

Web-Dokument 6.2:

Bildungsabschlüsse und Bildungsverläufe der zweiten türkischen Generation im internationalen Vergleich

1. Einleitung

Die meisten Studien zu den Themen Migration, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Bildungsungleichheit beschränken sich auf einen nationalen Kontext und dementsprechend auf Gruppenunterschiede innerhalb des jeweiligen Landes. So richten beispielsweise österreichische Studien ihr analytisches Interesse auf Unterschiede in Schulleistungen am Ende der Primarstufe und der Sekundarstufe 1 (Breit 2009; Breit und Schreiner 2006, 2009; Breit und Wanka 2010; Herzog-Punzenberger und Gapp 2009; Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009; Schmid, Breit und Schreiner 2009; Schreiner und Breit 2006; Unterwurzacher 2009; Wroblewski 2006, 2012), sowie auf Ungleichheiten in Übergangsraten zu Matura führenden Schulen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Bacher 2005, 2008, 2009, 2010; Unterwurzacher 2007). Es werden, soweit es die Datenlage zulässt, auch die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund betrachtet und unterschiedliche Herkunftsgruppen verglichen (Herzog-Punzenberger 2003; Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009; Unterwurzacher 2007; Weiss und Unterwurzacher 2007). Zur Erklärung der niedrigeren Durchschnittswerte bei den Schulleistungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden primär individuelle Erklärungsfaktoren herangezogen. Dazu zählen allen voran Bildungsstand und berufliche Position der Eltern sowie individuelle Sprachkenntnisse, die Verfügbarkeit von bildungsrelevanten Ressourcen oder die Bildungsaspirationen in den Migrantenfamilien. Strukturelle Aspekte des Bildungssystems werden innerhalb dieser Studien kaum betrachtet, da sie innerhalb eines (Bundes-)Landes kaum variieren. Das Bildungssystem ist als Teil eines nationalen Kontextes für alle darin untersuchten Gruppen gleich.

Dem gegenüber stehen international vergleichende Schulleistungstudien, wie PISA, TIMSS oder PIRLS, die den Blick auf die Leistungsdifferenzen zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund lenken konnten. Ergebnisse dieser Studien zeigen erhebliche Unterschiede in den Schulleistungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund über OECD Mitgliedsstaaten hinweg und haben damit einen vielbeachteten Beitrag zur Debatte über die unterschiedliche

Integrationsfähigkeit nationaler Bildungssysteme (Crul, Schneider & Lelie 2012, de Heus und Dronkers 2010; Levels und Dronkers 2008; OECD 2006; Crul und Vermeulen 2003) sowie anderer gesellschaftlicher Teilsysteme geleistet (Herzog-Punzenberger 2009). Diese „Large Scale Assessment“ Studien erlauben allerdings kaum eine differenzierte Betrachtung nach bestimmten Einwanderungsgruppen. Die variierenden Testergebnisse von Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben aber gerade auch mit der Zusammensetzung nach Herkunftsgruppen und deren Bildungshintergrund zu tun (Song & Róbert 2010). So zeigen beispielsweise am Ende der Grundschulzeit Kinder mit Migrationshintergrund in Kanada deutlich bessere Leseleistungen als solche in Österreich (Suchan, Wallner-Paschon, Stöttinger und Bergmüller 2007). Dies liegt unter anderem an der sozioökonomischen Zusammensetzung dieser Gruppe. Während die sogenannte zweite Generation in Österreich hauptsächlich Nachkommen von Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten beinhaltet, welche bei ihrer Anwerbung nur über niedrige Bildungsqualifikationen verfügten, sind Schüler/innen der zweiten Generation in Kanada oftmals Kinder von Eltern, die bereits zum Zeitpunkt der Einwanderung über höhere Bildungsqualifikationen verfügten. Diese Kompositionseffekte machen internationale Vergleiche und Aussagen über die Bedeutsamkeit von strukturellen Unterschieden in nationalen Bildungssystemen schwierig.

Darüber hinaus liefern international vergleichende Studien wie PISA, TIMSS oder PIRLS lediglich Aussagen über Schulleistungen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bildungsverlauf der Schüler/innen (z.B. Lesekompetenz am Ende der Primarstufe oder der 15-Jährigen), allerdings keine Erkenntnisse über den weiteren Verlauf der Bildungskarrieren und die erreichten Abschlüsse. Gerade die Perspektive auf die gesamten Bildungsverläufe, vom Kindergarten bis zum Erreichen des höchsten Bildungsabschlusses, ist von besonderer Bedeutung, um die Wirkmechanismen und den Einfluss von strukturellen Unterschieden nationaler Bildungssysteme empirisch zu bestimmen. In der Folge können diese Strukturmerkmale als Erklärung für Länderunterschiede in der Bildungspartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund herangezogen werden (Crul und Schneider 2010; Crul und Vermeulen 2003; Herzog-Punzenberger 2005; Schnell 2012).

Um die hier skizzierten Probleme und methodischen Defizite zu überwinden, wurde eine langjährige, interdisziplinäre Studie durchgeführt, deren Vorbereitungsarbeiten mit dem Sonderband „The Integration of the European Second Generation“ der International Migration Review 2003 begannen und durch das erste ländervergleichende Buch zur zweiten Generation in Europa 2012

einen ersten Abschluss fand (Crul, Schneider und Lelie 2012)¹. Das Kernelement dieser Studie war eine standardisierte Umfrage in acht europäischen Ländern: Österreich, Belgien, Deutschland, Frankreich, die Niederlande, Schweden, Spanien und der Schweiz. Die Zielgruppe dieser Studie waren Nachkommen von EinwanderInnen aus der Türkei, Marokko und dem ehemaligen Jugoslawien, sowie gleichaltrige junge Erwachsene der unmittelbaren Nachbarschaft, deren Eltern im Land der Umfrage geboren waren (sogenannte Einheimische). Die Definition der zweiten Generation waren Nachkommen von eingewanderten Eltern, die schon im Land der Umfrage geboren waren. Zum Zeitpunkt des Interviews waren die Befragten zwischen 18 und 35 Jahre alt. Da Migration primär ein urbanes Phänomen ist, wurden die Interviews in 15 Städten innerhalb der 8 Länder durchgeführt. Diese Städte waren Linz und Wien (Österreich), Antwerpen und Brüssel (Belgien), Rotterdam und Amsterdam (die Niederlande), Frankfurt und Berlin (Deutschland), Stockholm (Schweden), Madrid und Barcelona (Spanien) sowie Basel und Zürich (Schweiz). Pro Stadt wurden annähernd 250 Interviews pro Gruppe durchgeführt, so dass insgesamt 9.843 Interviews erreicht wurden (vgl. Tabelle A1 im Anhang dieses Web-Dokuments).

Ein thematischer Schwerpunkt dieses Grundlagenforschungsprojektes war die standardisierte Erhebung von Bildungsverläufen. Durch retrospektive Fragen konnten individuelle Bildungsverläufe vom Eintritt in eine außerhäusliche Institution (Kinderkrippe) bis hin zum Verlassen des Bildungssystems abgebildet werden (Crul, Schnell, Herzog-Punzenberger, Wilmes, Sloomman und Aparicio-Gomez 2012). Darüber hinaus bietet TIES detaillierte Angaben zu den höchsten erreichten Bildungsabschlüssen – ein Bildungsindikator, der in bisherigen internationalen Vergleichsstudien kaum abgedeckt wurde. Des Weiteren wurden Informationen über die Eltern (Bildungsstand, Arbeitsmarktposition, Migrationsbiographie etc.), Geschwister und Freunde erhoben, so dass spezifische individuelle Einflussfaktoren in der Analyse von Bildungserfolgen mitberücksichtigt werden können.

