



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Lebens- und Bildungssituation bikultureller Kinder und Jugendlicher in Österreich

Eine empirische Analyse mittels Mikrozensus, PISA und persönlichen Interviews

Verfasserin

Sonja Seyede Ghassemi

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften

Mag.rer.soc.oec.

Wien, im November 2007

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
Betreuerin:

A121
Soziologie, rechts-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtung
Ao. Univ.-Prof. Dr. Hilde Weiss

Abstract

Schlüsselwörter: *Bikulturalität, Bildung, Identität, PISA, Leitfadeninterview*

Diese Diplomarbeit behandelt die Lebens- und Bildungssituation von bikulturellen Kinder und Jugendlichen in Österreich. Bikulturelle sind eine spezielle Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund – ein Elternteil wurde in Österreich geboren, der andere Teil im Ausland. Dies wird deutlich in der evidenzbasierten Untersuchung mittels Mikrozensus 2006 und PISA 2003. Persönlich geführte Interviews geben Einblick in die Erfahrungswelt der Bikulturellen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppe der Bikulturellen in Österreich immer größer wird. Es bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Bikulturellen, den „monokulturellen ÖsterreicherInnen“ und den „monokulturellen AusländerInnen“. Bikulturelle weisen unter anderem signifikant höhere Werte bei der PISA-Leistung auf, fühlen sich aber der Schule nicht sehr verbunden. Die persönlichen Interviews machten deutlich, dass kulturelle Elemente des „anderen Landes“ im Alltag integriert sind, aber keinen alles bestimmenden Einfluss ausüben. Bikulturelle wachsen oft in einem mehrsprachigen Umfeld auf, welches mit „Limited Bilingualism“ beschrieben werden kann. Auf Grund der Interviews konnten Identitätstypen entwickelt werden, die das Gefühl „ÖsterreicherIn-zu-sein“ und sich als ÖsterreicherIn zu bezeichnen in Beziehung zueinander setzen. Die Annahme, dass bikulturelle Paare vermehrt auf die Bildung ihrer Kinder achten, um so Defizite der Kinder im sozialen Leben auszugleichen, konnte teilweise bestätigt werden. Die Unterschiede zwischen „bikulturellen Jugendlichen“ und „monokulturellen ausländischen Jugendlichen“ zeigen auf, dass bisherige Resultate in der Forschung zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund neu bewertet werden können.

Keywords: *biculturalism, education, identity, PISA, guided interview*

This thesis examines the life and educational situation of Bicultural children and adolescences in Austria. Biculturals are a special group of people with migrational backgrounds – one parent was born in Austria, the other was born in a foreign country. This is obvious, when you look at the evidence based analysis with data from the Mikrozensus 2006 and PISA 2003. Face-to-face Interviews provide an insight to the experiences of Biculturals. The results indicate differences between the Biculturals, the "Monocultural Austrians" and the "Monocultural Foreigners". For example Biculturals have a significantly higher PISA-performance but feel excluded from school activities. The guided interviews demonstrated that cultural elements of the other countries are integrated in these peoples daily lives, but do not exert an all-dominant influence. Biculturals grow-up in a multilingual environment that can be described with "Limited Bilingualism". Results from the interviews show that it was possible to develop different types of identities. The hypothesis, assuming that a bicultural couple look especially after the education of their children and so to compensate a deficit in ones social life, could be partially approved. The differences between bicultural adolescent and monocultural foreign adolescent demonstrate that previous results in research of adolescent with migrational background could be newly evaluated.

Erklärung zum selbständigen Verfassen der Arbeit

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt. Ich habe die Arbeit bzw. Teile davon weder im In- noch im Ausland einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Begutachtung als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, November 2007

Sonja Seyede Ghassemi

Danksagung

Für die Fertigstellung dieser Arbeit möchte ich einigen Personen ganz herzlich danken, allen voran A.o. Univ.-Prof. Dr. Hilde Weiss, die meine Diplomarbeit mit wertvollen Literaturtipps und fachlichem Rat betreut hat. Weiters möchte ich allen meinen InterviewpartnerInnen für die persönlichen Gespräche danken, ohne ihre Bereitschaft und ihr Vertrauen wäre diese Arbeit nicht dieselbe. Bei dieser Gelegenheit möchte ich mich auch bei all jenen, die mich auf weiterführende Literatur und andere wichtige Quellen aufmerksam gemacht haben, bedanken.

Last but not least – ein großes Danke an meine Familie – meiner Mutter Elfriede Ghassemi, meinem Vater Ing. Djalil Ghassemi, meiner Schwester Mag. Maryam Ghassemi und meinem Freund Mag. Markus Bönisch, für ihre liebevolle Unterstützung zu jeder Zeit!

