repräsentativen Querschnitterhebung des öibf. Im Zuge der Studie erfolgte eine Erhebung zu Bildungsaspiration, Schulwahlmotiven sowie soziodemographischen Besonderheiten. Repräsentativ für Österreich wurden an 225 Schulen 5163 Eltern und 2532 Jugendliche befragt. Lachmayr zufolge existiert in Österreich nun ein umfangreicher Datensatz für wichtige Schnittstellen im Schulsystem (4.Volksschule und 8./9. Schulstufe). Der Datensatz enthält außerdem eine erweiterte Erfassung des „Migrationshintergrundes“ (meist gesprochene Sprache). (vgl. Lachmayr et al 2011:5-6)

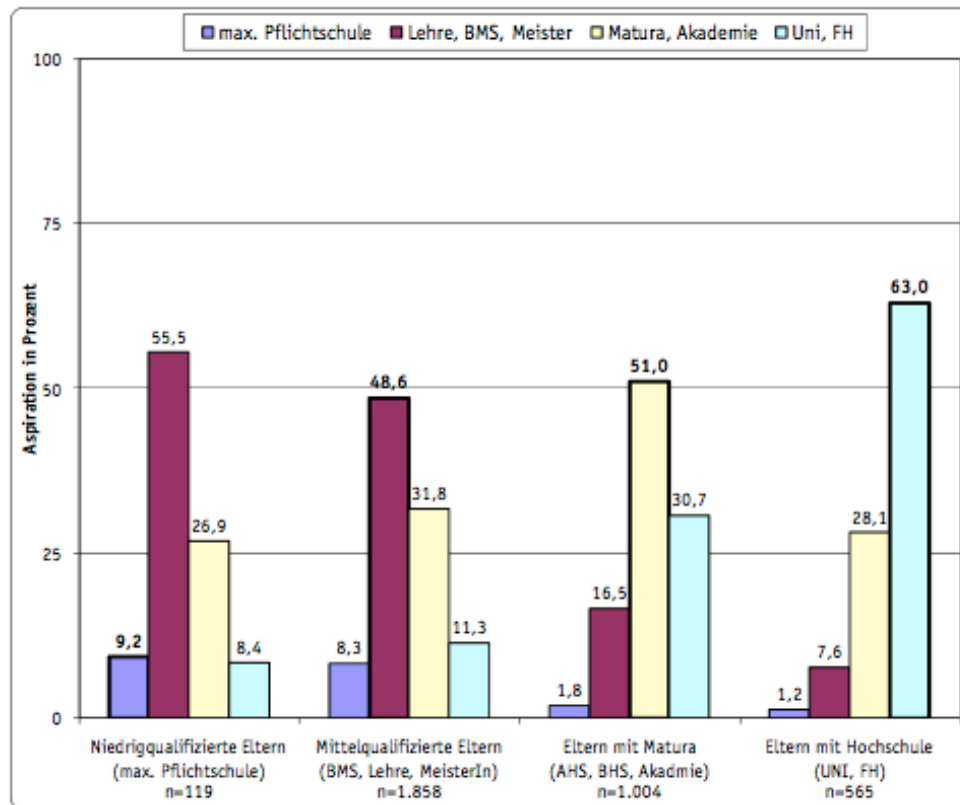
Abbildung 30: Verteilung nach Schulstufe und Migrationshintergrund



Quelle: Lachmayr et al. 2011: 8

Anhand der Daten konnte festgestellt werden, dass türkische und ex-jugoslawische SchülerInnen in der ersten und vierten Klasse der Hauptschule im Vergleich zu einheimischen SchülerInnen überproportional vertreten sind. (vgl. Lachmayr et al. 2011:8)

