



Österreichische
Akademie der
Wissenschaften

Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich

Herausgegeben von Barbara Herzog-Punzenberger

KMI Working Paper Series

Working Paper Nr: 10

**Kommission für Migrations- und Integrationsforschung
Commission for Migration and Integration Research**

Österreichische Akademie der Wissenschaften

Postgasse 7/4/2

A- 1010 Wien

Fon: +43-1-51581-3538

Fax: +43-1-51581-3533

Mail: wiebke.sievers@oeaw.ac.at

<http://www.oeaw.ac.at/kmi/>

Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich

Inhaltsverzeichnis

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	3
TABELLENVERZEICHNIS	4
VORWORT	5
1. FORSCHUNGS-LAGE ZU BILDUNGSUNGLEICHHEITEN IN ÖSTERREICH, JOHANN BACHER, INSTITUT FÜR SOZIOLOGIE, UNIVERSITÄT LINZ.....	7
2. BILDUNGS-WEGE DER ZWEITEN GENERATION IN ÖSTERREICH, HILDE WEISS, INSTITUT FÜR SOZIOLOGIE, UNIVERSITÄT WIEN	27
3. HANDICAP MIGRATIONSHINTERGRUND? EINE ANALYSE ANHAND VON PISA 2000, ANGELA WROBLEWSKI, INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN, WIEN.....	40
4. DAS GEHEIME LEBEN DER SPRACHEN: DIE SPRACH(EN)POLITISCHE SITUATION IM HERKUNFTSLAND UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF DEN SCHULERFOLG AM BEISPIEL TÜRKISCHER KINDER IN ÖSTERREICH ODER WAS VERBINDET DIE SOZIOLOGISCHE MIT DER SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN MIGRATIONSFORSCHUNG ? KATHARINA BRIZIĆ, INSTITUT FÜR SPRACHWISSENSCHAFT, UNIVERSITÄT WIEN	50
ANNEX	79
1. TAGUNGSPROGRAMM	79
2. KURZZUSAMMENFASSUNGEN.....	82
3. DIE INTEGRATION DER EUROPÄISCHEN ZWEITEN GENERATION.....	89

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1-1: BESUCH EINER AHS-OBERSTUFE ODER BHS IN ABHÄNGIGKEIT VON DER BILDUNG DER ELTERN ⁹	
ABBILDUNG 1-2: BILDUNGSBETEILIGUNG IN EINER WEITERFÜHRENDEN SCHULE MIT MATURA IN ABHÄNGIGKEIT VOM GESCHLECHT	11
ABBILDUNG 1-3: BILDUNGSBETEILIGUNG IN EINER WEITERFÜHRENDEN SCHULE MIT MATURA IN ABHÄNGIGKEIT VON DER STAATSBÜRGERSCHAFT BZW. VOM MIGRATIONSHINTERGRUND	12
ABBILDUNG 1-4: ERGEBNISSE AUS MULTIVARIATEN PFADANALYSEN	15
ABBILDUNG 2-1 BERUFSAUSBILDUNG „NICHT ABGESCHLOSSEN“	29
ABBILDUNG 2-2: BILDUNG DER VÄTER	31
ABBILDUNG 2-3: : DETERMINANTEN FÜR DIE WAHRSCHEINLICHKEIT EINES HÖHEREN BILDUNGSWEGS (VS. NIEDRIGERE BILDUNG) DER ZWEITEN GENERATION (N = 1000; EXP(B), SIG. <,01). „MODELL MILIEU-EINFLÜSSE“	36
ABBILDUNG 2-4 DETERMINANTEN FÜR DIE WAHRSCHEINLICHKEIT EINES HÖHEREN BILDUNGSWEGS (VS. NIEDRIGERE BILDUNG) DER ZWEITEN GENERATION (N = 1000; EXP(B), SIG. <,01). „MODELL LERNEINFLÜSSE“	37
ABBILDUNG 2-5: DETERMINANTEN FÜR DIE WAHRSCHEINLICHKEIT EINES HÖHEREN BILDUNGSWEGS (VS. NIEDRIGERE BILDUNG) ÖSTERREICHISCHER JUGENDLICHER (N = 400; EXP(B), SIG. <,01). „MODELL LERNEINFLÜSSE“	38
ABBILDUNG 4-1: ERKLÄRUNGSMODELL FÜR SPRACHKOMPETENZEN VON MIGRANTENKINDERN.....	56
ABBILDUNG 4-2: SPRACHLICHE MIGRATIONSVERLÄUFE	64

Tabellenverzeichnis

TABELLE 2-1: BILDUNGSSTATUS - HÖCHSTE ABGESCHLOSSENE BILDUNG DER ÜBER 20JÄHRIGEN	28
TABELLE 2-2: BERUFSSTATUS (BERUFSTÄTIGE JUGENDLICHE).....	30
TABELLE 2-3: GENERATIONSMOBILITÄT - BILDUNG (ALLE JUGENDLICHE: ABGESCHLOSSENE ODER LAUFENDE BILDUNG).....	31
TABELLE 2-4: GENERATIONSMOBILITÄT – BERUFSSTATUS (BERUFSTÄTIGE JUGENDLICHE).....	32
TABELLE 2-5: EINFLUSSFAKTOREN (MILIEU, SELBSTEINSTUFUNG) NACH NATIONALER HERKUNFT. PROZENTANGABEN	34
TABELLE 3-1: MEHREBENENMODELL FÜR DEN TESTCORE IN LESEN (RANDOM INTERCEPT MODEL), KONTROLLIERT FÜR SCHULSTUFE, GESCHLECHT, MIGRATIONSHINTERGRUND, SOZIO-ÖKONOMISCHEM STATUS DER ELTERN, AKTUELLEN UND FRÜHEREN SCHULTYP, SCHULCHARAKTERISTIKA UND KULTURELLES KAPITAL IN DER FAMILIE	46
TABELLE 3-2: MEHREBENENMODELL FÜR DEN TESTSCORE IN LESEN BZW. MATHEMATIK.....	47

Vorwort

Im Juli 2003 organisierte die Arbeitsgruppe für Europäische Migrations- und Integrationsstudien (EMIS), Vorläuferin der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung (KMI), einen Workshop zum Thema „Migrations- und Integrationsforschung in Österreich – Ansätze, Schnittstellen, Kooperationen“. EMIS hatte, wie schon andere Initiativen zuvor, zum Ziel, die österreichischen ForscherInnen in diesem Themenfeld zu vernetzen und zu einer nachhaltigen Institutionalisierung der Migrations- und Integrationsforschung in Österreich beizutragen. Dementsprechend wurden zu diesem Workshop – so weit erfasst – die einschlägig publizierenden KollegInnen eingeladen und von den FachvertreterInnen der Forschungsstand in der jeweiligen Disziplin präsentiert (vgl. Bauböck & Perchinig 2004). Es war jedoch eine Leerstelle im Bereich der 2. Generation festzustellen, was sich bereits bei der Suche nach AutorInnen eines einschlägigen Kapitels im Österreichischen Migrations- und Integrationsbericht (Fassmann & Stacher 2003) zwei Jahre zuvor gezeigt hatte. Andererseits wurde offensichtlich, dass den Bildungs- und Sprachfragen in den übrigen disziplinären Zugängen sowie bei der Konzeption der Tagung selbst wenig Beachtung geschenkt worden war.

Gerade aus Kanada zurückgekommen und mit einem Forschungsauftrag für das österreichische Bildungsministerium zum Thema „PISA-Austria-Migration“ ausgestattet, nahm ich die Vernetzung mit einschlägig arbeitenden KollegInnen der Sprachwissenschaft, Pädagogik, LehrerInnenausbildung und Bildungsökonomie in Angriff. Dies resultierte in einem umfangreichen Bericht und vielfältigen Kooperationen zwischen den VertreterInnen der verschiedenen Disziplinen und dem Bedürfnis, eine gemeinsame Veranstaltung im Themenbereich Bildung und Migration auszurichten. Bei der KMI fiel die Idee, an der ÖAW eine Tagung zum Thema „Bildungsbe/nach-/teiligung und Migration – in Österreich und im internationalen Vergleich“ zu organisieren, auf fruchtbaren Boden, und sie unterstützte die Tagungsorganisation.

Durch die einschlägigen Erhebungen, die im Jahr 2003 und 2004 in Österreich durchgeführt wurden, sowie die vorliegenden PISA-Publikationen, bekam diese am 6. Dezember 2005 abgehaltene Tagung schließlich einen quantitativ empirischen Schwerpunkt. Als gedankliche Klammer der quantitativ, qualitativ und stärker theoriebezogenen Beiträge diente das Anliegen der Chancengerechtigkeit und Be/nach-/teiligung. Ebenso sollte der internationale Vergleich nicht außer Acht gelassen werden. Die nun hier versammelten Beiträge stellen eine Auswahl dar, die weniger inhaltlich als organisationstechnisch ist. Einige schriftliche Beiträge konnten nicht zeitgerecht fertiggestellt werden, andere eignen sich nicht wirklich für das vorliegende Format. Daher findet sich als Einleitung zum Thema Prof. Bachers Beitrag über die Forschungslage zur Bildungsbe/nach-/teiligung in Österreich. Daran anschließend stellt Prof. Hilde Weiss Ergebnisse zu den Bildungswegen der zweiten Generation in Österreich vor. Es soll hier darauf hingewiesen werden, dass im Herbst 2006 das Buch des zugrundeliegenden Forschungsprojektes „Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration der zweiten Generation“ erscheinen wird (Weiss 2006). Dr.ⁱⁿ Angela Wroblewski zeigt anhand der österreichischen PISA-Daten die Wirkmächtigkeit verschiedener Einflussgrößen auf die getesteten Leseleistungen. Dr.ⁱⁿ Katharina Brizič stellt ein soziolinguistisches Modell vor, das Bildungserfolge und insbesondere Sprachlernen verschiedener Gruppen erklären hilft.

Der Hauptvortrag der Tagung und damit umfangreichste Beitrag wurde bereits als KMI Working Paper Nr. 7 veröffentlicht (vgl. Esser 2006). Gerade dieser im Tagungsablauf letzte Beitrag löste angeregte Diskussionen aus. Aber auch zuvor war das Interesse im Publikum schon alleine durch die große TeilnehmerInnenzahl deutlich spürbar und schließlich war die Freude der OrganisatorInnen über den lebhaften Austausch nach Ende der Tagung groß.

Für alle jene, die nicht an der Tagung teilnehmen konnten, findet sich auf den letzten Seiten dieses Working Papers das Tagungsprogramm, eine Sammlung der Kurzzusammenfassungen und der Flyer des ebenfalls vorgestellten internationalen Forschungsprojektes „The Integration of the Second Generation“ – dem größten derzeit stattfindenden Grundlagenforschungsprojekt zur Situation der Nachkommen von EinwanderInnen aus der Türkei, Ex-Jugoslawien und Marokko in Europa. Abschließend möchte ich auf die im Mai 2006 erschienene OECD Studie „Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003“ hinweisen, die eine interessante Ergänzung zu den hier vorgestellten Ergebnissen darstellt.¹

Ich hoffe, dass die versammelten Beiträge des vorliegenden Working Papers für TheoretikerInnen wie PraktikerInnen von Nutzen sind und vielfach weiterempfohlen werden. Der KMI, insbesondere Wiebke Sievers und Barbara Pavlik, sowie Julia Schuster danke ich für die Unterstützung und Hilfe bei der Tagungsorganisation.

Barbara Herzog-Punzenberger

Literatur

Bauböck, R. & B. Perchinig (Hg.) (2004), ‚Migrations- und Integrationsforschung in Österreich – Ansätze, Schnittstellen, Kooperationen‘, *KMI Working Paper 1*. www.oeaw.ac.at/kmi.

Esser, H. (2006), ‚Sprache und Integration. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge‘, *KMI Working Paper 7*. www.oeaw.ac.at/kmi.

Fassmann, H. & I. Stacher (Hg.) (2003), *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Weiss, Hilde (Hg.) (2006), *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

¹ Die deutsche Zusammenfassung dieser Studie findet sicher unter: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf>;
die ausführliche Version und weitere Informationen finden Sie unter:
http://www.pisa.oecd.org/document/44/0,2340,en_32252351_32236173_36599916_1_1_1_1,00.html.

1. Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich², Johann Bacher, Institut für Soziologie, Universität Linz

Abstract

Seit der Jahrtausendwende, insbesondere aber seit PISA-II lässt sich für Österreich erfreulicherweise eine Renaissance der Forschung zum Thema der Bildungsungleichheiten feststellen. Die Gründe hierfür sind wissenschaftsinterner und wissenschaftsexterner Natur. Die Re-Thematisierung der Bildungsungleichheiten hat dazu geführt, dass die soziale und regionale Selektivität des österreichischen Schul- und Bildungssystems bereits gut dokumentiert ist. Bezüglich des Migrationshintergrunds ist der Informationsstand dürftiger. Es ist aber zu erwarten, dass diese Lücke bald geschlossen sein wird. Dies gilt auch für Ungleichheiten in Abhängigkeit von familienstrukturellen Variablen. Auch hier sind Forschungsberichte in Vorbereitung. Dokumentiert, aber wenig thematisiert ist die „Umkehrung“ der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten.

Defizite bestehen vor allem in zwei Bereichen: hinsichtlich der Ursachendiagnose und hinsichtlich der Mitwirkung bei der Gestaltung von Maßnahmen. Bezüglich der Ursachendiagnose sind drei Zugänge denkbar: international vergleichende Studien, Hinzunahme intervenierender Variablen und qualitative Fallstudien.

Lücken in der Forschung bestehen auch noch in einer kritischen Analyse der aktuellen Bildungspolitik. Hinzu kommt ein weiteres gravierendes Defizit, nämlich die Mitwirkung bei der Entwicklung von Maßnahmen. Die soziologische Forschung konzentriert sich zu sehr auf Deskription und Kausalanalysen.

Ein Defizit, das noch vor einiger Zeit zu beklagen wäre, besteht heute nicht mehr, nämlich die öffentliche Stellungnahme von SoziologInnen zur Bildungs-/Schulpolitik. Allgemein wünschenswert wäre eine stärkere Vernetzung der Forschung sowie ein umfassender freier Datenzugang.

² Überarbeitete Fassung meines Vortrags im Rahmen der Veranstaltung „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 06.12.2005. Für wertvolle Anregungen und Literaturhinweise bzgl. der Bedeutung des Migrationshintergrundes bedanke ich mich bei Barbara Herzog-Punzenberger.

1 Übersicht

Dieser Beitrag verfolgt zwei Zielsetzungen. Zum einen sollen kurz die wichtigsten empirischen Befunde zu Bildungsungleichheiten in Österreich zusammengefasst werden. Dies erfolgt im nachfolgenden Abschnitt 2. Zum zweiten sollen eine Bewertung des Forschungsstandes vorgenommen und Forschungslücken aufgezeigt werden. Dies wird in Abschnitt 3 versucht. Abschnitt 4 unterbreitet einige Vorschläge zur Schließung der festgestellten Lücken.

2 Bestandsaufnahme

2.1 Überblick und ausgewählte Befunde

Seit der Jahrtausendwende lässt sich ein verstärktes Interesse der (soziologischen) Forschung an der sozialen Selektivität des österreichischen Schul- und Bildungssystems feststellen.³ Dieser Trend wurde durch PISA-II⁴ verstärkt mit dem Ergebnis, dass heute Bildungsungleichheiten in Österreich empirisch gut dokumentiert sind. Auch Analysen zur Bildungspolitik liegen vor, sind aber stärker theoretisch (Sertl 1998) oder politisch/programmatisch (Bauer, Hauer & Neuhofer 2005) ausgerichtet. Zudem ist ihre Zahl deutlich geringer.

Der Schwerpunkt der empirischen Studien zu Bildungsbenachteiligungen liegt auf dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungs- und Schullaufbahn. Wichtige Forschungsarbeiten für den schulischen Bereich hierzu sind Bacher (2003, 2005), Bauer (2005), Schlögl & Lachmayr (2004), Schwarz, Spielauer & Städtner (2002), Spielauer, Schwarz & Schmid (2002), Radinger (2005), Lachmayr (2005) u.a. und für den Hochschulbereich Bauer (2005) und insbesondere Wroblewski & Unger (2003). Alle diese Studien unterstreichen die starke soziale Selektivität des österreichischen Schul- und Bildungssystems nach sozialer Herkunft. Sie stützen sich auf unterschiedliche Datenquellen, wie z.B. auf den Mikrozensus 1996 (Schwarz, Spielauer & Städtner 2002; Spielauer, Schwarz & Schmid 2002), auf die Volkszählung 2001 (Bauer 2005), auf das europäische Haushaltspanel (ECHP; Bacher 2003) und auf PISA (Bacher 2005; Radinger 2005). Auch Primärstudien wurden durchgeführt (Schlögl & Lachmayr 2004).

Stellvertretend für viele Studien fasst die Abbildung 1-1 die Bildungsungleichheit nach Bildung der Eltern für die PISA-II-Daten und die ECHP-Daten zusammen. Beide Datenquellen wurden ausgewählt, da sie die aktuelle Situation gut abbilden. Den höchsten Aktualitätsbezug besitzen die PISA-II-Daten. Auf der Grundlage der ECHP-Daten⁵ ergibt sich ein Chancenverhältnis von 6,3⁶ für

³ In den 1980er und 1990er Jahren fand dieses Thema nur eine geringe Aufmerksamkeit. Reanalysiert man die in Haller (2004) zum Themenbereich „Bildung, Wissenschaft, Wissenssoziologie, Hochschulen“ angeführten Buchpublikationen, so lassen sich 26 Arbeiten (=16,4%) dem Themenbereich „Schule“ zuordnen. Von diesen erschienen 20 vor 1982 und nur 6 im Zeitraum von 1983 bis 2002.

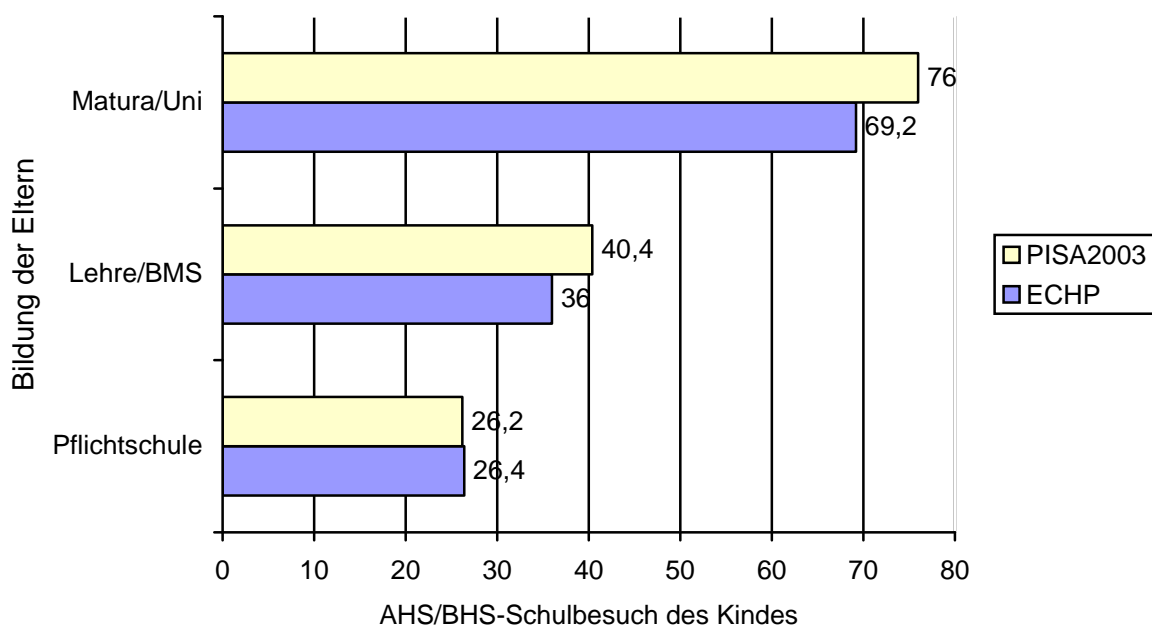
Chancengleichheit und Bildungsungleichheiten waren dagegen zentrale Themen der soziologischen Forschung in Österreich in den 1970er Jahren. Beispielfhaft genannt werden können hier Arbeiten von Agnew & Fischer-Kowalski (1978), Dermutz & Seidl (1977) oder Fischer-Kowalski (1980) sowie allgemein zu sozialen Ungleichheiten Haller (1982).

⁴ Damit ist im Folgenden die zweite PISA-Studie aus dem Jahr 2003 (Haider & Reiter 2004) gemeint.

⁵ Untersucht wurde die Bildungsbeteiligung der 16- bis 19-Jährigen im Zeitraum von 1996 bis 1999. In die Analyse einbezogen werden konnten rund 1.400 Fälle. Datengrundlage bildete das Haushaltspanel der Europäischen Kommission (European Community Household Panel; ECHP). Es geht auf eine Initiative von Eurostat aus dem Jahr 1991 zurück und ist als Längsschnitt konzipiert. In allen Ländern wird ein einheitlicher Fragebogenkern verwendet, der Informationen über die Einkommenssituation, die Arbeits-, Wohn- und

die Gruppe der 16- bis 19-Jährigen, deren Eltern eine Matura oder eine höhere Bildung abgeschlossen haben, im Vergleich zu den 16- bis 19-Jährigen aus formal geringeren Bildungsschichten (Pflichtschule ohne Lehre), d.h., die Chancen sind 6,3 mal so groß. Für PISA-II ergeben sich ähnliche Befunde. Die schulischen Partizipationsquoten in PISA sind in allen Herkunftsschichten höher. Erklärbar ist dies zum einen dadurch, dass in PISA mit den 15- und 16-Jährigen eine jüngere Altersgruppe getestet wird, die großteils noch schulpflichtig ist. Zum anderen geht in die Analyse der ECHP-Daten auch die „Out-of-School“-Population ein, die in PISA nicht erfasst wird.⁷ Für die PISA-Daten ergibt sich ein Chancenverhältnis von 8,92.⁸

Abbildung 1-1: Besuch einer AHS-Oberstufe oder BHS in Abhängigkeit von der Bildung der Eltern



Ebenfalls gut erforscht sind regionale Ungleichheiten. Einen ausschließlich regionalen Schwerpunkt haben Fassmann (2002) und Schmid (2003). In Bacher (2003, 2005), Bauer (2005), Schwarz, Spielauer & Städtner (2002) und Spielauer, Schwarz & Schmid (2002) werden regionale Ungleichheiten neben anderen Ungleichheitsdimensionen untersucht. Im Sekundarbereich I ergibt sich eine deutliche Unterversorgung mit Schulformen der AHS-Unterstufe in ländlichen Gebieten. Spielauer et al. (2002: 15) berichten für die Geburtskohorte 1976 bis 1980 ein Chancenverhältnis für

Gesundheitsbedingungen und die Familienstruktur von Haushalten erfasst. Österreich nimmt seit 1995 am Programm teil. Das ursprüngliche ECHP ist in der Zwischenzeit ausgelaufen und wird auf europäischer Ebene als EU-SILC (Community Statistics on Income and Living Conditions; http://www.statistik.at/fachbereich_03/eusilc_txt.shtml) weitergeführt. Österreich nimmt an diesem Programm teil.

⁶ Chance der Kinder für den Besuch einer AHS-Oberstufe oder BHS, deren Eltern eine Matura oder höheren Abschluss haben = 2,247 (= 69,2/(100-69,2)); Chance der Kinder für den Besuch einer AHS-Oberstufe oder BHS, deren Eltern nur die Pflichtschule abgeschlossen haben = 0,359 (=26,4/(100-26,4)); Chancenverhältnis = 2,247/0,359 = 6,26. Das Chancenverhältnis lässt sich auch als Verhältnis der Anteilswerte und nicht der Chancen berechnen. Für die Bildung ergibt sich dabei ein Wert von 69,2 / 26,5 = 2,61.

⁷ Für die PISA-Studie 2000 (PISA-I; Haider 2001: 153) wird ein Anteil von 7,7% für die Gruppe der 15/16-Jährigen, die keine Schule mehr besuchen („out of school population“/“drop outs“), berichtet, für PISA 2003 (PISA-II) ergibt sich ein Wert von 5,8 % (Berechnungsgrundlage: OECD 2004: 321)

⁸ $8,92 = (76,0 / (100-76,0)) / (26,2/(100-26,2))$

Schüler/-innen aus städtischen Gebieten im Vergleich zu Schüler/-innen aus ländlichen Gebieten von 2,67.⁹

Die Unterschiede reduzieren sich im Sekundarbereich II. Für die ECHP-Daten errechnet sich ein Chancenverhältnis von 1,98.¹⁰ Bei einer multivariaten Betrachtung sind die Unterschiede nach Gemeindegröße nicht signifikant.¹¹ Eine entscheidende kompensatorische Funktion kommt dem Ausbau der berufsbildenden höheren Schulen in den letzten Jahrzehnten zu (Schmid 2003). Schüler/-innen müssen mitunter aber nach wie vor sehr weite Schulwege in Kauf nehmen und die politischen Bezirke sind ungleich mit weiterführenden Schulen versorgt (Fassmann 2002). In OÖ¹² entfallen beispielsweise auf 100 Kinder zwischen 0 und 19 Jahren in den Bezirken Schärding und Freistadt 6,7 Plätze in einer AHS oder BHS, im Zentralraum (Wels, Linz, Steyr und umliegende Bezirke) sind es 18,0. Auf Bundesländerebene lassen sich ebenfalls Unterschiede feststellen. So z.B. hat Burgenland mit 40% einen sehr hohen BHS-Anteil unter den Schüler/-innen der 10. Schulstufe, während Wien erwartungsgemäß mit 29% einen hohen AHS-Anteil hat (Schmid 2003).

Den berufsbildenden Schulen kommt auch hinsichtlich des Einflusses des sozio-ökonomischen Hintergrundes eine kompensatorische Funktion zu (Bacher 2003). Dies gilt auch für die Fachhochschulen (Wroblewski & Unger 2003). Erklärbar ist dies durch die regionale Nähe und die berufliche Ausrichtung. Durch diese beiden Faktoren wird höhere Bildung auch für bildungsfernere Schichten vorstellbar.

Hinsichtlich des Geschlechts stand lange die Benachteiligung von Mädchen im Vordergrund des Forschungsinteresses (Paseka & Anzengruber 2001, Lassnigg & Paseka 1997, Schneider 2002 und Schlögl & Wieser 2002). Die Umkehrung der Ungleichheiten nach Geschlecht wird mitunter zwar gesehen (siehe dazu Bacher 2003, 2004 und Bacher & Paseka 2006). Das Thema ist im wissenschaftlichen Kontext aber noch stark tabuisiert, mitunter mit dem Ergebnis, dass die für das Geschlecht gefundenen Zusammenhänge nicht interpretiert werden, da sie auf eine „Benachteiligung“ von Buben hinweisen. Mädchen und junge Frauen sind heute formal besser gebildet als Buben und junge Männer. In anderen gesellschaftlichen Bereichen und horizontal bestehen aber die Geschlechterdifferenzen fort. Mädchen und junge Frauen sind in technischen Bildungsgängen nach wie vor unterrepräsentiert. Den erwähnten Geschlechtereffekt verdeutlicht Abbildung 1-2 für den

⁹ Das Chancenverhältnis beträgt somit 2,67 (= (ca. 40/(100-ca. 40)) / ca. 20/(100- ca. 20))

¹⁰ Gegenübergestellt werden Gemeinden mit bis 10.000 Einwohner/-innen und Gemeinden mit 10.000 Einwohner/-innen und mehr. Das Chancenverhältnis ergibt sich aus: $1,98 = (54,9/(100-54,9)) / (38,1/(100-38,1))$.

¹¹ In Bacher (2003) konnte die Einwohnerzahl des Wohnortes der Schüler/-innen nur sehr grob gemessen werden. Nur eine Differenzierung von Gemeinden bis zu 10.000 Einwohner/-innen und mit 10.000 und mehr Einwohner/-innen war möglich. Eine Unterscheidung nach politischem Bezirk oder nach der Nähe zu einem zentralen Ort konnte nicht vorgenommen werden.

Zudem lag bei der multivariaten Betrachtung der Einfluss der Gemeindegröße nur knapp unter dem gewählten Schwellenwertes von 95% Signifikanz, bei der Spezifikation eines anderen Verfahrens wurde dieser überschritten (Bacher 2003).

¹² Eigene Berechnungen auf der Basis der Regionaldatenbank des Landes OÖ (Link: <http://www2.land-oberoesterreich.gv.at/statregionaldb/StartGemeindeauswahl.jsp?SessionID=SID-3DCFCFC3-94DAD2AA>)

Besuch einer AHS-Oberstufe oder einer BHS. Es resultieren Chancenverhältnisse von 1,51¹³ (Schulstatistik) bis zu 2,27¹⁴ (EHP).

Abbildung 1-2: Bildungsbeteiligung in einer weiterführenden Schule mit Matura in Abhängigkeit vom Geschlecht

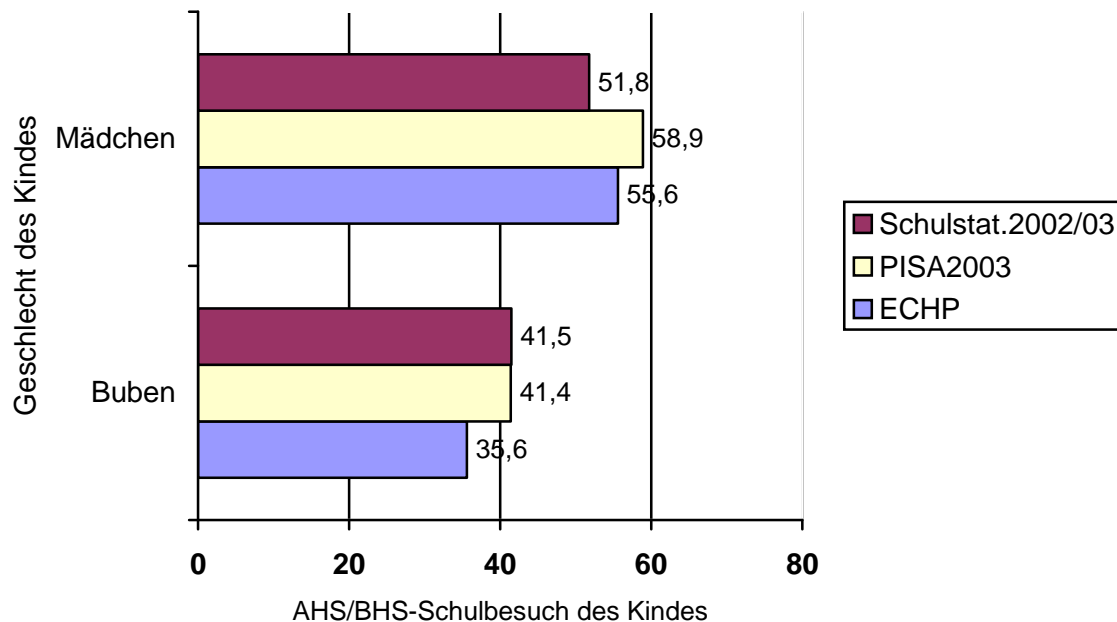


Abbildung 2 zeigt ferner, dass im Vergleich zur Schulstatistik sowohl in PISA als auch im EHP der Anteil der Mädchen, die eine weiterführende Schule mit Matura besuchen, überschätzt wird. Die Ursachen für diese Abweichungen sowie für die geringere Bildungspartizipation der Männer sind noch nicht hinreichend erforscht (Bacher 2005; Bacher & Paseka 2006).

Für das schlechtere schulische Abschneiden von Buben sind mehrere Erklärungen denkbar. Sehr kontrovers diskutiert (siehe Stürzer 2003) wird beispielsweise die These von Diefenbach und Klein (2002), der zur Folge die Bildungspartizipation von Mädchen vom Anteil der weiblichen (Grundschul)-Lehrkräfte und den Arbeitsmarktbedingungen abhängt. Je höher der Anteil der weiblichen Lehrkräfte ist, desto höher ist die Bildungspartizipation von Mädchen und folglich die Differenz zu den Buben. Diese steigt weiter bei einer schlechten Arbeitsmarktlage an, da bei ungünstigen Arbeitsmarktbedingungen Buben noch eher eine Stelle finden als Mädchen.

In den oben genannten Studien zur sozialen Selektivität und zu regionalen Ungleichheiten wurde der Migrationshintergrund nicht oder nur sehr unvollständig erfasst und analysiert. Für den EHP (siehe Abbildung 1-3) berechnet sich ein Chancenverhältnis von 1,38.¹⁵ Die Substichprobe der Migrantenkinder ist aber mit n=59 klein und in Richtung von Haushalten mit besser qualifizierten

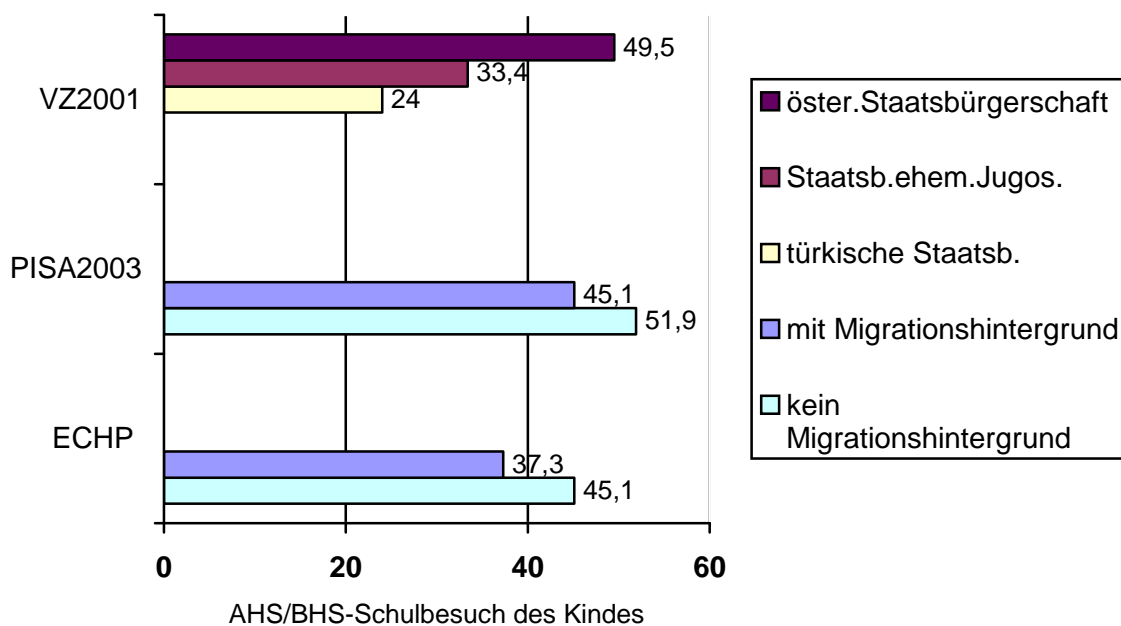
¹³ $1,51 = (51,8 / (100-51,8)) / (41,5 / (100-41,5))$

¹⁴ $2,27 = (55,6 / (100-55,6)) / (35,6 / (100-35,6))$

¹⁵ Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 37,3%; Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 45,1%. Chancenverhältnis = $(45,1 / (100-45,1)) / (37,3 / (100-37,3))$. Ein Migrationshintergrund wurde angenommen, wenn zumindest ein Elternteil nicht in einem EFTA-Land geboren war.