Ich möchte diese Arbeit R.H. widmen – ein Vorbild – ohne seine Inspiration hätte ich nicht Soziologie studiert.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG UND THEMENBEGRÜNDUNG.....	1
2. ZUM KULTURBEGRIFF.....	4
2.1. Akkulturation	7
2.2. Multikulturalität.....	8
2.3. Hybridität.....	9
2.4. Hyperkulturalität.....	11
3. ZUR IDENTITÄT.....	13
3.1. Identitätskonzept von Mead.....	15
3.2. Kulturelle Identität.....	15
4. INTEGRATION UND SPRACHE.....	17
4.1. Integration – Assimilation.....	17
4.2. Sprache.....	20
4.3. Bilingualität.....	21
5. BILDUNG ALS RESSOURCE?.....	23
5.1. Die vererbte Bildung	23
5.2. Bikulturelle und Bildung	28
5.3. Erläuterungen zum österreichischen Bildungssystem.....	31
6. BIKULTURALITÄT.....	36
6.1. Der Begriff „bikulturell“	36
6.2. Die bikulturelle Ehe.....	40
6.3. Die bikulturelle Familie.....	41
6.4. Binationalität und Bikulturalität in Österreich.....	43
7. EINFÜHRUNG IN DEN EMPIRISCHEN TEIL.....	47
8. DIE LEBENSITUATION DER BIKULTURELLEN – MIKROZENSUS 2006	50
8.1. Bikulturalität in Zahlen	50
8.2. Die Eltern der Bikulturellen	57
8.3. Schlussfolgerungen	61
9. DIE BILDUNGSSITUATION DER BIKULTURELLEN – PISA 2003.....	62
9.1. Bikulturalität und PISA 2003.....	65
9.2. Soziodemographische Daten.....	66
9.3. Soziale Herkunft der SchülerInnen.....	68
9.4. Bildungsweg.....	77
9.5. Zur Schule.....	79

9.6. Schulleistung.....	82
9.7. Emotionale Bindung an die Schule.....	89
9.8. Bildungs- und Berufaspiration der SchülerInnen	92
9.9. Kulturelles und ökonomisches Kapital.....	93
9.10. Zusammenfassung der PISA 2003-Ergebnisse	97
10. PERSÖNLICHE INTERVIEWS MIT BIKULTURELLEN.....	100
10.1. Soziodemographische Merkmale der Stichprobe.....	101
10.2. Sprache – Zweisprachigkeit.....	104
10.3. Kulturelles Leben	105
10.4. Das „andere Land“	107
10.5. Österreich	110
10.6. Identität	113
10.7. Soziale Kontakte.....	118
10.8. Schulische Situation	119
10.9. Zukunft.....	121
10.10. Identitätstypen	123
10.11. Fazit der persönlich geführten Gespräche	125
11. RESÜMEE UND AUSBLICK.....	127
12. VERZEICHNISSE.....	130
12.1. Abkürzungsverzeichnis.....	130
12.2. Abbildungsverzeichnis.....	131
12.3. Tabellenverzeichnis	131
12.4. Literaturverzeichnis.....	133
12.5. Quellenverzeichnis – Onlinere Ressourcen	141
13. ANHANG	142
13.1. Leitfaden	142
13.2. Curriculum Vitae	144

1. Einleitung und Themenbegründung

Die Zahl der binationalen Ehen steigt, nach den Angaben der amtlichen Statistiken, seit Jahrzehnten an. Der Anteil der Kinder, die aus diesen Familien stammen und so mit zwei kulturellen „Backgrounds“ aufwachsen, demgemäß ebenso.

In vielen Untersuchungen werden bikulturelle¹ Kinder und Jugendliche, sobald ein Elternteil Migrationserfahrung hat, in der Gruppe „Migrationshintergrund“ erfasst und als Jugendliche mit Migrationshintergrund definiert. Diese Definition trifft zwar für viele Fragestellungen zu, dennoch wird im Rahmen der Arbeit, diese spezielle Gruppe differenziert betrachtet. Es zeigt sich, dass es sich um eine besondere Population handelt, die zwar Migrationshintergrund aufweist, sich aber auch von „monokulturellen ausländischen“ und den „monokulturellen österreichischen“ Kindern und Jugendlichen unterscheidet.

Wie wachsen bikulturelle Kinder und Jugendliche auf? Spielt es eine Rolle, wenn ein Elternteil aus dem einen Land, und der andere Teil aus Österreich stammt? Hat die „doppelte Ladung Kultur“ Einfluss auf das Familienleben? Sind die Familien überhaupt in der Lage ihr Leben bikulturell zu gestalten? Oder bestimmt der Ort des Aufwachsens – der Sozialisation – die Identität von Bikulturellen?

Entwickeln Kinder aus bikulturellen Familien bestimmte Fähigkeiten, wie etwa bessere Leistungen in der Schule (Cheng/Powell 2007), höhere sprachliche Kompetenzen oder sogar „multikulturelle Handlungsfähigkeiten“ (Khouani 2002) – ein Verständnis für andere Kulturen? Oder bestehen Defizite, da auch bikulturelle Kinder und Jugendliche mit speziellen Konflikten aufwachsen – Konflikte, die innerhalb der Familie aufgrund der speziellen Familienkonstellation existieren oder auch aus gesellschaftlichen Gegebenheiten hervorgehen.