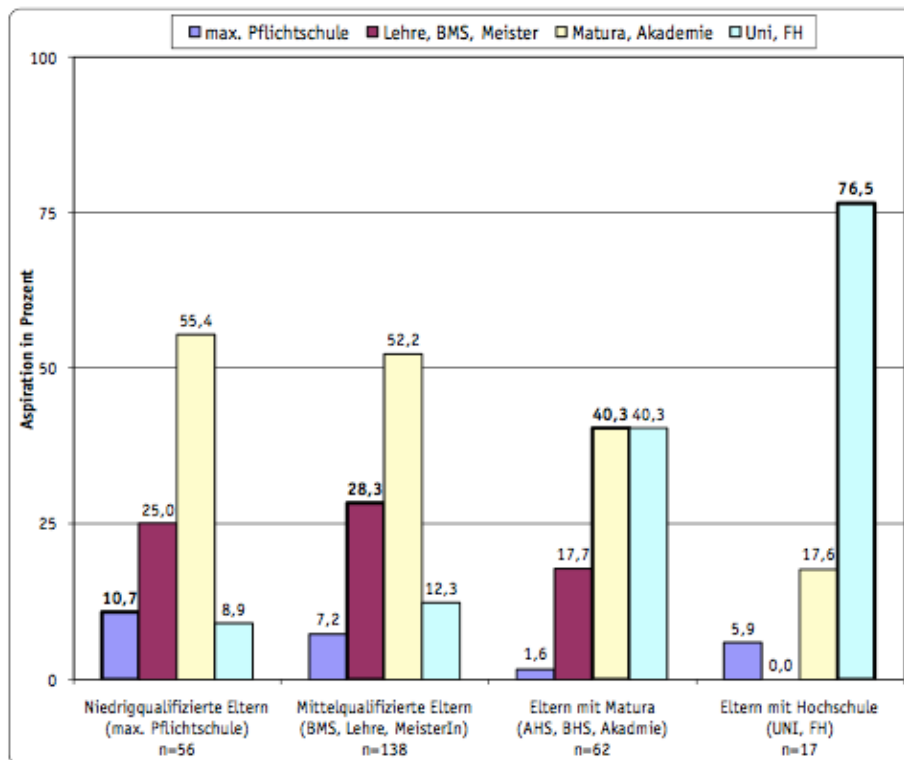
Abbildung 31: Aspiration nach Bildungshintergrund (Österreich)



Quelle: Lachmayr 2011: 11

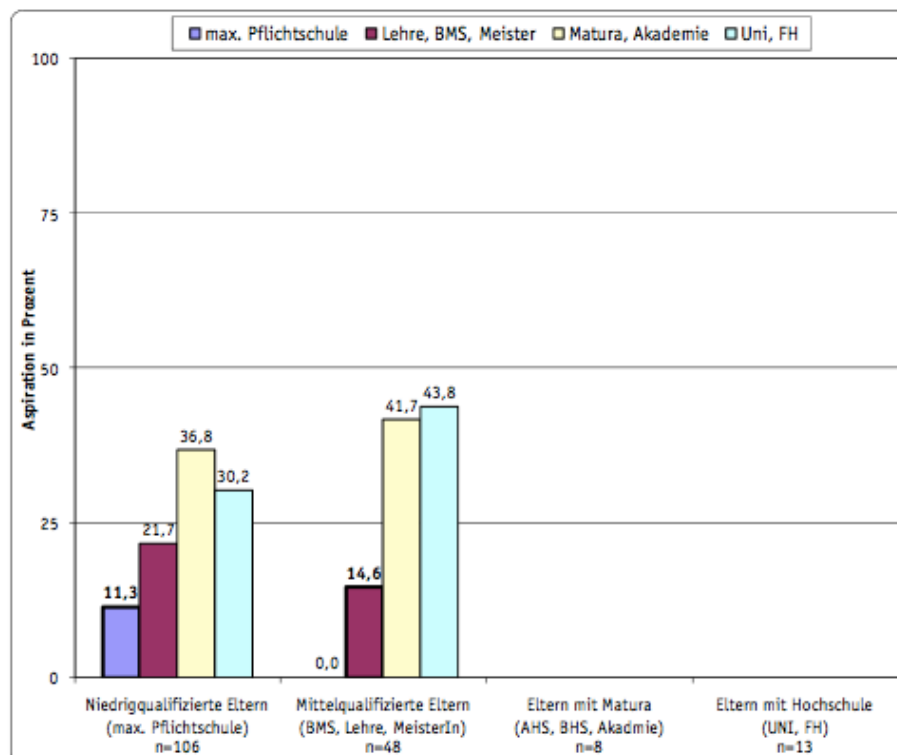
Die Analyse der Aspiration nach Bildungshintergrund zeigte, dass österreichische Eltern hinsichtlich des Bildungserfolges ihrer Kinder vor allem einen Statuserhalt anstreben. 48,6% der Eltern mit einem Lehrabschluss, 51% der Eltern mit Matura und 63% der Eltern mit einem Hochschulabschluss streben für ihre Kinder dieselben Bildungsabschlüsse an. Zugewanderte Eltern hingegen weisen deutlich höhere Bildungsaspirationen auf als einheimische Eltern. Es konnte festgestellt werden, dass 64,3% der Eltern aus dem ehem. Jugoslawien und 67% der türkischen Eltern, die lediglich über einen Pflichtschulabschluss verfügten, für ihre Kinder die Matura oder einen Hochschulabschluss anstrebten. Eltern aus dem ehem. Jugoslawien mit Matura strebten im Vergleich zu einheimischen Eltern deutlich häufiger einen Hochschulabschluss für ihre Kinder an. (vgl. Lachmayr 2011:11)