Eltern verzerrt. Das aktuellste und repräsentativste Bild vermittelt die PISA-II-Studie. Sie erbringt ein Chancenverhältnis von 1,66 zugunsten der Kinder ohne Migrationshintergrund.¹⁶ Die Fallzahl von n = 602 ist zwar auf dem ersten Blick ausreichend, reduziert sich aber, wenn man den Designeffekt berücksichtigt.¹⁷ Eine Differenzierung nach Herkunftsland ermöglicht die Volkszählung – hier aber nur auf der Basis der Staatsbürgerschaft (siehe Bauer 2005), was für die beiden großen Gruppen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei besonders problematisch ist. Es wurden 2001/02 in Wien etwa doppelt so viele VolksschülerInnen ausgewiesen, die angaben auch Türkisch zu sprechen, als jene, die angaben die türkische Staatsbürgerschaft zu haben. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Hälfte der SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund bereits eingebürgert und damit österreichische StaatsbürgerInnen sind. Wie für die Schweiz gezeigt wurde, kann die Gruppe der Eingebürgerten durchaus andere Bildungsmerkmale¹⁸ aufweisen als die der Nicht-eingebürgerten (Mey, Rorato & Voll 2005: 91ff.). Es kann daher von den nicht-eingebürgerten Nachkommen von EinwanderInnen nicht auf die Gesamtheit aller Nachkommen von EinwanderInnen einer bestimmten Herkunftsgruppe geschlossen werden.

Abbildung 1-3: Bildungsbeteiligung in einer weiterführenden Schule mit Matura in Abhängigkeit von der Staatsbürgerschaft bzw. vom Migrationshintergrund



Für die nicht-eingebürgerten Nachkommen von EinwanderInnen zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede nach Herkunftsland: Für die Gruppe der sechzehnjährigen Schüler/-innen mit einer

¹⁶ Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 39,4%; Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 52,5%; Chancenverhältnis = $(52,2 / (100 - 52,2)) / (39,4 / (100 - 39,4))$;

¹⁷ Der Designeffekt misst den Genauigkeitsverlust oder -gewinn, der dadurch entsteht, wenn an Stelle einer einfachen Zufallsauswahl ein komplexeres Stichprobenverfahren, wie in PISA, verwendet wird. Für Mathematik beträgt der Designeffekt 5,66 (OECD 2005: 179). Übertragen auf die Gruppe der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ergibt dies eine effektive Stichprobengröße von n=106 (=602/5,66). Die Genauigkeit der PISA-II-Daten für die getesteten Jugendlichen mit Migrationshintergrund entspricht also jener einer einfachen Zufallsauswahl von n=107.

¹⁸ „Bestätigen lassen sich auch die positiven Nettoeffekte der Einbürgerung, die generell mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für eine höhere Ausbildung einhergehen.“ (Mey, Rorato & Voll 2005: 95)

Staatsbürgerschaft eines Nachfolgestaates des ehemaligen Jugoslawien berechnet sich ein Chancenverhältnis von 1,95;¹⁹ für jene mit einer türkischen Staatsbürgerschaft von 3,10.²⁰ Die deutlichen Unterschiede zu den PISA-Befunden entstehen dadurch, dass die Bildungspartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund aus den EU-15-Ländern (z.B. Deutschland), aber auch aus anderen Ländern über jener der österreichischen Kinder liegt (Zahlenwerte in Bauer 2005: 116). Die Unterschiede zu den ECHP-Ergebnissen erklären sich durch die Übererfassung von besser qualifizierten Migrantenhaushalten (siehe oben).

Seit einigen Jahren ist ein verstärktes Forschungsinteresse an der schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu beobachten. Diese Frage wurde z.B. am letzten Kongress für Soziologie in Wien, der im Herbst 2005 stattfand, diskutiert. Auch die Tagung der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Dezember 2005, aus der dieser Beitrag hervorging, ist hierfür ein gutes Beispiel.

Studien zu dieser Thematik gab es bereits früher, allerdings in anderen Fachgebieten, wie z.B. der Ethnologie (Herzog-Punzenberger 2003a, 2003b), der Sprachwissenschaft (z.B. Brizic 2005) oder der Pädagogik (Furch 2004; Nairz-Wirth 2005). Intensiv wurde dieses Thema auch für Wien (z.B. Binder 2002) untersucht. Mit Weiß (2005; PR&D 2003) werden auch österreichweite Ergebnisse auf der Basis einer Primärerhebung vorliegen. Als wichtige Forschungsbeiträge können genannt werden: Herzog-Punzenberger (2003a, 2003b, 2005), Nairz-Wirth (2005), Furch (2004) sowie Weiß (2005). Bei der oben genannten Tagung der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung stellten Zucha & Rapa Analysen der Daten „Leben und Lebensqualität in Wien“ aus 2003 bezüglich der Veränderung der sozialen Position von zwei Alterskohorten der Herkunftsländer Ex-Jugoslawien und der Türkei vor. Latcheva & Kerschbaum stellten (2005) ihre Analyse zur intergenerationalen sozialen Mobilität aus der Perspektive von je 300 im Rahmen des 5-Ländervergleichsprojektes LIMITS in Wien befragten EinwanderInnen aus Serbien und der Türkei vor.

Weitgehend unerforscht ist in den oben genannten Arbeiten der Einfluss der Familienstruktur auf die Schul- und Bildungslaufbahn (Ausnahme Bacher 2003, 2005). In absehbarer Zeit ist aber auch hierzu aus einem Forschungsprojekt des Europäischen Zentrums für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung mit vertiefenden Befunden zu rechnen (Zartler & Beham 2006; Kränzl-Nagl & Beham 2006).

Zusammenfassende multivariate Analysen (siehe Abbildung 1-4) auf der Basis der ECHP- und PISA-Daten (Bacher 2003, 2005), bei der alle Ungleichheitsdimensionen berücksichtigt werden, zeigen, dass der sozialen Herkunft (Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern) der stärkste Einfluss zukommt, wenn der Besuch einer weiterführenden Schule mit Matura untersucht wird. An zweiter Stelle folgt das Geschlecht, wobei dieser Effekt wegen der Überrepräsentanz der Mädchen in weiterführenden

¹⁹ Anteil der sechszehnjährigen Schüler/-innen mit einer Staatsbürgerschaft aus einem Nachfolgestaat des ehemaligen Jugoslawien, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 33,4%; Anteil der sechszehnjährigen Schüler/-innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft ohne Migrationshintergrund, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 49,5; Chancenverhältnis = $(49,5/(100-49,5)) / (33,4/(100-33,4))$

²⁰ Anteil der sechszehnjährigen Schüler/-innen mit einer türkischen Staatsbürgerschaft, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 24,0%; Anteil der sechszehnjährigen Schüler/-innen mit österreichischer Staatsbürgerschaft ohne Migrationshintergrund, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen = 49,5; Chancenverhältnis = $(49,5/(100-49,5)) / (24,0/(100-24,0))$;

Schulen in den beiden Datensätzen (siehe oben) nach oben verzerrt ist. Wird die Größe des Schulstandortes untersucht, hat diese ebenfalls einen erkennenswerten Einfluss (Bacher 2005). Fließt dagegen die Größe des Wohnortes des Schülers/der Schülerin in die Analyse ein, ist ein durchgehender Effekt nicht nachweisbar. Für familienstrukturelle Variablen (Familienform, Geschwisterzahl) ergeben sich nur schwache oder keine Effekte. Die schwachen Effekte in der Re-Analyse der PISA-Daten erklären sich durch das Fehlen von Einkommensangaben, so dass insgesamt von keinem Effekt der familienstrukturellen Variablen auszugehen ist.

Kein direkter Einfluss konnte in beiden Analysen für den Migrationshintergrund festgestellt werden. Der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungsbeteiligung lässt sich sozio-ökonomisch erklären.²¹ Es gibt somit keinen direkten Hinweis auf eine direkte Diskriminierung an den Schulen. Sehr wohl deuten aber die Ergebnisse auf fehlende Arbeitsmarktintegration bzw. Dequalifikation²² der Eltern und – bei den PISA-Daten – auf eine nicht ausreichende Sprachförderung hin. Die Ergebnisse stimmen diesbezüglich mit neueren Befunden aus Deutschland für die Grundschulen (Kristen 2006) überein, die mit wesentlich elaborierteren und umfassenderen Testverfahren gewonnen wurden. Auch die Ergebnisse der Studie von Weiß (2005²³; PR&D 2003), in der eine breite Basis befragt wurde, weisen in diese Richtung: Die Bildungsungleichheiten bei Kindern mit Migrationshintergrund können primär sozio-ökonomisch erklärt werden.

Weiterführende Analysen auf der Basis der PISA-Daten (Bacher 2005a) zeigen, dass zwischen zwei Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund zu unterscheiden ist, nämlich zwischen Kindern, denen eine schulische Integration in die AHS erfolgreich gelingt, und jenen, bei denen dies nicht der Fall ist. Während sich der Erfolg sozio-ökonomisch erklären lässt, ist dies beim Misserfolg nicht der Fall. Dem Migrationshintergrund kommt eine eigenständige Wirkung zu.

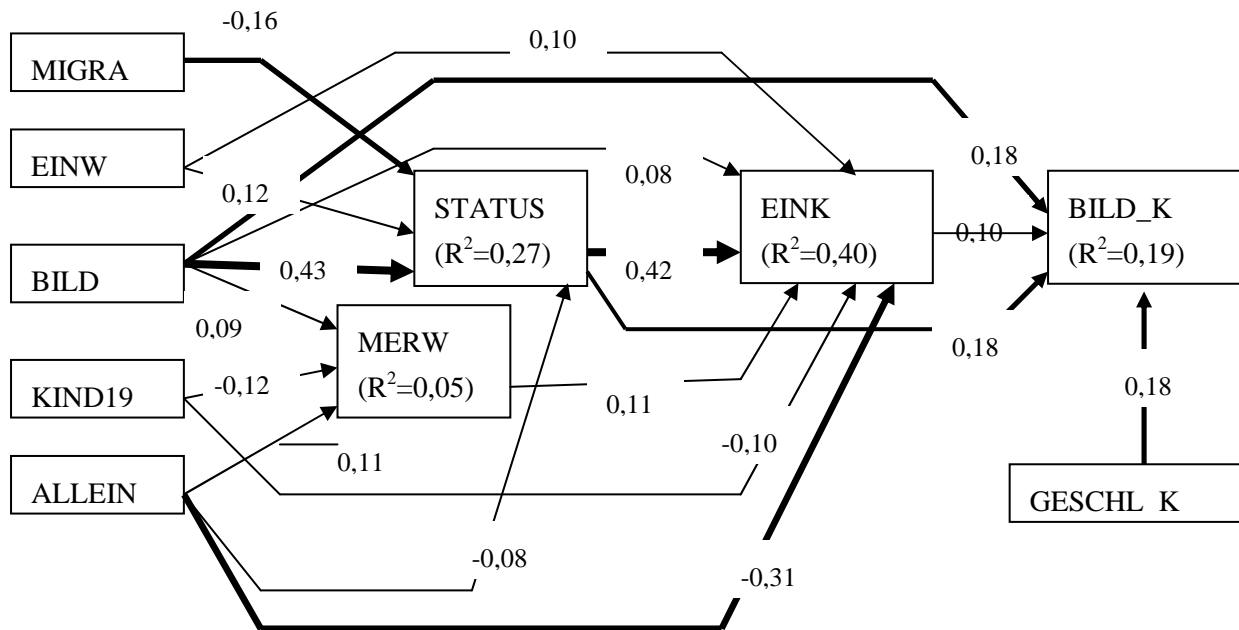
Angemerkt sei, dass die Ergebnisse der multivariaten Pfadanalysen auch von der gewählten Operationalisierung und der Messqualität der unabhängigen Variablen abhängen. Wird eine unabhängige Variable differenzierter erfasst, kann ihr eine signifikante und bedeutsame Wirkung zukommen. Dies ist in den beiden vorausgehenden Analysen möglicherweise beim Migrationshintergrund und der Einwohnerzahl der Fall. Ähnliche Einschränkungen ergeben sich für die Stichprobenszusammensetzung. Ist eine Subpopulation (z.B. Schüler/-innen mit Migrationshintergrund) stärker vertreten, können Differenzierungen durchgeführt und Effekte nachgewiesen werden.

²¹ Zudem gibt es bei den PISA-Daten noch eine indirekte Wirkung über geringere Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund.

²² Da der Unterschied von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der beruflichen Positionen bedeutend größer ist als hinsichtlich ihrer Bildungsabschlüsse. Das bedeutet, dass EinwanderInnen in beruflichen Positionen arbeiten müssen, die ihre Qualifikation nicht berücksichtigen.

²³ Über die Ergebnisse berichtete z.B. DER STANDARD am 10./11.12.2005 auf S. 6

Abbildung 1-4: Ergebnisse aus multivariaten Pfadanalysen



MIGRA = Migrationshintergrund

EINW = Einwohnerzahl

BILD = höchste Bildung der Eltern

KIND19 =Zahl der Kinder bis 19 Jahre

ALLEIN = Alleinerzieherhaushalt

STATUS = berufliche Position der Eltern

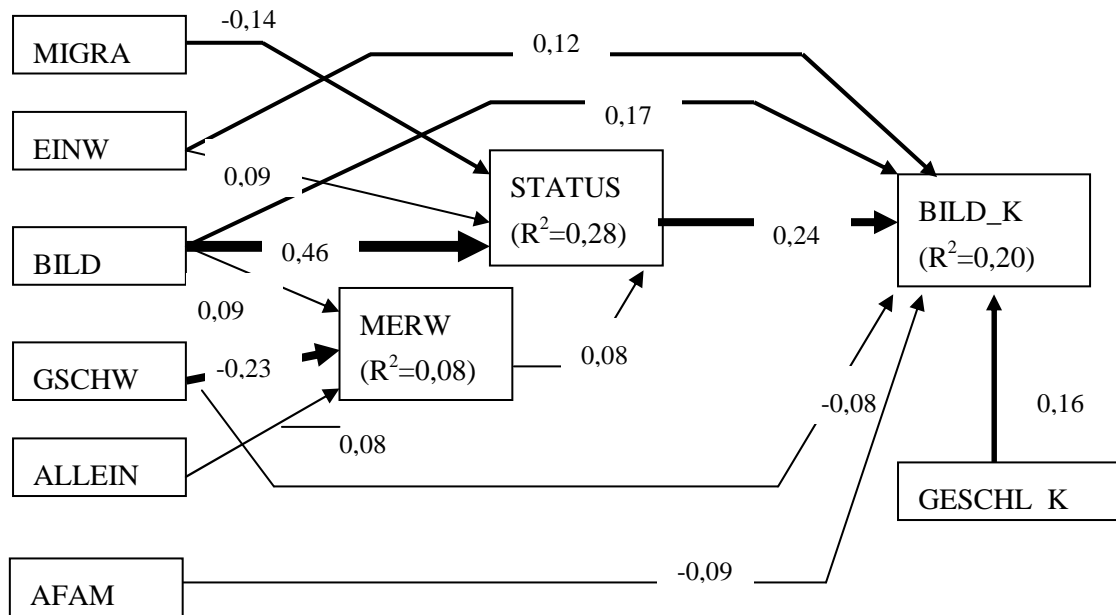
EINK =Erwerbseinkommen der Eltern

MERW = mütterliche Erwerbstätigkeit

BILD_K = Bildungspartizipation des Kindes

GESCHL_K = Geschlecht des Kindes

Abbildung 4a: Ergebnisse aus einer Re-Analyse derECHP-Daten
entnommen aus Bacher (2003: 14)



- MIGRA = Migrationshintergrund
- EINW = EinwohnerInnenzahl des Schulstandortes
- BILD = höchste Bildung der Eltern
- GSCHW =Zahl der Geschwister
- ALLEIN = AlleinerzieherInnenhaushalt
- AFAM = andere Familienform (in der Regel Stieffamilie)
- STATUS = berufliche Position der Eltern
- MERW = mütterliche Erwerbstätigkeit
- BILD_K = Bildungspartizipation des Kindes
- GESCHL_K = Geschlecht des Kindes

Abbildung 4b: Ergebnisse aus einer Re-Analyse der PISA-I-Daten, entnommen aus Bacher (2005: 53)

Lesebeispiele: Der Wert von $-0,14$ für die Variable MIGRA auf die Variable STATUS bedeutet, dass der berufliche Status beim Vorliegen eines Migrationshintergrundes ceteris paribus (gleiche Einwohnerzahl, gleiche Bildung, gleiche Geschwisterzahl, gleiche Familienform) geringer ist. Der Wert von $0,12$ von der Variablen EINW auf die Variable BILD_K bedeutet, dass ceteris paribus (gleicher Migrationshintergrund, gleiche Bildung, gleiche Geschwisterzahl, gleiche Familienstruktur, gleiche Erwerbsbeteiligung der Mutter, gleicher beruflicher Status) die Bildungspartizipation des Kindes mit der Größe der Gemeinde des Schulstandortes zunimmt. Ein deutlich stärkerer Effekt ergibt sich für die Wirkung der Variablen STATUS auf die Bildungspartizipation (BILD_K). Der Pfadkoeffizient beträgt $0,24$ und ist damit ungefähr doppelt so hoch wie jener der Einwohnerzahl auf die Bildungspartizipation. Zu beachten ist, dass sich allgemein keine Schwellenwerte für die Interpretation von Zusammenhangsmaßen und Effekten angeben lassen. Die Stärke hängt von der analysierten Stichprobe ab. In homogenen experimentellen Populationen, wie sie in der Psychologie verwendet werden, und in aggregierten Daten, wie sie in der Makroökonomie eingesetzt werden, ergeben sich höhere Koeffizienten als in einer heterogenen Repräsentativbefragung, wie sie für die Soziologie charakteristisch ist. R^2 misst die durch die unabhängigen Variablen erklärte Varianz in einer abhängigen Variablen. 20% der Bildungspartizipation können somit durch die untersuchten unabhängigen Variablen erklärt werden. Dies ist ein für soziologische Umfragedaten durchaus beachtlicher Wert.

2.2 Zwischenfazit und Gründe für die Renaissance

Insgesamt lässt der derzeitige Forschungsstand eine positive Zwischenbilanz zu. Besonders erfreulich ist, dass sich zum einen jüngere Nachwuchswissenschaftler/-innen (z.B. Radinger 2005; Schneeweis in Schneeweis/Winter-Ebmer 2005) mit der Thematik auseinandersetzen. Zum anderen haben aber auch ältere Fachkollegen/-innen (z.B. Kast 2005, 2006) ihr Interesse an diesem Thema wiederentdeckt und mit empirischen Forschungsarbeiten begonnen.

Positiv ist ferner, dass bestehende Daten (z.B. PISA, VZ) re-analysiert werden, auch wenn die Nutzung dieser Daten wesentlich intensiver sein könnte. Allerdings ist auch zu vermerken, dass die von öffentliche Stellen vergebene Auftragsforschung zu Analysen und Berichten führt, die für einige Zeit nicht zur Publikation freigegeben werden, zumindest so lange nicht, so lange das Thema tagespolitische Aktualität hat, wie das etwa bei PISA nach wie vor der Fall ist. Dadurch können die Ergebnisse nicht publiziert werden und stehen als Debatteninhalt nicht zur Verfügung.

Geht man der Frage nach den Gründen für die Renaissance dieses klassischen soziologischen Themas nach, so ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine endgültige Antwort schwierig, da der Trend noch anhält. Vermutlich liegt – wie häufig bei wissenschaftlichen Innovationen – ein glückliches Zusammentreffen von wissenschaftsinternen und wissenschaftsexternen Faktoren vor. Als solche sind zu nennen:

Auf der Seite der wissenschaftsexternen Faktoren hat die durch das schlechtere Abschneiden Österreichs bei der PISA-II-Erhebung ausgelöste mediale und politische Ursachenforschung zur nicht beabsichtigten Wiederentdeckung der Chancenungleichheit geführt.

Verstärkt wurde dieser Trend durch die wachsende Wahrnehmung von globalen und nationalen Ungleichheiten. Gleichzeitig fand parallel dazu in der Soziologie eine kritische Reflexion über die Fachdisziplin statt. Bei der kritischen Rückschau wurden die zunehmende Spezialisierung, die Ausgründungen von neuen multidisziplinären Wissenschaftsgebieten, wie Gesundheitswissenschaften, Pflegewissenschaften, Familienwissenschaften usw., an denen Soziologen/-innen maßgebend beteiligt waren und die für die Soziologie einen „brain drain“ darstellten, als problematisch betrachtet (z.B. Lepsius 2000, Rosenmayr 2000). Auch ein fehlender Rückbezug von in den Speziellen Soziologien gewonnenen Erkenntnissen an die Theorie wurde festgestellt.²⁴ Diese Entwicklungen begünstigte die Renaissance von klassischen Themen und Fragen der allgemeinen Soziologie, wie jene nach sozialen Ungleichheiten, einschließlich Bildungsungleichheiten.

Gut ablesbar ist dieser Themenwandel im Bereich der Sozialstrukturanalyse. Während in den 1980er und 1990er Jahren Lebensstil- und Milieukonzepte die Sozialstrukturanalyse dominierten, setzte sich zunehmend die Einsicht durch, dass nach wie vor klassische Schichtunterschiede bestehen (Geißler 2002: 139-141). Hinzu kam, dass Bildung ein „neues“ Thema darstellt, das eine wissenschaftliche Profilierung ermöglicht.

²⁴ Die feministische Forschung kann hier als lobenswerte Ausnahme genannt werden. Sie setzte sich immer mit allgemeinen Fragen der Sozialstruktur und der sozialen Ungleichheiten auseinander (siehe z.B. Cyba 2000).

Zudem standen erstmals Daten für wissenschaftliche Re-Analysen zur Verfügung. So z.B. können die PISA-Daten unentgeltlich von der Homepage der OECD²⁵ herunter geladen werden, die Daten des ECHP bzw. die EU-SILC-Daten²⁶ können für ein geringes Entgelt erworben werden.

Ferner gab es methodisch gut ausgebildete Nachwuchswissenschaftler/-innen²⁷, die in der Lage waren, komplexe Daten zu analysieren.

3. Defizite

Trotz der erfreulichen Zwischenbilanz gibt es Defizite. Die Zahl der wissenschaftlichen Arbeiten, die sich kritisch mit der Bildungspolitik auseinandersetzt, ist gering. Wünschenswert wären daher mehr kritische Analysen der Bildungspolitik. Als normativer Bezugspunkt könnte das Recht auf Bildung gewählt werden, wie es im Artikel 26 der Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 sowie im Artikel 28 der UN-Deklaration der Rechte des Kindes 1990 formuliert ist (siehe Übersicht 1-1).

Aus diesen Bestimmungen lassen sich folgende Zielsetzungen ableiten:

- Chancengleichheit als umfassendes Ziel
- Unentgeltlichkeit (auf jedem Fall im Elementarbereich) und/oder Bereitstellung von finanzieller Unterstützung für den Schulbesuch
- Rücksichtnahme auf/Förderung von individuellen Begabungen
- Soziales und interkulturelles Lernen als Unterrichtsinhalte
- Vorrang der Grund-/Elementarbildung und der Situation in Entwicklungsländern

Aufbauend auf diese Zielsetzungen könnte untersucht werden, in welchem Umfang sie in Österreich realisiert sind.

Die Bildungsungleichheiten sind heute gut dokumentiert. Defizite bestehen aber in der Beschreibung der Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund. Die derzeit verfügbaren Daten ermöglichen keine differenzierte Beschreibung. Eine Abhilfe stellt die neue Bildungsstatistik und Bildungsdokumentation dar, bei der nach der gesprochenen Muttersprache unterschieden wird.

Wichtig wäre aber, dass Daten in anonymisierter Form für wissenschaftliche Auswertungen verfügbar sind. Bedauerlicher Weise ist im Gesetz kein privilegierter Zugang der Forschung festgeschrieben, sodass es wie so häufig zu der Situation kommen kann, dass dies nur im Rahmen einer Auftragsforschung für Ministerien und dergleichen möglich ist, was wiederum die Publikation der Ergebnisse vom Gutdünken der AuftraggeberInnen abhängig macht.

²⁵ http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1_1,00.html (25.04.2006)

²⁶ http://www.statistik.at/fachbereich_03/eusilc_txt.shtml (25.04.2006)

²⁷ So z.B. führten Radinger und Schneeweis anspruchsvolle Re-Analysen der PISA-Daten durch (Radinger 2005; Schneeweis & Winter-Ebmer 2004). Till-Tentschert (Statistik Austria) ist für die Koordination des EU-SILC verantwortlich. Ferner zu nennen sind Lachteva & Kerschbaum (2005) sowie Zucha & Rapa (2005).

Übersicht 1-1: Recht auf Bildung

„Artikel 26

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

(Quelle: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (UNO) vom 10. Dezember 1948,

<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.htm>, 20.05.2006)

„Artikel 28

1. Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;

b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;

c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;

d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;

e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

2. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

3. Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.“

(Quelle: UN-Konvention über die Rechte des Kindes vom 26. Jänner 1990,

<http://www.unicef.at/kinderrechte/jahre.asp>)

Die Datenlücke bzgl. Migrationshintergrundes könnte auch dadurch geschlossen werden, dass der Vorschlag von Herzog-Punzenberger (2005a) aufgegriffen wird und in künftigen PISA-Erhebungen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund überrepräsentiert erfasst werden.

Auf deskriptiver Ebene wünschenswert sind auch Verknüpfungen der Ungleichheitsdimensionen, etwa Befunde nach geschlechtsspezifischen oder regionalen Unterschieden bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Deutliche Defizite bestehen in der Ursachendiagnose. Eine bivariate oder multivariate Ermittlung von sozialstrukturellen Einflussfaktoren wird oft mit der Identifikation von Ursachen verwechselt. Die entscheidende Frage zum Auffinden von Ursachen lautet aber nicht, welche sozialstrukturellen Variablen einen bedeutsamen Einfluss auf die Schullaufbahn haben und welche nicht, sondern warum bestimmte sozialstrukturelle Faktoren einen starken und andere nur einen schwachen Einfluss

ausüben. Die in Abschnitt 2 wiedergegebenen Ergebnisse von explorativen Pfadanalysen vermitteln nur erste Anhaltspunkte. Sie können z.B. die Wirkung des Migrationshintergrundes oder der familienstrukturellen Variablen vollständig aufklären. Es verbleiben aber direkte Einflüsse, wie z.B. jener der Bildung und des Berufs der Eltern, und es stellt sich daher die Frage, wie diese zu erklären sind.

Für eine tiefergehende Ursachendiagnose sind drei methodische Zugänge verfügbar: (1.) ein internationaler Systemvergleich, (2.) vertiefende quantitative Analysen mit intervenierenden Variablen und (3.) ergänzende qualitative Fallstudien.²⁸ Der internationale Systemvergleich ist die Strategie der PISA-Studie (OECD 2001, 2004, 2004a, 2005, 2005a usw.). Durch ihn können institutionelle Ursachen aufgedeckt werden.

Bei der zweiten Strategie werden für ein Land oder eine Auswahl von Ländern zusätzliche intervenierende Variablen definiert, die die ermittelten Zusammenhänge zwischen Ungleichheitsdimensionen und Schul- und Bildungslaufbahn aufklären können. Als Beispiele für die Anwendung dieser Strategie können für Deutschland Tillmann & Meier (2001) und Jungbauer-Gans (2004) genannt werden. Ein Beispiel für Österreich ist die Re-Analyse von Bacher (2005). Theoretisch kann dazu beispielsweise auf Arbeiten zur RC-Theorie (z.B. Boudon 1974, Esser 1999, Becker 2000, kritisch dazu Haller 2001), auf den Ansatz von Bourdieu (1983) sowie auf die schichtspezifische Sozialisationsforschung der 1970er Jahre (Coleman et al. 1966; Bernstein 1972; Kohn 1969; zusammenfassend Bertram 1981; Hradil 1999) zurückgegriffen werden.

Wichtig erscheinen auch ergänzende qualitative Fallstudien. Vorstellbar wären zum Beispiel biographische Interviews mit Jugendlichen, deren Eltern, Freunden und Klassenlehrer/-innen zu Bildungsentscheidungen. Derartige Studien wären sehr zu begrüßen.

Eine weitere Lücke besteht in der Verwertung des gewonnenen Wissens, insbesondere bei der Mitwirkung in der Entwicklung von Maßnahmen. Hier wäre ein stärkeres Engagement wünschenswert. Vorstellbar wäre z.B., dass Soziologen/-innen gemeinsam mit anderen Fachvertretern/-innen und Praktiker/-innen alternative Schul- und Bildungskonzepte entwickeln, wie z.B. Bucher & Schnider (2002).

Eine andere Verwertungslücke ist in der Zwischenzeit bereits geschlossen, nämlich die öffentliche Stellungnahmen von Soziologen/-innen zur Bildungspolitik und zur Bildungssituation. Seit PISA-II haben sich viele Kollegen und Kolleginnen öffentlich zu Wort gemeldet und damit dazu beigetragen, dass soziologisches Wissen einem breiten Kreis interessierter Laien zugänglich gemacht wurde.²⁹

²⁸ Die drei Strategien schließen sich nicht aus. So z.B. kann der Einfluss von intervenierenden Variablen im Systemvergleich durchgeführt werden. Auch qualitative Studien können international vergleichend sein.

²⁹ Ob und in welchem Umfang die Soziologie öffentlich Stellung Beziehung soll, wird innerhalb der Fachdisziplin unter dem Stichwort „public sociology“ kontrovers diskutiert. Angestoßen wurde diese Diskussion durch Burowoy (2005) in seiner Presidential Address bei der American Sociological Association. Zur dadurch ausgelösten Diskussion siehe die Beiträge in BJS (British Journal of Sociology), Vol. 56, 333-432. Ich glaube, dass die Wissenschaft die Verpflichtung hat, ihre Erkenntnisse der Öffentlichkeit zu präsentieren.

4. Fazit und einige Vorschläge zur Reduktion von bestehenden Lücken

Derzeit besteht ein starkes öffentliches Interesse an bildungssoziologischen Themen. Hinsichtlich des Forschungsstandes lässt sich eine positive Zwischenbilanz ziehen: Bildungsungleichheiten sind empirisch gut dokumentiert. Defizite bestehen in der Ursachendiagnose, in der Analyse der Bildungspolitik und bei der Mitwirkung bei der Entwicklung von alternativen Konzepten.

Zur Schließung dieser Lücken ist eine Vernetzung der unterschiedlichen Akteure zentral:

- Benötigt wird eine stärkere Kooperation und Vernetzung von Forscher/-innen mit Praktiker/-innen, z.B. Lehrer/-innen für die Durchführung von qualitativen Studien und für die Entwicklung von Maßnahmen.
- Notwendig ist hierzu ferner eine Zusammenarbeit mit Entscheidungsträger/-innen.
- Erforderlich ist ferner eine stärkere Kooperation und Vernetzung der akademischen Forschung mit außeruniversitären Forschungsinstitutionen, damit erhobene Daten vertiefend analysiert werden können. Forschungseinrichtungen haben hierfür oft nicht die nötige Zeit, akademischen Forschungseinrichtungen fehlen die Daten.

Auf Seiten der Wissenschaft würde dies voraussetzen, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis neu überdacht wird. Theoretisch könnte dazu auf die Ergebnisse von Zetterberg (1984) und auf das pragmatische Erkenntnismodell von Habermas (1973) sowie auf die Überlegungen von Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler (2005) zurückgegriffen werden. Wichtig wäre, dass die Entwicklungsarbeit auch wissenschaftlich mehr gewürdigt würde.

Zusätzlich erforderlich auf wissenschaftlicher Seite ist eine stärkere interne Vernetzung, so dass „graue“ Literatur und Forschungserfahrungen gegenseitig ausgetauscht werden können.

Infrastrukturell sinnvoll ist ein zentrales unabhängiges Zentrum für die Erhebung von bildungsrelevanten Daten, wobei gewährleistet sein müsste, dass die Daten frei zugänglich sind. Bezüglich des letzten Punktes ist in Österreich noch ein fundamentales Umdenken erforderlich: Daten sollten – sofern ihre Erhebung aus öffentlichen Mittel finanziert wurde – frei zugänglich sein. Dadurch können Machtkonzentrationen vermieden werden (Coleman 1988/89). Die Praxis der OECD für die PISA-Daten ist hier ein vorbildliches Beispiel.

Literatur

Agnew, G. & M. Fischer-Kowalski (1978), ‚Werden Bildungschancen ungleicher? Empirisches zu den Effekten der Bildungsexpansion der letzten Jahre‘, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 3: 91-94.

Altrichter, H., W. Kannonier-Finster & M. Ziegler (2005), ‚Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns‘, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30 (1): 22-43.

Bacher, J. (2003), ‚Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs‘, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 28 (3): 3-33.

- Bacher, J. (2004), ‚Geschlecht, Schicht und Bildungspartizipation‘, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 29: 71-96.
- Bacher, J. (2005), ‚Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung‘, *SWS-Rundschau* 45: 37-62.
- Bacher, J. (2005a), ‚Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund‘, *Kontraste* 10: 25-28.
- Bacher, J. & A. Paseka (2006), ‚Leistungsdifferenzen von Mädchen und Buben‘, erscheint in einem von C. Reiter & G. Haider herausgegebenen Sammelband
- Bauer, A. (2005), ‚Volkszählungsergebnisse 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung‘, *Statistische Nachrichten*: 108-120.
- Bauer, F., B. Hauer & M. Neuhofer (2005), ‚Österreich im Pisa-Schock?‘, *WISO* 28: 109-137.
- Becker, R. (2000), ‚Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie‘, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-474.
- Bernstein, B. (1972), *Studien zur schulischen Sozialisation*. Düsseldorf.
- Bertram, H. (1981), *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit*. Darmstadt.
- Binder, S. (2002), ‚Schule und Migration – Einblick in die Praxis des interkulturellen Lernens‘, *SWS-Rundschau* 42 (4): 422-440.
- Boudon, R. (1974), *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York u. a.
- Bourdieu, P. (1983), ‚Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital‘, in R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt, Sonderband 2, 183-198. Göttingen.
- Brizic, K. (2005), ‚Die sprachpolitische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich‘, Referat im Rahmen des Workshops „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration -in Österreich und im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien, 6.12.2005.
- Bucher, A. & A. Schnider (2004), *Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. Wien.
- Burawoy, M. (2005), ‚For Public Sociology‘, *American Sociological Review* 70: 4-28.
- Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*. Washington. US. Dept. of Health, Education and Welfare.
- Coleman, J. S. (1988/89), ‚Das Verhältnis von Soziologie und gesellschaftspolitischem Handeln im modernen Staat‘, *Angewandte Sozialforschung* 15 (1/2): 15-23.
- Cyba, E. (2000), *Geschlecht und soziale Ungleichheit. Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Opladen.