Die Frage: „Woher kommst du eigentlich?“, wurde Menschen mit bikulturellem Hintergrund sicher schon oft gestellt. Der Ausdruck das „doppelte Anderssein“ (Mercheril 1994, Hamm 2004) – nicht ganz Deutsch bzw. Österreichisch, aber auch nicht ganz „das Andere“ – soll die Situation der Bikulturellen charakterisieren. Der Ausdruck der „Zerrissenen Identität“ wird

¹ Diese Arbeit behandelt einen Spezialfall der „Bikulturellen“: Die Eltern der bikulturellen Kinder und Jugendlichen haben als Geburtsland die Kombination Österreich und ein anderes Land.

Die Vergleichsgruppen, die „monokulturellen AusländerInnen“ und die „monokulturellen ÖsterreicherInnen“, bedeuten, dass beide Elternteile *nicht* in Österreich geboren bzw. beide Elternteile *in* Österreich geboren wurden. Die monokulturelle AusländerInnen, sind also all jene, deren beider Elternteile nicht in Österreich geboren wurden, obwohl Personen dieser Gruppe auch bikulturelle AusländerInnen sein könnten, z.B. Deutsch-Türkisch oder Polnisch-Marokkanisch.

Grund für diese Definition sind inhaltliche Argumente, wie z.B. der Österreichbezug einiger Fragestellungen (Identität, Information über das österreichische Bildungssystem, etc.).

im Zusammenhang mit Bikulturalität oft verwendet. Oder entsteht durch Bikulturalität, schon bekannt aus der Hybriditätsdebatte, etwas „Neues“? Diesen Fragen wird hier nachgegangen darüber hinaus möchte ich einen Beitrag leisten um diese spezielle Gruppe in Österreich näher kennen zu lernen.

Gliederung der Arbeit

Im ersten Teil wird der theoretische Rahmen näher erläutert. Es werden Begriffe wie Kultur (Kapitel 2) und Identität (Kapitel 3) erklärt, sowie die theoretischen Ansätze zur gesellschaftlichen Eingliederung, der Bildungssituation bzw. zur Bildungsproduktion (Kapitel 5) behandelt. Darauf folgend werden in Kapitel 7 die Forschungsfragen näher erläutert und eine Einführung in das methodische Vorgehen gegeben. In Kapitel 8, 9 und 10 folgen die empirischen Analysen der Fragestellung.

Der methodische Teil besteht aus drei Komponenten:

- Analyse der Daten des österreichischen Mikrozensus 2006
- Untersuchung des PISA-Datensatzes 2003
- Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus bikulturellen Familien

Die Schlussfolgerungen aus den vorhergegangenen Ergebnissen und ein Resümee zur Interpretation der Situation der Bikulturellen in Österreich werden in Kapitel 11 gezogen.

Methodentriangulation

Es werden in dieser Arbeit verschiedene Datensorten (Mikrozensus 2006, PISA 2003 und persönliche Interviews) verwendet. Mit den unterschiedlichen methodischen Ansätzen soll eine umfassendere Darstellung der Lebenssituation gewährleistet werden. Der Methodenmix wurde bewusst gewählt um Aussagen zu bikulturellen Kindern und Jugendlichen auf drei unterschiedlichen Ebenen treffen zu können.

Den Mikrozensus in Hinblick auf Bikulturalität zu analysieren bietet die Möglichkeit Rückschlüsse auf die Situation der Bikulturellen in ganz Österreich ziehen zu können. Die Ergebnisse von PISA 2003 wurden schon oft zitiert (siehe auch OECD 2006), jedoch wird Augenmerk auf den Vergleich dieser speziellen Gruppe gelegt. Die persönlichen Interviews geben Einblick in die Lebenswelt der Bikulturellen, mit der Chance mehr über die Identitätsverortung, den Bildungsweg, das kulturelle Leben und die familiäre Situation der Bikulturellen zu erfahren.

Stand der Forschung

Bikulturalität ist ein in Österreich wenig dokumentiertes Feld. Weitere Literatur zu dem Thema „bikulturelle Kinder und Jugendliche in Österreich“ findet sich unter anderem bei Abouelenin (2000), die eine Untersuchung der Folgen und Auswirkungen auf die Identität, jener Personen, die mit einer arabischen und österreichischen Kulturkreis aufgewachsen sind, durchgeführt hat. Zaravella (1998) betrachtete die Situation der binationalen Ehe in Wien. Der Verein FIBEL (Fraueninitiative Bikulturelle Ehen und Lebensgemeinschaften) bietet Beratungen für „Betroffene“ an. Im deutschsprachigen Raum können unter anderem Gomez Tutor (1995), Khounani (2001), Mecheril (1994), Scheibler (1992), Varro (1997) und Wießmeier (1999) genannt werden. Im englischsprachigen Raum kann als eine der aktuellsten Ergebnisse, auf die Studie von Cheng/Powell (2007) verwiesen werden, die Unterschiede zwischen den „biracial“ und „monoracial families“ bei der Bereitstellung von Ressourcen für die Kinder, feststellen konnten.