Abbildung 32: Aspiration nach Bildungshintergrund (ehem. Jugoslawien)



Quelle: Lachmayr et al 2011: 12

Abbildung 33: Aspiration nach Bildungshintergrund (Türkei)



(Wegen geringer Fallzahlen keine Darstellung von höher qualifizierten Haushalten (Matura und Hochschule))

Quelle: Lachmayr et al 2011: 12

Die zentralen Ergebnisse der repräsentativen Querschnittserhebung sind, dass der „Migrationshintergrund“ keinen direkten Einfluss auf den Besuch einer Schule in der Sekundarstufe II darstellt. Die Größe des Wohnorts sowie Schulleistungen können (negative) indirekte Effekte darstellen. Die soziale Schicht gekoppelt mit dem „Migrationshintergrund“ kann einen negativen Effekt auf die Schulleistungen haben. Familien, die hauptsächlich in ihrer Muttersprache (nicht Deutsch) sprechen, haben höhere elterliche Bildungsaspirationen. Ein Freundeskreis der hauptsächlich nicht Deutsch spricht wirkt sich nachteilig auf die Bildungsaspiration und schulischen Leistungen aus. (vgl. Lachmayr et al 2011:5)

Zusammenfassung

Warum haben MigrantInnen im Vergleich zu Einheimischen und in Relation zu ihrer Schulleistung häufig überdurchschnittlich hohe Bildungsaspirationen?

In der Bildungsforschung werden verschiedene denkbare Erklärungsansätze hinsichtlich der Bildungsaspiration von MigrantInnen diskutiert:

• Immigrant Optimism

MigrantInnen, die freiwillig in ein anderes Land immigrieren um ihre Lebensbedingungen zu optimieren, weisen ein hohes Maß an „Immigrant Optimism“ auf. In Bezug auf den schulischen Werdegang ihrer Kinder sind sie optimistisch, da sie das Schulsystem im Aufnahmeland als progressiv wahrnehmen. Sie betrachten Bildung als wesentlichen Faktor zum gesellschaftlichen Aufstieg.

Dem gegenüber stehen MigrantInnen, die unfreiwillig in ein anderes Land immigrieren, bereits seit Generationen dort leben und hinsichtlich der Möglichkeiten zum gesellschaftlichen Aufstieg eine ernüchternde Haltung entwickelten. (vgl. Becker 2010: ; Stürtzer 2013:198)

• Informationsdefizite

Potenzielle Informationsdefizite können bei MigrantInnen aufgrund von mangelnden Kenntnissen über das Bildungssystem im Aufnahmeland entstehen. Bei der Rolle der Informiertheit können zwei Aspekte unterschieden werden: 1.) Die genaue Kenntnis über das Bildungssystem einschließlich taktischem Wissen und 2.) Realistische Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes. Genaue Kenntnisse über das nationale Bildungssystem werden als Komponente des kulturellen Kapitals der Eltern aufgefasst. (vgl. Becker 2010: 8; Stürtzer 2013: 198-199)