¹ Finanziert wurde die Studie durch die nationalen Forschungsförderungsinstitutionen im Rahmen des Collaborative Programs der European Science Foundation sowie durch die Volkswagenstiftung. Eine Erweiterung mit zehn PhD StudentInnen sowie zwei PostDoc-Stellen wurde im Rahmen des Research and Training Network TIES durch das Marie Curie Programm der Europäischen Union finanziert. Vorarbeiten wurden durch die Schweizer Stiftung Bevölkerung, Migration und Umwelt finanziert. Praxistransfers wurden durch die Bertelsmannstiftung, die King Baudouin Stiftung, die ViteTulipStiftung und das Open Society Institute finanziert.

Mit TIES besteht erstmals die Möglichkeit, Bildungsverläufe der Zweiten Generation von Eltern aus demselben Herkunftsland über Länder und damit verschiedenen Bildungssystemen hinweg zu vergleichen. Dabei werden individuelle und kompositionelle Faktoren per Design der Studie „konstant“ gehalten während die Bedeutung von institutionellen Unterschieden in nationalen Bildungssystemen in den Mittelpunkt der Analyse rückt. Die folgende Situationsanalyse fokussiert auf Bildungsabschlüsse und Bildungsverläufe der türkischen zweiten Generation (2GT) und der entsprechenden Vergleichsgruppe (VG) in Österreich, Belgien, Deutschland, Frankreich, den Niederlanden, Schweden und der Schweiz. Da beinahe alle Befragte mit türkischem Migrationshintergrund auch Türkisch als Familiensprache angegeben haben, decken sich die hier präsentierten Ergebnisse mit den Ergebnissen der Analysen, die als Kategorie türkisch-deutsch-mehrsprachige Schüler/innen verwenden (aus dem Hauptartikel des NBB).

2. Bildungsabschlüsse und Bildungsteilnahme im internationalen Vergleich

Tabelle 1 zeigt das höchste erreichte Bildungsniveau der türkischen zweiten Generation und der jeweiligen Vergleichsgruppe pro Land. Das Bildungsniveau beschreibt den höchsten erreichten Bildungsabschluss für Schüler/innen, die bereits das Schulsystem zum Zeitpunkt des Interviews (2007-2008) verlassen hatten. Für die Schüler/innen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung noch im Schulsystem befanden, wurde die aktuelle Schulstufe eingesetzt.

Bereits bei der ersten Betrachtung der deskriptiven Verteilungen werden zwei Erkenntnisse deutlich: Erstens, in allen Untersuchungsländern war die zweite türkische Generation in den unteren Bildungskategorien über-, und in den oberen prozentual unterrepräsentiert. Zweitens bestanden deutliche Unterschiede in der Bildungsteilnahme der zweiten türkischen Generation zwischen den sieben ausgewählten Ländern. In Österreich und Deutschland befanden sich die höchsten Abschlüsse des Großteils der Nachkommen türkischer Eltern in den Kategorien Sekundarstufe 1 oder berufsorientierte mittlere Ausbildungen. Im Gegensatz dazu befanden sich in Frankreich und Schweden die Mehrheit der türkischen zweiten Generation in den matura-führenden Schulen oder im postsekundären Bildungsbereich. Die höheren Partizipationsraten im postsekundären Bereich in diesen Ländern spiegeln die strukturellen Unterschiede der nationalen Bildungssysteme wieder. Frankreich und Schweden haben in den letzten zwei Jahrzehnten insgesamt eine starke Bildungsexpansion erfahren, die auf eine universelle Teilnahme an einer 12 Jahre umfassenden

Web-Dokument 6.2: Bildungsabschlüsse und Bildungsverläufe der zweiten türkischen Generation im internationalen Vergleich

Schullaufbahn gerichtet war. Insbesondere in Frankreich ist seit den Bildungsreformen Mitte der 1980er Jahre die französische Matura (baccalauréat) der Bildungsstandard geworden, was in der Folge auch zu einer starken Zunahme der Teilnehmer/innen im tertiären Bildungsbereich geführt hat (Kieffer 2008). Die Gruppenunterschiede zwischen der Vergleichsgruppe und der türkischen zweiten Generation im tertiären Bildungsbereich waren in diesem Datensatz in Frankreich mit 16,7% und 18,5% Prozent in Österreich allerdings beinahe gleich groß. In Belgien, den Niederlanden, Schweden und der Schweiz verlief die Trennlinie zwischen den beiden Untersuchungsgruppen klar vor dem Übergang zur tertiären Bildungsstufe: Schüler/innen mit türkischen Eltern erreichten in diesen Ländern häufiger die Sekundarstufe 2, waren allerdings deutlich unterrepräsentiert in der nächst höheren Bildungskategorie.

Tabelle 1: Höchstes erreichtes Bildungsniveau, in %

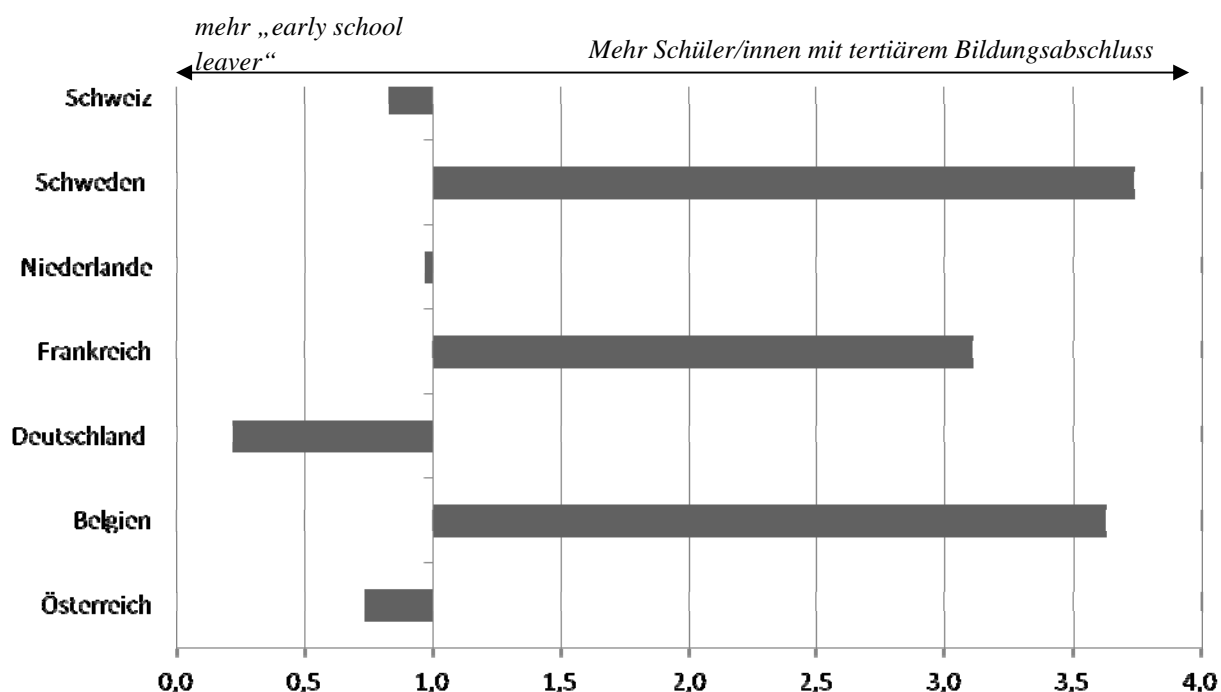
		Primarstufe	Sekundarstufe 1	Sekundarstufe 2 (Berufsorientiert)	Sekundarstufe 2 (Matura führend)	Postsekundarstufe/ Tertiärstufe
Österreich	VG	1,7	10,1	22,7	30,4	35,1
	2GT	3,9	21,4	33,6	22,5	18,6
Belgien	VG	0,9	2,0	11,1	15,4	70,7
	2GT	3,4	4,9	36,8	24,8	30,1
Deutschland	VG	2,2	11,7	55,7	11,3	19,1
	2GT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