- Dermutz, S. & P. Seidl (1977), ‚Bitte zur Schulreform antreten, Organisationskonzept und Formen sozialer Kontrolle bei schulischen Reforminitiativen in Österreich‘, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 2: 19-27.
- Diefenbach, H. & M. Klein (2002), „Bringing Boys Back.“ Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse‘, *Zeitschrift für Pädagogik* 6: 938-958.
- Esser, H. (1999), *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.
- Fassmann, H. (2002), *Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem*. Wien.
- Fischer-Kowalski, M. (1980), ‚Bildung und Klassenverhältnisse‘, in M. Fischer-Kowalski & J. Bucek (Hg.), *Lebensverhältnisse in Österreich. Klassen und Schichten im Sozialstaat*, 60-99. Frankfurt-New York.
- Furch, E. (2004), „Interkulturelles Lernen“ und „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Wien.
- Geißler, R. (2002), *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Opladen.
- Habermas, J. (1973), *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.
- Haider, G. (Hg.) (2001), *PISA 2000*. Technischer Report. Graz.
- Haider, G. & C. Reiter (2004), *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schulleistungen*. Graz.
- Haller, M. (1982), *Klassenbildung und soziale Schichtung in Österreich*. Frankfurt a.M.
- Haller, M. (2001), ‚Erklärt die Rational Choice Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen? Kritische Diskussion eines Beitrages von Rolf Becker‘, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (3): 569-574.
- Haller, M. (2004), *Buchpublikationen österreichischer Soziologinnen und Soziologen, 1950-2002*. Graz.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003a), *Die „2. Generation“ an zweiter Stelle? Soziale Mobilität und ethnische Segmentation in Österreich*. Wien
- Herzog-Punzenberger, B. (2003b), ‚Ethnic Segmentation in School and Labour Market – 40 Years Legacy of Austrian “Guestworker” Policy‘, *International Migration Review* 37 (4): 1120–1144.
- Herzog-Punzenberger, B. (2005), *Nachkommen von EinwanderInnen in Österreich und Kanada. Bildungserfolge, gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen und ein Analysevorschlagn*. www.schulheft.at/schulheft/forum.html (2.12.2005)
- Herzog-Punzenberger, B. (2005a), ‚Bildung und Migration – erste Ergebnisse aus der VZ 2001‘, Vortrag im Rahmen der Veranstaltung der Sektion Bildungs- und pädagogische Soziologie in der ÖGS Wien, 2005.
- Hradil, S. (1999), *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske+Budrich.

- Jungbauer-Gans, M. (2004), ‚Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenzen. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz‘, *Zeitschrift für Soziologie* 33 (5): 375-397.
- Kast, F. (2005), ‚Ungleichheit der Bildungschancen – Barrieren für den Besuch der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule – Detailanalysen der VZ 2001‘, Vortrag im Rahmen der Veranstaltung der Sektion Bildungs- und pädagogische Soziologie in der ÖGS, Wien, 2005.
- Kast, F. (2006), ‚„Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben...“ – bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten)‘, *Erziehung und Unterricht* 3-4: 236-263.
- Kohn, M. (1969), *Class and Conformity: A Study in Values*. Homewood.
- Kränzl-Nagl, R. & M. Beham (2006), ‚Schulischer Erfolg: Befunde und Analyse des Einflusses familiärer Faktoren‘, in *PISA und Patchworkkindheit. Zeit für Kinder und Schulerfolg*. Wien. Projektbericht (im Erscheinen).
- Kristen, C. (2006), ‚Ethnische Diskriminierungen in der Grundschule. Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen‘, *KZfSS* 58 (1): 79-97.
- Lachmayr, N. (2005), ‚Soziale Situation beim Bildungszugang‘, *Kontraste* 2: 22-25.
- Lassnigg, L. & A. Paseka (Hg.) (1997), *Schule weiblich – Schule männlich*. Innsbruck.
- Latcheva, R. & J. Kerschbaum (2005), ‚Das EU LIMITS-Projekt 2003–2005, Generationenübergreifende Bildungsbeteiligung von SerbInnen und TürkInnen in Wien, Referat im Rahmen des Workshops „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien, 6.12.2005.
- Lepsius, M. R. (2000), ‚Erwartungen an die Soziologie‘, in H. Sahner (Hg.), *Soziologie als angewandte Aufklärung*, 13-22. Baden-Baden.
- Nairz-Wirth, E. (2005), ‚Migration und Schullaufbahn in Österreich‘, *trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15. www.inst.at/trans/15Nr/08_1/nairz-wirth15.htm.
- OECD (Hg.) (2001), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2001*. Paris.
- OECD (Hg.) (2004), *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris.
- OECD (Hg.) (2004a), *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA*. Paris.
- OECD (Hg.) (2005), *PISA 2003 – Technical Report*. Paris.
- OECD (Hg.) (2005a), *School Factors Related to Quality and Equity*. Paris.
- Paseka, A. & G. Anzengruber (2001), *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand*. Wien.

- PR & D (2003), Presseaussendung des FWF: ‚Leben in zwei Welten – Ausländerkinder in der zweiten Generation‘.
- Radinger, R. (2005), ‚Soziales Kapital und PISA-Leistungen‘, *Statistische Nachrichten* 4: 316-327.
- Rosenmayr, L. (2000), ‚Sonderfall Österreich‘, in H. Sahner (Hg.), *Soziologie als angewandte Aufklärung*, 51-59. Baden-Baden.
- Schlögl, P. & N. Lachmayr (2004), *Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003*. Wien
- Schlögl, P. & R. Wieser (2002), ‚Berufliche Erstausbildung in Wien – Geschlechtsspezifische Segregation, Ausbildungswünsche und Berufsorientierung von Jugendlichen‘, *SWS-Rundschau* 42 (4): 489-501.
- Schmid, K. (2003), ‚Regionale Bildungsströme in Österreich. Entwicklungen seit dem Schuljahr 1985/86 und Prognosen für die Sekundarstufe I und II bis zum Jahr 2020‘, *ibw-research brief* 3.
- Schneeweis, N. & R. Winter-Ebmer (2005), ‚Peer Effects in Austrian Schools‘, Arbeitspapier. Linz.
- Schneider, C. (2002), ‚Die Schule ist männlich?! – Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung‘, *SWS- Rundschau* 42 (4): 464-488.
- Schwarz, F., M. Spielauer & K. Städtner (2002), ‚Gender, Regional and Social Differences at the Transition from Lower to Upper Secondary Education‘, *Working Paper* 23 (ÖIF).
- Sertl, M. (1998), ‚Mehr Chancengleichheit durch postmoderne Pädagogik? Anmerkungen zum Stand der Schulreform‘, in M. Preglau & R. Richter (Hg.), *Postmodernes Österreich? Konturen des Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur*, 199-218. Wien.
- Spielauer, M., F. Schwarz & K. Schmid (2002), ‚Education and the Importance of The first Educational Choice in the Context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria‘, *Working Paper* 19 (ÖIF).
- Stürzer, M. (2003), ‚Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation‘, in M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule*, 171-186. Opladen.
- Tillmann, K.-J. & U. Meier (2001), ‚Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland‘, in Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, 468-506. Opladen.
- Weiß, H. (2005), ‚Bildungswege von Jugendlichen der 2. Generation. Erste Ergebnisse des FWF-Projektes „Die Integration der zweiten Migrantengeneration in Österreich“‘, Referat im Rahmen des Workshops „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien, 6.12.2005.

Wroblewski, A. & M. Unger (2003), *Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. Wien.

Zartler, U. & M. Beham (2006), ‚Einflüsse auf den Schulerfolg: Ergebnisse einer Literaturanalyse‘, in *PISA und Patchworkkindheit. Zeit für Kinder und Schulerfolg*. Wien. Projektbericht (im Erscheinen).

Zetterberg, H. L. (1984) [1962/63], Angewandte Sozialforschung in der Praxis, in E. Topitsch (Hg.), *Logik der Sozialwissenschaften*, 451-458. Königsstein.

Zucha, V. & S. Rapa (2005), ‚Generationenübergreifende soziale Mobilität von ImmigrantInnen in Wien. Eine Sonderauswertung des Datensatzes Leben und Lebensqualität in Wien‘, Referat im Rahmen des Workshops „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration in Österreich und im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung, Österreichische Akademie der Wissenschaften, Wien, 6.12.2005.

2. Bildungswege der zweiten Generation in Österreich, Hilde Weiss, Institut für Soziologie, Universität Wien

1. Einleitung – zum Hintergrund der Studie

Die Integration von Ausländern ist heute ein vorherrschendes Thema in der „Ausländerpolitik“ der europäischen Länder. Doch ist Zuwanderung ein Phänomen, das in die späten 60er Jahre zurückreicht; der kontrollierte Zugang ausländischer Arbeitskräfte zum Arbeitsmarkt prägte in Österreich eine Zuwanderungspolitik, die (auch längerfristig) nicht auf Integration ausgerichtet ist. Zuwanderer gelten in Österreich aufgrund der Gesetzeslage (zu Einbürgerung, Niederlassung, Zugang zum Arbeitsmarkt etc.) über eine sehr lange Periode als „Fremde“, was sich nicht nur auf die ökonomische Lage, sondern auch auf die kulturelle Integration auswirkt. So sind soziale Aufstiege von Migrant*innen nur sehr beschränkt, die Entscheidung über Verbleib oder Rückkehr wird oft lange hinausgeschoben, das Leben zwischen den Kulturen prolongiert. Die zweite Generation ist in diesen Kontexten herangewachsen und steht vor der Anforderung, Integrationswege in den verschiedenen Lebensbereichen zu erschließen.

Die Untersuchung zur Integration der zweiten Generation¹ legte den Schwerpunkt auf drei Themen: welche Bildungsqualifikationen und beruflichen Platzierungen konnten erreicht werden, welche sozialen Beziehungen konnten aufgebaut werden, und welche Gefühle hinsichtlich der Zugehörigkeit zur österreichischen Gesellschaft sich entwickelt haben? Der folgende Beitrag befasst sich mit einem Ausschnitt der Integrationsthematik und berichtet über zentrale Ergebnisse der Analysen zum Bildungserfolg.

Von den 16 bis 26jährigen Jugendlichen der zweiten Generation – die Zielgruppe dieser Studie – steht ein Teil nicht mehr in der schulischen Ausbildung. Alle Jugendlichen gaben aber genaue Informationen über ihre Schulkarriere (Wechsel, angestrebte, abgeschlossene bzw. laufende Bildungsstufe), über das Verhalten der Eltern hinsichtlich Lernunterstützung, Schulkontakt, Leistungsdruck etc. und über ihr Milieu (wie Sprachgebrauch zu Hause, Sprachkenntnis der Eltern, Bedeutung von Tradition und Religion), so dass relevante Faktoren aufgezeigt, aber auch kontroverse Thesen geprüft werden konnten. Als Kontrollgruppe wurden 400 österreichische Jugendliche befragt.

Als „zweite Generation“ werden hier Jugendliche definiert, die als Kinder ausländischer Eltern (d.h. deren Geburtsort außerhalb Österreichs liegt) in Österreich geboren sind oder spätestens bis zum Alter von vier Jahren nach Österreich kamen; diese Kinder haben somit von Beginn an die österreichischen Bildungsinstitutionen durchlaufen. Die Untersuchung beruht auf insgesamt 1000 mündlichen Interviews (mit vollstandardisiertem Fragebogen, der auf Basis intensiver qualitativer Vorstudien erstellt wurde). Der Vergleich mit einer österreichischen Kontrollgruppe soll helfen, die spezifischen Integrationsprobleme der zweiten Generation aufzuzeigen. Rund die Hälfte aller befragten

¹ Die Untersuchung wurde vom Fonds zur Förderung der Wissenschaften gefördert und am Institut für Soziologie der Univ. Wien durchgeführt; die Feldarbeit fand im Frühjahr 2004 (durch das Institut für empirische Sozialforschung) statt. Alle statistischen Angaben dieses Beitrags stammen aus dieser Forschung.

Jugendlichen stammen aus Wien, die andere Hälfte aus den westlichen Bundesländern (Salzburg, Tirol und Vorarlberg).

2. Die Stichprobe

In der Stichprobe sind 46 Prozent der Jugendlichen der zweiten Generation türkischer Herkunft, 36 Prozent haben Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien, 3 Prozent stammen aus Polen, die übrigen 15 Prozent aus einem anderen osteuropäischen Land, einem asiatischen oder afrikanischen Land.

Die Stichprobenziehung war eine Kombination aus einer Zufallsauswahl und einer Quotierung. Rund die Hälfte wurde über ein Telefonscreening rekrutiert, d.h. es wurden Monate vor der Erhebung bei großen repräsentativen Telefon- und Face-to-face-Befragungen in der Statistik die entsprechenden Fragen zu Herkunft bzw. Eingrenzung der zweiten Generation gestellt. Bei jenen, auf die der Zielstatus zutraf, wurde um die Einwilligung für ein mündliches Interview gefragt. Die Ausschöpfung betrug rund 60 Prozent, ist also durchaus hoch – wohl deshalb, weil es sich um ein Thema gehandelt hat, das die Betroffenen interessiert hat. Rund die Hälfte aller Personen dieser Studie wurde auf diese Weise ermittelt – mehr war nicht möglich, da die Gesamtgruppe doch relativ klein ist. Die restliche Hälfte wurde im Anschluss daran mittels Quotenvorgabe rekrutiert. Die Daten wurden nicht gewichtet, da kein Zugang zu amtlichen Gewichtungsgrundlagen für diese Zielgruppe besteht.

3. Die Startbedingungen: soziale Herkunft und Platzierung

3.1 Bildungs- und Berufspositionen

Da noch ein Teil der Jugendlichen in der Ausbildung steht, sollen zunächst die 20- bis 26jährigen betrachtet werden, um ein möglichst genaues Bild zu erstellen; sie haben entweder die höheren Bildungsabschlüsse (Matura, Hochschule) erreicht oder ihren Bildungsweg auf einer früheren Stufe abgeschlossen.

Tabelle 2-1: Bildungsstatus - höchste abgeschlossene Bildung der über 20jährigen

	Österreicher	Zweite Generation	2. Generation, Eltern aus		
			Türkei	Ex - Jugoslawien	Andere Länder
Hauptschule, Sonders., Polytechnikum	14	28	36	23	17
Berufsschule	31	25	22	34	10
AHS-Unterstufe, Fachschule	16	20	21	20	20
AHS, BHS	33	24	18	21	45
Hochschule/Pädag. Ak.	6	3	3	2	8
Gesamt	100	100	100	100	100
N	216	414	179	160	75

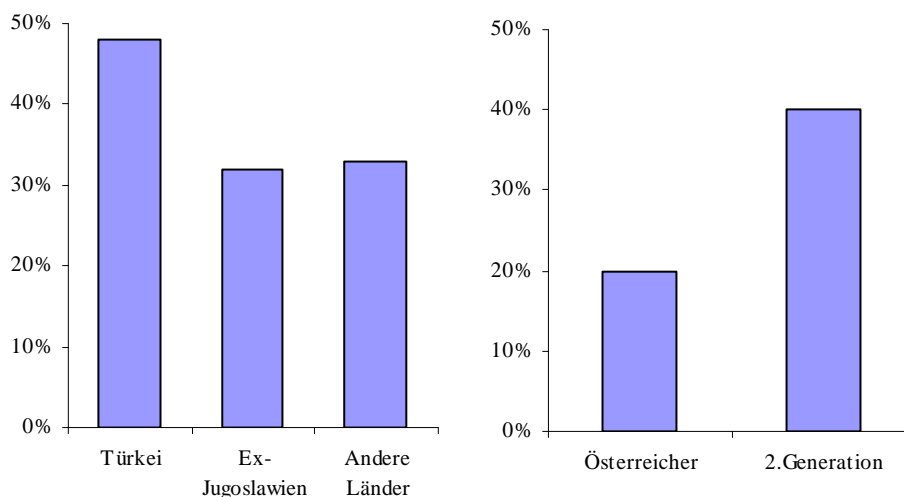
Hier zeigt sich, dass mit 28 Prozent doppelt so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung mit der Hauptschule, ohne weiterführende Schule, beendet haben als österreichische Jugendliche (14 Prozent). Und während 33 Prozent der österreichischen Kontrollgruppe eine höher

bildende Schule absolviert haben, sind es nur 24 Prozent bei den Jugendlichen ausländischer Herkunft; auch ein erfolgreiches Studium kommt bei ihnen halb so häufig vor.

Die Unterschiede innerhalb der zweiten Generation sind beträchtlich: die Jugendlichen türkischer Herkunft haben den Schwerpunkt beim niedrigsten Bildungsabschluss (36 Prozent Hauptschule), die Jugendlichen mit Eltern aus Ex-Jugoslawien weisen insgesamt bessere Abschlüsse auf. Interessant ist aber die Gruppe „andere Länder“, die zwar sehr heterogen ist (und daher zusammengefasst werden musste), aber vor allem im höheren Bildungssektor sehr stark vertreten ist (s. Tabelle 1). Diese unterschiedlichen Erfolge bestätigen auch Statistiken, in denen Jugendliche aus osteuropäischen Ländern an den höheren Schulen überproportional ausgewiesen werden, während die türkische Herkunftsgruppe schlecht abschneidet.

Betrachtet man die schon Berufstätigen danach, ob sie eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, bestätigen sich die Asymmetrien: den rund 20 Prozent österreichischen Jugendlichen mit abgebrochener Ausbildung stehen doppelt so viele, nämlich 40 Prozent, der zweiten Generation gegenüber; die größte Zahl der Ausbildungsabbrüche hat die türkische Gruppe.

Abbildung 2-1 Berufsausbildung „nicht abgeschlossen“



Die spätere soziale Positionierung ist von diesen Bildungswegen geprägt: von den berufstätigen Jugendlichen der zweiten Generation finden sich 25 Prozent in der Position des an- oder ungelerten Arbeiters, bei den einheimischen Jugendlichen sind es 10 Prozent; in Berufen mittlerer Qualifikation (Facharbeiter, Angestellte, öffentliche Bedienstete) beträgt die Relation 56 zu 76 Prozent (s. Tabelle 2). Dementsprechend sind unqualifizierte Arbeitskräfte in den jüngeren Altersgruppen der Migrantengenerationen konzentriert (vergleicht man die 16 bis 20jährigen, finden sich bei ihnen 30 Prozent in der Position eines un- oder angelernten Arbeiters, jedoch nur 17 Prozent in der österreichischen Kontrollgruppe). Die nationale Herkunft der Eltern differenziert deutlich: von den berufstätigen Jugendlichen türkischer Herkunft haben 31 Prozent keine berufliche Qualifikation, deutlich seltener – 22 Prozent – ist dies bei Jugendlichen mit ex-jugoslawischer Herkunft der Fall, und nur zu 11 Prozent bei jenen mit Eltern aus sonstigen Herkunftsländern.

Tabelle 2-2: Berufsstatus (berufstätige Jugendliche)

	2. Generation, Eltern aus				
	Österreicher	Zweite Generation	Türkei	Ex - Jugoslawien	Andere Länder
An-, ungelernter Arbeiter	10	25	31	21	11
Facharbeiter	16	14	13	16	11
Einfache Angestellte	60	42	40	44	40
Mittlere und höhere Angestellte	10	9	5	12	13
Freie Berufe und Gewerbe	4	11	11	7	24
Gesamt	100	100	100	100	100
N	222	481	224	195	62

3.2 Bildungs- und Berufsmobilität: Vergleich zwischen Vätern und Kindern

In welchem Ausmaß wird die soziale Position der Eltern „vererbt“? Neben ökonomischen Faktoren zählt das kulturelle Kapital - die kulturelle Ausstattung des Elternhauses, besonders aber die Bildung der Eltern selbst – zu den Hauptbedingungen erfolgreicher sozialer Platzierung; diese Faktoren beeinflussen bereits in der frühen Sozialisation wichtige soziale und sprachliche Kompetenzen des Kindes, die Erziehungsstile und -ziele der Eltern fördern schulische Leistungen. Aufgrund der massiven Konzentration der Väter der Migrant*innen Jugendlichen in den unteren sozialen Schichten wird in der Literatur diskutiert, ob die oben gezeigten ethnischen Bildungsungleichheiten tatsächlich durch spezifische ethnisch-kulturelle Einflüsse („ethnische Subkultur“) entstehen oder aber durch das soziale Milieu, d.h. durch Effekte schichtspezifischer Sozialisation („Subkultur der Unterschicht“) hervorgerufen werden, die sich auf in- wie ausländische Jugendliche gleichermaßen auswirken (vgl. Kristen 2002).

Um diese Frage zu debattieren, soll zuerst die Bildungs- und Berufsmobilität beleuchtet werden. Wie groß sind die Unterschiede einheimischer und ausländischer Herkunftsgruppen in der sozialen Ausgangslage, in welchem Ausmaß haben sich in der zweiten Generation schlechte soziale Lagen verfestigt?

Mehr als die Hälfte der ausländischen Väter (58 Prozent) hat nur Volks- oder Hauptschulabschluss – gegenüber 16 Prozent der österreichischen Väter. Bei Österreichern liegt der Schwerpunkt mit rund 60 Prozent auf mittlerem Bildungsniveau; ein Hochschulabschluss ist aber auch bei den österreichischen Vätern (9 Prozent) vergleichsweise selten. Bei den ausländischen Müttern liegt das Bildungsniveau deutlich unterhalb dem der Väter.

Abbildung 2-2: Bildung der Väter

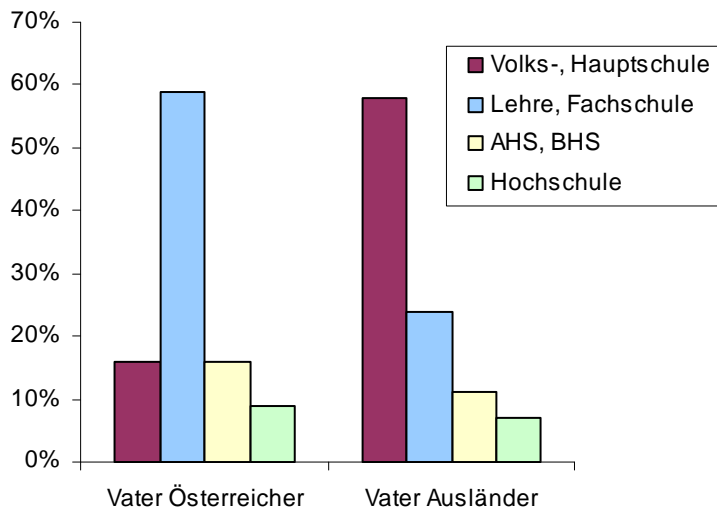


Tabelle 2-3: Generationsmobilität - Bildung (alle Jugendliche: abgeschlossene oder laufende Bildung)

	Vater	Generationsmobilität, 2. Generation			Gesamt
		↔	=	↗	
Volks-, Hauptschule	58	0	33	67	100
Lehre, Fachschule	24	16	48	36	100
Höhere Schule	11	36	37	27	100
Hochschule ²	7	61	39	0	100
Gesamt	100				
N	943				

↔ abgestiegen, ↗ aufgestiegen

Die Bildungsmobilität ist hier für alle Jugendliche angeführt, was allerdings eine gewisse Verzerrung aufgrund der noch möglichen Abbrüche beinhaltet (für die Berechnung wurde die abgeschlossene oder zurzeit besuchte Schule der Jugendlichen herangezogen); doch scheint es gerade für die zweite Generation sinnvoll, zu zeigen, zu welchem Bildungsniveau sie sich auf dem Hintergrund ihrer sozialen Herkunft Zugang verschafft haben, auch wenn ein Abbruch in den mittleren oder höheren Schulen möglich ist. Betrachtet man die Veränderungen (s. Tabelle 3), dann hat ein Drittel der Migrantenjugendlichen mit der niedrigsten Bildungsherkunft diese niedrige Bildung auch beibehalten, 67 Prozent konnten sich diesem Niveau gegenüber verbessern. Hatte der Vater eine mittlere Bildung (Lehre/Fachschule), so haben 48 Prozent diese Bildungsstufe beibehalten, 36 Prozent haben sich verbessert, aber 16 Prozent sind abgestiegen; hatte der Vater eine höhere Schulbildung, konnten immerhin 36 Prozent diesen Status (bzw. den Besuch einer solchen Schule) nicht mehr erreichen, ca. ebenso viele konnten ihn beibehalten, und 27 Prozent setzen den Bildungsweg an einer Hochschule fort. (Die Angaben zur Mobilität von Kindern, deren Väter Hochschulabschluss haben, beruhen nur

² Die Angaben in dieser Zeile sind aber aufgrund der geringen Basis nur mit Vorbehalten interpretierbar.

auf einer sehr niedrigen absoluten Zahl und sollten daher nicht weiter interpretiert werden; auch ist hier am stärksten mit Abbrüchen zu rechnen).

Mehr als die Hälfte der ausländischen Väter unserer Stichprobe sind in Österreich als an- oder ungelernte Arbeiter (inkl. Landwirtschaft) tätig, 12 Prozent als Facharbeiter, weitere 12 Prozent als einfache Angestellte; 11 Prozent sind Selbständige/Gewerbetreibende; mittlere und höhere Positionen – als Angestellte oder Beamte – nehmen nur 7 Prozent ein. Hierbei bestehen starke Unterschiede nach dem Herkunftsland: Väter aus der Türkei sind zu 68 Prozent als un- oder angelernte Arbeitskräfte tätig, zu 6 Prozent als Facharbeiter; Väter aus Ex-Jugoslawien sind zu 47 Prozent un-, angelernte Arbeiter und zu 21 Prozent Facharbeiter; die aus anderen Ländern kommenden Väter weisen jedoch wesentlich bessere Qualifikationen auf, nur 17 Prozent sind unqualifiziert, 9 Prozent sind Facharbeiter.

Betrachtet man zuerst die berufliche Veränderung des Vaters in der Migration, zeigt sich, dass die Väter mehrheitlich, zu 72 Prozent, dieselbe Position beibehalten haben, nur 14 Prozent konnten sich in Österreich beruflich verbessern, aber rund ebenso viele (15 Prozent) haben einen beruflichen Abstieg erlebt. Das Herkunftsland spielte hierbei interessanterweise keine signifikante Rolle.

Vergleicht man nun die Position der Kinder mit der ihrer Väter, so haben die im Berufsleben stehenden Jugendlichen insgesamt mehr Aufstiege erlebt als die Väter in der Migration; im Bezug zur Berufsposition des Vaters in Österreich konnten 43 Prozent aufsteigen, 44 Prozent verblieben im selben Status und 13 Prozent erlebten einen Abstieg.

In welchem Ausmaß wurde der berufliche Status „vererbt“? Kinder, deren Vater Hilfsarbeiter ist, sind dies auch selbst zu 34 Prozent geblieben, 66 Prozent konnten sich verbessern (s. Tabelle 4). Haben die Väter etwa mittlere Qualifikation (Facharbeiter, einfache Angestellte), so haben 73 Prozent diesen Status beibehalten, 16 Prozent haben eine bessere Position errungen. Dabei zeigen sich kaum Unterschiede zwischen Jugendlichen türkischer oder exjugoslawischer Herkunft, während Jugendliche anderer Herkunftsländer im Generationsvergleich beruflich häufiger absteigen.

Tabelle 2-4: Generationsmobilität – Berufsstatus (berufstätige Jugendliche)

Beruf	Vater	Generationsmobilität, 2. Generation			Gesamt
		⇩	=	⇧	
Hilfsarbeiter, Landwirte	57	0	34	66	100
Facharbeiter, einfache Angestellte	30	12	73	16	100
Beamte, Angestellte, Selbstständige	13	77	23	0	100
Gesamt	100				
N	446				

⇩ abgestiegen, ⇧ aufgestiegen

Ein Vergleich mit der österreichischen Kontrollgruppe ist aufgrund der immensen Statusunterschiede in den väterlichen Berufen wenig aussagekräftig: nur 12 Prozent der Väter sind unqualifiziert; und nur 16 Prozent der Jugendlichen, deren Väter un- oder angelernte Arbeitskräfte sind, sind dies auch selbst geblieben.

4. Blockierte Bildungschancen: Ursache ethnische Subkultur?

Die Hälfte der Jugendlichen der Stichprobe steht noch in Ausbildung; die folgenden Datenanalysen werden mit der Gesamtheit aller Jugendlichen durchgeführt, um die Vielzahl möglicher Einflüsse auf die Bildungswege auf einer ausreichend großen Zahl von Fällen untersuchen zu können.

Es wird daher als abhängige Variable der multivariaten Analysen die höchste abgeschlossene und/oder aktuelle Bildungsposition gewählt und (für die Durchführung logistischer Regressionen) dichotomisiert: Pflichtschule, Lehre und AHS-Unterstufe werden zusammengefasst und den höheren Bildungsgängen – AHS-Oberstufe, BHS und Hochschule – gegenübergestellt. Da mit 16 Jahren die Entscheidung über einen Übergang in den höheren Bildungsweg bereits getroffen wurde, sind kaum Verzerrungen aufgrund des Altersaufbaus der Stichprobe anzunehmen.

Welchen Effekt hat Schichtzugehörigkeit (Bildungs-, Berufsposition der Eltern) in Relation zu spezifischen ethnischen Einflüssen? Während z.B. Bildungsaspirationen der Eltern und Engagement am Schulerfolg des Kindes als Ausdruck der Schichtkulturen gelten, werden bestimmte ethnisch-kulturelle Verhaltensweisen aus der Perspektive der kulturellen Distanz gesehen und als Barrieren im Erwerb von Kompetenzen, die für die schulische Sozialisation zentral sind, beschrieben (vgl. Hamburger 1999). Zu diesen spezifisch ethnischen Einflüssen zählen religiöse und familiäre Traditionen (deren „vormoderner“ Charakter im Gegensatz zu Leistungsorientierung und Individualismus gesehen wird), die meist mangelhaften sprachlichen Kompetenzen der Eltern, Überwiegen des Lebens in der ethnischen Gemeinschaft (Segregation, Isolation), aber auch die Spannungen, die aus den Diskrepanzen „zwischen den Kulturen“ für den Heranwachsenden entstehen (vgl. Lajios 1998; Hämmig 2000).

Nach Angaben der Jugendlichen der zweiten Generation haben die Eltern für sie durchwegs hohe Bildungsaspirationen (so wünscht sich ein Viertel der Eltern eine Hochschulausbildung, 21 Prozent die Matura, 27 Prozent eine Berufslehre). Auch in anderen empirischen Studien wird eine solche starke Aufstiegsorientierung von Migranteneltern festgestellt; die hohen Bildungsansprüche der Eltern, die im Aufnahmeland meist unterste Positionen einnehmen, werden als Bedürfnis nach Sicherheit interpretiert (vgl. Deimel-Engler 1997), oder aber auch als Wunsch nach Vollendung des „Projekts Migration“, indem der Aufstieg an die Kinder delegiert wird (vgl. Juhasz & Mey 2003; Wilpert 1980). Wie aber bereits aus den Daten über die realen Bildungswege ersichtlich ist, sind diese elterlichen Vorstellungen großteils illusionär; und dies, obwohl der Druck der Eltern auf schulische Leistungen (aus der Sicht der Jugendlichen) sehr groß ist (22 Prozent geben an, dass die Eltern starken Druck ausgeübt hätten; bei den einheimischen Jugendlichen ist dies nur bei 8 Prozent der Fall). Jugendliche der zweiten Generation stehen nicht nur unter starkem Erwartungsdruck der Eltern (vgl. Viehböck & Bratic 1994), sie stehen in vielen Belangen in Spannung zu ihren Eltern – zu ihren Traditionen, zur Wahl des Freundeskreises und/oder der Partner, etc. Konflikte zu den Eltern resultieren daher nach Angabe von mehr als der Hälfte der Jugendlichen aus „anderen Lebensvorstellungen“. 43 Prozent gaben an, dass sie in Bezug auf die Kultur ihres Heimatlandes auf traditionelle Weise erzogen wurden, in besonders hohem Ausmaß – 58 Prozent – Jugendliche türkischer Herkunft.

In der folgenden Übersicht sind jene Einflüsse, die als besonders relevant für den Bildungserfolg angenommen und in den folgenden Regressionsanalysen berücksichtigt werden, zusammengefasst.

Tabelle 2-5: Einflussfaktoren (Milieu, Selbsteinstufung) nach nationaler Herkunft. Prozentangaben³

	2. Generation, Eltern aus			
	Türkei	Ex-Jugosl.	Länder	Österr.
<i>Elterliches Milieu</i>				
Rückkehrwunsch der Eltern sehr stark	26	24	11	-
Sprache zu Hause nur Muttersprache	77	62	49	-
Gute Deutschkenntnisse der Mutter	20	49	52	-
Gute Deutschkenntnisse des Vaters	35	47	56	-
Erziehung in Tradition des Herkunftslandes	58	29	33	-
Große Bedeutung der Religion	32	8	11	-
<i>Anteilnahme der Eltern an Lernen</i>				
Regelmäßig Kontakt mit Lehrern	49	60	53	67
Interesse des Vaters an schulischen Leistungen	66	56	55	38
Interesse der Mutter an schulischen Leistungen	67	60	53	45
Starker Druck auf Leistung	26	17	22	8
<i>Schule und Wohnumgebung</i>				
Hoher Anteil (Hälfte u. mehr) ausländischer Schüler	33	36	32	19
Hoher Anteil an Ausländern in Wohnumgebung	49	48	40	31
<i>Selbsteinschätzung der Leistungen</i>				
Hohe Leistungsmotivation	54	46	47	36
Guter Notendurchschnitt	40	50	46	51
Gut mit Lernstoff zurechtgekommen	57	72	68	70

Starke Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich in der Milieu-Charakteristik vor allem bei den Deutschkenntnissen der Eltern sowie bei der Bedeutung von Tradition und Religion; auch die Muttersprache zu Hause differenziert zwischen der türkischen Gruppe und den anderen beiden Herkunftsgruppen beträchtlich.

Bei der Anteilnahme am Lernen zeigen sich die Eltern der zweiten Generation zwar mehr engagiert,

³ Jeweils hohe Ausprägung der dichotomisierten Antwortskala der einzelnen Fragen.

indem sie mehr Kontrolle und Druck auf ihre Kinder ausüben, doch pflegen die österreichischen Eltern häufiger Kontakte mit den Lehrern. Dieser Unterschied erklärt sich aus der spezifischen Lage der Migranteltern: aufgrund mangelhafter Sprachkenntnisse fühlen sie sich für den Umgang mit Lehrern nicht genug kompetent oder die Kommunikation gestaltet sich aus anderen Gründen schwierig; es kann vermutet werden, dass spezifische institutionelle Angebote für eine Erleichterung des Kontakts zur Schule fehlen. Die Eltern verfügen aber auch generell über wenig Möglichkeiten einer wirksamen Unterstützung, wie aktive Hilfe beim Lernen oder finanzielle und sonstige Ressourcen. Die Jugendlichen der zweiten Generation besuchen auch wesentlich häufiger Schulen mit hohem Ausländeranteil und wohnen in entsprechenden Wohnvierteln. Eine hohe Leistungsmotivation schreiben sie sich selbst häufiger zu als die österreichischen Jugendlichen; die türkische Gruppe – die überdurchschnittlich motiviert ist – berichtet jedoch häufiger, Probleme mit dem Lernstoff zu haben und gibt auch einen weniger guten Notendurchschnitt an. Auch andere Studien bestätigen eine ausgeprägte Bildungsmotivation der zweiten Generation, zeigen aber auch auf, dass die Schwierigkeiten nur bei sehr starker Motiviertheit seitens Eltern und Kinder überwunden werden können und dass das Ziel oft über „verschlungene Bildungswege“ erreicht wird (vgl. Schulze & Soja 2003; Attia & Marburger 2000).