• Soziales Kapital in ethnischen Netzwerken

Bei der Entstehung von Bildungsaspirationen nehmen „Signifikante Andere“ bzw. „Bezugsgruppeneinflüsse“ im Wisconsin-Modell eine zentrale Rolle ein. Dies hat zur Folge, dass soziale Netzwerke von Personen deren Bildungsaspirationen beeinflussen. Netzwerkmitglieder können für Personen als Vorbild dienen und Werte und Normen vorleben, an denen man sich orientieren kann. Solche Werte und

Normen können auch höhere Bildungsabschlüsse darstellen. Die Bereitstellung von Ressourcen wie Informationen über das Bildungssystem, Ratschläge und potentielle Hilfestellungen, können aufzeigen, wie soziale Netzwerke Bildungsaspirationen von Personen beeinflussen können. (vgl. Becker 2010:9-10)

•*Antizipierte Diskriminierung und „blocked opportunities“*

Der „blocked opportunities“ Ansatz geht davon aus, dass die Bildungsrenditen auf dem Arbeitsmarkt für Jugendliche, unabhängig davon, ob sie aus einer MigrantInnenfamilie stammen oder nicht, gleich sind. Somit würden identische Bildungsabschlüsse auch identische Erträge erbringen. Sollte dies nicht zutreffen, hätten MigrantInnen einen geringeren Anreiz einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen und somit auch eine niedrigere Bildungsaspiration. (vgl. Becker 2010:11)

•*Bias im Antwortverhalten*

In unterschiedlichen Studien wurde festgestellt, dass MigrantInnen bei Einstellungsfragen vermehrt Extremkategorien („extreme response style“) auswählen. Einheimische Personen hingegen bevorzugen den „cautious response style“. Da „Response-Styles“ bisher hauptsächlich bei Einstellungsfragen von MigrantInnen untersucht worden sind, lässt sich nicht eruieren, ob auch die Frage nach den elterlichen Bildungsaspirationen von MigrantInnen davon betroffen sein könnten. (vgl. Becker 2010:12)

Obwohl es verschiedene Erklärungsansätze gibt, konnte bis dato nicht geklärt werden, warum MigrantInnen eine im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Einheimische. Die oben angeführten Konzepte sind nicht präzise standardisiert und überprüft worden und weisen nur darauf hin, dass bestimmte Aspekte die Bildungsaspirationen von MigrantInnen beeinflussen können. (vgl. Becker 2010:15)

2.) *Warum können sie diese hohen Aspirationen nicht in entsprechenden Schulerfolg umsetzen?*

Als mögliche Ursache für das höhere Bildungsstreben einerseits und die niedrigere Umsetzung in den entsprechenden Bildungserfolg andererseits, werden in der

Literatur strukturelle Einschränkungen genannt, wie der geringe sozioökonomische Status von MigrantInnen. Zusätzlich sind auch migrationsspezifische Merkmale zu berücksichtigen, wie etwa sprachliche Barrieren. Zudem verfügen Eltern aus MigrantInnenfamilien oft über geringere Kenntnisse über das nationale Schulsystem, sofern die eigene Bildungslaufbahn in einem anderen Schulsystem durchlaufen wurde. Aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten können sie sich diese Kenntnisse weniger gut aneignen und ihr Kind weniger gut in schulischen Belangen unterstützen. Sie weisen ein niedrigeres kulturelles Kapital auf und einen geringeren sozioökonomischen Status und weisen somit schlechtere Grundvoraussetzungen auf. Der bedeutsamste Grund ist aber, dass die soziale Schicht einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Jugendlichen hat, denn diese wird in der Regel reproduziert. Das heißt es kommt zu einer Vererbung des niedrigen Bildungsstatus.

(vgl. Unterwurzacher 2007: et al; Weiss 2007: et al)

3.) Wieso unterscheiden sich die Gruppen der TürkInnen, Ex-JugoslawInnen, AsiatInnen so stark?