Quelle: TIES 2007-2008. Eigene Berechnungen. 2GT= Zweite türkische Generation; VG= Vergleichsgruppe

Ein deutlicheres Bild der Unterschiede zwischen den Ländern ergibt sich durch die Gegenüberstellung der Zweiten Generation mit Eltern aus der Türkei, welche das Bildungssystem

nach der Pflichtschulzeit (Primarstufe oder Sekundarstufe 1) verlassen hatten (sog. „Early school leavers“, vgl. OECD 2005) und jenen, die über die Sekundarstufe 2 hinaus den tertiären Bildungsbereich erreichten. In Schweden erreichten Kinder von türkischen Migranten fast vier Mal so häufig die Postsekundarstufe im Verhältnis zu jenen, die ihre Bildungslaufbahn bereits nach der Pflichtschule beendeten. Ein ähnliches Muster war in dem belgischen und französischen Gesamtschulsystemen zu beobachten, während die deutschsprachigen Länder mit früher Selektion anteilmäßig mehr „Early school leaver“ als Schüler/innen mit tertiärem Bildungsniveau hervorbrachten.

Abbildung 1: Verhältnis „Pflichtschule“ zu „Tertiärem Bildungsabschluss“, Zweite Türkische Generation



Quelle: TIES 2007-2008. Eigene Berechnungen.

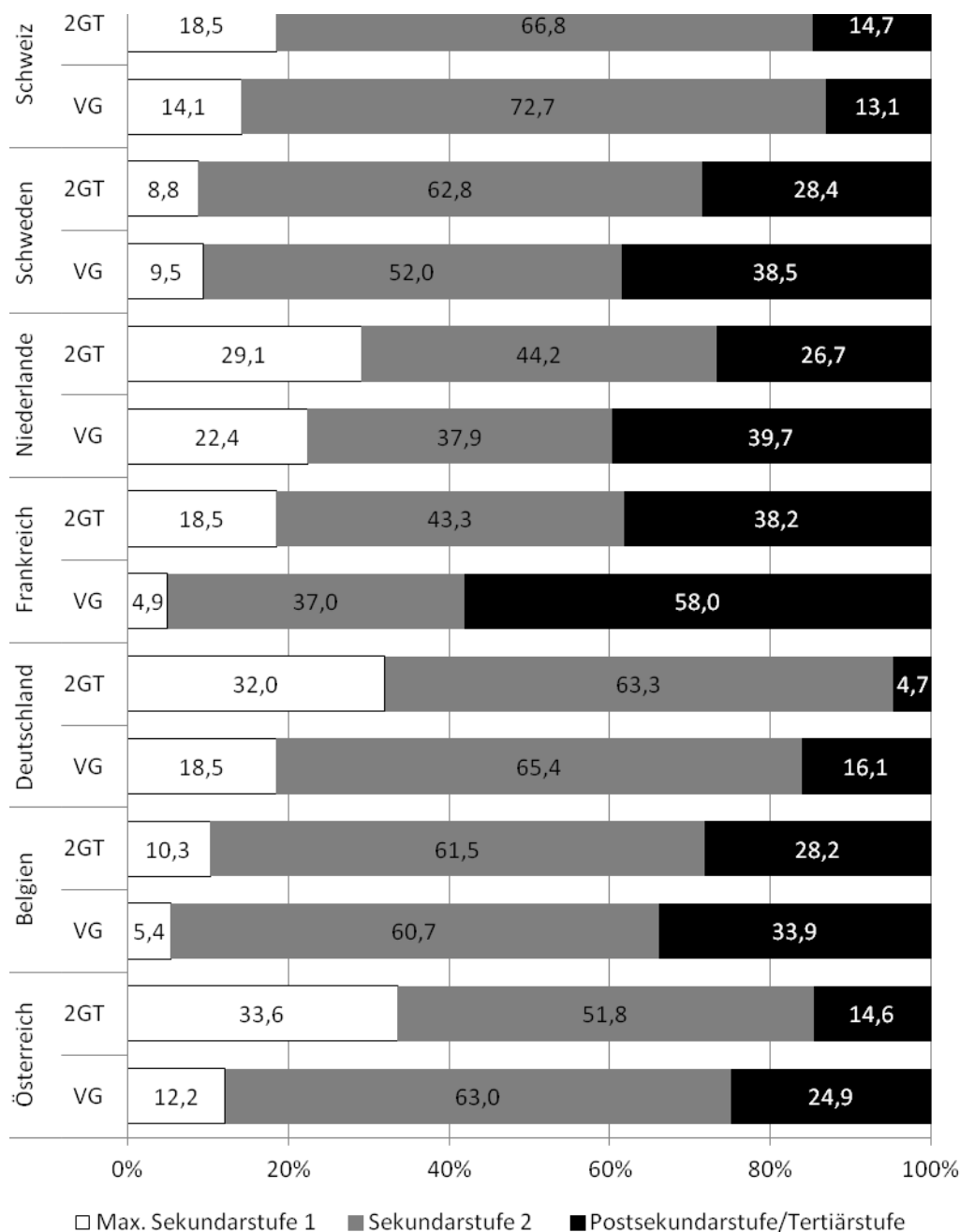
Die bisher beschriebenen Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die Unterschiede im höchsten erreichten Bildungsniveau zwischen den Untersuchungsgruppen innerhalb als auch zwischen den Ländern bestehen bleiben, wenn der soziale Hintergrund der Schüler/innen in der statistischen Analyse kontrolliert wird. Die erste Frage richtet sich auf den Vergleich des Bildungserfolgs von

Schüler/innen aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen, deren Eltern dieselben Bildungsabschlüsse und beruflichen Positionen aufweisen. Bei der zweiten Frage wird derselbe Sachverhalt zwischen den Ländern untersucht. Als Vorgangsweise wurde die Eingrenzung der Gruppe gewählt, nämlich auf Nachkommen von Eltern, die maximal einen Pflichtschulabschluss besaßen.