5. Ergebnisse der Regressionsanalysen

Um ethnische Einflüsse gegenüber den sozialen Milieueinflüssen einzuschätzen, wurden folgende Merkmale in die Regressionsanalyse aufgenommen: Indikatoren der Sozialschicht sind Berufs- und Bildungsstatus der Eltern (aufgrund der geringeren Berufstätigkeit der ausländischen Mütter wurde nur deren Bildung herangezogen, sowie Beruf und Bildung des Vaters); als wichtige Merkmale der horizontalen Ungleichheit die Region (westliche Bundesländer vs. Wien), Geschlecht, sowie die Anzahl der Geschwister.

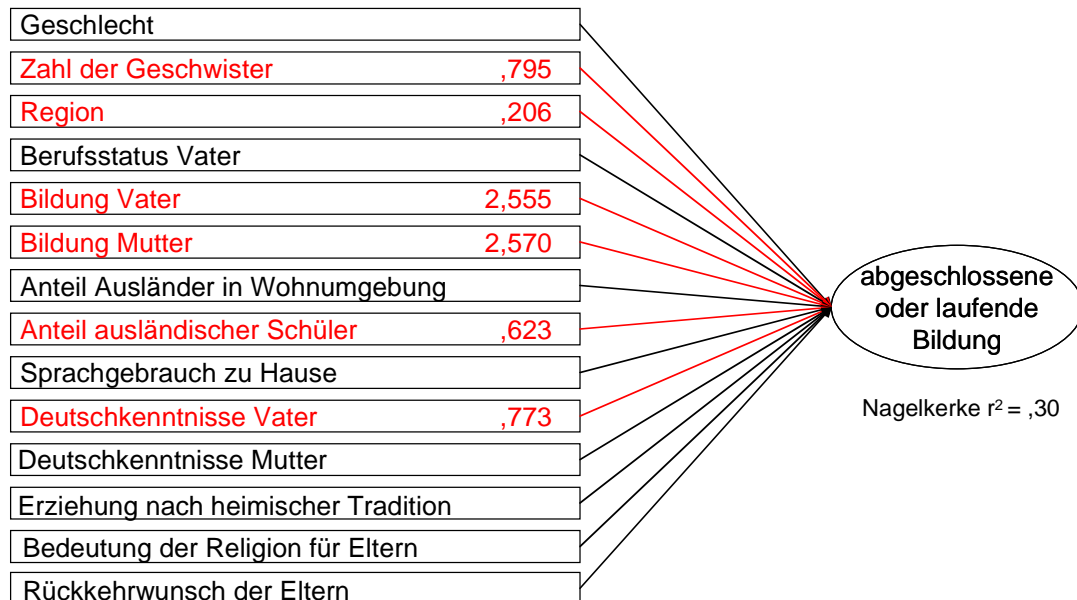
Zur Gruppe wichtiger ethnischer Merkmale gehören: der Rückkehrwunsch der Eltern, wie gut Vater und Mutter deutsch sprechen und welche Sprache zu Hause zumeist gesprochen wird, wie sehr man nach den Traditionen des Herkunftslandes erzogen wurde und ob Religion eine wichtige Rolle spielte. Als wichtiges Merkmal des schulischen Kontexts wurde der Anteil von Schülern mit ausländischer Herkunft in der zuletzt besuchten Schulklasse berücksichtigt⁴ (s. Abbildung 3).

Von all diesen Variablen wirkt sich, betrachtet man zunächst einmal alle Jugendliche ohne Rücksicht auf die nationale Herkunft, die Region aus (in Wien steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen höhere Bildungswege einschlagen), weiters der soziale Status anhand der Bildung des Vaters und der Mutter, wobei erst bei höherer Bildung der Eltern die Wahrscheinlichkeit des Besuchs höherer Schulen steigt. Die steigende Zahl der Geschwister wirkt sich hemmend aus, und die

⁴ Zwar wäre der Anteil ausländischer Kinder in der Volksschule aussagekräftiger (da in den höheren Bildungsgängen der Anteil von ausländischen SchülerInnen abnimmt), doch würden Angaben dazu in der Erinnerung der Befragten zu weit zurückliegen. Auf der anderen Seite wird argumentiert, dass der Übergang von der Hauptschule in die höheren Schulen leicht möglich sei und dies auch häufig geschehe, jede/r zweite Maturant/in käme von der Hauptschule.

Wahrscheinlichkeit für das Einschlagen eines höheren Bildungswegs sinkt bei einem hohen Ausländeranteil an der Schule (während die Struktur des Wohnviertels die Chancen nicht beeinflusst).

Abbildung 2-3: : Determinanten für die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungswegs (vs. niedrigere Bildung) der zweiten Generation (n = 1000; exp(b), sig. <,01). „Modell Milieu-Einflüsse“

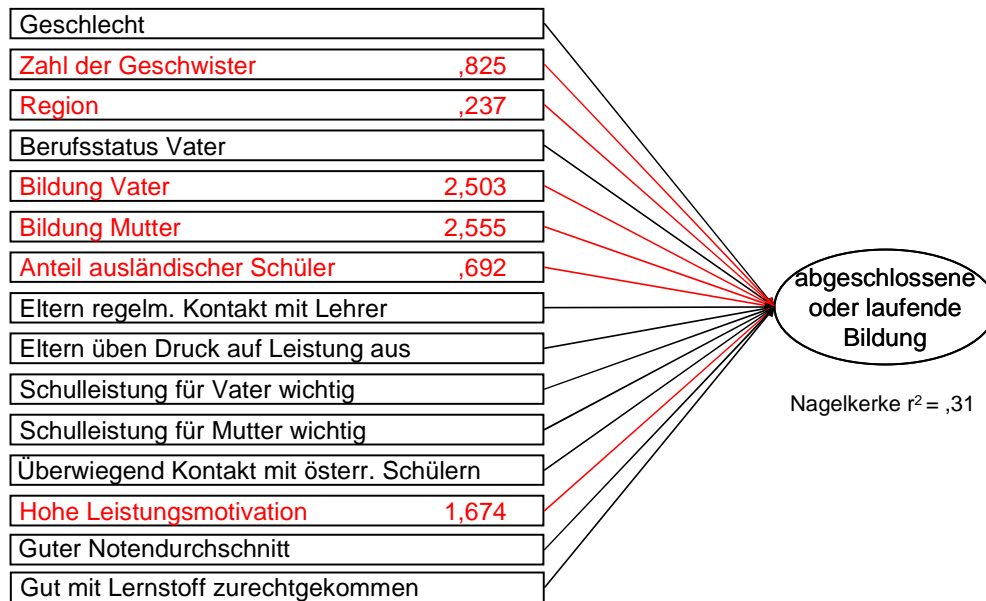


Bezieht man in das Modell die nationale Herkunft der Jugendlichen ein, bleiben diese Ergebnisse bestehen, allerdings ist bei türkischer Herkunft die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungswegs etwas geringer (Effekt auf niedrigerem Signifikanzniveau <,05).

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, so beeinflussen die hier geprüften ethnischen Merkmale, bis auf die Deutschkenntnisse des Vaters, die Wahrscheinlichkeit des Übergangs auf eine höhere Bildungsinstitution nicht. Allerdings beeinflusst ein hoher Ausländeranteil die Bildungschancen erheblich. Die Zusammensetzung der Schülerschaft bildet aber sicherlich ein bestimmtes Milieu ab, von dem angenommen werden kann, dass es das Lernklima einer Klasse beeinflusst; bei hohem Ausländeranteil führt es zu niedrigeren Leistungsstandards, die sich wiederum in den Leistungen und schließlich in den Bildungsentscheidungen niederschlagen (vgl. Esser 2001; Kristen 2002). Dagegen erweisen sich hier weder der Sprachgebrauch zu Hause noch der Rückkehrwunsch der Eltern als relevant. Wie schon in anderen Studien festgestellt wurde, sind zwar die Deutschkenntnisse der Eltern durchaus wichtig, doch ist der allgemeine Sprachgebrauch zu Hause für die Bildungskarriere nicht maßgeblich (bei gut der Hälfte aller Jugendlichen wird zu Hause in der Herkunftssprache gesprochen, unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern).

Zum Abschluss wird ein Vergleich zwischen der zweiten Generation und den österreichischen Jugendlichen angestellt, in dem das Verhalten der Eltern und die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Lernmotivation geprüft werden (s. Abbildung 4). Die Gruppen werden zuerst getrennt analysiert, danach wird der Herkunftsstatus (Österreicher/Ausländer) aufgenommen.

Abbildung 2-4 Determinanten für die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungswegs (vs. niedrigere Bildung) der zweiten Generation (n = 1000; exp(b), sig. <,01). „Modell Lerneinflüsse“

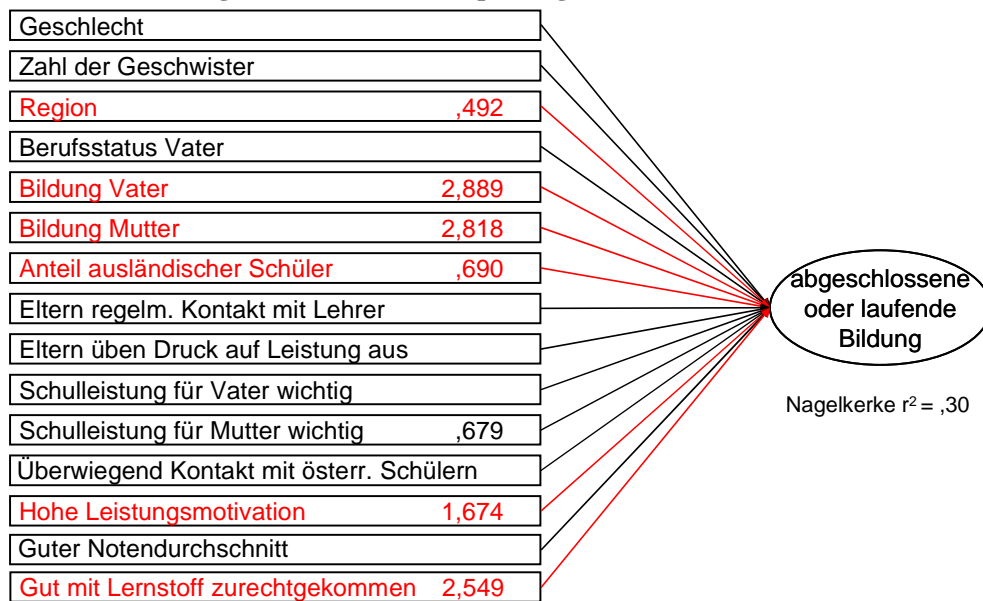


Bei der zweiten Generation bleiben, wie schon in der oben angestellten Analyse, die Variablen Zahl der Geschwister, Region (bessere Chancen in Wien), Bildung von Vater und Mutter, sowie der Anteil ausländischer Schüler unverändert wirksam; hinzu tritt nur die sich selbst zugeschriebene Leistungsmotivation, während sich von den elterlichen Verhaltensweisen überraschenderweise keine Effekte nachweisen lassen. Bezieht man in die Analyse auch die nationale Herkunft der Eltern ein, schneiden Kinder türkischer Eltern etwas schlechter ab (sig. <,05).

Bei den österreichischen Jugendlichen (s. Abbildung 5) zeigt sich nahezu dasselbe Bild: neben der Region wirken sich ebenfalls der Bildungsstatus der Eltern und der Ausländeranteil an der Schule auf die Bildungschancen aus; auch hier ist das elterliche Verhalten nicht bedeutsam, dagegen tritt wieder die Selbsteinschätzung der Leistung, hier in Form der Bewältigung des Lernstoffs, hervor.

Führt man nun die Analyse für alle Jugendlichen gemeinsam durch und testet zusätzlich den Einfluss der Variable Herkunft (Österreich vs. ausländische Herkunft), so zeigt diese einen schwachen Effekt (auf niedrigerem Signifikanzniveau <,05). So sinkt mit einer ausländischen Herkunft die Chance auf den höheren Bildungsweg (wobei Jugendliche türkischer Herkunft etwas mehr benachteiligt sind als die anderen Gruppen), doch ist dieser Effekt relativ schwach gegenüber den dominierenden strukturellen und sozialen Charakteristika.

Abbildung 2-5: Determinanten für die Wahrscheinlichkeit eines höheren Bildungswegs (vs. niedrigere Bildung) österreichischer Jugendlicher (n = 400; exp(b), sig. <,01). „Modell Lerneinflüsse“



Damit bestätigen auch diese Analysen die Auswirkungen des sozialen Hintergrunds; einerseits des kulturellen Kapitals der Eltern (gemessen am Bildungsstatus), andererseits des schulischen Kontexts. Indem Jugendliche deutlich davon profitieren, wenn nur ein niedriger Ausländeranteil in der Schule vorhanden ist, ist die Struktur der Schulen sicher auch als wichtiger Teil des kulturellen Umfelds anzusehen. Schließlich sind aber auch die Opportunitätschancen (Infrastruktur) für den Besuch höherer Schulen in Wien offensichtlich besser als in den ländlichen Regionen.

6. Zusammenfassung

Jugendliche der zweiten Generation sind im Vergleich zu den einheimischen Jugendlichen im höheren Bildungssektor deutlich unterrepräsentiert. Es beeinflussen neben regionalen Disparitäten vor allem die soziale Herkunft – die Jugendlichen der zweiten Generation stammen großteils aus Arbeiterfamilien – und die Konzentration ausländischer Jugendlicher in den Schulen die Chancen; bestimmte ethnische Merkmale, wie Bindung an Traditionen, Sprachgebrauch zu Hause, Rückkehrwunsch der Eltern, und selbst interethnische Kontakte der Schüler treten demgegenüber in den Hintergrund. Das bedeutet, dass die Effekte dieses spezifischen sozialen Umfelds massiv sind, so dass Ausdifferenzierungen innerhalb des ethnischen Milieus sich kaum mehr auswirken. Die frühe Gabelung der Bildungswege im österreichischen Bildungssystem verstärkt die Selektionswirkung sozialer Milieus.

Die zweite Generation ist in einer Situation aufgewachsen, die den Eltern schon aufgrund rechtlicher Rahmenbedingungen in Österreich nur wenig Raum für berufliche Mobilität ermöglichte (die rechtlichen Regelungen gelten als ein Grund für das Verbleiben der Arbeitsmigranten im sekundären Arbeitsmarkt; vgl. Fassmann, Münz & Seifert 1999; Volf & Bauböck 2001); es zeigte sich auch hier, dass die Väter so gut wie keine sozialen Aufstiege in der Migration erzielt haben und in den untersten

sozialen Positionen konzentriert sind. Der lange währende Status als Fremder, aber auch ethnische Segregation in Wohnvierteln erschweren darüber hinaus aktive Integrationsschritte der Eltern; die Folgen dieser Ausgangslagen prägen – wie hier gezeigt wurde – auch die Bildungschancen der zweiten Generation nachhaltig.

Literaturverweise

Attia, I. & H. Marburger (Hg.) (2000), *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt/Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Deimel-Engler, S. (1997), *Die Bildungssituation jugendlicher türkischer Mädchen der zweiten Generation in Österreich*. Wien: Diplomarbeit.

Esser, H. (2001), ‚Integration und ethnische Schichtung‘, *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapiere* 40.

Fassmann, H., R. Münz & W. Seifert (1999), ‚Ausländische Arbeitskräfte in Deutschland und Österreich: Zuwanderung, berufliche Platzierung und Effekte der Aufenthaltsdauer‘, in H. Fassmann, H. Matuschek & E. Menasse (Hg.), *Abgrenzen, ausgrenzen, aufnehmen. Empirische Befunde zu Fremdenfeindlichkeit und Integration*, 95-114. Klagenfurt: Drava.

Hamburger, F. (1999), ‚Modernisierung, Migration, Ethnisierung‘, in M. Gemende, W. Schröder & St. Sting (Hg.), *Zwischen den Kulturen*, 27-53. Weinheim, München: Juventa..

Hämmig, O. (2000), *Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der Zweiten Ausländergeneration*. Opladen: Leske + Budrich.

Juhász, A. & E. Mey (2003), *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kristen, C. (2002), ‚Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang‘, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 534-552.

Lajos, K. (Hg.) (1998), *Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

Schulze, E. & E. M. Soja (2003), ‚Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ in G. Auernheimer (Hg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*, 197-210. Opladen: Leske + Budrich.

Viehböck, E. & L. Bratic (1994), *Die zweite Generation. Migrantenjugendliche im deutschsprachigen Raum*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Volf, P. & R. Bauböck (2001), *Wege zur Integration*. Klagenfurt: Drava.

Wilpert, C. (1980), *Die Zukunft der zweiten Generation. Erwartungen und Verhaltensmöglichkeiten ausländischer Kinder*. Königsstein: Hain.

3. Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000, Angela Wroblewski, Institut für Höhere Studien, Wien

Abstract

Die Analyse des Einflusses der sozialen Herkunft auf Bildungspartizipation und –erfolg hat auch in Österreich lange Tradition, war jedoch häufig aufgrund der verfügbaren Datengrundlage nur eingeschränkt möglich. Bislang stand daher die Analyse der Partizipation an Bildung im Vordergrund. Mit den international vergleichenden Erhebungen der OECD liegen nun auch repräsentative Daten zu Schulleistungen vor. Anhand der PISA Daten aus dem Jahr 2000, in dem die Lesekompetenz im Vordergrund stand, erfolgt eine Analyse des Einflusses der sozialen Herkunft auf Schulleistungen (Lesekompetenz) von 15-Jährigen.¹ Für den vorliegenden Beitrag erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf die Situation von MigrantInnen.

Die Ergebnisse des internationalen Vergleichs der PISA Daten aus dem Jahr 2000 (vgl. OECD 2001) zeigen, für Österreich, dass mit einem höheren sozialökonomischen Status ein Leistungsvorteil verbunden ist und gleichzeitig, dass Migrationshintergrund einen negativen Effekt auf die Schulleistung hat. Es ist bekannt, dass diese beiden Faktoren hoch miteinander korrelieren. Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, den Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Schulleistung zu analysieren, wenn für die soziale Herkunft kontrolliert wird. Als methodischer Zugang wird ein multilevel-Modell gewählt, um die Variation auf individueller Ebene (level 1) wie auch auf Schulebene (level 2) berücksichtigen zu können.

Datengrundlage: Die PISA Erhebung

Die internationale PISA-Studie (Programme für International Student Assessment) ist ein Kooperationsprojekt der OECD-Mitgliedsstaaten mit dem Ziel, die Effektivität ihrer Bildungssystem zu vergleichen. Die Kernfrage dazu lautet: „Wie gut bereiten Schulen ihre SchülerInnen auf die Herausforderungen der Zukunft vor?“ Die Erhebung konzentriert sich dementsprechend vor allem auf die Fähigkeiten bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen und weniger darauf, in der Schule erworbene Wissensinhalte wiederzugeben. PISA ist das bisher umfassendste internationale Projekt zur Erfassung von Schulleistungen und Informationen über schülerspezifische, familiäre und institutionelle Faktoren, die zur Erklärung von Leistungsunterschieden herangezogen werden können (vgl. OECD 2001).

Geplant sind zunächst drei PISA-Erhebungen (2000, 2003, 2006), die in 32 Ländern stattfinden. Erfasst werden die Bereiche Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung. Um ein möglichst breites Spektrum an Inhalten mit den Tests erfassen zu können, werden bei jedem Erhebungszeitpunkt andere Schwerpunkte gelegt. Im Jahr 2000 stand die Messung

¹ Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf den am 6. Dezember 2006 auf der Tagung der ÖAW “Bildungsbe/nach/teiligung im internationalen Vergleich” gehaltenen Vortrag und verwendet die zum damaligen Zeitpunkt aktuelle Datengrundlage. D.h. die später erfolgte Neugewichtung des Datensatzes für das Jahr 2000 ist noch nicht berücksichtigt (vgl. Neuwirth et al. 2006).

der Leseleistungen und des Leseverständnisses im Vordergrund von PISA. Dabei wird der Begriff „Lesekompetenz“ (reading literacy) sehr breit gefasst. Lesekompetenz wird nicht mehr als eine in den ersten Schuljahren erworbene Fähigkeit angesehen, sondern als ein ständig wachsendes Repertoire an Kenntnissen, Fähigkeiten und Strategien, die lebenslang in verschiedenen Kontexten und durch Interaktion mit Altersgenossen erweitert werden.

PISA untersucht die Kompetenzen von 15-/16-jährigen SchülerInnen, d.h. einer Population, die sich in den meisten OECD-Staaten am Ende der Pflichtschulzeit befindet. Die exakte Zielpopulation von PISA 2000 sind SchülerInnen des Altersjahrgangs 1984. Diese Art der Stichprobenziehung (altersbasierte Stichprobe) erfolgte, um trotz unterschiedlicher Schulsysteme die internationale Vergleichbarkeit zu gewährleisten. In Österreich nahmen im Jahr 2000 insgesamt 4.745 SchülerInnen aus 213 Schulen an der PISA-Studie teil. Nicht erfasst wurden durch diese Vorgangsweise, jene 15-jährigen, die zum Testzeitpunkt ihre Schullaufbahn bereits beendet haben (Drop Outs).

Ergänzend zu dem internationalen PISA-Fragebogen wurden nationale Zusatzerhebungen durchgeführt (PISA Plus, vgl. Haider 2001). Im vorliegenden Kontext sind insbesondere zwei Erhebungen von Interesse: Lesegewohnheiten und Lesesozialisation von 15-/16-jährigen SchülerInnen in Österreich (SchülerInnen-Fragebogen) und die Rahmenbedingungen der Leseförderung an Schulen (Schul-Fragebogen). Der Fragebogen zu Lesegewohnheiten und Lesesozialisation wurde von 1.550 SchülerInnen ausgefüllt und fokussiert auf das Lesen von Büchern: Freude am Lesen von Büchern, Zahl der in den letzten 12 Monaten in der Freizeit gelesenen Bücher, Dauer des Lesens in der Freizeit, Motivation des Lesens und woher die Anregungen zu den gelesenen Büchern kommt, Inanspruchnahme von lesefördernden Angeboten der Schule (z.B. Besuch von Buchausstellungen, Lesungen von AutorInnen, Nutzung der Bibliothek) etc. Darüber hinaus wurden Fragen zum Leseverhalten der Eltern sowie der Peer-Group gestellt (Lesesozialisation).

Der Schul-Fragebogen bezieht sich auf unterschiedliche Strategien und Maßnahmen der Leseförderung an Schulen, wobei zum einen bestehende Angebote erfasst werden sollen (z.B. Vorhandensein einer Schulbibliothek und deren Ausstattung bzw. Öffnungszeiten, Durchführung von Buchausstellungen, Lesungen von AutorInnen, Kooperation mit öffentlichen Bibliotheken, Schulzeitung). Zum anderen wird die Zufriedenheit mit diesen Angeboten aus Sicht der Schule erfragt (Defizitwahrnehmung) sowie die Inanspruchnahme durch SchülerInnen. Weiters wird nach dem Stellenwert der Leseförderung an der Schule im Vergleich zu Neuen Technologien, Fremdsprachen, Sport etc. gefragt.

Konkretisierung des Modells anhand der PISA Daten

Anhand der PISA Daten 2000 für Österreich wird der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulleistung analysiert. Die Schulleistung wird gemessen als der Score im PISA Test für Lesen bzw. in Mathematik², d.h. es handelt sich um zwei Modelle. Die erklärenden Variablen werden schrittweise

² Verwendet wurde jeweils der Mittelwert aus den fünf „Plausible Values“ und die einfache Gewichtungsprozedur anstelle der BRR-Weights, was keine Auswirkungen auf die Koeffizienten hat, aber zu einer leichten Unterschätzung der Standardfehler führt.

in das Modell eingeführt. Durch das Modell sollen folgende Ebenen abgebildet bzw. konstant gehalten werden:

1. Soziodemographische Charakteristika (Geschlecht, Schulstufe, sozio-ökonomischer Status der Eltern, Migrationshintergrund)
2. Zum Befragungszeitpunkt besuchte Schule (Schultyp)
3. Vorbildung (nach der Volksschule besuchter Schultyp)
4. Spezifische Rahmenbedingungen der Schule
5. Kulturelles Kapital der Familie
6. Individuelle Lesemotivation (nur im Modell Lesen).

In einem ersten Schritt werden als kontrollierende Variablen auf individueller Ebene einbezogen: Geschlecht, Schulstufe (grade), der sozioökonomische Status der Eltern (ISEI) und ob die SchülerInnen einen Migrationshintergrund aufweisen. Sowohl im Zusammenhang mit der Lesekompetenz wie auch mit den Mathematikkenntnissen zeigt sich ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied, allerdings mit umgekehrtem Vorzeichen: Während Mädchen signifikant besser lesen, weisen Burschen eine höhere Mathematikkompetenz auf. Da es sich um eine altersbasierte Stichprobe handelt (Grundgesamtheit sind 15-jährige SchülerInnen unabhängig vom besuchten Schultyp) befinden sich die SchülerInnen auf der 9. und 10. Schulstufe. Der Schuleintritt erfolgt im allgemeinen nach Vollendung des 6. Lebensjahres im darauf folgenden September, d.h. Kinder, die in der ersten Jahreshälfte geboren werden, beginnen die Schule im Alter von 6 Jahren, die anderen mit 7 Jahren. Es ist daher davon auszugehen, dass mit der unterschiedlichen Anzahl an bislang absolvierten Schuljahren ein Unterschied in der Kompetenz einhergeht.

Der Internationale Sozio-Ökonomische Index des Beruflichen Status (International Socio-Economic Index of Occupational Status; ISEI) wird häufig in ländervergleichenden Analysen als Indikator für die sozioökonomische Lage verwendet. Dieser von Ganzeboom und Treiman (Ganzeboom et al. 1992; Ganzeboom & Treimann 1996) entwickelte Index basiert auf Berufsangaben, die nach der Internationalen Standardklassifikation der Berufe 1988 (ISCO-88) verschlüsselt sind.³ Die zentralen Variablen, die für die Konstruktion von Prestigeskalen herangezogen werden, sind Einkommen als Indikator für unterschiedliche Lebensbedingungen sowie Bildung und Beruf als individuelle Ressourcen, die zum Erwerb von Arbeitseinkommen eingesetzt werden. In das Modell einbezogen wird der Index für jenen Elternteil, der den höheren Wert aufweist. Das Haushaltseinkommen der Eltern, der wahrscheinlich „härteste“ Indikator für den sozio-ökonomischen Hintergrund, wurde im Rahmen von PISA nicht direkt erfasst, fließt aber indirekt über den ISEI ein.

Für den Migrationshintergrund wird auf zwei Variablen abgestellt: Zum einen wird berücksichtigt, ob der/die SchülerIn oder zumindest ein Elternteil im Ausland geboren wurde (d.h. es wird nicht auf die

³ Der ISEI Score wird neben der Analyse der sozioökonomischen Stellung der Eltern in PISA auch in Analysen der Europäischen Arbeitskräfteerhebung eingesetzt (Schimpl-Neimanns 2004).

Staatsangehörigkeit abgestellt), zum anderen die normalerweise zu Hause gesprochene Sprache.⁴ Aus diesen Informationen wurde eine kategorielle Variable mit folgenden Ausprägungen gebildet: Kein Migrationshintergrund (SchülerInnen und deren Eltern in Österreich geboren und sprechen zu Hause normalerweise Deutsch); Migrationshintergrund (SchülerIn oder zumindest ein Elternteil ist im Ausland geboren) mit Muttersprache Deutsch; Migrationshintergrund und nicht-deutsche Muttersprache.

Im Anschluss daran wird für den aktuell besuchten Schultyp kontrolliert. Dabei handelt es sich um eine kategorielle Variable mit den Ausprägungen Hauptschule, Polytechnischer Lehrgang, Berufsschule, technische BHS; andere BHS, AHS.⁵ In einem weiteren Schritt wird für jenen Schultyp kontrolliert, der im Alter von 10 Jahren (5. Schulstufe) besucht wurde, d.h. im Anschluss an die Volksschule. Mit dieser frühen Selektion im österreichischen Schulsystem werden bereits zentrale Determinanten der weiteren schulischen Laufbahn bzw. des Berufseinstiegs festgeschrieben (vgl. Hanushek & Woessmann 2005).

Im nächsten Schritt werden Variablen in das Modell einbezogen, die sich auf die Schule beziehen, wie z.B. die durchschnittliche Zahl der SchülerInnen pro Lehrkraft, das Angebot von Förderkursen (nur für das Modell "Lesen" verfügbar), der durchschnittliche Testscore pro Schule, ein Index zur Motivation der Lehrkräfte, der Anteil der Lehrkräfte, die in den letzten drei Monaten an einer zumindest eintägigen Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben und ein "Problemindex" für die Schule. Die durchschnittliche Anzahl der SchülerInnen pro Lehrkraft ist eine kontinuierliche Variable und schwankt zwischen 4,33 und 43,65, d.h. auf eine Lehrkraft entfallen je nach Schule 4 bzw. 44 SchülerInnen. Das Angebot an Förderkursen für SchülerInnen mit schwachen Lesekenntnissen ist eine dichotome Variable und wurde im Schulfragebogen von der Schulleitung angegeben.⁶ Die Motivation der Lehrkräfte wird ebenfalls durch die Befragung der Schulleitung erhoben, d.h. indirekt.⁷ Bei dem "Problemindex" für die jeweilige Schule handelt es sich um eine kontinuierliche Variable, die auf Basis einer Itematterie zu möglichen Infrastrukturproblemen an der Schule gebildet wurde.⁸ Darüber hinaus wurde eine Variable berücksichtigt, die den Mangel an ausgebildeten LehrerInnen in Deutsch bzw. Mathematik erfasst. Dieser Index kann die Ausprägungen von 1.0 bis 3.9 annehmen. Die Frage wurde ebenfalls von der Schulleitung beantwortet.

⁴ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird im folgenden der Terminus "Muttersprache" verwendet, wohl wissend, dass dies eine unsaubere Verwendung der Begrifflichkeit bedeutet.

⁵ Die Angaben zum besuchten Schultyp wurden aus dem SchülerInnen-Fragebogen entnommen. Nicht berücksichtigt werden aufgrund der geringen Fallzahlen SchülerInnen in Sonderschulen.

⁶ Die Frage im Fragebogen lautet: Gibt es an Ihrer Schule Förderkurse in Deutsch für Leistungsschwache 15-/16-jährige SchülerInnen? Diese Variable kann nur im Modell zu den Lesekompetenzen berücksichtigt werden, da das Pendant für Mathematik nicht erhoben wurde.

⁷ Konkret lautet die Frage: Wenn Sie an die Lehrkräfte Ihrer Schule denken, wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? 4-stufige Antwortskala von "stimme überhaupt nicht zu" bis "stimme völlig zu".

a) Stimmung und Arbeitshaltung der Lehrkräfte sind in dieser Schule gut.
 b) Die Lehrkräfte arbeiten mit großem Engagement.
 c) Die Lehrkräfte sind stolz auf diese Schule.
 d) Die Lehrkräfte legen Wert auf schulische Leistung.

⁸ Konkret lautet die Frage: Werden Lernprozesse der 15-/16-Jährigen an Ihrer Schule durch Folgendes beeinträchtigt? Es handelt sich um eine Itematterie von 10 Fragen, die anhand einer vierstufigen Skala zu beantworten ist (gar nicht, kaum, etwas, sehr). Die Items beziehen sich primär auf die Infrastrukturausstattung der Schule sowie den Mangel an Lehrkräften für Deutsch bzw. Mathematik.

In einem fünften Schritt werden Variablen zum Hintergrund der Familie in das Modell einbezogen. Zum einen werden Variablen, die als Indikatoren für das kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 1983) der Familie gelten einbezogen, wie die Anzahl der Bücher, die es nach Schätzung der SchülerInnen im elterlichen Haushalt gibt und die Bildung der Mutter (ISCED-Qualifikationsniveau)⁹. Die Anzahl der Bücher im Haushalt ist wie das Bildungsniveau der Mutter ebenfalls eine kategorielle Variable.¹⁰ Darüber hinaus wird anhand eines Indexwerts das Ausmaß der Unterstützung durch Familienangehörige bei Hausübungen, Projekten oder sonstigen Arbeiten für die Schule berücksichtigt. Das Ausmaß der Unterstützung wird für unterschiedliche Personen (Mutter, Vater, Geschwister, Großeltern, andere Verwandte) mit folgenden Ausprägungen erfragt (nie oder fast nie; ein paar Mal im Jahr; etwa ein Mal im Monat; mehrmals im Monat und mehrmals in der Woche). Der Summenindex (standardisiert auf die Anzahl der unterstützenden Personen) kann daher Werte zwischen 1 (nie oder fast nie) und 5 (mehrmals in der Woche) annehmen und soll die Intensität der Unterstützung annäherungsweise abbilden.

Ergebnisse

Die einzelnen Faktoren wurden schrittweise in die Analyse einbezogen, wobei jeweils auch auf signifikante Interaktionen getestet wurde. Jene Faktoren, die sich als nicht signifikant erwiesen haben, wurden aus dem Modell wieder entfernt.¹¹

Die Referenzkategorie für die Interpretation der nachstehenden Tabelle bilden Mädchen in einer AHS (10. Schulstufe) ohne Migrationshintergrund, die bereits auf der 5. Schulstufe eine öffentliche AHS besucht haben und deren Eltern einen durchschnittlichen sozio-ökonomischen Index aufweisen. Ein Mädchen mit diesen Hintergrundmerkmalen weist im Schnitt einen Lesescore von 595 auf. Der Vergleichswert von Burschen mit demselben Hintergrund liegt um 12 Punkte darunter. Einen zentralen Einfluss auf die Lesekompetenz haben die Schulwahl – sowohl die aktuell besuchte Schule wie auch der im Alter von 10 gewählte Schultyp. SchülerInnen in der Hauptschule (-53 Punkte), in Polytechnischen Schulen (-38 Punkte) und in der Berufsschule (-20 Punkte) weisen eine deutlich niedrigere Lesekompetenz auf, wenn für den sozio-ökonomischen Hintergrund und die Vorbildung kontrolliert wird. Demgegenüber zeigen sich bei gleichem sozialen Hintergrund keine Unterschiede zwischen SchülerInnen der AHS und BHS bzw. BMS.

Der Besuch der Hauptschule ab der 5. Schulstufe wirkt sich auch bei Kontrolle für den aktuellen Schultyp mit rund 20 Punkten negativ aus. D.h. selbst SchülerInnen, die nach der Hauptschule in die AHS gewechselt haben, können – zumindest auf der 10. Schulstufe – noch nicht das Leistungsniveau von SchülerInnen nach der AHS-Unterstufe erreichen.