Türkische MigrantInnen

„Es zeigt sich, dass insbesondere bei türkischen Einwanderern die Diskrepanz zwischen den ambitionierten Bildungszielen einerseits und schwachen schulischen Leistungen andererseits besonders ausgeprägt ist. Der hohe Bildungsoptimismus wird offensichtlich unterminiert von einer relativen Uninformiertheit über das deutsche Schulsystem und der Neigung, die kindliche Bildungsleistung zu überschätzen. Eltern mit türkischem Migrationshintergrund separieren darüber hinaus stark zwischen eigener Erziehungsleistung und schulischer Förderung. Infolgedessen tendieren sie dazu, Förderung und Lernen als vornehmliche Aufgabe der Schule zu sehen und an die Lehrenden zu delegieren“.(Schefels 2012:9).

Des weiteren weisen türkische MigrantInnen häufiger sowohl einen niedrigeren sozioökonomischen Status auf als auch ein geringeres kulturelles Kapital (siehe PISA) und besuchen im Vergleich zu einheimischen Kindern seltener den Kindergarten (siehe TIES), was dazu führt, dass sie aufgrund von sprachlichen Barrieren häufiger zurückgestuft werden, Klassen wiederholen müssen und in Hauptschulen über- und in maturaführenden Schulen unterrepräsentiert sind. (siehe Kapitel 4)

MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien

Der Ausbruch der Balkankriege in den 90er Jahren, die damit einhergehende Zuwanderung der Flüchtlinge und deren teilweise langfristiger Verbleib in Deutschland hatte einen großen Einfluss auf die bis dahin „mustergültige“ Integration der jugoslawischen Minderheit. Sie waren beruflich gut integriert und wiesen für eine ausländische Bevölkerungsgruppe gelungene schulische Leistungen auf. Durch die vermehrte Zuwanderung zwischen 1991 und 1995 änderte sich die Situation und es ergaben sich hinsichtlich der Schul- und Beschäftigungssituation insgesamt Benachteiligungen. Innerhalb der ethnischen Gruppe aus dem ehemaligen Jugoslawien können unterschiedliche Bildungserfolge verzeichnet werden. SlowenInnen und KroatInnen weisen beispielsweise bessere schulische Leistungen auf als BosnierInnen, MazedonierInnen und AlbanerInnen. (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004: 75-76)

Asiatische/Vietnamesische MigrantInnen

Ost- und SüdostasiatInnen weisen hohe Bildungsaspirationen auf, sind traditionell bildungsorientierter und weisen ein hohes Maß an kulturellem und sozialem Kapital auf, das sie in Form von Bildungsabschlüssen an ihre Kinder weitergeben. (vgl. Weiss 2013: 188-189)

Sie besuchten seit ihrer frühesten Kindheit deutsche Betreuungsinstitutionen, da deren Eltern voll erwerbstätig waren. (vgl. Weiss 2013: 189). „Sie sind also von klein auf in deutschsprachigen Institutionen groß geworden und haben die deutsche Sprache erlernt, was ihr schulisches Fortkommen sicherlich wesentlich erleichtert, vor allem im Vergleich mit Gruppen ausländischer Kinder und Jugendlicher in den alten Bundesländern, die lange Zeit weniger Zugang zu Kindergärten hatten als deutsche Kinder, ganz abgesehen von der Betreuung von Kleinkindern, die in den alten Bundesländern eher unterentwickelt sind.“ (Weiss 2013: 189)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wisconsin-Modell in der Ursprungsversion	11
Abbildung 2: Höchster allgemeiner Schulabschluss nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Mikrozensus 2006	23
Abbildung 3: Schülerinnen/ Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit nach besuchter Schulart (Angaben in Prozent)	26
Abbildung 4: Prozentuale Anteile von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten	29
Abbildung 5: Mittlere Lesekompetenz von Jugendlichen ohne und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten	31
Abbildung 6: Disparitäten im sozioökonomischen Status zwischen Familien ohne und Familien mit Migrationshintergrund in ausgewählten OECD-Staaten	33
Abbildung 7: Regressionsmodelle zur Schätzung von Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsgruppen	34
Abbildung 8: Lese-Kompetenzstufen nach Migrationshintergrund	36
Abbildung 9: Mathematik-Kompetenzstufen nach Migrationshintergrund	37
Abbildung 10: Naturwissenschaften-Kompetenzstufen nach Migrationshintergrund	38
Abbildung 11: Durchschnittliche Testscores (Mittelwert, Standardfehler) in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nach Migrationshintergrund und Geschlecht	39
Abbildung 12: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern vor denen mit maximal 100 Büchern	42
Abbildung 13: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern nach zu Hause gesprochener Sprache im internationalen Vergleich	44
Abbildung 14: Anteile von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland auf unterschiedlichen Lesekompetenzstufen – IGLU 2001, 2006 und 2011 im Vergleich (Angaben in Prozent)	45
Abbildung 15: Kompetenzen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006–2011 sowie TIMSS 1995–2007–2011 für Österreich)	47
Abbildung 16: Charakteristika von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich (PIRLS 2006–2011 sowie TIMSS 1995–2011 für Österreich)	47
Abbildung 17: Leistungsunterschiede zwischen Einheimischen und MigrantInnen im internationalen Vergleich	50