Abbildung 2 zeigt daher das höchste erreichte Bildungsniveau der türkischen zweiten Generation und der Vergleichsgruppe, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besaßen. Die Unterschiede des Bildungserfolgs der Herkunftsgruppen sind innerhalb der sieben Länder unterschiedlich groß. Während sich (in der niedrigsten Bildungsschicht) in der Schweiz kein großer Unterschied nach Herkunftsland der Eltern zeigt, ist dies in Österreich durchaus der Fall. Vergleichsweise klein ist der Unterschied auch in Belgien, besonders auffällig aber in Frankreich, sowie in den Niederlanden. Betrachtet man aber die Anteile von Nachkommen aus Familien mit den niedrigsten Bildungsabschlüssen, die es in postsekundäre oder tertiäre Institutionen schafften, so fällt auf, dass diese in Schweden, Frankreich und Belgien deutlich größere Chancen hatten, einen höheren Schulabschluss zu erreichen als in den deutschsprachigen Ländern. In Österreich, Deutschland und der Schweiz erreichten Schüler/innen mit demselben Bildungsstand der Eltern deutlich seltener tertiäre Bildungsabschlüsse. Gleichzeitig wiesen die drei deutschsprachigen Länder die größten prozentualen Anteile von frühen Schulabgänger/innen auf, d.h. Schüler/innen mit maximal Pflichtschulabschluss. Ein gemischtes Bild zeigt sich hingegen in den Niederlanden, wo beispielsweise der Anteil der frühen Schulabgänger/innen mit türkischem Migrationshintergrund aus niedrig gebildetem Elternhaus ähnlich groß war wie in Deutschland, gleichzeitig mehr als jede/r Vierte ein tertiäres Bildungsniveau erreichte.

Insgesamt blieben die Unterschiede zwischen den Ländern trotz gleichen Bildungsniveaus der Eltern bestehen. Schweden, Frankreich, die Niederlande und Belgien bieten dementsprechend größere Möglichkeiten für Schüler/innen aus niedrig gebildetem Elternhaus höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen als beispielsweise die drei deutschsprachigen Länder Österreich, Deutschland und die Schweiz. Die Ergebnisse dieses Abschnittes werfen die Frage auf, wie sich diese Unterschiede zwischen den Ländern erklären lassen. Der nächste Abschnitt widmet sich dieser Frage und analysiert komparativ die Bildungsverläufe der Schüler/innen in den sieben Untersuchungsländern.

Abbildung 2: Höchstes erreichtes Bildungsniveau von Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss besitzen (%)



Quelle: TIES 2007-2008. Eigene Berechnungen. 2GT= Zweite türkische Generation; VG= Vergleichsgruppe

3. Bildungsverläufe im internationalen Vergleich

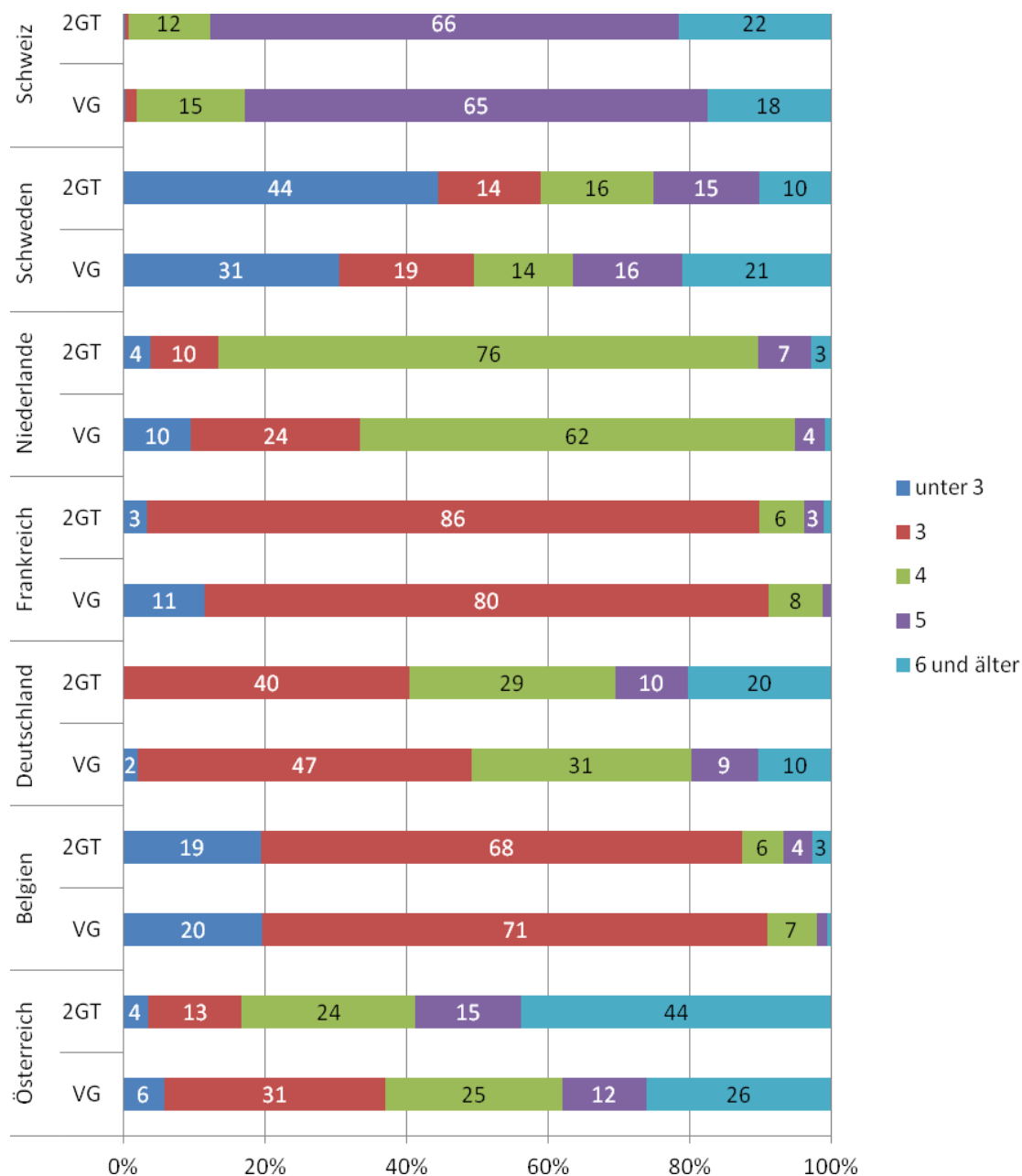
Kindergarten und Grundschule

Die sieben Länder der TIES Studie unterscheiden sich in der institutionellen Ausgestaltung der vorschulischen Einrichtungen, insbesondere in der Vergangenheit der 1970er und 1980er Jahre. Es muss an dieser Stelle also beachtet werden, dass die Befragten beim Interview im Jahr 2007-2008 zwischen 18 und 35 Jahre alt waren und ihre Kindergartenzeit daher zwischen 12 und 30 Jahre zurück lag. Die Ergebnisse spiegeln also die Situation in den 1980er und 1990er Jahren wieder und haben sich zum Teil erheblich geändert.

Belgien, Frankreich und Schweden verfügten schon damals über ein ausgeprägtes Angebot früher Erziehungseinrichtungen und Kinderbetreuung, welches als Teil der sozialstaatlichen Unterstützungsleistung anzusehen ist (Blome, Keck und Alber 2008). Alle drei Länder boten Kinderbetreuung nicht nur ab dem Alter von zwei Jahren an sondern die lokalen Stadtverwaltungen waren ihrerseits verpflichtet, ausreichend Kindergartenplätze für alle Kinder zur Verfügung zu stellen. Diesem Modell der frühen Kinderbetreuung standen Länder wie Österreich, Deutschland, Schweiz und die Niederlande gegenüber, welche über ein Kindertagesystem mit einem durchschnittlichen Eintrittsalter von vier Jahren ohne Platzgarantien verfügten. Diese institutionellen Unterschiede zwischen den Ländern spiegeln sich dementsprechend im Anteil des Besuchs von Elementarbildungseinrichtungen sowie in dem durchschnittlichen Eintrittsalter der Kinder wieder (vgl. Abbildung 4).