⁹ Einbezogen wurde nur die Bildung der Mutter, da diese – zumindest in Österreich – eine signifikante Einflussgröße auf die Schulwahlentscheidung darstellt (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004; Lechner et al. 1997). Weiters wird in den meisten Fällen die Bildung des Vaters über den ISEI berücksichtigt.

¹⁰ Gefragt wurde nach der Anzahl der Bücher zuhause. Antwortkategorien: keine; 1-10 Bücher; 11-50 Bücher; 51-100 Bücher; 101-250 Bücher; 251-500 Bücher; mehr als 500 Bücher.

¹¹ Für eine detailliert Analyse siehe Wroblewski 2006.

Ein signifikanter Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern zeigt sich insofern, als SchülerInnen deren Mutter keinen Schulabschluss hat, signifikant schlechtere Testergebnisse aufweisen (-66 Punkte). SchülerInnen aus Familien, die keine oder weniger als 100 Bücher besitzen, erzielen ebenfalls signifikant niedrigere Testscores.

Werden Schulcharakteristika in die Analyse einbezogen, so zeigt sich ein starker Einfluss der Zusammensetzung der Schule im Hinblick auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der SchülerInnen. Je höher der durchschnittliche ISEI pro Schule, desto höher die individuelle Leseleistung. Ebenfalls einen deutlich positiven Effekt hat der Besuch einer Privatschule (+ 19 Punkte). Einen signifikanten Effekt hat auch die Zahl der SchülerInnen pro Lehrkraft – bei steigender SchülerInnenzahl sinkt die durchschnittliche Leseleistung etwas ab. Keinen signifikanten Effekt auf die Lesekompetenz hat der Besuch von Förderkursen (auf level 1) bzw. das Angebot von Förderkursen für leistungsschwache SchülerInnen (als Variable auf level 2), weshalb diese Variablen aus der Analyse ausgeschlossen wurden.

Wenn für den aktuellen Schultyp, die Vorbildung, das kulturelle Kapital in der Familie und Schulcharakteristika kontrolliert wird, kommt dem sozio-ökonomischen Hintergrund kein zusätzlicher Erklärungswert für die Lesekompetenz mehr zu.¹² D.h. der Einfluss des sozio-ökonomischen Hintergrundes auf die Leseleistung geht primär über die Schulwahl und auch über das kulturelle Kapital in der Familie. Wohl aber bleibt nach Kontrolle aller erwähnten Merkmale ein signifikanter Einfluss des Migrationshintergrundes bestehen, wobei v.a. SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die in der Familie nicht Deutsch sprechen, deutlich niedrigere Testscores erzielen (-23 Punkte). Wird mit den Eltern überwiegend Deutsch gesprochen, ist der negative Effekt etwas abgeschwächt (-9 Punkte).

Der Index für die Unterstützung durch Familienmitglieder bei Hausaufgaben u.ä. wirkt sich signifikant negativ auf die Leistung aus, was primär indiziert, dass v.a. leistungsschwache SchülerInnen unterstützt werden. Damit scheint die Annahme nicht haltbar zu sein, dass es sich bei diesem Index um einen Indikator für die Bedeutung, die Eltern Schule und Lernen beimessen, handelt.

Das Modell wurde auch für den Testscore in Mathematik berechnet (siehe Tabelle 3-2), allerdings ohne die Anzahl der Bücher im Haushalt und ohne Berücksichtigung von Besuch bzw. Angebot von Förderkursen, da diese nur im Lese-Kontext abgefragt wurden. Im Rahmen von PISA 2000 stand die Lesekompetenz im Vordergrund, d.h. alle SchülerInnen haben Fragen zum Lesen beantwortet. Es hat jedoch nur ein Teil der SchülerInnen auch Mathematik-Aufgaben gelöst. Aus diesem Grund bezieht sich die Analyse für Mathematik auf eine geringere Fallzahl (N=2.640), weshalb die Standardfehler etwas größer sind. Um die Koeffizienten zwischen den beiden Modellen vergleichen zu können, wurden standardisierte Koeffizienten berechnet.

Die Ergebnisse für die beiden Modelle sind über weite Strecken vergleichbar, weshalb an dieser Stelle nur auf drei Besonderheiten eingegangen wird: Zum einen stellt sich der Geschlechterunterschied

¹² Einschränkung muss angemerkt werden, dass vor Einführung des kulturellen Kapitals der Familie in das Modell der Koeffizient für ISEI signifikant war.

umgekehrt und in Mathematik deutlich stärker ausgeprägt dar. Während Mädchen im Schnitt um 13 Punkte besser im Lesen abschneiden, sind Burschen um 36 Punkte besser in Mathematik. Zweitens wirkt sich Migrationshintergrund in Mathematik dann negativ auf den Testscore aus, wenn mit den Eltern nicht Deutsch gesprochen wird, nicht jedoch bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund und deutscher „Muttersprache“. Und last but not least wirkt sich die Zusammensetzung der SchülerInnen an der Schule (durchschnittlicher ISEI pro Schule) nicht auf die Mathematikleistung aus, sehr wohl aber auf die Leseleistung.

Tabelle 3-1: Mehrebenenmodell für den Testcore in Lesen (Random intercept model), kontrolliert für Schulstufe, Geschlecht, Migrationshintergrund, sozio-ökonomischem Status der Eltern, aktuellen und früheren Schultyp, Schulcharakteristika und kulturelles Kapital in der Familie

	Unstand. coefficient	Stand. Fehler
Fixed part		
Intercept	594,99**	10,63
9. Schulstufe ¹⁾	-24,64**	2,50
Geschlecht (männlich) ²⁾	-11,96**	2,63
Migrationshintergrund, nicht-deutsche "Muttersprache" ³⁾	-23,28**	4,94
Migrationshintergrund, deutsche "Muttersprache" ³⁾	-9,93*	4,24
Sozio-ökonomischer Status (ISEI, zentriert um den Mittelwert)	0,05	0,10
Schultyp: Hauptschule ⁴⁾	-52,62**	18,06
Schultyp: Polytechnische Schule ⁴⁾	-38,60**	9,23
Schultyp: Berufsschule/Lehre ⁴⁾	-19,62*	9,83
Schultyp: BMS ⁴⁾	-6,42	7,80
Schultyp: BHS ⁴⁾	4,99	6,41
Schultyp: andere Schule ⁴⁾	-11,43	8,61
5. Schulstufe: Hauptschule ⁵⁾	-19,38**	3,14
SchülerInnen-LehrerInnen-Ratio	-0,89*	0,43
Durchschnittlicher sozio-ökonomischer Index der Schule	2,92**	0,50
Privatschule ⁶⁾	19,12*	7,09
Keine Bücher zu Hause	-61,77**	11,67
1-10 Bücher	-41,42**	6,55
11-50 Bücher	-27,37**	4,65
51-100 Bücher	-14,27**	4,25
101-250 Bücher	-0,64	4,16
251-500 Bücher	1,59	4,36
Bildung der Mutter: keine	-66,27**	11,6
Bildung der Mutter ISCED level 1	-1,54	7,14
Bildung der Mutter ISCED level 2	-3,78	3,81
Bildung der Mutter ISCED level 3b/c	-1,15	3,36
Bildung der Mutter ISCED level 3a ⁷⁾	-1,52	4,89
Index familiäre Unterstützung für Hausaufgaben etc.	-15,47**	1,65
Random part		
Varianz level 1 (σ^2_e)	2934,6	83,16
Varianz level 2 ($\sigma^2_{\mu 0}$)	492,13	91,69
Anteil der Varianz level 2 (ρ)	14,4%	
-2 restricted log likelihood	28965	

** Signifikanzniveau 0.01

* Signifikanzniveau 0.05

1) Referenzkategorie = 10. Schuljahr

2) Referenzkategorie = weiblich

3) Referenzkategorie = kein Migrationshintergrund

4) Referenzkategorie = AHS

5) Referenzkategorie = AHS (5. Schulstufe)

6) Referenzkategorie = öffentliche Schule

7) Referenzkategorie = Bildungsstand der Mutter ISCED level 4, 5 or 6

Tabelle 3-2: Mehrebenenmodell für den Testscore in Lesen bzw. Mathematik

	Lesen			Mathematik		
	Unstand. coefficient	Stand. Fehler	Stand. coeff.	Unstand. coefficient	Stand. Fehler	Stand. coeff.
Fixed part						
Intercept	586,45**	10,72		581,79**	12,36	
9. Schulstufe ¹⁾	-25,23**	2,53	-0,146	-28,96**	3,32	-0,170
Geschlecht (männlich) ²⁾	-12,96**	2,68	-0,075	35,69**	3,50	0,209
Migrationshintergrund, nicht-deutsche "Muttersprache" ³⁾	-31,31**	4,87	-0,094	-37,99**	6,48	-0,113
Migrationshintergrund, deutsche "Muttersprache" ³⁾	-13,16**	4,24	-0,041	-7,53	5,49	-0,024
Sozio-ökonomischer Status (ISEI)	0,19	0,10	0,031	-0,07	0,13	-0,011
Schultyp: 'Hauptschule' ⁴⁾	-40,35*	18,46	-0,082	-27,18	29,04	-0,055
Schultyp: Polytechnische Schule ⁴⁾	-39,60**	9,52	-0,144	-47,61**	11,09	-0,171
Schultyp: Berufsschule/Lehre ⁴⁾	-17,09	10,06	-0,058	-38,51**	12,21	-0,135
Schultyp: BMS ⁴⁾	-2,37	8,02	-0,009	-15,22	9,52	-0,055
Schultyp: BHS ⁴⁾	6,20	6,66	0,035	2,78	7,45	0,016
Schultyp: andere Schule ⁴⁾	-9,99	8,75	-0,023	-13,14	10,38	-0,030
5. Schulstufe: Hauptschule ⁵⁾	-22,89**	3,18	-0,128	-26,49**	4,25	-0,150
SchülerInnen-LehrerInnen-Ratio	-0,95*	0,45	-0,072	-0,83**	0,52	-0,064
Durchschnittlicher sozio-ökonomischer Index der Schule	3,40**	0,52	0,273	2,59	0,58	0,211
Privatschule ⁶⁾	19,16**	7,51	0,073	25,81**	8,08	0,100
Bildung der Mutter: keine	-68,84**	11,79	-0,083	-90,92**	13,28	-0,115
Bildung der Mutter ISCED level 1	-5,71	7,15	-0,011	-14,49	9,08	-0,030
Bildung der Mutter ISCED level 2	-7,20	3,83	-0,034	-10,92	5,04	-0,052
Bildung der Mutter ISCED level 3b/c	-3,05	3,37	-0,018	-14,49	4,41	-0,085
Bildung der Mutter ISCED level 3a ⁷⁾	-1,54	4,97	-0,004	-6,67	6,42	-0,020
Index familiäre Unterstützung für Hausaufgaben etc.	-14,20**	1,67	-0,113	-15,32**	2,25	-0,121
Random part						
Varianz level 1 (σ^2_e)	3.058,56	85,94		2.942,87	112,69	
Varianz level 2 ($\sigma^2_{\mu 0}$)	567,58	102,607		574,36	121,66	
Anteil der Varianz level 2 (ρ)	0,16			16%		
-2 restricted log likelihood	29.542,92			16.757,00		

** Signifikanzniveau 0.01

* Signifikanzniveau 0.05

1) Referenzkategorie = 10. Schuljahr

2) Referenzkategorie = weiblich

3) Referenzkategorie = kein Migrationshintergrund

4) Referenzkategorie = AHS

5) Referenzkategorie = AHS (5. Schulstufe)

6) Referenzkategorie = öffentliche Schule

7) Referenzkategorie = Bildungsstand der Mutter ISCED level 4, 5 or 6

Schlussfolgerungen

Die Analyse zeigt deutlich, dass sich die soziale Herkunft auf zwei Wegen auf die Lesekompetenz auswirkt: einerseits über die Wahl des Schultyps, andererseits über das kulturelle Kapital der Familie. Demgegenüber wirkt sich die soziale Herkunft auf die Mathematikleistung primär über die Wahl des Schultyps aus, das kulturelle Kapital der Familie spielt dabei kaum noch eine zusätzliche Rolle.

Auch wenn für den sozio-ökonomischen Hintergrund im Elternhaus korrigiert wird, bleibt ein signifikanter Einfluss des Migrationshintergrundes bestehen, insbesondere wenn es sich um Migrationshintergrund mit nicht-deutscher Muttersprache handelt. Verstärkt wird dies durch die Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf jene Schultypen, die ein niedrigeres Leistungsniveau aufweisen. Damit ergibt sich eine doppelte Benachteiligung von SchülerInnen mit

niedrigem sozio-ökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund, da diese zum einen aufgrund ihres sozio-ökonomischen Hintergrundes schlechtere Ausgangsbedingungen aufweisen und diese Benachteiligung durch die Zusammensetzung der Klasse noch verstärkt wird.

Ein zentrales Ergebnis ist auch, dass Fördermaßnahmen von Seiten der Schule zur Förderung von leistungsschwachen SchülerInnen keinen nennenswerten Effekt auf die Schulleistungen haben, werden diese für 15-Jährige angeboten. Dadurch wird deutlich, dass derartige Maßnahmen wesentlich früher gesetzt werden müssen, um effektiv sein zu können und um die Effekte der frühen Selektion abmildern zu können.

Die vorliegende Arbeit versucht durch die Analyse quantitativer Daten ein Bild vom Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulleistung zu zeichnen und dabei den Effekt unterschiedlicher Faktoren aufzusplitten. Damit ergeben sich jedoch eine Reihe von neuen Fragestellungen, den man sich nur mittels qualitativer Methoden annähern kann, wie z.B. die Frage wie im konkreten Unterrichtsalltag diskriminierende Prozesse ablaufen, wie sich das Zusammenspiel von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften gestaltet. Ebenso fehlt eine systematische Evaluierung unterschiedlicher, bestehender Förderansätze, um jeweils nähere Informationen über Wirkungsweise und Wirkungsmechanismen zu erhalten.

Die Analyse verdeutlicht weiters, dass die soziale Herkunft nach wie vor eine wesentliche Einflussgröße auf die Schulwahl wie auch die Schulleistung darstellt, die in der aktuellen politischen Diskussion nicht entsprechend repräsentiert ist. Die Ergebnisse von PISA wurden zwar intensiv öffentlich diskutiert, es wurde dabei jedoch die Problematik der sozialen Selektivität im Bildungssystem kaum thematisiert.

Literatur

Bourdieu P. (1983), ‚Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital‘, in R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt*, Sonderheft 2: 183-198.

Ganzeboom H.B., P. M. de Graaf & D. J. Treimann (1992), ‚A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status‘, *Social Science Research* 21(1): 1-56.

Ganzeboom H.B. & D.J. Treimann (1996), ‚Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations‘, *Social Science Research* 25: 201-239.

Haider G. (Hg.) (2001), *PISA 2000. Technischer Report. Ziele, Methoden und Stichproben des österreichischen PISA Projekts*. Innsbruck: Studien Verlag.

Hanushek E.A. & L. Woessmann (2005), ‚Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries‘, *CESifo Working Paper* No. 1415. www.CESifo.de.

Lechner F, L. Mitterauer, M. Pammer, A. Reiter & W. Reiter (1997), *Bildungsmotivation – Phänomene und Ursachen der Inanspruchnahme von Bildungschancen*. Studie im Auftrag des BMWV. Wien.

Neuwirth E., I. Ponocny, W. Grossmann (Hg.) (2006), *PISA 2000 und PISA 2003: Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik*. Wien: Leykam Verlag.

OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris.

Schimpl-Neimanns B. (2004), ‚Zur Umsetzung des Internationalen Sozioökonomischen Index des Beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensen ab 1996‘, *ZUMA-Nachrichten* 54: 154-170.

Schlögl P. & N. Lachmayr (2004), *Motive und Hintergründe von Bildungsentscheidungen in Österreich*. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien und des ÖGB. Wien.

Wroblewski A. (2006), *School achievement & Social background. A multilevel analysis based on PISA 2000*. Thesis submitted to the University of Essex. May 2006.

4. Das geheime Leben der Sprachen: Die sprach(en)politische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder Was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung ? Katharina Brizić, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien

1. Einleitung: Hintergrund zu unserer Untersuchung

Migration und Sprache: eine explosive Mischung, seit PISA mehr denn je. Und nun ist diese Mischung, folgerichtig, auch Reizthema der Forschung geworden, besonders gut geeignet für die Diskussion um die Berechtigung quantitativer versus qualitativer Forschungsmethoden. Zu Recht: Denn das methodische Potential des Themas ist enorm.

Es soll hier eine Untersuchung vorgestellt werden, die auf ganz eigene Weise die Chance erhielt, auf diese Diskussion zu reagieren. Um über die Ziele, Vorgangsweisen und Ergebnisse der Untersuchung berichten zu können, soll am Anfang der Blick auf den Forschungshintergrund stehen, vor dem unsere Arbeit stattfand.

Das Bildungswesen europäischer Einwanderungsländer spiegelt bislang konstant mit ungeheurer Klarheit die scharfe Trennlinie zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen. Die Bildungsforschung zeigt immer wieder, dass unter anderem gerade der Migrationshintergrund hochgradig über schulischen und beruflichen Erfolg bzw. Misserfolg entscheidet. Zu den Ländern, in denen der Bildungserfolg besonders stark von der Herkunft abhängt, gehören auch Deutschland und Österreich (vgl. z.B. Herzog-Punzenberger 2003). Der Migrationshintergrund ist in diesen Ländern derart bestimmend, dass auch SchülerInnen der 2. oder 3. Einwanderergeneration in der Schule noch immer deutlich schlechter abschneiden als Kinder aus Nicht-Migrantenfamilien (vgl. z.B. Stanat 2003; OECD 2006).

Es wird deshalb mehr und mehr davon Abstand genommen, die Ursachen schulischen Scheiterns primär im Bereich der individuellen Fähigkeiten zu suchen. Sowohl neuere europäische als auch amerikanische Studien stimmen darin überein, dass für das schlechte Abschneiden ganzer Bevölkerungsteile überwiegend gesellschaftlich-politische Faktoren, Makrofaktoren also, verantwortlich gemacht werden müssen – und nicht etwa einzelne Individuen, Familien oder Lehrpersonen (vgl. Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000; Portes & Zhou 2001).

Dass Makrofaktoren den individuellen Faktoren an Wirkung überlegen sind, heißt jedoch nicht, dass sich jeder Makrofaktor gleichermaßen zur Erklärung schulischer Misserfolge eignet: Die "Zugehörigkeit zu einer (fremden) Kultur" etwa ist ein hochaktuelles Beispiel für einen Makrofaktor, der offensichtlich keinerlei Erklärungspotential besitzt. Im Gegenteil: Die Kulturzugehörigkeit und damit die kulturelle Identität jedes Menschen ist hochgradig flexibel und gerade in der Migration einem ständigen Wandel unterworfen. Das statische Konzept von "kultureller Identität" wurde daher schon vor geraumer Zeit durch ein flexibleres, dynamischeres Identitätskonzept ersetzt (vgl. z.B.

Kronig et al. 2000). Schulischer Misserfolg resultiert also in der Regel gerade nicht aus einer starren "kulturellen Abwehrhaltung" der MigrantInnen oder gar aus einer Art "Identitätsdiffusion". Vielmehr wird besonders bei jenen MigrantInnen verminderte Leistung beobachtet, die besonders stark zur Assimilation tendieren. Schulischer Erfolg steht folglich kaum in Zusammenhang mit kultureller Anpassung, auch wenn er natürlich mit einer solchen einhergehen *kann*.

Sehr wohl ein kausaler Zusammenhang ist dagegen zwischen dem Schulerfolg und der Fähigkeit zur autonomen Selbstplatzierung zu beobachten. Eine positive Haltung auch zur Herkunft der eigenen Familie dürfte dabei eine der besonders günstigen Voraussetzungen für Bildungserfolg darstellen (Badawia 2002; Reich & Roth 2002). In dieses Bild fügen sich auch jene Untersuchungen ein, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Selbstwertgefühl befassen: Ein hoher Grad an (sprachlichem) Selbstvertrauen geht in vielen Studien Hand in Hand mit besseren (schulsprachlichen) Leistungen (Schiesser & Theurl 2001; Reich & Roth 2002; Cummins 2001; Berry, Phinney & Sam 2005).

Die oben genannte scharfe Trennlinie zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen ist jedoch nicht der einzige für soziale und schulische Ungleichheit verantwortliche Umstand. Es gibt eine weitere Trennlinie, die möglicherweise noch beunruhigender ist, weil schwerer zu verstehen und bislang unerklärt (vgl. Esser 2006) – und diese Linie verläuft mitten durch die MigrantInnenpopulation; sie sorgt für markante Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen und erzeugt damit weitere Schattierungen schulischer Ungleichheit: Denn zum generell schlechteren Abschneiden von MigrantenschülerInnen kommt auch noch das immer wieder dokumentierte besonders schlechte Abschneiden *türkischer* und *marokkanischer* MigrantenschülerInnen in Europa. Verglichen mit SchülerInnen aus anderen Herkunftsländern weist die Verteilung der Leistungen dieser beiden Gruppen in den meisten Bildungsstudien einen stärkeren Überhang am unteren Ende der Skala auf (Fase 1994; Driessen & Dekkers 1997; u. v. m.).

Es hat sich als schwierig erwiesen, Erklärungen für Unterschiede dieser Art zu finden. Besonders problematisch ist auch hier der Versuch, das Scheitern der Integration mit der vielzitierten "kulturellen Ferne" gerade islamischer Migrantengruppen in Verbindung zu bringen – eine Zugangsweise, die sich besonders unglücklich in jenen Diskurs einfügt, der gegenwärtig die Sichtweise vom "Kampf der Kulturen" nährt (ursprgl. Huntington 1997 sowie kritische Auseinandersetzungen damit: z.B. Mokre 2000).

Die Spracherwerbsforschung wiederum arbeitet traditionell fernab der Makrofaktoren und befasst sich vorrangig mit individuellen und familiären Variablen sowie mit Variablen der Lernumgebung. Dies bewährt sich zweifellos, wenn Individuen oder Gruppen untersucht werden, die einander in ihrem Status und Bildungserfolg weitgehend ähneln. Problematisch wird der Verzicht auf Makrofaktoren allerdings, wenn es um gesellschaftlich ohnehin klar benachteiligte Gruppen und zusätzlich noch um verschiedene Herkunftsländer geht. Aus individuellen Faktoren werden dann sehr leicht herkunftsbedingte "Einstellungs- und Orientierungsprobleme", aus familiären Faktoren "kulturell bedingte Erziehungsstile". Auch daran mag es liegen, dass sich gegenwärtig gerade im Falle türkischer

Familien die Untersuchung der "soziokulturellen Orientierungen" und anderer familiärer Faktoren größter Beliebtheit erfreut (vgl. z.B. Ehlers 2001; Durgunoğlu & Verhoeven 1998).

Jedoch nicht nur die Spracherwerbsforschung, sondern auch die Bildungsforschung befasst sich seit langem mit den Sprachkompetenzen in Migrantenfamilien; und genau hier ist ein erstaunliches Phänomen zu beobachten: Wenn es um die mitgebrachte Sprachkompetenz in *türkischen* Migrantenfamilien geht, fällt das Urteil mancher AutorInnen besonders hart aus – offenbar in dem Versuch, das sprachlich bedingte Scheitern türkischer Kinder in mitteleuropäischen Schulen auf die mangelhafte Schulbildung der Eltern zurückzuführen. In der älteren ebenso wie in der neueren Literatur ist deshalb erstaunlich oft die Rede von einer "*defizitären Sprache*" der türkischen ArbeitsmigrantInnen und von "*ländlichen Dialekten, deren Wortschatz sogar für die türkischen Industriestädte zu arm*" (!) ist (Öktem & Öktem 1985: 85 als Beispiel für zahlreiche weitere AutorInnen). Warum aber das Türkische der türkischen ArbeitsmigrantInnen ländlicher Herkunft derart "arm" sein soll, bleibt so gut wie immer ungeklärt.

An den genannten Tendenzen, herkunftsspezifische Misserfolge zu deuten, ist aus mehreren Gründen Kritik zu üben: Die neuere linguistische und soziologische Forschung betont, 1. dass sprachliche Varietäten nicht sinnvoll auf den Dimensionen "besser – schlechter" und "reicher – ärmer" vergleichbar sind (Dittmar 1997); 2. dass die Annahme eines generell autoritären, "defizitären" Erziehungsklimas in türkischen Familien anhand der Forschungslage klar widerlegt werden kann (Nauck & Alamdar-Niemann 1998); 3. dass die Assimilation an die Einwanderungsgesellschaft keineswegs notwendigerweise Bildungserfolg bedingt (vgl. Badawia 2002) bzw. dass gerade "kulturelle Ferne" mit großer sprachlicher "Anpassung" einhergehen kann (vgl. Esser 2006); und 4. dass individuelle und familiäre Faktoren das schlechte Abschneiden ganzer Bevölkerungsgruppen keinesfalls erklären können, sondern dass eine gruppentypische Anhäufung bestimmter Faktorenausprägungen selbst der Erklärung bedarf (Kronig et al. 2000).

Es wird deshalb auch bezüglich *herkunftsspezifischer* Unterschiede zunehmend auf die Bedeutung der Makrofaktoren (ökonomischer Status, politische Rahmenbedingungen u.a.) hingewiesen, besonders in US-amerikanischen Untersuchungen (z.B. Portes & Rumbaut 2001). Es wird damit klargestellt, dass die Eltern der Migrantenkinder gerade nicht der alleinige Ausgangspunkt für Lernmisserfolge sein können, sondern dass sie, zusammen mit einer etwaig existierenden "ethnic community", die vermittelnde Mesoebene darstellen. Was die Eltern aber tatsächlich vermitteln bzw. weitergeben, müsste genauer untersucht und auch in Zusammenhang mit dem Herkunftsland betrachtet werden – eine Forderung, die längst von zahlreichen führenden europäischen MigrationsforscherInnen erhoben wird (vgl. Nauck & Alamdar-Niemann 1998; Faist 1997). Ganz besonders sei in diesem Zusammenhang auf zwei Untersuchungen hingewiesen, die in innovativer Weise die Herkunftsländer Türkei und Marokko in die Untersuchung des Spracherwerbs von Migrantenkindern einbeziehen: Maas & Mehlem (2002) zeigen eindrucksvoll, dass weder das sprachliche Potential der untersuchten marokkanischen Kinder noch die Eltern der Kinder die eigentliche Ursache für sprachlich-schulische Misserfolge sein können; und Uçar (1996) bereichert die existierenden Untersuchungen um die

Erkenntnis, dass türkische Familien nicht nur Türkisch, sondern offensichtlich sehr viel mehr Sprachen in die Migration mitbringen.

Die von einer neuen Dimension der Einwanderungsdiskussion aufgeheizte Stimmung der Jahre nach dem 11. September 2001 brachte es mit sich, dass sich auch in Österreich die politische Diskussion rund um die islamischen ZuwanderInnen verschärfte. Die Forderung nach einer stärkeren "Anpassung" der MigrantInnen an die "Kultur des Einwanderungslandes" wurde einmal mehr laut. Sie richtete sich vielfach explizit gegen türkische MigrantInnen und nahm teilweise groteske Formen an.¹ Vor diesem Hintergrund aber fand unsere Untersuchung statt, die nun vorgestellt werden soll – und auch hier waren es die Kinder aus der Türkei, deren besonders schwaches Abschneiden nach einer Erklärung verlangte.

2. Soziolinguistische Untersuchung

2.1 Erster Teil der Untersuchung

Das schwache Abschneiden der türkischen Kinder war das Ergebnis einer *psycholinguistischen Sprachstandserhebung* (Peltzer-Karpf, Wurnig, Schwab, Griessler, Akkuş, Lederwasch, Piwonka, Blažević & Brzić 2003), in der die Sprachkompetenzen von 65 Migrantenkindern an sechs Wiener Volksschulen vier Jahre hindurch aufwändig erhoben und dokumentiert worden waren.² Getestet wurden die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei zu diesem Zweck nicht nur in Deutsch, sondern auch in ihrer Muttersprache (Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch bzw. Türkisch). Und bereits in den ersten Jahren der Untersuchung war deutlich geworden: Das schwache Abschneiden der türkischen Gruppe in Deutsch *und* in der Muttersprache konnte mit individuumzentrierten Ansätzen nicht erklärt werden. Ebenso wenig schien aber auch das Heranziehen der Makrofaktoren des Einwanderungslandes hilfreich: Diese erklärten wohl viele Aspekte des geringen Bildungserfolgs türkischer SchülerInnen im deutschsprachigen Raum insgesamt sowie auch ihr schwaches Abschneiden in Deutsch – nicht aber ihr schwaches Abschneiden *in der Muttersprache*. Und selbst wenn man z.B. eine mangelnde gesellschaftliche Integration der türkischen Familien des Samples angenommen hätte, hätte auch dies nur eine Teilerklärung bedeutet. Denn eine starke Abschottung türkischer Familien gegenüber der Einwanderungsgesellschaft hätte zwar erwartungsgemäß schlechte Deutschkenntnisse, zugleich aber auch *besonders gute Muttersprachkenntnisse türkischer Kinder* mit sich bringen müssen. Und ausgerechnet diese besonders guten Türkischkenntnisse türkischer Kinder lagen und liegen nicht vor – weder in der oben genannten psycholinguistischen Langzeitstudie noch in anderen, ähnlich gelagerten Untersuchungen (vgl. z.B. Grosse 2000).

¹ Im März 2004 sorgte ein Berater des österreichischen Verteidigungsministeriums für Aufregung, als er den Türkischunterricht für Migrantenkinder an österreichischen Schulen praktisch als Bedrohung der nationalen Sicherheit darstellte und seine Abschaffung forderte (<http://www.bmlv.gv.at/wissen-forschung/publikationen/beitrag.php>, 28.3.2004). Im Mai 2006 sorgte die österreichische Innenministerin im Vorwahlkampf für Aufregung, als sie von wissenschaftlich belegten 45 Prozent MuslimInnen – in der Befragung waren türkische und bosnische MuslimInnen interviewt worden – sprach, die integrationsunwillig wären (vgl. <http://www.antirassismus-plattform.at/Berichte.htm>, 29.5.2006).

² Psycholinguistische Langzeitstudie „Bilingualer Spracherwerb in der Migration“, Wien 2004. Untersuchungsteam: Vera Wurnig, Barbara Schwab, Reva Akkuş, Dijana Piwonka, Klaus Lederwasch, Marion Griessler. Leitung: Annemarie Peltzer-Karpf.

Es wurde deshalb der psycholinguistischen eine *qualitative soziolinguistische Untersuchung* zur Seite gestellt, die zunächst versuchen sollte, mögliche Erklärungen für die Ergebnisse im näheren Umfeld der Kinder, d.h. auf der familiären Mesebene, zu finden und dabei auch individuelle und schulische Hintergrundfaktoren möglichst abzuklären.

Die *Eltern* der untersuchten Kinder sowie ihre Klassen-, Begleit- und Muttersprachlichen *LehrerInnen* standen bei der Datensammlung im Zentrum des Interesses: Mit jeder Lehrperson, vor allem aber mit mindestens einem Elternteil aus jeder Familie wurden zeitintensive Interviews geführt, die als "problemzentrierte Leitfadeninterviews" bzw. als "Intensivinterviews" konzipiert waren. Die empirische Sozialforschung versteht darunter "... alle Formen der mündlichen Befragung, die mit nicht-standardisierten Fragen und einem geringen Maß an Strukturierung der Frageanordnung vorgehen" (Friedrichs 1990: 224). Das Ziel eines Intensivinterviews ist es, genauere Informationen vom Befragten "... mit besonderer Berücksichtigung seiner Perspektive, Sprache und Bedürfnisse" zu erlangen (Friedrichs 1990: 224). Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es einer Form des Gesprächs, die den befragten Personen stets weitgehende Artikulationschancen einräumt bzw. sie sogar zu freien Erzählungen anregt (vgl. Flick, von Kardorff, Keupp, von Rosenstiel & Wolff 1995: 178).

Damit solche weitgehend den interviewten Personen überlassenen Gesprächspassagen überhaupt möglich waren, wurde mit den Eltern Türkisch bzw. Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch gesprochen, da Deutsch von vielen von ihnen nicht ausreichend beherrscht wurde. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, in den Interviews eine Atmosphäre entstehen zu lassen, die auch den Austausch sehr persönlicher Informationen begünstigte. Und gerade dieser Aspekt der Vorgangsweise erwies sich als erfolgreich, wie sich rückblickend feststellen lässt: Die Informationen, die v.a. in den Elterninterviews gewonnen werden konnten, waren derart umfassend, dass sie praktisch sämtliche davor in anderen Zusammenhängen gewonnenen Daten über die Familien obsolet machten.³

2.2 Ergebnisse des ersten Teils der Untersuchung

Die Ergebnisse des ersten soziolinguistischen Untersuchungsteils entsprachen den eingangs genannten Ergebnissen aus der Literatur: Die individuellen und familiären Faktoren, d.h. die Faktoren der Mikro- und Mesebene, konnten die Unterschiede zwischen den beiden Migrantenkinderguppen nicht ausreichend erklären, sondern verlangten selbst nach Erklärungen. Denn nicht etwa die erfolgreichen, sondern ausgerechnet die *schwachen DeutschlernerInnen* unter den Kindern waren zugleich diejenigen mit der *höchsten Motivation in Deutsch*; dagegen waren nicht die schwachen, sondern gerade die *erfolgreichen DeutschlernerInnen am höchsten motiviert, ihre jeweilige Muttersprache (!) zu beherrschen*. Als ebenso einflussreich wie die muttersprachliche Motivation erwies sich auch die Variable *schulsprachliches Selbstvertrauen*, die – wiederum vorerst unerklärlich – gerade in der türkischen Gruppe besonders schwach ausgeprägt war, ebenso wie die Kompetenz der türkischen Kinder in der Muttersprache.

³ wie z.B. die in den Stammdatenblättern der Schulen enthaltenen Angaben zu den Muttersprachen der Kinder; die in einem deutschsprachigen, mehrere Jahre zuvor ausgegebenen Fragebogen gewonnenen Informationen zu Schulbildung und Beruf der Eltern; u.v.m.

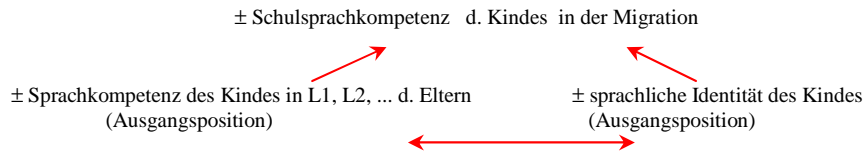
2.3 Zweiter Teil der Untersuchung und Modellbildung

Um die Anforderungen innovativer Migrationsforschung ernstzunehmen und zugleich Erklärungen für die genannten Ergebnisse zu finden, wurde im zweiten Durchgang der soziolinguistischen Untersuchung ein neuer Ansatz gewählt. Das in diesem Zusammenhang erstellte Erklärungsmodell beruht auf Ansätzen sowohl aus der *Soziologie* als auch aus der *Spracherwerbsforschung* und *Sprachtodforschung*. Darüber hinaus wurden folgende Anforderungen, die gegenwärtig an die neuere Migrationsforschung gestellt werden (s. Einleitung), im Modell zentral berücksichtigt: 1. eine Einteilung der Variablen in solche auf Makro-, Meso- und Mikroebene, wobei den Variablen der Makroebene das größte Gewicht zukommt; 2. die intensive Beachtung des Kontexts in den Herkunftsländern der MigrantInnen; 3. die Untersuchung jener Kompetenzen und Ressourcen, die den Eltern zur Weitergabe an die Kinder tatsächlich zur Verfügung stehen; und 4. die Berücksichtigung des Umstands, dass es hier um bilinguale (oder multilinguale) Kinder (bzw. Eltern) und um den gleichzeitigen Erwerb von mehr als nur einer Sprache geht.