Abbildung 18: Leistung und Migrationsstatus im internationalen Vergleich	51
Abbildung 19: Kompetenzstufen von Einheimischen und MigrantInnen	52
Abbildung 20: Verwendung der deutschen Sprache zu Hause	53
Abbildung 21: Migrantanteil in der Klasse und Leistung	54
Abbildung 22: Sozialstatus der Familie	54
Abbildung 23: Leistungsdifferenzen in der mathematischen Kompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich	55
Abbildung 24: Leistungsdifferenzen in der naturwissenschaftlichen Kompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, gegenüber denjenigen ohne Migrationshintergrund im internationalen Vergleich	56
Abbildung 25: Höchstes erreichtes Bildungsniveau, in %	58
Abbildung 26: Höchstes erreichtes Bildungsniveau von Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besitzen (%)	59
Abbildung 27: Alter beim Eintritt in die erste Bildungseinrichtung, in % pro Gruppe	60
Abbildung 28: Alter bei erster Selektion und gemeinsam verbrachte Zeit in einer schulischen Einrichtung (Türkische zweite Generation, in %).	61
Abbildung 29: Frageformulierungen für idealistische und realistische Bildungsaspirationen aus dem Elternfragebogen	64
Abbildung 30: Verteilung nach Schulstufe und Migrationshintergrund	68
Abbildung 31: Aspiration nach Bildungshintergrund (Österreich)	69
Abbildung 32: Aspiration nach Bildungshintergrund (ehem. Jugoslawien)	70
Abbildung 33: Aspiration nach Bildungshintergrund (Türkei)	71

Literaturverzeichnis

Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Friedrichs, Jürgen/Lepsius, M. Rainer/Neidhardt, Friedhelm (Hrsg.) (1994): Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 46, S. 209-237.

Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 137, Mannheim.

Online unter URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf>
Zugriff 12.11.2012

Bergmüller, Silvia & Barbara Herzog-Punzenberger „Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich.“ In: Suchán, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Schreiner : PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in Der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam. S. 50-51.

Bergmüller, Silvia/Barbara Herzog-Punzenberger (2012): Kompetenzen und Charakteristika von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich. In: Suchán, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller/ Schreiner, Claudia (Hrsg.). „PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in Der Grundschule. Erste Ergebnisse.“ Graz: Leykam. S.52-53.

Brake, Anna/Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Grundriss der Pädagogik, Band 35. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Breit, Simone/Wanka, Rebekka (2010): Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Ein Porträt ihrer Kompetenzen im Lichte ihrer familiären und schulischen Sozialisation. In: Suchán, Birgit / Wallner-Paschon, Christina / Schreiner, Claudia (Hrsg.): TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam. S. 96–115

Online unter URL: <https://www.bifie.at/buch/1191/2/1>

Boos-Nünning Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2004): "Viele Weltern leben - Lebenslagen von jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund." Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online unter URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/viele-welten-lang,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> Zugriff am 27.09.2011

Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Baumert, Jürgen/ Prenzel, Manfred/ Selter, Christoph/Walther, Gerd (Hrsg.) (2008): TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich – Zusammenfassung – . Handreichung zur Pressekonferenz in Berlin

Online unter URL: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/WiSe0809/VL/TIMSS_2007_Pressemappe.pdf Zugriff: 09.10.2013

Diefenbach, Heike (2009): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 449-473.