Das durchschnittliche Eintrittsalter von Kindern in Schweden, Frankreich und Belgien lag bei 3 Jahren, während Kinder in Ländern ohne frühe Kinderbetreuung beim Eintritt in den Kindergarten durchschnittlich 6 bis 12 Monate älter waren (siehe zusätzlich Tabelle A2 im Anhang dieses Web-Dokuments). In den Ländern mit frühzeitiger Kinderbetreuung (Frankreich, Schweden, Belgien) bestanden keine signifikanten Unterschiede in der Teilnahme an vorschulische Einrichtungen zwischen Kindern mit und ohne türkischem Migrationshintergrund. In Schweden waren sogar deutlich mehr Kinder aus den türkischen Familien vor dem 3. Lebensjahr in einer Kinderbetreuungseinrichtung, nämlich 44%, verglichen mit den schwedischen Familien ohne Migrationshintergrund, in denen es nur 31% der Kinder waren. Ein umgekehrtes Bild ergab sich in Österreich, Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz, wo die türkische zweite Generation seltener den Kindergarten besuchte. Die Unterschiede im Kindergartenbesuch zwischen den Untersuchungsgruppen innerhalb dieser Ländergruppe waren am größten in Österreich (18,4%), Deutschland (10,1%) und der Schweiz (8,6%).

Abbildung 4: Alter beim Eintritt in die erste Bildungseinrichtung, in % pro Gruppe

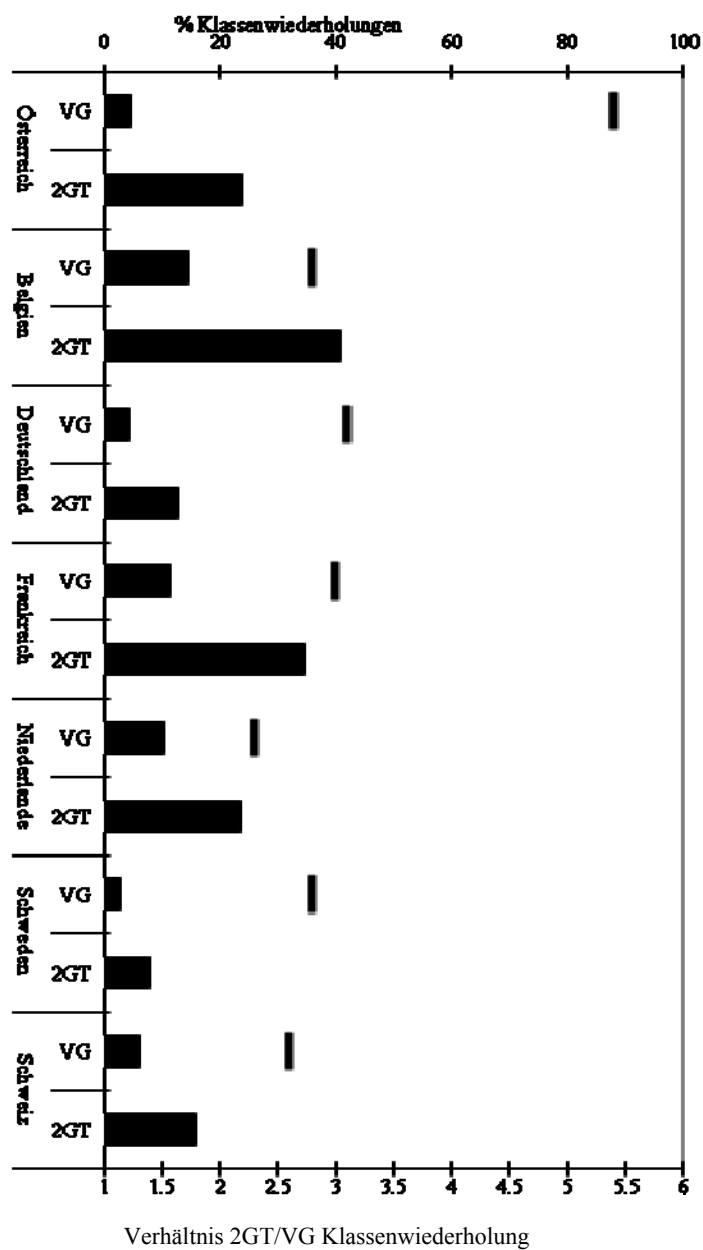


Quelle: TIES 2007-2008. Eigene Berechnungen. 2GT= Zweite türkische Generation; VG= Vergleichsgruppe

In Österreich machten rund 38% der Vergleichsgruppe ihre ersten Erfahrungen im Bildungssystem vor dem Alter von 3 Jahren während dies lediglich auf rund 18 % der türkischen

zweiten Generation zutraf. Auf Grund des hohen Anteils der Kinder, die nicht den Kindergarten besuchten, begannen in Österreich 44 % der türkischen zweiten Generation ihre sekundäre Sozialisation erst mit dem Schuleintritt. Neben der Rückstufung in Vorschulklassen oder Überstellungen in die Sonderschule sind auch Klassenwiederholungen Aussonderungsprozesse, die SchülerInnen mit türkischem Migrationshintergrund häufiger betreffen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Der prozentuale Anteil an Klassenwiederholungen variierte erheblich zwischen den sieben Untersuchungsländern: Der niedrigste Anteil an Klassenwiederholungen fand sich in Schweden während die größten Wiederholungsraten im belgischen Schulsystem zu beobachten waren. Setzt man die Anteile der Klassenwiederholungen zwischen beiden Gruppen in Relation (indiziert durch den vertikalen Balken in Abbildung 5), zeigt sich ein deutliches Bild: In Österreich wiederholten mehr als fünf Mal so viele Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund eine Klasse in der Grundschule als jene ohne Migrationshintergrund. Dieser relationale Wert lag deutlich über den Ergebnissen aus den anderen 6 Ländern, in denen Schüler/innen der türkischen zweiten Generation im Durchschnitt drei Mal so häufig eine Klasse wiederholen mussten als die Vergleichsgruppe. Neben den deutlich höheren Klassenwiederholungen der türkischen zweiten Generation in Österreich ist ergänzend festzuhalten, dass 20,9 % zu Beginn der Grundschulzeit als außerordentliche Schüler/innen eingestuft wurden (nicht in Abbildung 5 dargestellt).