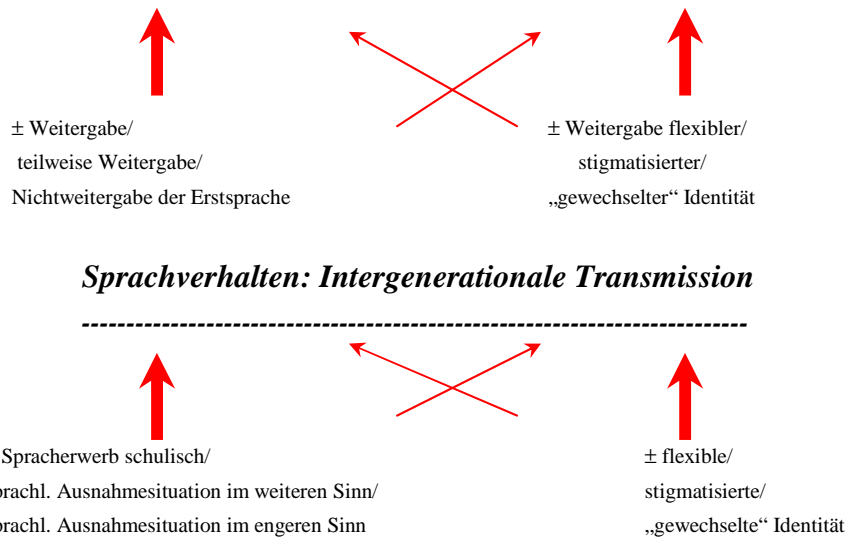
Eine Abbildung zum neuen Modell (vgl. nachfolgende Seite) soll die genannten vier Aspekte verdeutlichen.

Zu Aspekt 1.: Das wahrscheinlich elaborierteste Modell der Migrationsforschung zur *besonderen Bedeutung der Makrofaktoren* stammt von Portes & Zhou (2001); hier wird allerdings nur der *Einwanderungskontext* zur Erklärung des gruppenspezifischen Bildungserfolgs berücksichtigt. Da dieser Kontext für unsere Kindergruppen jedoch zu wenig aussagekräftig ist und da der Aspekt der Sprache praktisch fehlt, liegt es nahe, im vorliegenden Zusammenhang auch ein Modell aus der Forschung zu *Sprachwechsel* und *Sprachtod* heranzuziehen, zumal diese sich naturgemäß mit dem *Herkunftskontext* von Sprachgemeinschaften befasst. Ein besonders elaboriertes Modell aus diesem Bereich stammt von Sasse (1992 a; 1992 b; vgl. Dressler & de Cillia, in Druck) und behandelt den Rückgang der Sprachkompetenz autochthoner Minderheiten. Ganz besonderes Gewicht wird dabei auf die Tatsache gelegt, dass die Ursachen für ein Schwinden der Erstsprachkompetenz ganzer Bevölkerungsgruppen ausschließlich auf Ebene der Makrofaktoren zu finden sind. Die Mesoebene, d.h. das konkrete Sprachverhalten der Sprachgemeinschaft, wird lediglich durch die Makroebene verständlich (Sasse 1992 b: 11), denn: Sprachen und Sprachgemeinschaften unterliegen gesellschaftlich-politischer Bewertung und Behandlung. Diese Behandlung, die einer Sprachgemeinschaft widerfährt, ist in unserem Zusammenhang von zentralem Interesse. Durch sie werden aus Sprachgemeinschaften Schicksalsgemeinschaften; manche Sprechergruppen entwickeln überhaupt erst infolge kollektiven Behandelt-Werdens ein "ethnisches Bewusstsein", das vorher fehlte (Robins 2000; Andrews 2002). Dieses *Behandelt-Werden* (und gerade nicht die bloße *Zugehörigkeit* zu einer Gruppe) hat Einfluss auf das Sprachverhalten, die kollektive Bewertung der eigenen Sprache und das kollektive Erleben der Gruppenidentität (Fishman 1999; Boeckmann, Brunner, Egger, Gombos, Jurić & Larcher 1988; vgl. dazu auch Bourdieu 1983).

Abbildung 4-1: Erklärungsmodell für Sprachkompetenzen von Migrantenkindern



3. MIKROEBENE: Sprachliche Ausgangsposition d. Kindes in der Migration



2. MESOEBENE: Sprachliches Kapital der Eltern / der Gruppe



1. MAKROEBENE: Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland

Zu Aspekt 2.: Die *Einbeziehung der Herkunftsländer*, in der neueren Migrationsforschung mehrfach eingefordert (vgl. z.B. Faist 1997), hatte für unsere Untersuchung eine intensive Beschäftigung mit der Sprach- und Minderheitenpolitik des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei zur Folge. Es zeigte sich, wie schon bei Maas & Mehlem (2002) und Uçar (1996) angedeutet, dass sich die verschiedenen Migrantengruppen hinsichtlich ihrer Situation im Herkunftsland tatsächlich grundsätzlich voneinander unterscheiden (vgl. Abbildung 4-1, Makroebene, *Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland*: Es dürfte von erheblicher Bedeutung sein, welches Prestige eine Bevölkerungsgruppe im Herkunftsland genießt, ob ihre Muttersprache mit der Staatssprache identisch ist bzw. ob sie Schulsprache ist, ob die Bevölkerungsgruppe eine hohe Bildungsbeteiligung aufweist und ob sie eine sprachliche Mehrheit oder eine Minderheit darstellt).

Von den beiden hier zu behandelnden Herkunftsländern sei zu allererst die Türkei genannt, ist die türkische Gesellschaft doch im Vergleich zu der des ehemaligen Jugoslawien durch wesentlich schärfere Trennlinien zwischen den einzelnen Bevölkerungsteilen charakterisiert. Denn der gewaltige Abstand, der bereits in Osmanischer Zeit in vieler Hinsicht zwischen Bildungselite und Landbevölkerung bestanden hatte, ließ sich auch in moderner Zeit, d.h. ab Gründung der Republik (1923), nicht effizient verringern. Im Gegenteil: Manche Maßnahmen zu Republikgründung, wie etwa der abrupte Wechsel vom arabischen zum lateinischen Alphabet oder die radikal durchgeführte Verbannung religiöser Belange aus Öffentlichkeit und Schule, dürften weite Teile der bäuerlichen Bevölkerung entschieden überfordert haben; in der Folge ergab sich aus dieser Überforderung – trotz großer Anstrengungen des Staates zur Alphabetisierung – eine respektvolle, wenn nicht sogar misstrauische Distanz der Landbevölkerung zum türkischen Schulwesen (vgl. Weische-Alexa 1977: 69; Pfliegerl 1996).

Was die einzelnen Bevölkerungsteile aber vor allem voneinander trennte, war (und ist bis heute) der Bereich der Sprache: Denn die rund 40 Minderheitensprachen der Türkei (Kurdisch u.v.m.) waren ab Republikgründung rigorosen Verboten unterworfen und verschwanden damit aus Schule und Öffentlichkeit. Und auch die Mehrheitsprache Türkisch, bislang nur von der Landbevölkerung gesprochen⁴, durchlief jahrzehntelange Phasen der Instabilität – vor allem deshalb, weil sie überhaupt erst zu einer modernen Schriftsprache ausgebaut werden musste (vgl. Boeschoten 1997). Dieser Ausbau aber kann durchaus als radikal bezeichnet werden, betraf er doch praktisch alle Ebenen der Sprache: So wurden zwecks Schaffung einer modernen Schriftsprache 1. völlig neue Lexeme geschaffen, und zwar meist durch Kompositabildung und Derivation, 2. bereits vorhandene Lexeme türkischen Ursprungs in ihrem semantischen Umfang erweitert, sodass sie zusätzliche abstrakte Bedeutungen erhielten, 3. zahlreiche neue Ad-hoc-Formen aus indoeuropäischen Lexemen abgeleitet und 4. Wörter aus anatolischen Dialekten und anderen Turksprachen sowie alttürkische Wörter ins Neutürkische übernommen. Tempo und Durchführung der Sprachreform hatten aber zur Folge, dass gerade die Landbevölkerung daran so gut wie gar nicht teilhaben konnte.⁵ Der Plan, die neutürkische

⁴ Die Sprache der Bildungselite im Osmanischen Reich war dagegen nicht Türkisch, sondern Osmanisch, das sich aus persischen, arabischen und türkischen Elementen zusammensetzte.

⁵ Da Auswahl und Verbreitung der Neuerungen vor allem über die Zeitungen stattfanden, konnten an der Sprachreform nur jene Personen

Schriftsprache den bäuerlichen Dialekten anzunähern, musste damit weitgehend misslingen. Für Kinder der türkischsprachigen Landbevölkerung ist deshalb noch heute ein überdurchschnittlich langer Schulbesuch notwendig, um mit der Schriftsprache umfassend vertraut zu werden (Boeschoten 1997: 376).

Für die rund 40 Sprachminderheiten der Türkei aber, die insgesamt mehr als 40 Prozent der Gesamtbevölkerung ausmachen dürften (Kreyenbroek 1996; Andrews 2002), gilt dies in besonderem Maß: Die neutürkische Schriftsprache stellt für die Kinder dieser Gruppen schließlich zu Schuleintritt in den allermeisten Fällen eine Fremdsprache dar. Um mit ihr vertraut zu werden, wäre ein langer Schulbesuch notwendig, der aber in vielen Fällen nicht gewährleistet ist. – Zunehmend betroffen sind die Minderheiten jedoch auch noch von einer weiteren Entwicklung, die besonders weitreichende Folgen zeigt: vom völligen Verlust der Muttersprache und dem Wechsel zum dominanten Türkischen. Es ist dieses Phänomen – in der Linguistik als "Sprachtod" bezeichnet (Sasse 1992 a: 75f.) – auf starken assimilatorischen Druck und auf eine Vielzahl von sprachlichen und ökonomischen Diskriminierungen bis hin zu Umsiedlung und Deportation zurückzuführen, denen vor allem die kurdische Minderheit bis in die Gegenwart hinein ausgesetzt ist (Schmitt 1991; Andrews 2002).

Die Lage in der Türkei unterscheidet sich damit ganz grundsätzlich von jener im ehemaligen Jugoslawien, wo keinerlei Minderheitensprachverbote existierten und auch die Mehrheitsbevölkerung keine besonderen sprachlichen Erschwernisse (wie z.B. einen großen Abstand zwischen Umgangssprache und Schulsprache, zu kurze Schulbesuchszeiten u.s.w.) zu verkraften hatte. Im Gegenteil: Die weitgehend gute Versorgung mit Schulen und ein eigenes minderheitensprachliches Schulwesen für die allermeisten Sprachgemeinschaften halfen, die Bildungsbeteiligung der gesamten Bevölkerung wesentlich anzuheben (vgl. Bachmaier 1982).

Benachteiligungen und Diskriminierungen existierten allerdings auch hier und betreffen bis heute vor allem drei Bevölkerungsgruppen – allen voran die Minderheit der Roma. Für Kinder dieser Minderheit war und ist kaum eine spezielle schulische Förderung vorgesehen⁶, und die Analphabetenrate ist demgemäß exorbitant hoch. Auch sind die Siedlungsgebiete der Sprachgemeinschaft bis heute nur sehr sporadisch mit muttersprachlichem Unterricht versorgt, weshalb die Sprache Romanes insgesamt geringe Reichweite besitzt, fast ausschließlich innerfamiliär verwendet wird, mit anderen Sprachen (Serbisch, Rumänisch) gemischt oder häufig sogar zugunsten einer dominanten Sprache aufgegeben wird (vgl. Matras 1997). Wesentlich besser ist die Lage der albanischen Minderheit, vor allem insofern, als sie über ein albanischsprachiges Schulwesen verfügt. Ihr Prestige ist allerdings von einem stark antiislamisch geprägten Geschichtsbild beeinträchtigt, dessen Folgen in jüngster Vergangenheit bis hin zu gravierenden Menschenrechtsverletzungen reichten (Janjetović 2001); auch blieb die Versorgung mit Schulen in den albanischen Gebieten bis in die Gegenwart so schlecht, dass die Zahl der AnalphabetInnen und der Personen mit sehr kurzem Schulbesuch weit über dem Landesschnitt

mitwirken, die diese Zeitungen tatsächlich lesen konnten - und das war beim überwiegenden Teil der Landbevölkerung nicht der Fall (vgl. Boeschoten 1997).

⁶ obwohl eine solche spezielle Förderung notwendig wäre, um die im Schulsystem vielfach erlebte Diskriminierung auszugleichen (vgl. z.B. Karoly 2001).

liegen dürfte (Breznik 1991). Bei der walachischen⁷ Minderheit wiederum ist zwar kein muttersprachliches Schulwesen, wohl aber eine gute Versorgung mit Bildungseinrichtungen gegeben. Ein zusätzlicher Vorteil dürfte darin liegen, dass das Walachische mit der Staatssprache des benachbarten Rumänien praktisch identisch ist (Dragić 2002), sodass der Zugang zu muttersprachlichen Medien ebenso wie zu muttersprachlichen Bildungs- und Fortbildungseinrichtungen zumindest im Nachbarland gesichert ist.

Auf Makroebene unterscheiden sich daher, zusammenfassend betrachtet, die einzelnen Bevölkerungsgruppen der Türkei und des ehemaligen Jugoslawien erheblich voneinander, ganz besonders auch in sprachlicher Hinsicht⁸ (Abbildung 4-1, Makroebene: *sprachliche Lagen der Eltern/der Gruppe*) – denn die Möglichkeiten, unter denen der Spracherwerb stattfindet, werden schließlich von den bildungs- und sprach(en)politischen Rahmenbedingungen in hohem Maß geprägt. Geprägt sind von diesen Bedingungen aber auch jene Personen, die, nach ihrer Sozialisation im Herkunftsland, später zu MigrantInnen wurden und nun in den verschiedenen europäischen Einwanderungsgesellschaften leben. Dass also die türkischen ArbeitsmigrantInnen in Europa fast ausschließlich aus der anatolischen Landbevölkerung stammen und dass vermutlich rund 40 Prozent von ihnen einer der sprachlichen Minderheiten angehören (vgl. auch Uçar 1996; Zentrum für Türkeistudien Essen 1998), dürfte daher wohl von einiger Bedeutung sein, wenn es um die Untersuchung von Spracherwerbsphänomenen in der Migration geht.

Die Forschung zu Sprachverschiebung und Sprachtod dürfte zu diesem Aspekt der Migrationsforschung Wesentliches beizutragen haben: Sie untersucht den Spracherwerb unter Ausnahmebedingungen (Sasse 1992 a; Dorian 1982 a; 1982 b) und dient daher in der vorliegenden Modellbildung als Grundlage zur Definition einer "sprachlichen Ausnahmesituation" (vgl. Abbildung 4-1, Mesoebene: *sprachliches Kapital der Eltern/der Gruppe*):

Der Begriff "*sprachliche Ausnahmesituation im weiteren Sinn*" soll dabei jene Bedingungen bezeichnen, unter denen die Möglichkeit zum schulischen Erstspracherwerb und/ oder zum schulischen Erwerb der jeweiligen Staatssprache fehlt. Um eine Ausnahmesituation dürfte es sich dabei u.a. deshalb handeln, weil der Erwerb schulisch-kognitiver Sprachkompetenzen unter den genannten Bedingungen stark eingeschränkt ist bzw. überhaupt verhindert wird. Anzunehmen ist, dass sich von den hier behandelten Sprachgemeinschaften ein beachtlicher Prozentsatz z.B. der albanischsprachigen Minderheit im ehemaligen Jugoslawien in einer solchen Situation befindet, ebenso wie die türkischsprachige Landbevölkerung der Türkei in Bezug auf das Neutürkische mit einer sprachlichen Ausnahmesituation konfrontiert sein dürfte.

Der Begriff "*sprachliche Ausnahmesituation im engeren Sinn*" soll dagegen die noch nachteiligere Situation des Verlusts der Erstsprache zugunsten einer dominanten Sprache bezeichnen. Um eine Ausnahmesituation dürfte es sich dabei vor allem dann handeln, wenn gleichzeitig die Möglichkeit

⁷ Im Serbischen lautet die Bezeichnung für die Minderheit "Vlasi", für die Sprache "Vlaški".

⁸ In beiden Herkunftsländern gibt es hinsichtlich aller Minderheiten gegenwärtig Neuerungen, deren Ausmaß jedoch in keinster Weise den erhofften Verbesserungen entspricht; vgl. z.B. zur Türkei <http://www.ecoi.net/>. Für die von uns untersuchten Migranteltern bzw. -kinder kommen die Neuerungen in jedem Fall zu spät.

zum ausreichenden schulischen Erwerb der dominanten Sprache fehlt. Eine solche Situation ist in der Literatur nicht nur für viele Roma im ehemaligen Jugoslawien und anderen Staaten, sondern in besonderem Maß auch für die Sprachminderheiten der Türkei belegt; sie beeinträchtigt Spracherwerb und kollektives Selbstwertgefühl in höchstem Maß (vgl. z.B. Wodak & Rindler-Schjerve 1985; Boeckmann et al. 1988). Im Unterschied zur oben genannten sprachlichen Ausnahmesituation im weiteren Sinn ist hier nun nicht nur der schulisch-kognitive, sondern auch der alltagssprachliche Spracherwerb von den ungünstigen Bedingungen betroffen. Dies deshalb, weil Prozesse wie der des Verlusts der Muttersprache vorwiegend unter stark diskriminierenden Bedingungen in Gang gesetzt werden; die neue "Muttersprache" (z.B. das dominante Türkische) wird demnach infolge von hohem Druck übernommen, ohne dass sie den SprecherInnen aber auf allen Kompetenzebenen vollständig zur Verfügung stünde.

Die Trennlinien, die die verschiedenen Bevölkerungsgruppen *in den Herkunftsländern* auf der *Makroebene* in ihrem Spracherwerb voneinander abgrenzen, verlaufen also in unserem Modell folgendermaßen:

Variable a. zwischen Mehrheit und Minderheit, wenn den Minderheiten sprachlich eine andere Behandlung widerfährt als der Mehrheit (\pm *Mehrheit*⁹);

Variable b. zwischen Bevölkerungsgruppen mit hoher und solchen mit niedriger Bildungsbeteiligung (\pm *Bildung*);

Variable c. zwischen SprecherInnen einer Sprache, die Schulsprache ist, und SprecherInnen einer nicht schulisch unterrichteten Sprache (\pm *Schulspr*);

Variable d. zwischen SprecherInnen einer Sprache, die im selben Land oder in einem Nachbarland Staatssprache ist, und SprecherInnen einer Sprache, die in keinem Land Staatssprache ist (\pm *Staatsspr*);

Variable e. zwischen Gruppen mit geschichtlich bedingt hohem Status und Gruppen mit niedrigerem Status (\pm *Status*).

Zu Aspekt 3.: Aus den Ausführungen zu den Herkunftsländern der MigrantInnen wird klar, welche Kompetenzen den Eltern in der Migration zur Weitergabe an ihre Kinder zur Verfügung stehen können. Die Weitergabe von Kapital wurde ursprünglich von Bourdieu (1983) thematisiert und in der neueren Migrationsforschung, z.B. von Nauck, Diefenbach & Petri (1998), als *intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals* untersucht (vgl. Abbildung 4-1, Mesoebene: Der Begriff der *intergenerationalen Transmission* wurde auch in unser Modell für die *Weitergabe von Sprache* integriert). Es ließ sich in der Migrationsforschung mehrfach zeigen, dass dieses Kapital (z.B. die elterliche Bildung) in der Migration auch für den Bildungserfolg weiterer Generationen bestimmend bleibt (vgl. Nauck et al. 1998: 720).

⁹ Die fettgedruckten Begriffe mit dem Symbol \pm verweisen auf die in der Abbildung dargestellten Variablen der Untersuchung.

In Anlehnung an das Konzept des kulturellen Kapitals von Bourdieu (1983) nehmen wir für unsere Untersuchung die Existenz von *sprachlichem Kapital* an (vgl. Abbildung 1, Mesoebene: *sprachliches Kapital der Eltern/ der Gruppe*): Damit ist jene Sprachkompetenz gemeint, die die Eltern in Primär- und Sekundärsozialisation erwerben konnten. Die Höhe dieses Kapitals richtet sich nach den Bedingungen in den Herkunftsländern und bildet, so unsere Annahme, die Grundlage für den Spracherwerb der Kinder in der Migration.¹⁰ Es beinhaltet das sprachliche Kapital allerdings nicht nur Sprachkompetenz, sondern z.B. auch sprachliches Selbstverständnis und sprachliche Authentizität (vgl. dazu Wodak & Rindler-Schjerve 1985).

Eine Trennlinie, die Erfolg oder Misserfolg im Spracherwerb von Migrantenkindern bedingen könnte, verläuft deshalb in unserem Modell auf *Mesoebene* folgendermaßen:

Variable f. zwischen jenen Kindern, deren Eltern ihre Sprache(n) im Herkunftsland auf schulisch-kognitivem Niveau erwerben konnten, und jenen Kindern, deren Eltern ihre Sprache(n) nicht schulisch erwerben konnten (*± Spracherwerb schulisch/ sprachliche Ausnahmesituation im weiteren Sinn*);

Variable g. zwischen Kindern aus Familien mit Sprachwechsel und Kindern aus Familien ohne Sprachwechsel (*± sprachliche Ausnahmesituation im engeren Sinn, ± Weitergabe der L1/ der L2 durch die Eltern*). Letztere Annahme wird u.a. durch Befunde aus der Sprachtodforschung unterstützt, die darauf hinweisen, dass der Input im Spracherwerb eine zentrale Rolle spielt (Sasse 1992 a: 62). Auch Befunde aus der Forschung zum Fremdspracherwerb zeigen, dass gewisse sprachliche Aspekte selbst von Kindern nicht ohne Input gelernt werden können (Wode 1995: 133). Der elterliche Input aber dürfte tatsächlich auf bestimmte Register oder Teilrepertoires eingeschränkt sein, wenn die Eltern praktisch eine "Fremdsprache" weitergeben: eine Sprache also, die ihnen aufgrund der Umstände nicht vollständig zur Verfügung steht und in der sie sich "fremd" fühlen. Nicht nur die Sprachkompetenz der Kinder, auch das sprachliche Selbstvertrauen und Selbstverständnis dürfte unter einer solchen Situation leiden (vgl. Wodak & Rindler-Schjerve 1985: 19).

Zu Aspekt 4.: Der Aspekt der Sprache bzw. der Bilingualität fehlt in vielen soziologischen Untersuchungen zu MigrantenschülerInnen. Er soll hier jedoch zentral berücksichtigt werden, da er offenbar eine der wichtigsten Grundlagen zur Vorhersage von Bildungserfolg in der Migration darstellt (vgl. Esser 2006).

In unserem Modell wird daher auf *Mikroebene*, d.h. auf Ebene der Migrantenkinder, eine Trennlinie zwischen folgenden Gruppen angenommen:

Variable h. zwischen jenen Kindern, deren Ausgangsposition durch hohes elterliches Sprachkapital charakterisiert ist, und jenen Kindern, deren Eltern weniger Sprachkapital ansammeln konnten (*± Ausgangsposition der Kinder in L1/ L2 der Eltern*);

¹⁰ Es werden selbstverständlich außer kulturellem Kapital auch andere Arten von Kapital (ökonomisches, soziales u.a.) weitergegeben, die für den Bildungserfolg entscheidend sind; ich beschränke mich hier aber bewusst auf den Aspekt der Sprache.

Variable i. zwischen Kindern mit positiv geprägter erstsprachlicher Identität und Kindern mit weniger positiv geprägter erstsprachlicher Identität. Die *sprachliche Identität des Kindes* wurde in der vorliegenden Untersuchung als "sprachliches Selbstvertrauen" und "erstsprachliche Motivation" operationalisiert; dies deshalb, weil gerade die *erstsprachliche Motivation* bislang noch in keiner Untersuchung mit der *Zweitsprachkompetenz* in Verbindung gesetzt wurde.

Zusammenfassend ist zum hier vorgestellten Modell zu sagen, dass es einen ersten Versuch darstellt, möglichst flexibel verschiedene Spracherwerbssituationen der Eltern (in den Herkunftsländern) und der Kinder (im Einwanderungsland) abzubilden. Es unterscheidet das Modell deshalb zwischen der Makroebene (d.h. den gesellschaftlichen Gegebenheiten), der Mesoebene (d.h. den gruppen- oder familienspezifischen sprachlichen Lebenswegen) und der Mikroebene (d.h. der individuellen kindlichen Sprachkompetenz) – denn ein und dieselbe sprachpolitische Situation muss schließlich nicht zwangsläufig in jeder Familie dieselben Auswirkungen zeigen.

Die verschiedenen "sprachlichen Migrationsverläufe", die sich aus den Annahmen im Rahmen des Modells ergeben, sind in einer weiteren Abbildung (vgl. Abbildung 4-2) dargestellt. Sie sollen verdeutlichen, wie stark der konkrete sprachliche Output der Kinder im Einwanderungsland immer noch mit den Bedingungen in den Herkunftsländern in Verbindung stehen dürfte. Abbildung 4-2 stellt in diesem Sinn die Hypothesen dar, die für das hier untersuchte Sample formuliert wurden.

Bei den *Makrobedingungen für den Spracherwerb im Herkunftsland* (vgl. Abbildung 4-2) handelt es sich im Übrigen selbstverständlich um ein Kontinuum. Auf diesem Kontinuum sind praktisch unbegrenzt viele verschiedene Ausgangslagen denkbar und durch Hinzufügen oder Weglassen von Makrofaktoren darstellbar (z.B. wurde der Faktor "sozioökonomischer Status" hier weggelassen, da er unsere untersuchten Familien nur geringfügig voneinander unterscheidet).

Ebenso handelt es sich auch bei der *Sprachkompetenz der Eltern* (vgl. Abbildung 4-2) um ein Kontinuum mit vielen möglichen Zwischenstufen. Der breite Balken (*sprachliches Kapital, das die Eltern in die Migration mitbringen*) soll zudem ausdrücken, dass Sprachkompetenz prinzipiell nicht statisch, sondern dynamisch ist und variiert (vgl. dazu Herdina & Jessner 1997).

Abbilden lässt sich hier auch die Art des Bilingualismus, den die Eltern eventuell an die Kinder weitergeben. Der *dickere Pfeil* steht dabei für die *Erstsprache* der Eltern, der *durchgehende Pfeil* für die *besser beherrschte Sprache* der Eltern. Diese Differenzierung scheint sinnvoll, da die besser beherrschte Sprache ja nicht unbedingt mit der Erstsprache identisch sein muss, zumal sie im Schulsystem der Herkunftsländer oft gar nicht vertreten ist. Der dennoch breitere Pfeil für die Erstsprache soll symbolisieren, dass die SprecherInnen zur Erstsprache in der Regel eine engere Beziehung haben als zur Zweitsprache.

In Abbildung 4-2 nicht wiedergegeben ist das Ausmaß bzw. die Weitergabe positiver oder stigmatisierter sprachlicher Identität. Es soll aber durch die bereits genannte unterschiedliche Stärke der Pfeile für Erst- und Zweitsprache (*L1, L2*) signalisiert werden, dass hier die Weitergabe der Erstsprache tendentiell mit einer positiveren sprachlichen Selbstwahrnehmung der Eltern einhergeht. Mit der Nicht-Weitergabe der Erstsprache verbindet sich dagegen meist die Erfahrung erlebter

Diskriminierung und Stigmatisierung (vgl. dazu Boeckmann et al. 1988; Wodak & Rindler-Schjerve 1985). Selbstverständlich kann aber in anderen Kontexten der Zusammenhang auch anders aussehen. Die Aufgabe der Erstsprache muss nicht notwendigerweise die Folge von Diskriminierung sein. Auch bedeutet Sprachwechsel z.B. in gebildeten Familien nicht annähernd dasselbe wie in den hier behandelten Gruppen.¹¹ Gebildete Familien haben in der Regel immer die Möglichkeit, die *neue* "Erstsprache" vollständig zu erwerben, bevor die *ursprüngliche* Erstsprache endgültig aufgegeben wird. Diese Möglichkeit steht dagegen vielen der hier behandelten Gruppen kaum oder gar nicht offen.¹²

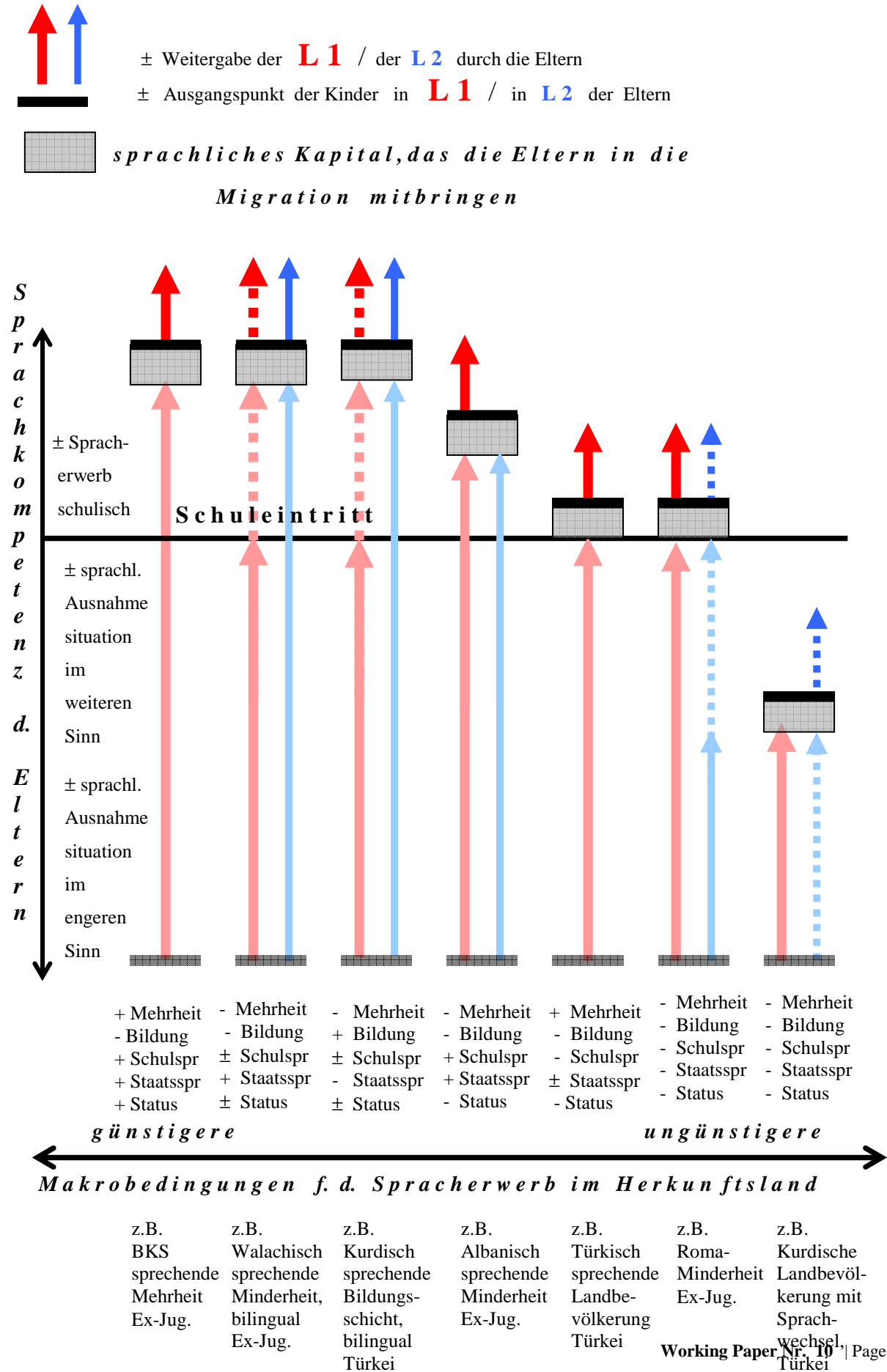
Im Modell (vgl. Abbildung 4-1 und Abbildung 4-2) nicht berücksichtigt sind sämtliche Faktoren des Einwanderungslandes. Diese bewusste Reduktion hat den Sinn, das Modell übersichtlich zu halten. Auch existieren zu den Makrofaktoren des Einwanderungslandes bereits elaborierte Modelle wie z.B. das genannte von Portes & Zhou (2001); eine Ergänzung wurde deshalb hier nicht angestrebt. Vielmehr sollte bewusst auf die Makrofaktoren der Herkunftsländer fokussiert werden, da diese Faktoren in den bislang vorhandenen Modellen weitgehend fehlen.

Die Beschränkung auf die Makrofaktoren der Herkunftsländer hat aber noch einen anderen Grund: Die Makrofaktoren des Einwanderungslandes sind ein eigenes Themenfeld, in dem etwa auf spezifische Eigenschaften des jeweiligen Bildungssystems eingegangen werden muss. So wurde bereits auf die relative Undurchlässigkeit des österreichischen und des deutschen Bildungssystems hingewiesen (OECD 2005), die zur Folge hat, dass die sozioökonomische Position der Eltern die Zuteilung der Kinder zu bestimmten Schultypen und daher zu bestimmten (Aus)Bildungswegen stärker bestimmt als die tatsächliche Leistungsfähigkeit bzw. das entwicklungsfähige Potential der SchülerInnen. Die soziale Herkunft der SchülerInnen bleibt solcherart meist für den gesamten Bildungsweg bestimmend. Das österreichische Schulwesen ändert damit wenig an der jeweiligen familiären Ausgangslage. Es liegt sogar die Vermutung nahe, dass bestehende Ungleichheiten noch verstärkt werden. So etwa haben aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewanderte Roma nicht nur im Bildungswesen des Herkunftslandes, sondern auch im Bildungswesen des Einwanderungslandes unter einem besonders niedrigen Prestige zu leiden. Der mitgebrachte Status verliert sich also nicht, sondern bleibt oft erhalten oder verstärkt sich sogar noch infolge zweifach erlebter Ablehnung.

¹¹ Es spricht allerdings einiges dafür, dass selbst in gebildeten Gesellschaftsschichten der Verlust der Erstsprache nicht ohne negative Folgen für die sprachliche Identität bleibt (Kouritzin 1999).