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist, die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen aus bikulturellen Familien näher zu beleuchten. Durch die Verwendung unterschiedlicher Datenquellen wird der Zusammenhang zwischen Bikulturalität und Bildung zugänglich gemacht. Im Vordergrund steht die Erweiterung von Kenntnissen zur Thematik „Kinder und Jugendliche aus bikulturellen Familien“.

2. Zum Kulturbegriff

Bikulturalität, Multikulturalismus, Interkulturalität, Akkulturation, Hybridität und Kultur – dies sind alles Ausdrücke, die wohl jeder schon oft in Diskussionen und den Medien gehört hat. Doch was bedeuten diese nun wirklich und wie stehen diese Begriffe im Zusammenhang mit bikulturellen Kindern und Jugendlichen? Zu Beginn soll der Begriff der Kultur näher erfasst werden.

Im soziologischen Sinn wird Kultur als das gesamte soziale Erbe verstanden, welches aus folgenden Elementen besteht: dem Wissen, den Glaubensvorstellungen, den Fertigkeiten, den Sitten und Gebräuchen, die ein Mitglied einer Gesellschaft übernimmt.

Unter „implizite Kultur“ werden die Elemente einer Kultur verstanden, die praktiziert, aber gleichzeitig so selbstverständlich sind, dass sie nicht bewusst wiedergegeben werden können. Währenddessen umfasst „explizite Kultur“ jene Elemente einer Kultur, die von den Mitgliedern als solche erkannt werden, ihnen bewusst sind und ebenso artikuliert werden können (Reinhold et al. 2000:375).

Die Bedeutung der Kultur liegt darin, dass „Kultur als das verbindende und strukturierende Merkmal“ (Gomez Tutor 1995:45) angesehen wird, in dem das einzelne Individuum in der Gesellschaft bzw. in Gruppen organisiert ist. Bhabha (2000) sieht Kultur als eine sozial und historisch geprägte Konstruktion an.

Es ist jedoch anzumerken, dass der Begriff in vielschichtige Dimensionen eingreift. So haben zwei US-amerikanische Kulturanthropologen (Auernheimer 2003:73) über 100 Definitionen zur Kultur gefunden, wobei sich dennoch zwei Aspekte heraus kristallisierten.

Der eine Blickwinkel beschreibt den symbolischen Charakter, der andere die Orientierungsfunktion von Kultur. Werte und Normen werden als essentielle Elemente von Kultur angesehen. Dabei sind nicht nur geschriebene Werte und Normen für das Zustandekommen von Kultur verantwortlich, sondern auch subtilere Formen, wie alltägliche Verhaltenserwartungen.

Unter dem symbolischen Charakter von Kultur können künstlerische Ausdrucksformen, wie Musik, Tanz, Literatur und dergleichen verstanden werden, aber auch der Wohnstil oder Rituale der Kommunikation, z.B. am Arbeitsplatz. Die Distinktionsfunktion von Kultur wurde eingehend von Bourdieu diskutiert. In den „Feinen Unterschieden“ (2001) wird klar, dass der Lebensstil der Gruppen in einer Gesellschaft dazu dient sich zu positionieren. Eine Funktion der Kultur besteht darin, dass das gesellschaftliche Leben gedeutet werden kann und somit eine Orientierungshilfe für das Handeln darstellt. In den Cultural Studies wird Kultur als eine „Landkarte der Bedeutungen“ angesehen, die man in den Formen der gesellschaftlichen Organisation und Beziehung objektiviert (Clarke et al. 1981 zit. nach Auernheimer 2003:75).

Nach Nieke (2000:40ff) können sechs Bedeutungsfelder des Begriffs Kultur für eine inhaltliche Eingrenzung fest gemacht werden:

Man kann Kultur zum einem als Gegensatz zur Natur sehen. Darunter versteht man den Prozess und das Ergebnis der menschlichen Gestaltung der Natur. Heute ist es kaum möglich noch ungestaltete Natur zu finden, denn das meiste was wir Natur nennen, wurde bereits von Menschen geformt. Deswegen ist heute sozusagen nahezu alles als Kultur zu betrachten.

Eine zweite Bedeutung des Wortes Kultur liegt im Gegensatz von Kultur und Zivilisation. „Während Zivilisation die Gestaltung meint, die uns das Leben in einer unwirtlichen natürlichen Umgebung in der Sozietät mit anderen Menschen überhaupt erst ermöglichen, erträglich machen und angenehm werden lassen, meint Kultur jene menschlichen Gestaltungen, die als zweckfreie Schöpfungen des menschlichen Geistes gelten können, vornehmlich also Kunst, Religion und Philosophie.“ (Nieke 2000:41).