Abbildung 5: Relativer und prozentualer Anteil der Klassenwiederholungen in der Volksschule



Quelle: TIES 2007-2008. Eigene Berechnungen. 2GT= Zweite türkische Generation; VG= Vergleichsgruppe

Erste Selektion und Eintritt in die Sekundarstufe

Der Zeitpunkt der ersten Selektion der Schüler/innen in unterschiedliche Schultypen variiert zwischen den sieben untersuchten Ländern. Diese lassen sich anhand des Selektionszeitpunktes in drei Gruppen einteilen: In Österreich und Deutschland erfolgt die erste Entscheidung über den zukünftigen Ausbildungsweg bereits im Alter von 10 Jahren (frühes Selektionsalter). Während in Österreich mit der AHS-Unterstufe und der Hauptschule zwei Alternativen zur Verfügung standen, bot das deutsche Schulsystem drei mögliche Bildungswege: Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Schüler/innen in den Niederlanden und der Schweiz² mussten sich im Alter von 12 Jahren für einen weiterführenden Schultyp entscheiden (mittleres Selektionsalter). Schweden, Belgien und Frankreich sind durch späte Selektionszeitpunkte gekennzeichnet. Dort muss bis zum Alter von 14 (Belgien) und 15 Jahren (Frankreich und Schweden) keine Unterteilung der Schüler/innen vorgenommen werden (spätes Selektionsalter).

Tabelle 2: Alter bei erster Selektion und gemeinsam verbrachte Zeit in einer schulischen Einrichtung (Türkische zweite Generation, in %).

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

Quelle: TIES 2007-2008, eigene Berechnungen.

Anmerkungen: 1= Durchschnittliches Eintrittsalter in Bildungsinstitution für Schüler/innen mit und ohne Besuch vorschulischer Einrichtungen. 2= Alter bei Selektion variiert zwischen den deutschen Bundesländern Hessen (Alter: 10) und Berlin (Alter: 12).

² Das Schulsystem in der Schweiz ist nach Kantonen sehr unterschiedlich. Die Befragten der TIES-Studie hatten ihren Wohnsitz in Zürich und Basel.

Der Zeitpunkt der ersten Selektion bestimmt neben der direkten Entscheidung für einen Ausbildungsweg auch die Dauer der Schulzeit, die Schüler/innen verschiedener sozialer und ethnischer Herkunft und unterschiedlicher Leistungsniveaus tendenziell³ gemeinsam verbringen. Schüler/innen der türkischen zweiten Generation in Schweden und Frankreich besuchten auf Grund ihres frühen Eintrittsalters in vorschulische Einrichtungen und der späten Selektion in leistungsdifferenzierte Schultypen fast 12 Jahre lang gemeinsam mit Schüler/innen ohne Migrationshintergrund die gleiche Schule. Die geringste Lernzeit in einer gemeinsamen schulischen Einrichtung verbrachten mit durchschnittlich 4,8 Jahren hingehen Schüler/innen in Österreich (vgl. Tabelle 2).

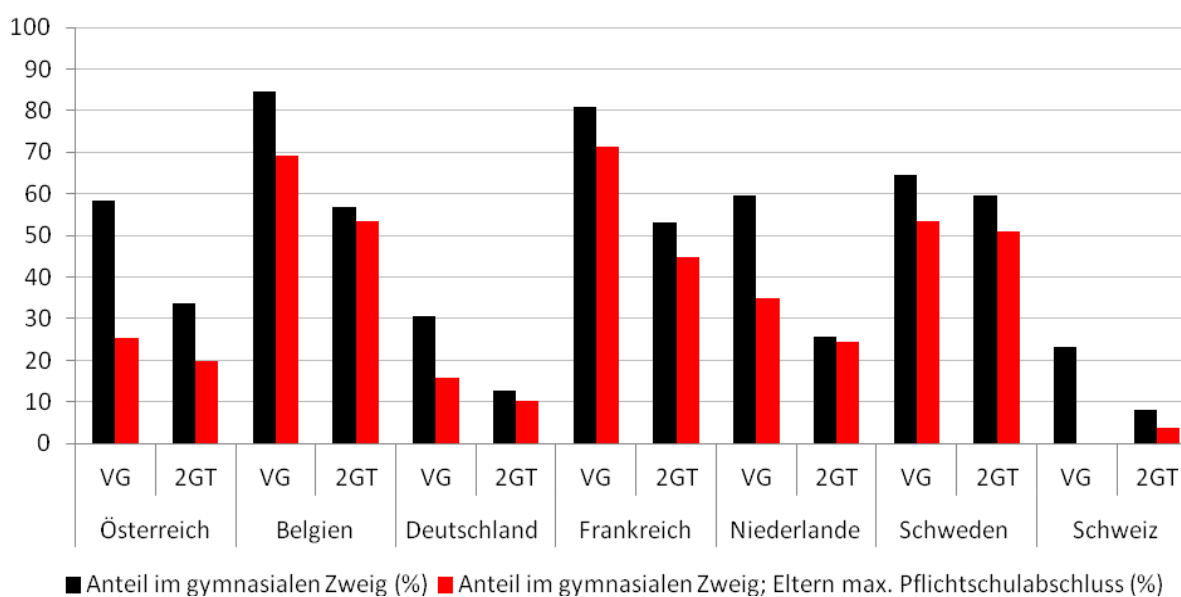
Neben der geringeren gemeinsamen Lernzeit in Bildungssystemen mit früher Selektion, traten Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund dort auch deutlich seltener in Matura führende Schulen über. Die niedrigsten prozentualen Anteile fanden sich in der Schweiz (8,2%) und Deutschland (12,7%), gefolgt von den Niederlanden (25,6%) und Österreich (33,8%). Im Gegensatz dazu lagen in Schulsystemen mit später Selektion die Übergangsraten in gymnasiale Schulzweige deutlich höher: Kinder türkischer Eltern besuchten Schulen bis zur zwölften Schulstufe am häufigsten in Schweden (59,6%), gefolgt von Belgien (56,9%) und Frankreich (53,2%).

Bei der Betrachtung der Gruppenunterschiede innerhalb der Länder, finden sich nur in Schweden keine signifikanten Differenzen bis zum Alter von 16 Jahren. In allen anderen Ländern schlugen Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund bei Weitem seltener den gymnasialen Schulzweig ein (vgl. Abbildung 6). Ein Teil der Gruppenunterschiede innerhalb der Untersuchungsländer lassen sich auf Unterschiede im sozio-ökonomischen Status der Eltern zurückführen. Werden Schüler/innen von Eltern mit gleichem Bildungsstand betrachtet, reduzieren sich die Gruppenunterschiede in allen Ländern außer in Schweden, wo der Unterschied ohnehin kaum vorhanden war. Besonders stark war die Reduktion der Gruppenunterschiede in den deutschsprachigen Ländern mit früher Selektion (im Alter von 10). Die Unterschiede in der Übergangsraten in Österreich verringerten sich beispielsweise von 24,7% auf 5,8%. Gleichzeitig zeigt der Ländervergleich, dass Schüler/innen beider Gruppen aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau

³ Dabei bleiben die Selektionsprozesse aufgrund der Wohnraumsegregation und damit zusammenhängender Entmischung an Schulstandorten unbeachtet.

in Schulsystemen mit früher Selektion die geringsten Übergangsraten in Matura führende Schulen hatten. Die Ergebnisse unterstützen die These, dass eine frühe Selektion soziale Ungleichheiten verstärkt, denn Kinder aus sozial schwachen und niedrig gebildeten Familien haben dort niedrigere Chancen den gymnasialen Zweig einzuschlagen, als Kinder mit vergleichbarer familiärer Herkunft in Gesamtschulsystemen (Breen und Jonsson 2005).

Abbildung 6: Übergangsraten in Matura führende Schulen nach erster Selektion, in % per Gruppe



Quelle: TIES 2007-2008, eigene Berechnungen. 2GT= Zweite türkische Generation; VG= Vergleichsgruppe.