¹² Als Erläuterung sei hier nochmals zusammengefasst, was aus den Hintergründen in den Herkunftsländern deutlich wird (vgl. dazu den Abschnitt "Zu Aspekt 2"): Die am meisten stigmatisierten unter den hier behandelten Gruppen sind die sprachlichen Minderheiten der Türkei und die Minderheit der Roma im ehemaligen Jugoslawien. Diese Gruppen sind - aufgrund ihrer Stigmatisierung - besonders häufig von der Aufgabe ihrer Muttersprache und dem Wechsel zu einer neuen, dominanten Sprache (hier: Türkisch bzw. Serbisch) betroffen. - Da die besagten Gruppen in den Herkunftsländern aber nicht nur stigmatisiert, sondern auch diskriminiert sind, was den Bildungszugang anlangt, haben viele ihrer Mitglieder die Schule oft nur kurz oder gar nicht besucht, *sodass die dominante Sprache* (Türkisch bzw. Serbisch) *nur rudimentär erlernt werden konnte*. Findet nun ein familiärer Wechsel zu dieser dominanten Sprache, und damit zu einer "neuen Muttersprache", statt, so kann ein solcher Wechsel als besonders dramatisch bezeichnet werden - denn die *neue* Erstsprache (Türkisch bzw. Serbisch) konnte ja oft nicht annähernd vollständig erworben werden, bevor die *alte* Erstsprache (z.B. Kurdisch, Romanes) aufgegeben wurde. *Die eigentliche Erstsprache geht damit verloren, ohne vollgültig ersetzt werden zu können*.

Abbildung 4-2: Sprachliche Migrationsverläufe



2.4 Ergebnisse des zweiten Teils der Untersuchung

Unser Modell beruht auf der Grundannahme, dass der Spracherwerb von Migrantenkindern (im Einwanderungsland) u.a. auch mit dem Spracherwerb der Eltern (im Herkunftsland) in engem Zusammenhang steht: Das sprachliche Kapital der Eltern stellt schließlich von Beginn an jenen Input dar, auf dem jeglicher kindliche Spracherwerb aufbaut.⁵⁸ Eine weitere Grundhypothese lautet daher, dass Diskriminierungen im Spracherwerb der Eltern sich auch im (Erst)Spracherwerb der Kinder bemerkbar machen. – Alle diese Faktoren dürften sich somit auch im Zweitspracherwerb, d.h. im Deutscherwerb, der Migrantenkinder spiegeln; dies deshalb, weil von der Ganzheitlichkeit und Unteilbarkeit des menschlichen, und vor allem des kindlichen, Spracherwerbs ausgegangen werden kann. Der Deutscherwerb der Kinder wird daher hier in enger Verbindung zum Erstspracherwerb der Kinder (und daher zum Erstsprach-Input der Eltern) gesehen.

Unsere Untersuchung hat den Nachteil, infolge eines sehr kleinen Samples (n=65) nicht repräsentativ zu sein. Um derart umfangreiche gesellschaftliche Prozesse wie die hier interessierenden im Spracherwerb der Kinder repräsentativ "wiedererkennen" zu können, hätten wir zweifellos ein wesentlich größeres Sample gebraucht.

Ebensosehr aber war die kleine Zahl der untersuchten Kinder auch von Vorteil: Es konnte in *ausführlichen, aufwendigen Einzelinterviews* mit jeweils einem Elternteil der *exakte familiäre Sprachgebrauch* rekonstruiert werden (vgl. dazu Abschnitt 2.1). Die vorliegende qualitative Untersuchung geht damit einen entscheidenden Schritt weiter, als es umfangreichen quantitativen Studien in der Regel überhaupt möglich ist. Es wird damit darauf reagiert, dass führende MigrationsforscherInnen seit langem das Fehlen genauer Angaben zum *tatsächlichen* Sprachgebrauch in Migrantenfamilien kritisieren (vgl. u.a. Extra & Yağmur 2004).⁵⁹

Im Folgenden soll zusammengefasst werden, welche Verbindungen letztlich zwischen den untersuchten Variablen a – i und der Deutsch-Zweitsprach-Kompetenz der Kinder erkennbar waren.⁶⁰

⁵⁸ Anmerkung: Diese Annahme bedeutet *nicht* etwa, dass ein Kind "zuerst seine Erstsprache möglichst vollständig erwerben muss, um auch die Zweitsprache erfolgreich zu erlernen" - eine solche Fehlinterpretation ist häufig z.B. für die Hypothesen von Cummins anzutreffen und wäre auch hier unrichtig. Gemeint ist vielmehr, dass angenommen werden kann, dass das elterliche Sprachkapital bereits von Geburt der Kinder an, also schon *vor* Beherrschen *jeglicher* Sprache, und für *alle* zu erlernenden Sprachen wirksam wird.

⁵⁹ Zu genauen Hypothesen, Operationalisierungen, Methoden und Ergebnissen dieser Studie siehe: Brzić (in Vorbereitung).

⁶⁰ Es kann hier nur eine kleine Auswahl an Ergebnissen dargestellt werden.

2.4.1 Ergebnisse auf der Makroebene (Spracherwerbsbedingungen im Herkunftsland): Variablen a, b, c, d, e: \pm Mehrheit, \pm Bildung, \pm Schulsprache, \pm Staatssprache, \pm Status⁶¹

Es ließ sich die Annahme bestätigen, dass sich die Zugehörigkeit der Eltern zu einer bestimmten Sprachgemeinschaft auf den Erst- und Zweitspracherwerb ihrer Kinder auswirken dürfte. Dies deshalb, weil die Bedingungen für den elterlichen Spracherwerb entsprechend dieser Zugehörigkeit günstiger oder weniger günstig ausgefallen sein können und weil diese Bedingungen wiederum auch den elterlichen Input in der Migration prägen. Folglich erreichen in unserer Untersuchung jene Kinder die besseren Ergebnisse im Deutschtest, deren Eltern im Herkunftsland einer Mehrheit bzw. einer Minderheit mit "Mehrheitsrechten" angehörten und eine Sprache sprechen, die im Herkunftsland Schul- und Staatssprache ist und einen hohen Status genießt. Es zeigen sich dementsprechend bei den Kindern Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch sprechender Eltern im Schnitt die besten Ergebnisse im Deutschtest, gefolgt von den Kindern walachischer und albanischer Eltern; schlechtere Ergebnisse erzielen dagegen die Kinder türkischsprachiger Eltern, gefolgt von den Kindern aus Roma-Familien und den Kindern aus kurdischen Familien, die den letzten Platz belegen (vgl. Abbildung 4-2).

Auch bestätigte sich unsere Annahme, dass der Bildungsabschluss der Eltern für den Deutscherwerb der Kinder *Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch sprechender Eltern* von geringerer Bedeutung sein dürfte. Von größter Bedeutung ist der Bildungsabschluss der Eltern dagegen für den Deutscherwerb der Kinder *Türkisch sprechender Eltern* (infolge des großen Abstands zwischen den türkischen Dialekten und der Schulsprache, vgl. dazu Abschnitt 2.3). Die Zugehörigkeit zur Bildungsschicht der Türkei kann sogar Benachteiligungen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Sprachminderheit ausgleichen (vgl. das Beispiel der *kurdischen*, immer auch türkischkompetenten *Bildungsschicht* in Abbildung 4-2).

Neueren Erkenntnissen zufolge (Cummins 2001: 190) dürfte aber ein hohes Niveau in der *Zweitsprache* auch auf die *Erstsprachkompetenz* rückwirken. Ein langer Schulbesuch bedeutet demnach sprachlich ein doppeltes Privileg (in unserer Abbildung steht daher im Falle der walachischen Minderheit und der kurdischen Bildungsschicht auch ein "schulsprachlicher" Pfeil für die Erstsprachkompetenz der Eltern – obwohl die Erstsprachen im Bildungssystem bekanntlich nicht vertreten sind; es sind diese Erstsprach-Pfeile daher nicht durchgehend, sondern unterbrochen, da die Kompetenz in diesen Sprachen niedriger ist als in der Schulsprache).

⁶¹ Zu genauen Erläuterungen, wann bei den Makrofaktoren ein +, ein \pm oder ein – gesetzt wurde, vgl. Brizić (in Vorbereitung; vgl. auch Brizić 2006).

2.4.2 Ergebnisse auf der Mesoebene (Spracherwerb der Eltern und Weitergabe der Sprache an die Kinder): Variablen f, g: \pm Spracherwerb schulisch/ sprachliche Ausnahmesituation im weiteren Sinn/ sprachliche Ausnahmesituation im engeren Sinn, \pm Weitergabe der L1/ der L2 durch die Eltern

Es bestätigte sich die Annahme, dass die erreichte *Sprachkompetenz der Eltern* im Herkunftsland mit der getesteten *Deutsch-Zweitsprachkompetenz der Kinder* in Zusammenhang stehen dürfte ein Zusammenhang also, der gleichsam "um mehrere Ecken" zu gehen scheint: Je höher die durchschnittliche gruppenspezifische Erstsprachkompetenz der Eltern, desto besser auch die Ergebnisse der betreffenden Kindergruppe in *Deutsch* (vgl. Abbildung 4-2).

Ein zentrales Ergebnis unserer Untersuchung zeigt sich hinsichtlich der *Weitergabe der elterlichen Erstsprache*: Jene Kinder, deren Erstsprache mit der Erstsprache ihrer Eltern *identisch* ist, erreichen im Deutshtest die besten Werte. Jene Kinder, an die die Erstsprache der Eltern nur teilweise oder gar nicht weitergegeben wurde (Sprachwechsel in der Familie), erreichen signifikant niedrigere Werte, und zwar sowohl in der "neuen Erstsprache" als auch in der Zweitsprache Deutsch (vgl. in Abbildung 4-2 das Beispiel der *ehemals kurdischsprachigen Gruppe* unseres Samples, die *zum Türkischen gewechselt* hat). Dieses Ergebnis könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, wie wesentlich die Rolle des erstsprachlichen Inputs für Kinder in der Migration ist.

Das Ergebnis ist aber auch noch aus einem weiteren Grund interessant: Es zeigt, dass es sich in unserem Zusammenhang kaum um eine "freie" Entscheidung handeln kann, wenn Eltern ihre Erstsprache aufgeben und zu einer gesellschaftlich dominanten Sprache wechseln. An unserem Sample äußert sich diese Unfreiheit der Entscheidung darin, dass Sprachwechselprozesse unter relativ günstigen Bedingungen kaum vorkommen (z.B. bei walachischen oder albanischen Familien); dafür treten sie aber gehäuft unter besonders ungünstigen Bedingungen auf (z.B. bei kurdischen Familien; in unserer Abbildung aus Platzgründen nicht enthalten: Roma-Familien mit Sprachwechsel. Sogar türkischsprachige Familien tendieren zum Sprachwechsel – sie sprechen nicht selten mit ihren Kindern Deutsch, ohne sich in dieser Sprache "heimisch" zu fühlen. Darin spiegelt sich möglicherweise exakt das geringe Prestige türkischer Dialekte, dessen sich die türkische Landbevölkerung wohl bewusst ist).

2.4.3 Ergebnisse auf der Mikroebene (konkrete Sprachkompetenz und sprachliche Identität der Kinder): Variablen h, i: \pm Ausgangs-Kompetenz der Kinder in L1/ L2 der Eltern, \pm sprachliches Selbstvertrauen, \pm erstsprachliche Motivation

Wie erwähnt (vgl. dazu Abschnitt 2.2), korrelieren in unserem Sample hohe Erstsprachkompetenz, hohes Selbstvertrauen und hohe *erstsprachliche* (!) Motivation mit besseren Ergebnissen im *Deutshtest*. Auch ist eine Verbindung zwischen niedrigerem Selbstvertrauen, niedrigerer erstsprachlicher Motivation und familiärem Sprachwechsel erkennbar.

Betrachtet man nun, von der Mikroebene aus, die Zusammenhänge zur Meso- und Makroebene, so lassen sich manche offenen Fragen möglicherweise beantworten. Es dürfte z.B. eine Verbindung bestehen zwischen dem *Behandeltwerden einer Sprachgemeinschaft*, den daraus folgenden *Möglichkeiten zum Spracherwerb/ zur Sprachweitergabe* und der *individuellen Sprachkompetenz bzw. sprachlichen Identität*. Diese Verbindung liefert einen ersten Hinweis darauf, warum Selbstvertrauen, erstsprachliche Motivation und Erstsprachkompetenz bei türkischen Migrantenkindern oft schwächer ausgeprägt sein dürften als bei Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien. Eine Möglichkeit, in der schulischen Praxis auf diese Ergebnisse zu reagieren, liegt vermutlich in einer gezielten Förderung von Selbstvertrauen und Erstsprachkompetenz, gerade bei Kindern aus Familien mit sprachlichem Diskriminierungshintergrund (vgl. Akkuş, Brizić & de Cillia 2005). **In jedem Fall soll hier gezeigt werden, wie wenig aussagekräftig es ist, mit möglichen Erklärungen auf der Mesoebene, d.h. bei den Eltern der Migrantenkinder, stehenzubleiben.**

2.5 Diskussion

Der Begriff des Semilingualismus ist bereits seit längerer Zeit nicht mehr in Gebrauch. Für seine KritikerInnen trägt er zu sehr den Beigeschmack einer mangelnden Fähigkeit zum Spracherwerb, auch wenn der Begriff de facto nicht so gedacht war (vgl. Cummins 2001: 102). Es stellt sich nun in der vorliegenden Untersuchung natürlich die Frage, ob nicht auch unsere in Sprachwechsel-Situationen befindlichen Familien durch das vorgeschlagene Modell allzu sehr in "Semilingualismus-Verdacht" geraten. Um diesen Begriff also von Anfang an auszuschließen, um aber gleichzeitig auch Situationen von Diskriminierung benennen zu können, wurde hier der Begriff der *sprachlichen Ausnahmesituation* definiert (vgl. Abschnitt 2.3). Damit soll klargestellt werden, dass es nicht um *Fähigkeiten*, sondern um *Möglichkeiten* geht. Es soll aber auch nicht bestritten werden, dass die Abwesenheit von Möglichkeiten die volle Entfaltung der Fähigkeiten unter Umständen verhindern kann. **Es dürfte eine Illusion sein zu glauben, dass in sprachlicher Hinsicht Chancengleichheit herrscht, dass also die prinzipielle menschliche Sprachfähigkeit auch radikal diskriminierende Situationen ausgleichen könnte.** Der Wechsel von einer alten zu einer neuen Erstsprache ist für die menschliche Spracherwerbsfähigkeit wahrscheinlich wenig problematisch, wenn didaktische und vor allem zeitliche Faktoren zum Erlernen und Ausbauen der neuen Sprachkompetenz positiv ausgeprägt sind und wenn immer auf die ursprüngliche Erstsprache zurückgegriffen werden kann. Grundsätzlich anders verhält es sich, wenn der Sprachwechsel aus Angst, Scham oder wirtschaftlicher Not entspringt, wenn also die alte Erstsprache praktisch "verschwiegen" werden muss. Hier ist kaum von förderlichen Faktoren auszugehen. Eine solche Situation, weltweit in zahlreichen Kontexten und auch in der Migration zu finden, dürfte nicht mehr als "normaler" Sprachwandel oder Sprachwechsel zu bezeichnen sein, vor allem dann nicht, wenn die neue "Erstsprache" nie wirklich erlernt werden konnte (vgl. z.B. Lasimbang, Miller & Otigil 1992).

In diesem Zusammenhang scheinen besonders die wenigen bereits existierenden Untersuchungen zur Nichtweitergabe der elterlichen Erstsprache(n) interessant. Hier zeigt sich übereinstimmend die funktionale Begrenztheit des elterlichen Inputs, wenn praktisch eine Fremdsprache an die Generation der Kinder weitergegeben wird. Eindrucksvoll zeigen sich aber auch die Auswirkungen dieses Inputs auf sprachliche Selbstwahrnehmung und Sprachkompetenz der Kinder (vgl. Afshar 1998; Wodak & Rindler-Schjerve 1985). Ganz besonders das kindliche Lexikon dürfte auf mangelnden Input sensibel reagieren (vgl. Cummins 2001: 102). Was in diesem Zusammenhang bislang offenbar fehlt, ist eine entsprechende Untersuchung seitens der Sprachtodforschung. Hier steht immer die Kompetenz in der verlorengehenden Sprache im Zentrum des Interesses, sodass weitgehend unklar bleibt, wie kompetent die SprecherInnen in ihrer *neuen* Erstsprache in verschiedenen Kontexten sind (Thomason 2001). Immerhin definiert die Sprachtodforschung "incomplete acquisition" als vom "normal language acquisition process" grundsätzlich verschiedene Situation und betont die überaus große Bedeutung, die der Input für den Spracherwerb hat (Sasse 1992 a: 62).

Klargestellt soll hier auch werden, dass sich der Übergang von einer alten zu einer neuen Sprache unter diskriminierenden Bedingungen deutlich vom Verwenden eines "gemischten Codes" bei Migrantenjugendlichen unterscheidet. Auch dieses "Gemischt-Sprechen" der Migrantenjugendlichen ist natürlich eine Form von Sprachwandel,⁶² charakteristisch ist hier aber gerade *nicht* eine Verleugnung, sondern eine besonders deutlichen Manifestation der eigenen Herkunft (vgl. Hinnenkamp 2000).

Sprachliche Diskriminierung trägt jedoch nicht nur das Gesicht des erzwungenen Sprachwechsels. Sie begegnet uns in den Herkunftsländern der MigrantInnen, aber auch in den Einwanderungsländern oft in Form von institutioneller Diskriminierung und beschränktem Bildungszugang. Dass in solchen Kontexten der Erwerb der Schulsprache eingeschränkt ist, versetzt Menschen ebenfalls in eine benachteiligte Lage. Und gerade in den Einwanderungsländern, wo die (Un)Beholfenheit im Umgang mit dem Bildungssystem über den gesamten beruflichen Werdegang entscheidet, wäre ein mitgebrachtes elterliches Kapital an sprachlicher Bildungserfahrung von größter Bedeutung. **Was daher die hier besprochenen sprachlichen Ausnahmesituationen möglicherweise gut dokumentieren, ist der Umstand, wie stark Bildungs- und Sprachenpolitik des Herkunfts- und des Einwanderungslandes tatsächlich ineinandergreifen und wie häufig sie sich unglücklich ergänzen.**

⁶² Und im Prinzip ist jede Sprache eine Form von Übergangsstadium – denn eine „reine“ Sprache, an einem Endpunkt ihrer Entwicklung angelangt, existiert im Grunde nicht (Reynolds & Akram 2001).

3 Folgen für die Spracherwerbsforschung

Dass man aus vielen Gründen in Untersuchungen zum Spracherwerb von Migrantenkinder mit der Ursachensuche nicht bei den Eltern stehenbleiben sollte, wurde schon mehrfach erwähnt.

Es ergibt sich aus unserer Untersuchung aber noch eine weitere Anregung, und zwar zu Sprachtestungen, wie sie zurzeit auch in Österreich in großer Zahl stattfinden: Hier sollte *vor* jeder Untersuchung mit größtmöglicher Genauigkeit sichergestellt werden, ob es wirklich die *Erstsprache* der Kinder ist, die man testet. Es wurde ja bereits erwähnt: **Im Fall von Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien ist bei rund 12 Prozent mit einer Minderheiten-Erstsprache zu rechnen; und im Falle von Kindern aus der Türkei kann gar bei rund 40 Prozent davon ausgegangen werden, dass nicht Türkisch, sondern eine Minderheitensprache die Erstsprache ist, oder dass Türkisch erst kürzlich zur neuen "Erstsprache" wurde.**⁶³ Erhebt man jedoch, wie bislang in so gut wie allen Untersuchungen geschehen, ausschließlich die Erstsprachen Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch und Türkisch, so wird auf diese Art - wenn auch nicht willentlich - ein monolinguales Konzept reproduziert, obwohl man doch eigentlich Mehrsprachigkeitsphänomene untersucht. Es darf also nicht verwundern, wenn bei einer solchen Vorgangsweise manche Ergebnisse rätselhaft bleiben.⁶⁴ Die Suche nach den tatsächlichen Erstsprachen der Kinder sollte deshalb unbedingt *vor jeder Sprachtestung* unternommen werden, und zwar von Personen, die mit dem Kontext und den Sprachen der verschiedenen Herkunftsländer bestens vertraut sind. Wenngleich derartige Vorbereitungen aufwändig sind und nicht in jedem Fall zwangsläufig vollständig gelingen müssen (z.B. bei besonders stigmatisierten Sprechergruppen), so stellt dennoch eine solche Zugangsweise sicher einen wesentlich adäquateren und erklärungs mächtigeren Hintergrund dar, als dies eine Zugangsweise leistet, bei denen die jeweiligen Muttersprachen vorweg nicht verlässlich eruiert werden konnten.

Etwas anders und trotzdem ähnlich verhält es sich mit Untersuchungen, die sich mit der Sprachkompetenz von Migrantenkinder aus der tatsächlich türkischsprachigen Landbevölkerung befassen: Die Leistung dieser Kinder wird bislang meist grundsätzlich an der neutürkischen Schriftsprache gemessen; zu überlegen wäre aber, ob hier nicht die eigentliche Erstsprache, d.h. das dialektale Türkisch der Landbevölkerung, mehr Aufschluss über die kindliche Sprachkompetenz geben könnte.⁶⁵

⁶³ Diese Zahlen stellen allerdings *Mindestangaben* dar - in der Migration ist tatsächlich mit einer Überrepräsentation der Minderheiten zu rechnen, da marginalisierte Bevölkerungsgruppen besonders stark zur Migration tendieren (vgl. Uçar 1996; Maas & Mehlem 2002; u.v.m.).

⁶⁴ Eine Wiener Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass der muttersprachliche Unterricht für die untersuchten Migrantenkinder „*keinen deutlichen Vorteil*“ bringt und dass manche Kinder *mit* muttersprachlichem Unterricht sprachlich schlechter abschneiden als ohne. Es fand sich für diese Ergebnisse, die für Aufregung sorgten, keinerlei Erklärung (Olechowski, Hanisch, Katschnig, Khan-Svik & Persy 2002: 48).

⁶⁵ Ähnliches gilt für marokkanische Migrantenkinder (vgl. Maas & Mehlem 2002).

Zum Abschluss dieses Kapitels soll ganz grundsätzlich angemerkt werden, dass erst die Kombination von Zugängen aus verschiedenen Disziplinen das hier vorgestellte Modell und damit die Art meiner Untersuchung ermöglicht hat – oder, um es mit D. Cameron zu formulieren: "... if sociolinguistics is to progress from description to explanation [...] it is obviously in need of a theory linking the 'linguistic' to the 'socio'." (Cameron 1990: 84). Der oftmals allzu große Abstand, der gerade Linguistik und Soziologie voneinander trennt, erweist sich damit besonders dann als obsolet, wenn es, so wie hier, darum geht, bislang unerklärt gebliebene und gleichzeitig für den Bildungserfolg so zentrale Phänomene wie das des *herkunftsspezifischen Sprachlern(miss)erfolgs* in der Migration besser zu verstehen und ihre Ursachen zu ergründen.

4 Folgen für die Migrations-(Spracherwerbs- und Bildungs-)Forschung

Es soll nicht verschwiegen werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden linguistischen Studie den Resultaten einzelner Metastudien (z.B. Esser 2006) diametral widersprechen – zwar nicht in jeder Hinsicht, aber doch gerade dort, wo es zentral um Sprache geht. Worin liegen die Gründe dafür?

Dass sich die verschiedenen Disziplinen in ihrer Betrachtungsweise z.T. gravierend voneinander unterscheiden, ist nicht neu. Als Beispiel seien hier Sprachtodforschung vs. Spracherwerbsforschung genannt: Während in der *Sprachtodforschung* praktisch jeder Prozess von Sprachverlust als höchst kreativer, letztlich immer auch erfolgreicher Übergang zu einer neuen "Muttersprache" verstanden wird, zeigt sich bei der Untersuchung *derselben* Bevölkerungsgruppen (d.h. ethnischer Minderheiten) in der *Spracherwerbs- und Bildungsforschung* ein ganz anderes Bild: Hier ist der Übergang zwar offenbar ebenfalls kreativ (vgl. Hinnenkamp & Meng 2000), aber alles andere als durchgängig erfolgreich; sprachliche und Bildungsnachteile halten sich ganz im Gegenteil hartnäckig über Generationen hinweg.

Der Gegensatz zwischen der Metastudie von Esser (2006) einerseits und einer immerhin erheblichen Anzahl von linguistischen Untersuchungen andererseits (und damit auch der vorliegenden Studie) dürfte auf einer vergleichbaren Ebene, d.h. in einem sehr unterschiedlichen Fokus, liegen. Noch dazu untersucht die hier vorliegende linguistische Studie gerade *nicht* den individuellen, sondern den *gruppenspezifischen* Sprachlern(miss)erfolg – womit Hintergrundvariablen wie Intelligenz, familiäre Migrationsursachen u.a. (vgl. Esser 2006) hochgradig an Bedeutung verlieren; schließlich ist z.B. nicht anzunehmen, dass ausgerechnet die Intelligenz die einzelnen (ethnischen) Gruppen in ihrem Spracherwerb tatsächlich voneinander unterscheidet – eine solche Annahme würde vielmehr Zweifel am (vielleicht allzu einseitig geprägten) Intelligenzbegriff in der Bildungsforschung aufkommen lassen.

Der Gegensatz zwischen der genannten Metastudie von Esser und der vorliegenden qualitativen Untersuchung erklärt sich jedoch vermutlich noch viel mehr aus einem weiteren Unterschied: aus dem zwischen quantitativen und qualitativen Formen der Datenerhebung – und namentlich aus der Möglichkeit und dem Anspruch, den *exakten familiären Sprachgebrauch* zu erheben. Tatsächlich lautet daher die zentrale Frage hier, ob eine (Meta)Studie sich letztlich nur auf den von den Untersuchungspersonen *angegebenen* oder vielmehr auf den *tatsächlichen* Sprachgebrauch in den Familien beziehen kann.

Um gerade in diesem Punkt auf die Unvereinbarkeit quantitativer mit qualitativen Ergebnissen zu reagieren, wurde deshalb in der vorliegenden Studie von Beginn an auf die besondere Genauigkeit der Datenerhebung Wert gelegt; die Resultate lassen dies möglicherweise erkennen und dürften so immerhin in der Lage sein, einige neue Möglichkeiten der Beantwortung offener Fragen zu bieten.

Ebenso wurde auch in der Auswertung und Interpretation der Daten versucht, die Hintergründe des so unterschiedlichen Abschneidens der verschiedenen Herkunftsgruppen neu zu beleuchten und Zusammenhänge entsprechend zu benennen: so etwa mit dem Begriff des *sprachlichen Kapitals*, das bereits lange vor jedem (mono- oder bilingualen) Unterricht *in der Familie* greift; oder auch mit dem Begriff der *intergenerationalen Transmission* einer *Nicht-Erstsprache*, die immer auch eine Extremform von *Kapitalverlust* darstellt. Die sich daraus logisch ergebende Bedeutung der Variable *Selbstvertrauen*, gerade in der Migration, scheint vor diesem Hintergrund verständlicher zu werden, ebenso wie die demgegenüber **geringe Bedeutung der Variable Zweitsprachmotivation, die noch dazu in der schwächsten Gruppe (der türkischen) deutlich am höchsten (!) ausgeprägt ist.**

Auch lässt sich so nun möglicherweise unter ganz neuen Gesichtspunkten an die Frage herangehen, warum denn die Ergebnisse zur Effizienz des sog. *Muttersprachlichen Unterrichts* für MigrantenschülerInnen bislang derart widersprüchlich ausfallen: Dass Migrantenfamilien z.B. aus der Türkei zu 40 bis 50 Prozent tatsächlich andere Sprachen als Türkisch sprechen, aber auch, dass Migrantenfamilien oft genug bereits zur dominanten Sprache der Einwanderungsgesellschaft (z.B. zum Deutschen) gewechselt haben, ohne dies in großen Erhebungen tatsächlich anzugeben – all das lässt vermuten, dass wir es hier mit Aspekten zu tun haben, die von der quantitativen Migrationsforschung bisher kaum erfasst werden konnten. Es lässt aber auch vermuten, dass die genannten Aspekte nicht nur für die hier besprochenen Gruppen, sondern ebenso oder ähnlich auch für marokkanische Migrantenfamilien gelten (vgl. Maas & Mehlem 2002) und dass sich damit vermutlich die meisten bisherigen Ergebnisse zum muttersprachlichen/ bilingualen Unterricht relativieren lassen dürften. **Denn jegliche Erfolge oder Misserfolge eines muttersprachlichen Unterrichts für MigrantenschülerInnen sind erst dann überhaupt untersuchbar, wenn zuvor festgestellt wurde, welche Muttersprachen diese SchülerInnen tatsächlich sprechen.**

Die Folgen für die Forschung könnten bzw. sollten erhebliche sein: Eine *engere Zusammenarbeit zwischen der Sprachwissenschaft und der Soziologie* scheint überfällig zu sein; profitieren könnte sowohl die Spracherwerbsforschung (in der das Nichtbeachten der Makrofaktoren als problematisch betrachtet werden muss) als auch die soziologische Migrationsforschung (deren Interpretation sprachlicher Phänomene und zugehöriger Erklärungshypothesen – z.B. jener von Cummins! – fallweise als ebenso problematisch eingestuft werden muss).

Weiters scheint für die Zukunft wohl auch eine *Kombination zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden* angedacht werden zu müssen: Denn die Erhebung der *tatsächlichen* Erstsprachen der Migrantenfamilien aus den verschiedenen Herkunftsländern stellt bis heute praktisch einen "blinden Fleck" der Migrationsforschung dar (vgl. auch die dahingehende Kritik von Extra & Yağmur 2004). Ebenso wie für das Verständnis von Bilingualität, die erst in den 1960er Jahren als "unschädlich" bzw. sogar als "vorteilhaft" erkannt wurde (vgl. Esser 2006), dürften sich daher auch für jedes Verständnis von bilinguaem Unterricht angesichts verbesserter Forschungsmethoden und einer verstärkten interdisziplinären Zusammenarbeit schon in naher Zukunft möglicherweise ganz neue Sichtweisen ergeben.⁶⁶

Literatur

Afshar, K. (1998), *Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation*. Münster: Waxmann.

Akkuş, R., K. Brizić & R. de Cillia (2005), *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts (2004/2005)*. Wien: BMBWK, unveröffentlichter Projektbericht.

Andrews, P. A. (Hg.) (2002), *Ethnic groups in the Republic of Turkey. Bd. 2: Supplement and index*. Wiesbaden: Reichert.

Bachmaier, P. (1982), *Aspekte der Bildungs- und Wissenschaftspolitik Jugoslawiens 1944 – 1979*. Wien: Österreichisches Ost- und Südosteuropainstitut.

Badawia, T. (2002), *"Der dritte Stuhl". Eine Grounded-theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

⁶⁶ Ein spezieller Dank an Rudolf de Cillia (Sprachwissenschaft), Christoph Reinprecht (Soziologie), Rainer Bauböck (Politikwissenschaft), Claudia Römer (Turkologie) und Reva Akkuş (Psychologie) für das Ermöglichen dieses interdisziplinären Ansatzes.

- Berry, John W., J. S. Phinney & D. L. Sam (Hg.) (2006), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boeckmann, K.-B., K.-M. Brunner, M. Egger, G. Gombos, M. Jurić & D. Larcher (1988), *Zweisprachigkeit und Identität*. Klagenfurt: Drava.
- Boeschoten, H. (1997), 'The Turkish Language Reform forced into stagnation', in M. Clyne (Hg.), *Undoing and redoing corpus planning*, 357-383. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bourdieu, P. (1983): 'Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital', in R. Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten*, 183-198. Göttingen: Schwartz.
- Breznik, D. (1991), *Stanovništvo Jugoslavije. (= Die Bevölkerung Jugoslawiens.)* Titograd: Chronos.
- Brizić, K. (2006), *Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource*. In: Kurswechsel, 12. Jg. (2006), Heft 2, S. 32 – 43.
- Brizić, K. (in Vorbereitung), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Cameron, D. (1990), 'Demythologizing sociolinguistics: why language does not reflect society', in J. E. Joseph & T. J. Taylor (Hg.), *Ideologies of language*, 79-93. London: Routledge.
- Cummins, J. (2001), *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dittmar, N. (1997), *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- Dorian, N. C. (1982 a), 'Language loss and maintenance in language contact situations', in R. D. Lambert & B. F. Freed (Hg.), *The loss of language skills*. Rowley, Mass.: Newbury House Publ.
- Dorian, N. C. (1982 b), 'Linguistic models and language death evidence', in L. K. Obler & L. Menn (Hg.), *Exceptional language and linguistics*, 31-48. New York: Academic Press.
- Dragić, D. (2002), *Vlasi ili Rumuni istočne Srbije i Vlaško pitanje. Pitanja i odgovori. (= Die Walachen und Rumänen Ostserbiens und die walachische Frage. Fragen und Antworten.)* Beograd: Helsinški Odbor za Ljudska Prava u Srbiji.
- Dressler, W. U. & R. de Cillia (in Druck), 'Spracherhaltung – Sprachverfall – Sprachtod', in U. Ammon, N. Dittmar & K. J. Mattheier (Hg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Driessen, G. & H. Dekkers (1997), 'Educational opportunities in the Netherlands: policy, students' performance and issues', *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 43 (4), 299-315.
- Durgunoğlu, A. Y. & L. Verhoeven (Hg.) (1998), *Literacy development in a multilingual context. Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehlers, S. (2001), 'Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten', in M. Hug & S. Richter (Hg.), *Ergebnisse aus soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. (= AKI-Forschungsbilanz, No. 3). Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Extra, G. & K. Yağmur (Hg.) (2004), *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Faist, T. (1997): 'Migration und der Transfer sozialen Kapitals oder: Warum gibt es relativ wenige internationale Migranten?', in L. Pries (Hg.), *Transnationale Migration*. Baden-Baden: Nomos.
- Fase, W. (1994), *Ethnic divisions in Western European education*. Münster: Waxmann.
- Fishman, J. A. (Hg.) (1999), *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford Univ. Press.
- Flick, U., E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hg.) (1995), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union (2. Auflage).
- Friedrichs, J. (1990), *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdt. Verl. (14. Auflage).
- Grosse, I. (2000), *Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei*. Wien: Univ., Diplomarbeit.
- Herdina, P. & U. Jessner (1997), 'Dynamisierung des Fremdspracherwerbs durch Mehrsprachigkeit – theoretische Implikationen', in M. Stegu, Martin & R. de Cillia (Hg.), *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. VERBAL-Workshop, Dezember 1994*, 45-61. Frankfurt am Main: Lang.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003), 'Ethnic segmentation in school and labour market? 40 years legacy of Austrian guestworker policy', in M. Crul & Vermeulen, H. (Hg.), *The future of the second generation. The integration of migrant youth in six European countries*, 1120-1144. Staten Island, NY: Center for migration studies of New York.