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

Erler, Ingolf (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag
Online unter URL: <http://tiny.cc/buchlisa> Zugriff: 25.04.2012. Zugriff am 13.12.2013

Fereidooni, Karim (2011): Schule-Migration-Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Herzog-Punzenberger, Barbara (2009): Dazugehören oder nicht? Österreich und seine 2. und 3. (MigrantInnen-) Generation. In: Dazugehören oder nicht? Ein Blick in die Lebenssituation türkischer ÖsterreicherInnen. Schulheft 135. Innsbruck: StudienVerlag, S. 9–26.

Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (o.J.): Web-Dokument 6.2: Bildungsabschlüsse und Bildungsverläufe der zweiten türkischen Generation im internationalen Vergleich.

Online unter URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/Web-Dok_6.2_Mehrsprachigkeit.pdf Zugriff am 05.12.2013

Kesselring, Alexander/Leitner, Michaela (2007): Soziale Herkunft und Schulerfolg. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum-Verlag. S.90-107.

Klein, Oliver/Biedinger, Nicole (2009): Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, 121, Mannheim. Online unter URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-121.pdf> Zugriff: 12.11.2012

Kleine, Lydia/Paulus, Wiebke/Blossfeld, Hans-Peter (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen, (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft, 12/2009), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-125.

Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
Online unter URL: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf Zugriff am 12.03.2013

Kurz, Karin/Paulus, Wiebke (2008): Übergänge im Grundschulalter. Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt am Main: Campus Verlag. S. 5489-5503.
Online unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-153988> Zugriff am 03.04.2013.

Lachmayr, Norbert/Leitgöb, Heinz/Bacher, Johann (2011): Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt Migration. Im Auftrag der AK Wien. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
Online unter URL: http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/11/IBIB_sozialeSelektionBildungsbereich.pdf Zugriff am 03.04.2013

Nauck, Bernhard (1999): Sozialer und intergenerativer Wandel in Migrantenfamilien in Deutschland. In: Reiner Buchegger (Hrsg.): ÖIF Schriftenreihe. Migranten und Flüchtlinge: Eine familienwissenschaftliche Annäherung. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) S.13-70
Online unter URL: <http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/schriften/schrift8.pdf>

Neumann, Ursula (2006): Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität - das Beispiel Hamburg. In: King, Vera/ Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 241-260.

Ramsauer, Kathrin (2011): Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Online unter URL: <http://d-nb.info/1019101393/34> Zugriff am 03.01.2014

Relikowski, Ilona. (2012). Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer VS.

Relikowski, Ilona/Yilmaz, Erbil/Blossfeld, Hans-Peter (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS S. 111-136.

Schauenberg, Magdalena (2008): Familiäre Lebensbedingungen, Rational Choice und Bildungsentscheidungen nach der Grundschule. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Ed.) ; Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Ed.): Die Natur der Gesellschaft:

Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2. Frankfurt am Main : Campus Verlag. S. 5504-5521.
Online unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-153973> Zugriff am 24.06.2013

Schefels, Regine (2012): Bildungsbeteiligung in der Eltern- und Familienbildung. Bedeutung, Stellenwert und Erfordernisse einer familienorientierten Bildungsbegleitung. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Online unter URL:
<http://www.elternchance.de/RedaktionBMFSFJ/RedaktionElternChance/Pdf-Anlagen/Wiss->

Schwippert, Knut/Wendt, Heike/Tarelli, Irmela (2012): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Tarelli, Irmela/Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S.191-208.