Huntington unterscheidet zwischen „Zivilisation“ (der Kultur) und „Zivilisationen“, den Kulturkreisen. In seinem Buch „Kampf der Kulturen“ (1997) bezieht sich Huntington auf Zivilisationen im Plural, also den Kulturkreisen. „Zivilisation und Kultur meinen beide [im englischen Sprachgebrauch] die gesamte Lebensweise eines Volkes; eine Zivilisation ist eine Kultur in großem Maßstab [im Deutschen ist es genau umgekehrt – A.d.Ü.]. Beide implizieren die ,Werte, Normen, Institutionen und Denkweisen, denen aufeinanderfolgende Generationen einer gegebenen Gesellschaft primäre Bedeutung beigemessen haben.“ (Huntington 1997:51).

Eine weitere Auffassung zum Kulturbegriff besteht darin, den Menschen als Kulturwesen zu betrachten. Der Mensch, der im Unterschied zum Tier, Kultur erschaffen kann. Vor allem das Prinzip der Symbolisierung, die Konstruktion von Codes und ihre materielle Manifestation sind in ihrer Gesamtheit als Kultur zu bezeichnen.

Der vierte Ansatz besteht darin Kultur in drei Bereiche einzuteilen: Werkzeug-Kultur, Sozial-Kultur, Symbol-Kultur. Mit der Werkzeug-Kultur drückt sich der gestaltende Umgang, auch oft mit Werkzeug, mit der Natur aus. Die Sozial-Kultur beschreibt das Feld der sozialen Regelungen, z.B. Rechte, Normen, Werte, Sitten, Bräuche und Riten in einer Gesellschaft. Mit Symbol-Kulturen werden „die zweckfreien Schöpfungen des menschlichen Geistes“ (Nieke 2000:42) bezeichnet. Die Sprache ist genauso dazu zu zählen, wie die Religion, Wertorientierungen und künstlerische Ausdrucksformen.

Das fünfte Feld des Kulturbegriffs sieht vielmehr Kulturen statt Kultur. Die Bemühungen der empirischen Kulturanthropologie waren darauf ausgerichtet „das Allgemeine“ in der Vielfalt der Kulturen ausfindig zu machen. Der Versuch scheiterte und führte zu einem Kulturrelativismus, der die unterschiedlichen Kulturen auf eine gleichberechtigte Ebene stellte. Aus dem Problem des Ethnozentrismus heraus, wurde auf das Vergleichen der

Kulturen nach einheitlichen Kriterien verzichtet, denn auf diese Weise konnte man den unterschiedlichen Kulturen nicht gerecht werden. Es stellte sich heraus, dass Gesellschaften nicht kulturell homogen sind, sondern Subkulturen existieren, die untergeordnete Rollen spielen, oder sich auch zur Avantgarde etablieren können und Prozesse des sozialen Wandels auslösen.

Der letzte Bereich in dem der Kulturbegriff verortet werden kann, sieht den Mensch als Geschöpf seiner Kultur. Der Mensch sozialisiert sich in seine Kultur hinein, und internalisiert so Handlungsmuster, Werte und Orientierungen der Gesellschaft.

Der Prozess der Internalisierung erfolgt nicht als identische Reproduktion der Kulturprägung von einer Generation zur nächsten. Im Prozess der Internalisierung müssen sich Individuen der jeweils folgenden Generation die Orientierungsmuster und Handlungsschablonen jeweils in einem individuellen Aneignungsprozess einverleiben, und hierbei kommt es regelmäßig zu kleinen, für das Individuum charakteristischen Abweichungen von den „Vorgaben“. Durch diese kleinen Veränderungen von Generation zu Generation ergibt sich der historische und soziale Wandel in der Kultur, ohne dass es dazu überragender revolutionärer Erneuerungen von Einzelnen oder „Strukturverschiebungen“ kam (Nieke 2000:45).

„Kultur besteht so mit nicht nur aus kulturellen Routinen, sondern wesentlich auch aus der Spannung zwischen gegebenem ‚Sinn‘ einerseits und persönlichen Erfahrungen und Interessen andererseits. In dieser Sichtweise gilt Kultur nicht länger als ein stabiles, kohärentes System, sondern als ‚Collage‘, ‚work in progress‘ oder als ‚offener und instabiler Prozess des Aushandelns von Bedeutungen‘.“ (Ackermann 2002:23). Als problematisch wird die Annahme der kulturellen Homogenität gesehen.

Der oftmalige Versuch die Welt in unterschiedliche Kulturen und „cultural maps“ (kulturelle Landkarten) einzuteilen, ist unter anderem bei Huntington (1997), Inglehart (1989) oder Hofstede (2005) dokumentiert. Huntington zufolge etablieren sich neue Konflikte zwischen und innerhalb der Nationalstaaten, die zunehmend kulturell geprägt sind. Die Konfliktlinie liegt vor allem zwischen den muslimischen und nicht-muslimischen Ländern. Die These von Huntington wurde nicht unkommentiert belassen und löste kontroverielle Ansichten aus. So wirft die Kritik Huntington vor, dass Klischees und überholte Vorstellungen der Weltgeschichte reproduziert werden (Praziniak zit. nach Nederveen Pieterse 2004:43). Huntington recycelt den Kalten Krieg und konstruiert den Westen als „universal civilisation“ (Nederveen Pieterse 2004:44). Mit scharfen Worten kritisiert Sen die Vorstellung, die Welt sei ungeachtet ihrer mannigfaltigen Verschiedenheit nur ein Verbund von Religion und Kulturen. Vehement wehrt Sen sich gegen die Ansicht, dass das gemeinsame Menschsein in willkürlich erdachte Einteilungsschemata unterteilt wird.