- Hinnenkamp, V. (2000), '„Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als Ausdruck ihrer Identität', *Der Deutschunterricht* 52 (5): 96-107.
- Hinnenkamp, V. & K. Meng (Hg.) (2000), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Huntington, S. P. (1997), *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München: Europaverl. (3. Aufl.).
- Janjetović, Z. (2001), 'National minorities and non-Slav neighbours in Serbian textbooks', *Internationale Schulbuchforschung* 23 (2), 201-214.
- Karoly, M. (Red.) (2001), *Die bedrohte Lage der Roma heute im Vergleich zur Verfolgung im Nationalsozialismus. Seminar anlässlich des zehnjährigen Jubiläums von Romano Centro in Zusammenarbeit mit dem Bruno Kreisky Forum für Internationalen Dialog, April 2001*. Wien: Romano Centro.
- Kouritzin, S. (1999), *Face(t)s of first language loss*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kreyenbroek, P. (Hg.) (1996), *Kurdish culture and identity*. London: Zed Books.
- Kronig, W., U. Haeblerlin & M. Eckhart (2000), *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Lasimbang, R., C. Miller & F. Otigil (1992), 'Language competence and use among coastal Kadazan children', in W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (Hg.), *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam: Benjamins.
- Maas, U & U. Mehlem (2002), 'Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland', in J. Oltmer (Hg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS*, 333-366. Osnabrück: Rasch.
- Matras, Y. (1997), 'Schriftliche Lehrmittel in Romanes: Ein Beispiel von Sprachplanung in einer Minderheitensprache', in J. Erfurt & A. Redder (Hg.), *Spracherwerb in Minderheitensituationen*, 165-191. Oldenburg: Red. OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie).
- Mokre, M. (Hg.) (2000), *Imaginierte Kulturen – reale Kämpfe. Annotationen zu Huntingtons „Kampf der Kulturen“*. Baden-Baden: Nomos.
- Nauck, B. & M. Alamdar-Niemann (1998), 'Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten', in B. Nauck (Hg.), *Erziehung – Sprache – Migration: Gutachten zur Situation türkischer Familien; Analysen; Projekt: Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung*, 1-35. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung.

Nauck, B., H. Diefenbach & K. Petri (1998), 'Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland', *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (5), 701-722.

OECD (2005), *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications.

OECD (2006), *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publications.

Öktem, A. & Ö. Öktem (1985), 'Kulturelle Identität, Sozialisation und Sprache bei türkischen Arbeiterkindern in der Bundesrepublik Deutschland', in J. Rehbein (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation*, 70-102. Tübingen: Narr.

Olechowski, R., G. Hanisch, T. Katschnig, G. Khan-Svik & E. Persy (2002), 'Bilingualität und Schule – eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht)', in W. Weidinger (Hg.), *Bilingualität und Schule. Bd. 2: wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & hpt.

Peltzer-Karpf, A., V. Wurnig, B. Schwab, M. Griessler, R. Akkuş, K. Lederwasch, D. Piwonka, T. Blažević, K. Brizić (2003), *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999 – 2003) (Endbericht)*. Wien: BMBWK, unveröffentlichter Projektbericht.

Pflegerl, Johannes (1996): *Familienverhältnisse und Familienkonflikte von Zuwanderern. Eine Pilotstudie über das Fortbestehen traditioneller Strukturen in Migrantenfamilien aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.

Portes, A. & R. G. Rumbaut (2001), *Legacies: the story of the immigrant second generation*. Berkeley: Univ. of California Press.

Portes, A. & M. Zhou (2001), 'The new second generation. Segmented assimilation and its variants', in H. Goulbourne (Hg.), *Race and ethnicity. Bd. 4: Integration, adaptation and change*, 314-336. London: Routledge.

Reich, H. H. & H.-J. Roth (2002), *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Amt für Schule.

Reynolds, M. & M. Akram (2001), 'The maintenance of Punjabi and Urdu in Sheffield', in T. Ammerlaan, M. Hulsen, H. Strating & K. Yağmur (Hg.), *Sociolinguistic and psycholinguistic perspectives on maintenance and loss of minority languages*, 249-265. Münster: Waxmann.

Robins, K. (2000), 'Interrupting identities: Turkey / Europe', in S. Hall & P. du Gay (Hg.), *Questions of cultural identity*, 61-86. London: Sage Publ. (5. Aufl.).

- Sasse, H.-J. (1992 a), 'Language decay and contact-induced change. Similarities and differences', in M. Brenzinger (Hg.), *Language death. Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa*, 59-80. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sasse, H.-J. (1992 b), 'Theory of language death', in M. Brenzinger (Hg.) (1992), *Language death. Factual and theoretical explorations with special reference to East Africa*, 7-30. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schiesser, A. W. & P. Theurl (2001), 'Manifeste und schulbezogene Ängste bei Volksschulkindern mit deutscher und nichtdeutscher Muttersprache', in W. Weidinger (Hg.), *Bilingualität und Schule? Bd. 1: Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde*, 254-275. Wien: öbv & hpt.
- Schmitt, E. (Hg.) (1991), *Türkei. Politik, Ökonomie, Kultur*. Rieden am Forggensee: Mundo.
- Stanat, P. (2003), 'Migration und Sozialschicht. Determinanten der Schulleistungen von Jugendlichen aus zugewanderten Familien', Vortrag im Rahmen der 64. Tagung der AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung), Hamburg, 29.9. – 2.10. 2003.
- Thomason, S. G. (2001), *Language contact (an introduction)*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Uçar, A. (1996), *Benachteiligt: ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule. Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Sonderschule für Lernbehinderte*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Weische-Alexa, P. (1977), *Sozial-kulturelle Probleme junger Türkinnen in der Bundesrepublik Deutschland. Mit einer Studie zum Freizeitverhalten türkischer Mädchen in Köln*. Köln: Univ., Diplomarbeit.
- Wodak, R. & R. Rindler-Schjerve (1985), *Funktionen der Mutter beim Sprachwechsel: Konsequenz für die Primärsozialisation und Identitätsentwicklung*. Wiesbaden: Vieweg.
- Wode, H. (1995), *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Zentrum für Türkeistudien Essen (Hg.) (1998), *Das ethnische und religiöse Mosaik der Türkei und seine Reflexionen auf Deutschland. (= Wissenschaftliche Schriftenreihe des Zentrums für Türkeistudien, Bd. 1)* Münster: Lit. Verl.

Annex

1. Tagungsprogramm

„Bildungsbe/nach/teiligung und Migration - in Österreich und im internationalen Vergleich“

Kommission für Migrations- und Integrationsforschung,
Österreichischen Akademie der Wissenschaften
Veranstaltungsort: Theatersaal der ÖAW, Sonnenfelsgasse 19, 1010 Wien

Dienstag, 6. Dezember 2005

- 9:00 Begrüßung und Moderation durch Rainer Bauböck
- 9:15 – 10:00 Forschungslage zu Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich.
Johann Bacher, Institut für Soziologie, Universität Linz
- 10:00 – 10:45 Generationenübergreifende soziale Mobilität von ImmigrantInnen in
Wien. Eine Sonderauswertung des Datensatzes Leben und Lebensqualität
in Wien, 2003
Vlasta Zucha und Silvija Rapa, SORA, Wien
- 10:45 – 11:00 Pause
- 11:00– 11:45 Bildungswege von Jugendlichen der 2. Generation. Erste Ergebnisse des
FWF-Projektes „Die Integration der zweiten Migrantengeneration in
Österreich“,
Hilde Weiss, Institut für Soziologie, Universität Wien
- 11:45 – 12:30 Das EU LIMITS-Projekt 2003 – 2005, Generationenübergreifende
Bildungsbeteiligung von SerbInnen und TürkInnen in Wien.
Rossalina Latcheva und Johann Kerschbaum, Zentrum für Soziale
Innovation, Wien
- 12:30 – 14:00 Mittagspause

Moderation: Bernhard Perchinig

- 14:00 – 14:45 Welche Faktoren sichern Chancengerechtigkeit in Schulsystemen? Eine OECD-Studie basierend auf den PISA-Daten.
Barbara Herzog-Punzenberger, eif, ÖAW, Wien
- 14:45 – 15:15 Handicap Migrationshintergrund? Eine international vergleichende Analyse des PISA 2000 Datensatzes.
Angela Wroblewski, Institut für Höhere Studien, Wien
- 15:15 - 15:30 Pause
- 15:30 - 16:15 The Integration of the European Second Generation, 2005 - 2008.
Vorstellung des dreijährigen 8-Ländervergleichsprojektes TIES.
Barbara Herzog-Punzenberger, Institut für Europäische Integrationsforschung, ÖAW
- 16:15 – 17:00 Die sprachpolitische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkungen auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich.
Katharina Brizic, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien
- 17:00 – 17:15 Pause

Öffentlicher Vortrag

17:15 – 19:00 Sprache und (strukturelle) Integration.
Prof. Hartmut Esser, Universität Mannheim

Discussant: Doz. Rainer Bauböck

Moderation: Prof. Heinz Fassmann

Kurzbeschreibung des Tagungskonzeptes:

Durch den ungefähr zeitgleichen Abschluss mehrerer Projekte bzw. die Verfügbarkeit von Datensätze, die Analysen bezüglich der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von MigrantInnen und deren Nachkommen in Österreich zulassen, können erstmals tiefere Zusammenhänge beleuchtet werden.

Die Tagung „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration - in Österreich und im internationalen Vergleich“ möchte Analyseergebnisse österreichspezifischer Datensätze vorstellen, diese in einen internationalen Vergleichsrahmen bringen und den politischen Diskurs bzw. die Steuerung von Forschung dazu in Beziehung setzen. Als Einleitung werden die Ergebnisse der aktuellen OECD-Publikation zu Chancengerechtigkeit in Schulsystemen vorgestellt. Daran anschließend werden drei wien- bzw. österreichbezogene Datensätze und Analyseergebnisse besprochen.

Im ersten Teil des Nachmittagblocks wird die Beschäftigung mit quantitativen Datensätze unterbrochen von einer Betrachtung der Forschungslage zu Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich, um den Blick auf die Entwicklungen und Leerstellen in der Produktion und Steuerung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Themenfeld der Tagung zu lenken, sowie der Vorstellung des gerade laufenden internationalen Ländervergleiches „The Integration of the European Second Generation“. Nach einer kurzen Pause kommt die Sprachwissenschaft mit einer qualitativen Langzeitstudie zu den Auswirkungen sprachpolitischer Kontextfaktoren zu Wort. Schließlich werden die Ergebnisse des internationalen Vergleichs der PISA Daten in Hinblick auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund vorgestellt.

Als Hauptvortrag wird Prof Hartmut Esser von der Universität Mannheim die Ergebnisse seines kürzlich abgeschlossenen Projektes zu Sprache und Bildung vorstellen und die Situation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland im internationalen Vergleich diskutieren sowie mögliche Parallelen und Unterschiede zu österreichischen Situation aufzeigen. In der Rolle des „discussant“ wird Doz. Bauböck kritische Nachfragen an den Vortragenden stellen. Im Anschluss wird es Zeit für die Publikumsdiskussion geben.

Die ReferentInnen werden gebeten, ihre Referate eine Woche vor der Tagung zur Verfügung zu stellen. Einerseits sollten sich alle Beteiligte mit den Inhalten der anderen Referate vorbereitend auseinandersetzen und andererseits bei jenen Auswertungen, die sich auf dieselbe Grundgesamtheit beziehen, Querverbindungen herstellen. Dies gilt insbesondere für die wienbezogenen Auswertungen des LLIW-, Weiss- und LIMITS-Datensatzes.

Konzept und Organisation: Barbara Herzog-Punzenberger, eif/ÖAW, Tel. 51 581 – 7567

2. Kurzzusammenfassungen

Johann Bacher, Institut für Soziologie, Universität Linz

johann.bacher@jku.at

„Forschungslage zur Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich“

Seit der Jahrtausendwende, insbesondere aber seit PISA2 lässt sich für Österreich erfreulicherweise eine Renaissance der soziologischen Bildungsforschung zum Thema der Bildungsungleichheiten feststellen. Die Gründe hierfür sind wissenschaftsinterner und wissenschaftsexterner Natur. Sie werden kurz andiskutiert.

Die Re-Thematisierung der Bildungsungleichheiten hat dazu geführt, dass die soziale und regionale Selektivität des österreichischen Bildungssystems bereits relativ gut dokumentiert ist. Bezüglich des Migrationshintergrund ist der Informationsstand noch dürftiger. Allerdings gibt es bereits Studien mit einem regionalen Schwerpunkt auf Wien. Es ist daher zu erwarten, dass diese Lücke bald auch österreichweit geschlossen sein wird. Dokumentiert, aber wenig thematisiert sind geschlechtsspezifische Unterschiede. Besonders erfreulich ist, dass sich zum einen jüngere NachwuchswissenschaftlerInnen mit der Thematik auseinandersetzen und dass zum anderen aber auch ältere FachkollegInnen ihr Interesse an diesem Thema wiederentdeckt und mit empirischen Forschungsarbeiten begonnen haben.

Angesichts dieser positiven Bilanz stellt sich die Frage nach „Leerstellen in der Produktion und Steuerung wissenschaftlicher Erkenntnisse“, die entsprechend der Zielsetzung der Veranstaltung im Nachmittagsblock diskutiert werden soll.

Analysen zur Bildungsungleichheit sind häufig bivariat. Wünschenswert wären Analysen, die über diese bivariate Betrachtung hinausgehen und die Wirkungszusammenhänge mittels pfadanalytischer Techniken untersuchen. Dadurch würden sich Anhaltspunkte über das Zusammenwirken der Ungleichheitsdimensionen untereinander ergeben. Dieses Argument wird anhand eines Beispiels verdeutlicht.

Aber auch diese Analysen sind nicht ausreichend, wenn soziologische Bildungsforschung gestaltend mitwirken will (soll). Wichtig hierfür wären Studien, die sich mit Faktoren und Bedingungen beschäftigen, welche die statistisch feststellbaren Zusammenhänge hervorbringen. Methodisch geeignet wären: international vergleichende Studien, Hinzunahme intervenierender Variablen und qualitative Fallstudien. Untersuchungen der genannten Art gibt es in Österreich wenig. Ein Beispiel wird gegeben.

Lücken in der Forschung bestehen auch noch in einer kritischen Analyse der aktuellen Bildungspolitik.

Hinzu kommt ein weiteres gravierendes Defizit, nämlich die Mitwirkung bei der Entwicklung von Maßnahmen. Die soziologische Forschung konzentriert sich zu sehr auf Deskription und Kausalanalysen.

Ein Defizit, das noch vor einiger Zeit zu beklagen wäre, besteht heute nicht mehr, nämlich die öffentliche Stellungnahme von SoziologInnen zur Bildungs-/Schulpolitik. Hier wäre vielleicht eine bessere Koordinierung und Vernetzung zu überlegen.

Vlasta Zucha, Silvija Rapa, SORA Institute for Social Research and Analysis, Wien

vlasta.zucha@sora.at, silvija.rapa@sora.at

„Generationsübergreifende soziale Mobilität von ImmigrantInnen in Wien. Eine Sonderauswertung des Datensatzes ‚Leben und Lebensqualität in Wien‘ (2003)“

Einige Gruppen von MigrantInnen sind in vielen Lebensbereichen gegenüber der einheimischen Bevölkerung von Benachteiligungen stärker betroffen. Dabei stellen Qualifikation und Ausbildung sowie Berufstätigkeit zentrale Bereiche dar. Bisherige Untersuchungen unterschieden MigrantInnen in erster Linie nach Staatsbürgerschaft und Herkunftsland. Dies ist weitgehend darauf zurückzuführen, dass in den Datensätzen der offiziellen österreichischen Statistiken (z.B. Volkszählung, Mikrozensus, Arbeitsmarktstatistiken, HV-Daten) keine Unterscheidung nach MigrantInnengeneration möglich ist.

Es ist davon auszugehen, dass die berufliche und soziale Mobilität nicht nur bei der ersten Zuwanderungsgeneration eingeschränkt ist, sondern dass sich Benachteiligungen im Bildungs- und Arbeitsbereich auch bei der nachfolgenden Generation fortsetzen. Die Studie zielt auf die Frage, welche soziale Position MigrantInnen im Vergleich zu der einheimischen Wiener Bevölkerung einnehmen und welche soziale Position die zweite Generation gegenüber der ersten Generation einnimmt (mit Berufssituation als zentraler Dimension). Die Bildungsbeteiligung der zweiten Generation sowie die Bildungsabschlüsse der ersten im Vergleich zur zweiten Generation bilden dabei den Schwerpunkt der Betrachtung.

Als empirische Grundlage wird der Datensatz „Leben und Lebensqualität in Wien II“ aus dem Jahr 2003 herangezogen, der es ermöglicht nach Zuwanderungsgenerationen zu unterscheiden. Zur Beantwortung der oben formulierten Fragen werden Gruppenvergleiche vorgenommen, die Analyse konzentriert sich insbesondere auf Unterscheidungen nach Zuwanderungsgeneration und ethnischer Herkunft. Darüber hinaus werden Probleme, die bei der Analyse insbesondere der Bildungsbeteiligung bzw. Bildungsabschlüsse abgetreten sind, thematisiert. So soll beispielsweise der Vergleichbarkeit und Angemessenheit der Bildungsindikatoren nachgegangen sowie mögliche Lösungen vorgestellt werden.

Hilde Weiss, Institut für Soziologie, Universität Wien
 hildegard.weiss@univie.ac.at

„Die zweite Generation: Erfolg im Bildungsweg?“

Die Studie zur „Integration der 2. Generation“ legte den Schwerpunkt auf die Fragen: welche Bildungsqualifikationen und beruflichen Positionen konnten erreicht werden? Welche sozialen Netzwerke haben die Jugendlichen aufgebaut und welche Zugehörigkeitsgefühle und Wertorientierungen haben sie entwickelt.

In diesem Referat wird über Bildungswege und Hintergründe berichtet. Die Analyse der erzielten Bildungspositionen zeigte, dass sich primär soziale Herkunft und die Konzentration ausländischer Jugendlicher in Schulen hinderlich auswirkt; spezifische Merkmale des Milieus, wie Sprachgebrauch zu Hause oder interethnische Kontakte, treten diesen Faktoren gegenüber relativ in den Hintergrund. Ethnische Merkmale treten also eher als Effekte des sozialen Milieus in Erscheinung (d.h. Konzentration ausländischer Jugendlicher in Schulen verbindet sich mit der Schichtzugehörigkeit). Betrachtet man die beruflichen Positionen, so konnten sich die bereits berufstätigen Jugendlichen im Vergleich zu den Vätern – die mehrheitlich in den untersten Positionen konzentriert sind – verbessern; bei einem Drittel wurde jedoch der niedrige Status des unqualifizierten Arbeiters „vererbt“. Doch bestehen durchaus Unterschiede nach der nationalen Herkunft der Jugendlichen.

Barbara Herzog-Punzenberger, eif/ÖAW, Wien
 barbara.herzog-punzenberger@oeaw.ac.at

„Chancengerechtigkeit in Schulsystemen?“

Die Frage, wovon Unterschiede in der Bildungsbeteiligung abhängen, wird mit individuellen Charakteristiken, darauf folgend mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten soziokulturellen Gruppen beantwortet. Bei Untersuchungen, die sich auf eine Region/ein Land beschränken, entweichen Faktoren auf der Systemebene oft dem Blick, da es keine Vergleichseinheiten gibt.

Obwohl die PISA-Studie der OECD nur einen sehr spezifischen Ausschnitt, nämlich die getesteten Leistungen 15- bis 16- jähriger SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften freigibt, ermöglicht sie doch eine eingeschränkte Bewertung der Auswirkungen verschiedener Systemfaktoren. In dem 2005 von der OECD veröffentlichten Bericht „School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000“ wurde errechnet, dass die folgenden sechs Faktoren für die Effektivität - im Sinne von Qualität und Chancengerechtigkeit - der Bildungsanstrengungen der 34

beteiligten Länder verantwortlich sind: Strukturelle Charakteristiken der Schulsysteme (zB Selektivität), sozio-ökonomischer Status der SchülerInnen, sozio-ökonomische Zusammensetzung der Schulen, Schulressourcen, Schul-/Lehrprozesse, Schulklima/Lernumgebung. Die Reihung erfolgt vom robustesten Faktor abwärts.

Um die bei der PISA-Erhebung nicht berücksichtigten Faktoren nicht aus dem Auge zu verlieren, wurde vom Deutschen Bildungsministerium in sechs Ländern erhoben, welche Faktoren vor Ort als wichtigste für das jeweilige Abschneiden bei PISA 2000 beurteilt würden. Die Resultate lenken die Aufmerksamkeit auf die breite Unterstützung von Bildung an und für sich in einem Land, das Ansehen der LehrerInnen bzw. des Berufes, die Schulautonomie, die Schulnetzwerke sowie verschiedene Formen des Monitorings und der Evaluation, inklusive der Schulinspektion.

Die genannten Faktoren auf der gesellschaftlichen bzw. Systemebene sollen als Rahmen und Hintergrundfolie für die Betrachtung der empirischen Ergebnisse der Bildungsmobilität von SchülerInnen bzw. Familien mit und ohne Migrationshintergrund dienen. Neben den Faktoren im Bildungsbereich sind jedoch einige andere Bereiche wie die rechtliche Situation, historische Gruppenbeziehungen, die Einwanderungsgeschichte einer Gruppe, das gesellschaftliche Selbstverständnis und Diskriminierung, um nur einige zu nennen, zu berücksichtigen. Je mehr sich Handlungsempfehlungen auf das genaue Verständnis der interagierenden Faktoren gründen, desto treffsicherer können sie entwickelt werden.

Angela Wroblewski, Institut für Höhere Studien (EQUI), Wien

wroblews@ihs.ac.at

„Handicap Migrationshintergrund. Eine Analyse anhand von PISA 2000

Die Analyse des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungspartizipation und –erfolg hat auch in Österreich lange Tradition, war jedoch häufig aufgrund der verfügbaren Datengrundlage nur eingeschränkt möglich. Bislang stand daher die Analyse der Partizipation an Bildung im Vordergrund. Mit den international vergleichenden Erhebungen der OECD liegen nun auch repräsentative Daten zu Schulleistungen vor. Anhand der PISA Daten aus dem Jahr 2000, in dem die Lesekompetenz im Vordergrund stand, erfolgt eine Analyse des Einflusses der sozialen Herkunft auf Schulleistungen (Lesekompetenz) von 15-Jährigen. Für den vorliegenden Beitrag erfolgt eine Schwerpunktsetzung auf die Situation von MigrantInnen.

Barbara Herzog-Punzenberger, eif/ÖAW, Wien

barbara.herzog-punzenberger@oeaw.ac.at

„TIES - The Integration of the European Second Generation“

Es gibt kaum aussagekräftige Ländervergleiche im Integrationsbereich. Die Datensysteme sind sehr verschieden und schon aus Gründen der Unterschiede im Einbürgerungsrecht macht der manchmal versuchte Vergleich von StaatsbürgerInnen mit einem ausländischen Pass keinen Sinn. Integration ist ein langfristiger mehrere Generationen umfassender Prozess. Langfristige Effekte unterschiedlicher nationalstaatlicher Kontexte machen sich daher besonders bei den Nachkommen der EinwanderInnen bemerkbar, insbesondere wenn es gelingt, Familien ähnlicher Herkunftskontexte zu vergleichen. Da in vielen Ländern der Geburtsort des Vaters und der Mutter nicht erhoben wird, können Nachkommen von EinwanderInnen, vor allem wenn sie im Land geboren wurden und die hiesige Staatsbürgerschaft haben, nicht identifiziert werden.

TIES versucht durch sein Projektdesign den genannten Problemen auf der Erhebungsebene zu begegnen. Ties ist ein auf mehrere Jahre angelegter 8-Ländervergleich, an dem sich Frankreich, Belgien, Deutschland, die Schweiz, Schweden, Spanien und Österreich beteiligen. Koordiniert wird es von den Niederlanden aus. Während der ersten drei Jahre wird TIES durch nationale Forschungsförderungsinstitutionen wie den FWF in Österreich und die deutsche Volkswagenstiftung finanziert. Parallel und anschließend konnte über die Generaldirektion Forschung der Europäischen Kommission, das TIES-Netzwerk durch ein Dutzend DoktorandInnen- und PostDoc-Stipendien aufgestockt werden, sodass NachwuchswissenschaftlerInnen die Datenfülle nutzen und im Rahmen dieser internationalen Kooperation ausgebildet werden können.

Als erster Schritt wird durch eine eigene Befragung von über 10.000 Jugendlichen in 15 europäischen Städten eine Datenbasis geschaffen, die statistische Analysen zur sozialen Mobilität der Nachkommen von EinwanderInnen aus der Türkei, Ex-Jugoslawien und Marokkos ermöglicht. An die quantitativen Auswertungen anschließend sind qualitative Erhebungen geplant. Die Interviewten sind zwischen 18 und 35 Jahren alt und im Einwanderungsland ihrer Eltern geboren. Eine Vergleichsgruppe von Personen, deren Eltern im Land geboren wurden, wird ebenso in jedem Land befragt. Die Stichprobenziehung gestaltet sich in manchen Ländern, wie etwa Österreich, sehr aufwendig. Die Befragung wird im Herbst 2006 stattfinden. In Österreich werden jeweils 750 Personen in Wien und Linz befragt. Vorarlberg macht als Bundesland selbstfinanziert bei der Erhebung mit. Die erhobenen Themen umfassen Bildung, Beschäftigung, Familie/gender, Wohnen/Nachbarschaft, Religion, Netzwerke/Transnationalität, politische Partizipation.

Katharina Brizić, Institut für Sprachwissenschaften, Universität Wien
katharina.brizic@chello.at

„Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource“

Entdeckungszusammenhang für diese qualitative Untersuchung sind die Ergebnisse einer Wiener Langzeitstudie, die – analog zu zahlreichen Untersuchungen international – das Ergebnis brachte, dass sich türkische Migrantenkinder grundsätzlich von Migrantenkindern aus dem Raum des ehemaligen Jugoslawien hinsichtlich ihres Spracherwerbserfolges unterscheiden: Die türkischen Kinder platzieren sich meist - und so auch hier - am unteren Ende der Leistungsskala; nicht nur in ihrer Zweitsprache, sondern auch in der Erstsprache schneiden sie deutlich schlechter ab als die Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Frage nach den Gründen für derartige "ethnische Differenzen" musste bislang offen bleiben.

Die Suche nach den Ursachen dafür wird in der Spracherwerbsforschung traditionell eher auf Ebene der Familie und des Individuums betrieben – eine Vorgangsweise, die sich nicht bewährt haben dürfte, wenn es um *herkunftsspezifische* Unterschiede geht; leicht wird dabei übersehen, dass Faktoren der Meso- und Mikroebene das generell schlechte Abschneiden ganzer Bevölkerungsgruppen nicht nur nicht erklären können, sondern selbst der Erklärung bedürfen. Das verstärkte Heranziehen von Makrofaktoren gehört deshalb zu den wesentlichsten Anforderungen an die neuere Migrationsforschung, ebenso wie auch das Einbeziehen der Herkunftsländer der verschiedenen Migrantengruppen in die Forschung. In unserem Fall führte das zu einem interdisziplinären Ansatz und zu einer intensiven Beschäftigung mit der Sprach- und Minderheitenpolitik der Türkei und des ehemaligen Jugoslawien.

Hartmut Esser, Universität Mannheim
hartmut-esser@t-online.de

„Sprache, Bildung und (strukturelle) Integration“

Der Vortrag behandelt allgemein die Frage nach den Mechanismen der Entstehung und Stabilisierung ethnischer Schichtungen. Damit ist – letztlich – der Erfolg bei der Eingliederung auf dem Arbeitsmarkt gemeint und damit die Frage nach den Bedingungen für Benachteiligungen, die speziell mit ethnischen Merkmalen zu tun haben könnten. Neben migrationsbedingten Problemen des Transfers und des Erwerbs von Humankapital, vorwiegend in der Form schulischer Bildung, und möglichen (statistischen) Diskriminierungen kommen Defizite in sprachlichen Kompetenzen zur

Erklärung in Frage. In dem Vortrag werden daher die Mechanismen und sozialen Bedingungen des (Zweit-)Spracherwerbs und der Einfluss sprachlicher Kompetenzen auf den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg behandelt. Dabei wird speziell auf mögliche Interaktionseffekte der sozialen Bedingungen, wie etwa der ethnischen Konzentration mit Bildung und Einreisealter, sowie auf die besonderen Effekte bilingualer Kompetenzen auf die schulischen Leistungen und das Einkommen eingegangen. Den Abschluss bildet ein Blick auf die Situation der Migranten in Kanada mit einer „nicht offiziellen“ sprachlichen Herkunft.

3. Die Integration der Europäischen Zweiten Generation



Was ist TIES?

TIES ist ein internationales Forschungsprojekt über die Situation der Nachkommen von EinwanderInnen aus Ex-Jugoslawien, der Türkei und Marokko in acht europäischen Ländern. Als „zweite Generation“ werden dabei die im Einwanderungsland geborenen Kinder bezeichnet.

Was sind die Ziele von TIES?

Im Mittelpunkt von TIES steht das Thema „Integration“, wobei sowohl die wirtschaftliche und soziale Situation als auch Bildung und Identität der zweiten Generation näher beleuchtet werden. Das Projekt untersucht die langfristigen Folgen der Arbeitsmigration, die alle mittel- und nordeuropäischen Staaten seit den sechziger Jahren erfahren haben. Ziel ist es, den ersten systematischen und komparativ angelegten Datensatz zu diesem Thema zu erstellen, der nicht nur einen tieferen Blick auf die Integrationsverhältnisse in Europa erlaubt, sondern auch hilfreich für die Entwicklung von zielgerichteten politischen Maßnahmen sein kann. Die zweite Generation eignet sich besonders für die Erforschung von Integrationsprozessen, da diese Gruppe, im Gegensatz zur eingewanderten Elterngeneration, über das Potenzial verfügen sollte, an allen relevanten Lebensbereichen teilhaben zu können. Die Tatsache, dass dies nicht in allen Bereichen der Fall ist, weist auf strukturelle Defizite hin, die die Studie offen legen möchte.

Wie sollen diese Ziele erreicht werden?

Die existierenden Statistiken über diese Personengruppen sind, sofern überhaupt vorhanden, auf nationaler Ebene unvollständig und international kaum vergleichbar. Deshalb ist das Kernstück der Untersuchung eine Befragung mit insgesamt mehr als 10.000 TeilnehmerInnen. Der vergleichende Charakter der Studie erlaubt dabei die Gegenüberstellung von ethnischen Gruppen, Städten und Staaten. Migration ist in erster Linie ein urbanes Phänomen. Daher wird die Befragung in fünfzehn Städten in acht Ländern durchgeführt: Berlin und Frankfurt in Deutschland, Wien und Linz in Österreich, Zürich und Basel in der Schweiz, Paris und Straßburg in Frankreich, Madrid und Barcelona in Spanien, Amsterdam und Rotterdam in den Niederlanden, Brüssel und Antwerpen in Belgien sowie Stockholm in Schweden. In fast allen Städten sollen zwei Gruppen mit Migrationshintergrund und eine „einheimische“ Kontrollgruppe befragt werden. In Deutschland, Schweden, Österreich und der Schweiz handelt es sich um die Nachkommen von ZuwanderInnen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien, in Frankreich, Belgien und den Niederlanden dagegen um die zweite Generation TürkInnen und MarokkanerInnen. Aufgrund der historisch späteren Zuwanderung in Spanien richtet sich das dortige Projekt nur auf Nachkommen von EinwanderInnen aus Marokko und die

„einheimische“ Kontrollgruppe. Die InterviewpartnerInnen werden zwischen 18 und 35 Jahre alt sein.

In welchem Zeitraum wird TIES durchgeführt?

Das Projekt wurde bereits ab 2003 vorbereitet und hat Anfang 2005 offiziell begonnen. Die Befragung wird in der ersten Hälfte des Jahres 2006 durchgeführt, und erste Ergebnisse werden für das Jahr 2007 erwartet. Diese werden dann auf lokaler und nationaler Ebene in einem Forum von WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen und anderen zivilgesellschaftlichen AkteurInnen diskutiert. Für das Jahr 2008 plant die Projektgruppe eine Tagung mit NGOs und anderen Interessengruppen aus ganz Europa, um mögliche Konsequenzen für die Integrationspolitik, die sich aus den Resultaten von TIES ergeben, zu diskutieren. Zu Beginn des Jahres 2009 sollen die Ergebnisse im Rahmen einer Konferenz mit WissenschaftlerInnen aus Europa, Australien und Nordamerika diskutiert werden, deren Forschungsinteresse auf dem Gebiet der zweiten Generation liegt.

Wie wird TIES finanziert?

Da es sich bei TIES um ein sehr anspruchsvolles und umfangreiches Forschungsprojekt handelt, ist es auf diverse Förderinstrumente und -institutionen angewiesen. Einen großen und zentralen Teil finanziert die VolkswagenStiftung, weitere Mittel kommen vor allem von den nationalen Mitgliedsorganisationen der European Science Foundation (ESF), der Schweizer Stiftung Bevölkerung, Migration und Umwelt (BMU) sowie den jeweiligen beteiligten Instituten bzw. Universitäten. Die zusätzliche Unterstützung durch lokale und nationale Institutionen wird eine weitere Verbreitung der Ergebnisse der Studie sowohl in den untersuchten Städten als auch auf nationaler Ebene gewährleisten.

Wer koordiniert das Projekt?

Allgemeine Koordination

Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES),
Universiteit van Amsterdam

Koordination der internationalen Befragung

Nederlands Interdisciplinair Demografisch Instituut (NIDI), Den Haag

Wer sind die nationalen Partner von TIES?

Die Koordination der Datenerhebung sowie die Analyse der Daten sind Aufgabe der nationalen Partnerinstitute – jedes davon eines der renommiertesten im Bereich der Migrationsforschung in seinem Land:

Belgien

Departement Sociologie, Katholieke Universiteit Leuven
European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER),
Universiteit Utrecht

Deutschland

Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Universität
Osnabrück

Frankreich

Institut National d'Études Démographiques (INED), Paris

Österreich

Österreichische Akademie der Wissenschaften,
Institut für Europäische Integrationsforschung (eif), Wien

Schweden

Centrum för Forskning om Internationell Migration och Etniska Relationer (CEIFO),
Stockholms Universitet

Schweiz

Swiss Forum for Migration and Population Studies/Forum Suisse pour l'Étude des
Migrations et de la Population (SFM/FSM), Université de Neuchâtel

Spanien

Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones,
Universidad Pontificia Comillas de Madrid

Zusätzlicher Partner

Center for Urban Research, Graduate Center of the City University of New York
(CUNY)

Weitere Informationen befinden sich auf der Website des Projektes:

www.imiscoe.org/ties

Kontakt zur internationalen Koordination

Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES)

Universiteit van Amsterdam

Oudezijds Achterburgwal 237

1012 DK Amsterdam, The Netherlands

phone: +31-20-525 2080

fax: +31-20-525 3628

M.R.J.Crul@uva.nl

<http://www2.fmg.uva.nl/imes/>

Kontakt zur Österreichischen Koordination

Institut für Europäische Integrationsforschung eif
An der Österreichischen Akademie der Wissenschaften ÖAW
Prinz Eugenstraße 8-10/2. Stock
1040 Wien, Austria
Tel.: +43 - 1 - 51 581 7567
Fax: +43 - 1 - 51 581 7566
barbara.herzog-punzenberger@oeaw.ac.at
<http://www.eif.oeaw.ac.at>