Übergang in den postsekundären/tertiären Bildungsbereich

Wie zu Beginn der Situationsanalyse kurz diskutiert, liegen bisher kaum statistische Angaben zu Übergangsraten in den postsekundären bzw. tertiären Bildungsbereich vor, so dass dieser Übergang in der empirischen Bildungsforschung in Österreich bislang weitestgehend unberücksichtigt blieb. Diese Lücke wird durch die TIES Studie deutlich verkleinert. Tabelle 3 zeigt die Partizipationsraten im tertiären Bildungsbereich für Österreich und für die sechs weiteren Untersuchungsländer, getrennt für die türkische zweite Generation (linke Spalten) und die jeweilige Vergleichsgruppe (rechte Spalten). Dem gegenüber stehen die prozentualen Anteile der Schüler/innen der jeweiligen Untersuchungsgruppe, welche in der Sekundarstufe in Matura führenden Schulen ihren Bildungsweg

begonnen haben. Die ebenfalls angegebenen Differenzen spiegeln das prozentuale Verhältnis zwischen Schüler/innen in gymnasialen Schulen und tatsächlichem Eintritt in den tertiären Bildungsbereich wieder.

Tabelle 3: Eintritt in den tertiären Bildungsbereich

	Zweite Türkische Generation			Vergleichsgruppe		
	% im gymnasialen Zweig nach erster Selektion	Hochschulstudium	Differenz (%)	% im gymnasialen Zweig nach erster Selektion	Hochschulstudium	Differenz (%)
Österreich	33,8	18,6	-15,2	58,5	35,1	-23,4
Belgien	51,3	30,1	-21,2	84,6	70,7	-13,9
Deutschland	12,7	6,8	-5,9	30,6	19,1	-11,5
Frankreich	53,6	44,2	-9,4	80,9	60,9	-20,0
Niederlande	25,6	28,4	+2,8	59,5	62,5	+3,0
Schweden	56,2	34,3	-21,9	64,5	62,0	-2,5
Schweiz	9,2	13,7	+4,5	23,1	39,4	+16,3

Quelle: TIES 2007-2008, eigene Berechnungen. 2GT= Zweite türkische Generation; VG= Vergleichsgruppe.

Die Ergebnisse in Tabelle 3 zeigen folgende Muster: Erstens, Kinder von türkischen Migranten erreichten in den sieben Untersuchungsländern deutlich weniger oft den tertiären Bildungsbereich als Schüler/innen der Vergleichsgruppen. So besuchten beispielsweise in Österreich nur halb so viele Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund Universitäten und Fachhochschulen als Nachkommen der Vergleichsgruppe. Nur in Belgien und Deutschland war der Abstand zwischen den Gruppen noch größer. Zweitens ist auffallend, dass die türkische zweite Generation in den Ländern mit Gesamtschulsystemen weitaus häufiger ihren Bildungsweg über die Sekundarstufe 2 weiter hinaus führten. In Frankreich erreichten rund 44 % der Nachkommen türkischer Eltern den tertiären Bildungsbereich, in Schweden waren es immerhin noch 34 % und in Belgien rund 30 %. Drittens belegen die Ergebnisse einen generellen Trend bei beiden Untersuchungsgruppen: In fünf der insgesamt sieben Länder besuchten weniger Schüler/innen eine Universität oder Fachhochschule, als ursprünglich in gymnasialen bzw. Matura führenden Schulen

begonnen hatten (siehe negative Werte in der Spalte „Differenz“). Diesem Trend stehen die Ergebnisse aus den Niederlanden und der Schweiz entgegen. Dort erreichten mehr Schüler/innen beider Gruppen den tertiären Bildungsbereich als ursprünglich im gymnasialen Bildungszweig angefangen hatten. Diese positive Differenz ergibt aus der Möglichkeit, tertiäre Bildungseinrichtungen auch über ausbildungsorientierte Schulen zu erreichen. In beiden Ländern verfolgten diese Schüler/innen die sogenannte „Lange Bildungsrouten“ (Crul und Holdaway 2009; Crul, Pasztor, Lelie, Mijs und Schnell 2009): Sie haben ihre Schullaufbahn in ausbildungsorientierten Schulen in der Sekundarstufe 1 begonnen, führten ihren Bildungsweg anschließend in unterschiedlichen Formen der Berufsausbildung fort und schlossen ihre Ausbildung mit der Höheren Berufsausbildung ab. Der Abschluss dieser Schulen erlaubte den Schüler/innen anschließend den Einstieg in den tertiären Bildungsbereich. Im Vergleich zu den Schüler/innen, die direkt in Matura führenden Schulen in der Sekundarstufe 1 angefangen hatten, benötigten die Schüler/innen der langen Route durchschnittlich drei Jahre länger, um ebenfalls Universitäten und Fachhochschulen besuchen zu können. Allerdings bieten beide Bildungssysteme dementsprechend die Möglichkeit, frühe Bildungswegentscheidungen zu korrigieren. Zwar bestehen ähnliche Möglichkeiten auch für Schüler/innen in ausbildungsorientierten Bildungswegen in Österreich (z.B. der Wechsel von Hauptschule in BHS), allerdings zeigen die Ergebnisse der TIES Studie, dass diese Möglichkeiten von der zweiten türkischen Generation in der Vergangenheit nicht so häufig genutzt bzw. zum erfolgreichen Abschluss gebracht werden konnten.

Bibliographie:

- Bacher, J. (2005), 'Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs', *SWS-Rundschau* 45 (1): 37–62.
- Bacher, J. (2008), 'Bildungsgleichheiten in Österreich - Basisdaten und Erklärungsansätze', *Erziehung & Unterricht* 158 (7-8): 529–542.
- Bacher, J. (2009), 'Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen', in B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (eds.), *PIRLS 2006*, 79-. Graz: Leykam.
- Bacher, J. (2010), 'Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund', *Christlich-pädagogische Blätter* 123 (3): 134–136.
- Blome, A., W. Keck & J. Alber (2008), *Generationenbeziehungen im Wohlfahrtsstaat*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breen, R. & J. Jonsson (2005), 'Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility', *Annual review of sociology* 31: 223-243.
- Breit, S. (2009), 'Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund', in C. Schreiner & U. Schwantner (eds.), *Pisa 2006*, 46–158. Graz: Leykam.
- Breit, S. & C. Schreiner (2006), 'Sozialisationsbedingungen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund', in G. Haider & C. Schreiner (eds.), *Die PISA-Studie*, 169–178. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Breit, S. & C. Schreiner (2009), 'Familiäre Faktoren und Schulleistung über Chancen(un)gleichheit', in C. Schreiner & U. Schwantner (eds.), *Pisa 2006*, 168-. Graz: Leykam.
- Breit, S. & R. Wanka (2010), 'Schüler/innen mit Migrationshintergrund: Ein Portrait ihrer Kompetenzen im Licht ihrer familiären und schulischen Sozialisation', in B. Suchan & I.u.E.Ö.S.S. Des Bundesinstitut für Bildungsforschung (eds.), *TIMSS 2007*, 96–115. Graz: Leykam.
- Crul, M. & J. Holdaway (2009), 'Children of Immigrants in Schools in New York and Amsterdam: The Factors Shaping Attainment', *Teachers College Record* 111 (6): 1476-1507.
- Crul, M., A. Pasztor, F. Lelie, J. J. B. Mijs & P. Schnell (2009), 'De lange route in internationaal vergelijkend perspectief. Tweede generatie Turkse jongeren in het onderwijs in Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden.', *Primair Onderwijs Ministerie, OCW*.
- Crul, M. & J. Schneider (2010), 'Comparative Context Integration Theory. Participation and belong in Europe's large cities', *Ethnic and Racial Studies* 34 (4): 1249-1268.
- Crul, M., J. Schneider & F. Lelie (2012), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, M., P. Schnell, B. Herzog-Punzenberger, M. Wilmes, M. Sloopman & R. Aparicio-Gomez (2012), 'School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success?', in M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (eds.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?*, 101-164. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, M. & H. Vermeulen (2003), 'The Second Generation in Europe', *International Migration Review* 37 (4): 965-986.