„Die These vom Kampf der Kulturen ist nämlich nur eine parasitäre Weiterführung des Hauptgedankens, die Welt in unterschiedliche Kulturen einzuteilen, die sich zufällig genau an religiösen Trennlinien orientieren, denen singuläre Beachtung zuteil wird. [...] Tatsächlich kann man die Menschheit natürlich nach vielen sonstigen Kriterien unterteilen, und jedes ist oft von weit reichenden Folgen für unser Leben, zum Beispiel nach Nationalität, Wohnort, Klasse, Beruf, Sprache, politischen Neigungen und dergleichen mehr.“ (Sen 2007: 26).

In den vorhergegangenen Erläuterungen wird deutlich, dass Kultur nichts „Natürliches“ ist, da Kultur mit Ethnizität, aber auch mit Geschlecht, Generation, Religion, Klasse, Bildung und Beruf zusammenhängt. „Kultur ist das Resultat gesellschaftlicher Veränderungen und daher auch – in Grenzen – politisch steuerbar.“ (Pelinka 1998:42). Kultur, so der Autor, geht aber ebenso mit Machtverhältnissen einher, wie sich im Begriffspaar „Mehrheit – Minderheit“ einer Gesellschaft ausdrückt.

2.1. Akkulturation

Verfolgt man die kulturelle Debatte, so tritt bald der Ausdruck der Akkulturation auf, der im Folgenden näher erläutert wird.

„Akkulturation sollte definiert werden als kulturelle Veränderung, die eintritt, wenn zwei oder mehrere eigenständige kulturelle Systeme zusammengeführt werden. Die Dynamik kann dabei in der selektiven Übernahme von Wertsystemen, in den Prozess der Integration und Differenzierung, im Auslösen von Entwicklungsschritten und der Wirkungsweise von Rollenbestandteilen und Persönlichkeitsfaktoren gesehen werden.“ (Social Science Research Council 1954:974 zit. nach Bourhis et al. 1997:87).

Reinhold (et al. 2000:10) unterscheidet drei Formen der Akkulturation, die alle durch Interaktionen mit anderen Individuen oder dem Zusammentreffen von verschiedenen Kulturen entstehen und dadurch Prozesse des sozialen Wandels bewirken können. Einerseits wird darunter die individuelle Übernahme von Elementen aus fremden Kulturen verstanden, andererseits auf einer aggregierten Ebene die Anpassung, der einen Kultur an unterschiedliche Kulturen bzw. die Übernahme von fremden Kulturelementen. Zuweilen wird aber auch Akkulturation gleich gesetzt mit Enkulturation. Sowohl bewusste als auch unbewusste Lernprozesse werden dabei als Enkulturation aufgefasst, die Personen einer Gesellschaft verinnerlichen, und somit Mitglieder der Gesellschaft werden. Diese Prozesse sind als Teil der Sozialisation zu verstehen.

Akkulturation bedeutet also eine Übernahme von Elementen der Majoritätskultur durch die Minoritätskultur. Dadurch ist nach Nieke (2000:79) die Herausbildung einer neuen Kultur möglich. Ein anderer Ansatz betrachtet Akkulturation als eindimensionalen und linearen

Prozess der Annäherung an die Zielkultur, in dem Biculturalität nur ein Übergangsphänomen sein kann (Bouris et al. 1997:87).

2.2. Multikulturalität

In den letzten Jahren wurde die „multikulturelle Gesellschaft als Kampfbegriff“ (Nieke 2000:82) in der öffentlichen Diskussion verwendet. Nach Meinung von P. Han (2005) sind Vorstellungen zu der multikulturellen Gesellschaft, in den bisherigen Debatte, sehr allgemein bis diffus gehalten. Es besteht kaum eine theoretische Systematisierung der Begriffe und Ideen, die im Diskurs geführt werden.

Die Verwendung des Begriffs „multikulturell“ lässt sich nach Ackermann (2002:18f) bereits um 1941 in den Vereinigten Staaten nachweisen. Doch im politischen Diskurs wurde „Multikulturalismus“ im Jahre 1964 in Kanada gefordert. Es war als Forderung, sich mehr den Bedürfnissen aller Kanadier zu öffnen, ein Gegenstück zu der bisherigen Politik, die vor allem für Anglo- und Franko-Kandadier ausgelegt war, und andere Minderheiten, wie z.B. die Ureinwohner, zu berücksichtigen.

Das Konzept des Multikulturalismus geht von der liberalen Idee einer harmonischen Koexistenz verschiedener ethnisch oder kulturell definierter Gruppen in einer pluralistischen Gesellschaft aus (Cashmore 1996:244, zit. nach Lutter/Reisenleitner 2002:108).