Siebert Manuel (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF), aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 1, Nürnberg. Online unter URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile Zugriff am 30.04.2012

Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/ Hartig, Johannes/ Jude, Nina/Köller, Olaf/ Prenzel, Manfred/ Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S.200-230
Online unter URL: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf Zugriff: 30.04.2013

Stürzer, Monika (2013): Schule und Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. In: Cinar, Melihan/Otremba, Katrin/Stürzer, Monika/Bruhns, Kirsten (Hrsg.) (2013): Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. S. 166-230.
Online unter URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Kinder-Migrationsreport.pdf Zugriff am 04.01.2014

Suchán, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Bergmüller, Silvia/Schreiner, Schreiner : PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in Der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

Sürig, Inken/Wilmes, Maren (2014): Bildung, Ausbildung und „ethnische Herkunft“: Machen Unterscheidungen einen Unterschied? In: van Capelle, Jürgen (Hrsg.) (2014): Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 15-36.

Tarelli, Irmela/Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann

Tarelli, Irmela/Schwippert, Knut/Stube, Tobias C. (2012): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxman S.247-268.

Online unter URL:
<http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2814Volltext.pdf&typ=zusatztext>
Zugriff am 27.09.2013

Unterwurzacher, Anne (2007): „Ohne Schule bist du niemand!“ – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S.71-96.

Wallace, Claire (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung. Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung.

Online unter URL:
www.oeij.at/content/de/forschung/abgeschlosseneprojekte/projekte/article/75.html
Zugriff am 05.12.2012

Wallner-Paschon, Christina/Suchan, Birgit (o.J.): Einführung. TIMSS 2007.
Online unter URL: <https://www.bifie.at/buch/1191/0/3> Zugriff am 30.04.2013

Walter, Oliver (2008): Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderband 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 149-168.

Weiss, Hilde (2007): Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Weiss, Karin (2013): Ausländische Schüler in den neuen Bundesländern – eine Erfolgsstory. In: Auernheim, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS S.179-192.

Wiedenhorn, Thomas (2010): Die Bildungs-entscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wohlking, Florian/Ditton, Hartmut (2012): „Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule“.

In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 44-63.

Wroblewski, Angela (2012): Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Graz: Leykam Verlag. S. 337-366.

Lebenslauf

Tamara Terbul
Taborstraße 18/13
1020 Wien



Lebenslauf

Geburtsort und –datum: Klagenfurt, 05.12.1986

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: ledig

Ausbildung:

- 1993- 1997 Volksschule in Heiligengrab
- 1997- 2001 BG/BRG für Slowenen in Klagenfurt
- 2001- 2006 Zweisprachige BHAK in Klagenfurt
- seit 2006 Hauptuniversität Wien, Studium
Internationale Entwicklung

Berufserfahrungen:

- Sommer 2003 - Primas AG in Tirol, Pizzafabrik
- Sommer 2004 - Posojilnica Bank
Bleiburg/Pliberk
- Sommer 2005 - Posojilnica Bank
Bleiburg/Pliberk
- 2006 – 2008 Tele2 Telecommunication GmbH
in Wien,
Abteilung Residential Sales
- Sommer 2009 - Orange Austria
Telecommunication
GmbH
- Sommer 2010 – Asylkoordination Österreich
- April 2012 – Austria Wirtschaftsservice
- April 2013 – Austria Wirtschaftsservice

Kenntnisse:

Kfm. Kenntnisse

- Rechnungswesen inkl. Computerunterstützung
- Betriebswirtschaftslehre
- Präsentationen
- Korrespondenz in verschiedenen Sprachen
- Vorbereitung und Organisation von Seminaren
- Recherchieren
- Protokollieren

Sprachkenntnisse

- Slowenisch (Muttersprache)
- Deutsch
- Englischkenntnisse aktiv und passiv inkl. Handelskorrespondenz
- Italienischkenntnisse (Maturaniveau)

EDV-Kenntnisse

- Excel
- Word
- Power-Point

Zusätzliche Ausbildung

- 1-monatiger Englisch-Sprachkurs in Sydney, Australien
- 1-wöchiger Englisch-Sprachkurs in London
- 3-wöchiger Italienisch-Sprachkurs in Milazzo, Sizilien
- 3-wöchiger Italienisch-Sprachkurs in Lignano, Italien
- 1-wöchiger Slowenisch-Sprachkurs in Ljubljana