- De Heus, M. & J. Dronkers (2010), 'The educational performance of children of immigrants in 16 OECD countries. The influence of educational systems and other societal features of both countries of destination and origin', *ROA working papers*.
- Groenewold, G. & L. Lessard-Phillips (2012), 'Research Methodology', in M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (eds.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, 39-58. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Herzog-Punzenberger, B. (2003), 'Ethnic Segmentation in School and Labor Market - 40 Year Legacy of Austrian Guestworker Policy', *International Migration Review* 37 (4): 1120–1144.
- Herzog-Punzenberger, B. (2005), 'Schule und Arbeitsmarkt ethnisch segmentiert? Einige Bemerkungen zur 2. Generation im österreichischen Bildungssystem': 191–211.
- Herzog-Punzenberger, B. & P. Gapp (2009), 'Schüler/innen mit Migrationshintergrund', in B. Suchaň, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (eds.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* Graz: Leykam.
- Herzog-Punzenberger, B. (2009), 'Jenseits individueller Charakteristiken - welche Bedeutung haben gesellschaftliche Strukturen für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund?' In Schreiner, Claudia & Schwantner, Ursula (Hrsg.) „PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt“ Graz: Leykam, 159-166.
- Herzog-Punzenberger, B. & A. Unterwurzacher (2009), 'Migration-Interkulturalität-Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das Österreichische Bildungswesen', in W. Specht (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, 161-182. Graz: Leykam.
- Kieffer, A. (2008), 'Applying the ISCED 97 to France: some issues and propositions', in S.L. Schneider (Hrsg.) *The International Standard Classification of Education (ISCED 1997). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*, 103-124. Mannheim: MZES.
- Levels, M. & J. Dronkers (2008), 'Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin', *Ethnic and Racial Studies* 31 (8): 1404-1425.
- Levels, M., J. Dronkers & G. Kraaykamp (2008), 'Immigrant children's educational achievement in Western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance', *American Sociological Review* 73 (5): 835-853.
- Oecd (2005), *School factors related to quality and equity*. Paris: OECD.
- Oecd (2006), *Where immigrant students succeed*. Paris: OECD.
- Schmid, G., S. Breit & C. Schreiner (2009), 'Jugendliche mit Migrationshintergrund in berufsbildenden Schulen', in C. Schreiner & U. Schwantner (eds.), *PISA 2006* Salzburg: BIFIE.
- Schnell, P. (2012), *Educational mobility of second generation Turks in cross-national perspective*. Amsterdam: University of Amsterdam. Dissertation Manuscript.
- Schreiner, C. & S. Breit (2006), 'Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund', in G. Haider & C. Schreiner (eds.), *Die PISA-Studie*, 179–192. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Suchan, B., C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.) (2007), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule*. Graz: Leykam.
- Unterwurzacher, A. (2007), 'Ohne Schule bist Du niemand. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund', in H. Weiss (Hrsg.) *Leben in Zwei Welten. Zur sozialen*

Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation, 71-95. Wiesbaden: VS Verlag.

- Unterwurzacher, A. (2009), 'Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes', in B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (eds.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* Graz: Leykam.
- Weiss, H. & A. Unterwurzacher (2007), 'Soziale Mobilität durch Bildung? Bildungsbeteiligung von MigrantInnen', in H. Fassmann (Hrsg.) *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006.*, 227-246. Klagenfurt: Drava-Verlag.
- Wroblewski, A. (2006), 'Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000', in B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.) *Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series No. 10*, 40–49. Wien.
- Wroblewski, A. (2012), 'Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung', in F. Eder (Hrsg.) *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen*, 337-366. Münster u.a.: Waxmann.

Technisch-methodischer Anhang:

Die TIES Stichproben wurden, in den meisten Ländern, so auch in Österreich, mehrstufig erstellt. Die dem Melderegister entnommenen Vor- und Nachnamen der Geburtenjahrgänge 1972 – 1989 wurden mittels onomastischer Analyse den drei Herkunftsländern zugeordnet. Aus diesem Personenpool wurde dann pro Stadt eine repräsentative Stichprobe gezogen. Die Interviews wurden mit einem einheitlichen Fragebogen von Interviewer/innen mit eigener Migrationserfahrung durchgeführt (Für weitere Hinweise zur Stichprobe, siehe Groenewold und Lessard-Phillips 2012).

Tabelle A1: TIES Stichprobe, Interviews per Stadt und Gruppe

INTERVIEWS per Stadt und Gruppe	Türkisch	“Jugoslaw.”	Marokkan.	Vergleichs gruppe	Total N
Deutschland: Berlin	252	202	-	253	707
Frankfurt	253	204	-	250	707
Frankreich: Paris	248	-	-	174	422
Strasbourg	252	-	-	177	429
Niederlande:					
Amsterdam	237	-	242	259	738
Rotterdam	263	-	251	253	767
Schweiz: Zürich	213	252	-	202	667
Basel	252	200	-	266	718
Österreich: Wien	252	253	-	250	755
Linz	206	242	-	234	682
Belgien: Brüssel	250	-	257	271	778
Antwerpen	358	-	312	303	973
Schweden:					
Stockholm	250	-	-	250	500
Spanien: Madrid	-	-	250	250	500
Barcelona	-	-	250	250	500
TOTAL	3.286	1.353	1.562	3.642	9.843

Quelle: TIES 2007-2008.

Tabelle A2: Ausgewählte Aspekte des Kindergarten und Grundschulbesuchs

		Kindergartenbesuch in %	Durchschnittliches Eintrittsalter Kindergarten	Klassenwiederholung in der Grundschule in %	Verhältnis: Klassenwiederholung Türkische 2. Gen zu Vergleichsgruppe
Österreich	VG	83,9	3,9	4,4	
	2GT	65,5***	4,2	23,6***	5,4
Belgien	VG	98,6	2,9	14,4	
	2GT	96,2	2,9	40,7***	2,8
Deutschland	VG	90,1	3,5	4,2	
	2GT	79,9***	3,7	12,9***	3,1
Frankreich	VG	100,0	3,0	11,4	
	2GT	98,4	3,1	34,5***	3,0
Niederlande	VG	68,5	3,4	10,2	
	2GT	29,8***	3,6	23,4***	2,3
Schweden	VG	88,4	3,7	2,8	
	2GT	92,8	3,1	8,0*	2,8
Schweiz	VG	99,4	5,0	6,2	
	2GT	90,8***	5,0	15,9***	2,6

Quelle: TIES 2007-2008. Eigene Berechnungen. 2GT= Zweite türkische Generation; VG= Vergleichsgruppe. Gruppenunterschiede sind signifikant ***p< 0.000; **p<0.01; * p<0.05