Gegen diese Konzeption wurde der Vorwurf geäußert, man konzentriere sich lediglich auf kulturelle Praktiken, wie Essen, Feiern, Musik und gehe an der Aufdeckung eines „Ethnozentrismus“ vorbei. Denn das Prinzip der Toleranz beinhaltet schon eine asymmetrische Beziehung, allein dadurch, dass das Eigene als die Norm gesehen wird und das „andere Fremde“ toleriert wird. Vom Cultural Studies-Ansatz wird der Umgang mit dem versteckten Machtbegriff in der Multikulturalismus-Debatte diskutiert.

„Multikulturalismus stellt die Multiplikation mehrerer ‚Nationalkulturen‘ – innerhalb des gleichen Nationalstaates dar.“, so Kymlicka (1995:105 zit. nach Reckwitz 2002:9).

P.Han (2005) kritisiert die implizit vorausgesetzten Annahmen seiner KollegInnen und bemerkt, dass der Begriff Kultur sich auf ein statisches Kulturverständnis bezieht. Kultur sei kein „geschlossenes und inhaltlich homogenes Gebilde“. P. Han sieht Kultur vielmehr in ständiger Bewegung (P. Han zit. nach Tenbruck/Inglehart 1989).

Leggewie (1991:8) meint „die multikulturelle Gesellschaft ist eine Dauerbaustelle, ein weiteres ‚stabiles Provisorium‘. Das schafft Aussicht auf Verbesserung, aber bisweilen auch Stockung und Verdruß.“ Der Autor spricht Anfang der 1990er Jahre von dem Unvermögen

treffende Bezeichnungen zu finden für die „Vielvölkerrepublik und ihre Bürger“. Aus einer Notlösung heraus werden sie die „Multikulturellen“ genannt (1991:160).

„Multikulturelle Gesellschaft ist ein Chiffre für diesen Dauerzustand sozialer Heterogenität, den es noch zu *denken* gilt, während wir ihn längst zu leben (und zu erleiden) begonnen haben. Es gibt in ihren sozialen Strukturen kein Zentrum mehr, keine formalen oder diskursiven Identitäten und Oppositionen, sondern nur eine unendliche ‚Spur der Differenzen‘ (Jacques Derrida).“ (Leggewie 1991:12).

Kultur ist ein komplexes Mehrebenensystem, in dem unterschiedliche Trägergruppen agieren. Diese Trägergruppen können auch in konkurrierenden Konfliktsituationen in Beziehung stehen. Der dynamische Charakter dieses Kulturverständnisses wird mit einem Zitat von Lipp (1979:465 zit. nach P. Han 2005:367) ausgedrückt „Es gibt nicht die Kultur, es gibt (nur) kulturelle Prozesse.“ P. Han kritisiert ebenfalls die Annahme, Menschen seien Träger der kollektiven, kulturellen Identität.

Khounani (2000:27) betont, dass die „multikulturelle Gesellschaft“ eine „Konflikt-Gesellschaft‘ mit divergierenden sozialen Interessen, konfligierenden kulturellen Vorstellungen und Ansprüchen“ ist. Eine Ausblendung und Romantisierung dieser gesellschaftlich-strukturell Gegebenheit trage wenig zu einer angemessenen Reaktion auf z.B. soziale Abgrenzung, Vorurteile oder Diskriminierungen gerade bei bikulturellen Kinder und Jugendlichen bei. Dieses Argument führt auch Pelinka (1998:40f) an, denn Multikulturalismus ist mit der Vorstellung einer konfliktfreien Idylle unvereinbar. Eine multikulturelle Gesellschaft benötige daher eine Mischung aus Segregation und Integration. Die Segregation ermöglicht die Wahrung der verschiedenen Identitäten und Kulturen, während die Integration aus einem „Nebeneinander“ ein „Miteinander“ macht.

2.3. Hybridität

Der Begriff der Hybridität hat in den letzten Jahren eine rege Diskussion ausgelöst. So wird Hybridität im wissenschaftlichen Diskurs von Hall (2002) und Bhabha (2000) verbreitet.

„Der Literaturwissenschaftler Bhabha setzt auf die Möglichkeit, die Ambivalenz des westlichen Diskurses, beispielsweise über den Orient, subversiv zu nutzen. Für ihn ist Hybridität schon in jener Zwiespältigkeit angelegt. Wenn man nicht in der ‚stummen Verdrängung indigener Traditionen‘ das Problem sehe, gewinne man neue Möglichkeiten der Interventionen.“ (Bhabha 1994:112 zit. nach Auernheimer 2003:71).

In der englischsprachigen Diskussion nimmt Hybridität einen größeren Stellenwert als in der deutschsprachigen Debatte ein.

Toro (2002) erfasst Hybridität in einem ersten allgemeinen Schritt als:

- Begegnung, Zusammenkunft von Kulturen, als kulturelle, ethnische, religiöse Vielfalt.
- Unter Hybridität kann aber auch der Einsatz verschiedener Medien verstanden werden, z.B. im Internet, Video, Film, Literatur, analoge oder digitale Techniken
- Hybridität kann als vielfältige Organisationsform in Städten, Unternehmen, Ökologien, Lebensstilen, wahrgenommen werden.

Dem Autor nach wird Hybridität oft mit Heterogenität gleichgesetzt und im selben Moment werden die Begriffe Differenz und Alterität subsumiert. Die Differenz soll als die Dekonstruktion der dualen Gegensätzlichkeit verstanden werden und „vor allem unsere gegenwärtige Kondition beschreiben. [...] So kann der Begriff Alterität (i.U. zu Alterität) als operationale Kategorie der Differenz zur Beschreibung konkreter heterogener Begegnungen verstanden werden.“ (Toro 2002:37). Bei Alterität geht es um das Aushandeln kultureller Differenzen, unter Umständen gestaltet sich dieser Prozess auch spannungsvoll. Es kann als Akt der Öffnung bei einem gleichzeitigem „Sich-mit-dem-Anderen-Auseinandersetzen“ verstanden werden (Toro 2002:34ff). Dieses „Sich-mit-dem-anderen-Auseinandersetzen“ wird besonders bedeutsam in der bikulturellen Familiensituation.

Die Hybridität wird als eine kulturbildende Kraft verstanden, da neue (Misch-)Formen entstehen: „Hybrid ist alles, was sich einer Vermischung von Traditionslinien oder von Signifikantenketten verdankt, was unterschiedliche Diskurse und Technologien verknüpft, was durch Techniken der *collage*, des *samplings*, des Bastelns zustande gekommen ist.“ (Elisabeth Bronfen et al. 1997:14).

Etwas drastischer drückt es Papastergiadis (1997:261) aus: „Hybrids were conceived as lubricants in the clashes of culture, they were the negotiators who would secure a future free of xenophobia.“

Diese „Verortungen der Kultur“ sind in Bezug auf Bikulturelle relevant. Sie geben notwendige Hinweise auf die Identität von Bikulturellen. Wie es sich in den Zitaten ausdrückt, lassen „neue Mischungen“ Grenzen verschwimmen und vermischen, so zumindest in der Außenwahrnehmung, und diese lösen nicht nur Wohlwollen aus, sondern auch Ängste.

Nederveen Pieterse (2004:53, 72f) beschreibt, dass Hybridisierung unter verschiedenen Namen vorkommt: Kreolisierung, Mésstisage, Crossover, Orientalisierung. Die Idee der Mischung stand der vorherrschenden „Ideologie der Reinheit der Rasse“ gegenüber. Es stellt sich heute die Frage, ob Hybridisierung als ein urbanes Phänomen angesehen werden kann.

Die Prozesse der Hybridisierung können als Ausdruck für das Aufkommen der „Globalen Melange“ angesehen werden, im Gegensatz zu der Vorstellung, dass die globalisierte Welt von heute immer einheitlicher und standardisierter wird (Nederveen Pieterse 2004:59).

„Hybridization is the making of global culture as a global *mélange*.“ (Nederveen Pieterse 2004:7). Es besteht jedoch der Vorwurf Hybridität sei nicht authentisch, ohne Wurzeln und nur für die Elite. Weiters, so die Kritik an der Konzeption der Hybridität, werden soziale Realitäten nicht reflektiert und es stellt sich wie ein oberflächliches buntes Konfetti der Kulturen dar. Des Weiteren wird bemängelt, dass es schlicht trivial ist, zu behaupten Kulturen und Sprachen wären gemischt (Nederveen Pieterse 2004:88ff). Doch die Geschichte beweist, dass lange Zeit die prägende Idee der Reinheit der Sprache, Religion, Nationen, Rassen, Kulturen, Status, Klasse und Gender vorherrschte und damit verbunden auch die gravierenden Folgen.

Auch „Bhabhas Hybriditätsbegriff stellt die Reinheit oder die Ursprünglichkeit der Kultur selbst in Frage. Demnach ist keine Kultur eine feste, unveränderliche Wesenheit“ (B. Han 2005:26). Bhabha weist Hybridität eine subversive Kraft zu, „die sich gegen die etablierte Herrschaftsordnung richtet.“ (B. Han 2005:29).

Als Ausdruck der Hybridität in unserem alltäglichen Leben gilt das Bild, dass wir heute alle „thai boxing Moroccan girls in Amsterdam“ sind. (Nederveen Pieterse 2004:109) Wir mischen kulturelle Elemente über Plätze und Identitäten hinweg. „Crossover“ macht sich in allen Sphären bemerkbar.

2.4. Hyperkulturalität

Einen Schritt weiter geht B.Han mit dem Konzept der Hyperkulturalität und greift dafür Nigel Barleys Zitat auf: Grundbegriffe wie Kultur hören auf zu existieren und wir seien „mehr oder weniger alle Touristen in Hawaiihemden.“ (Barley 2000 zit. nach B. Han 2005:9). B. Han stellt die Frage, ob der „neue Mensch“ nach dem Ende der Kultur Tourist heißt und stellt eine neue Form der Kulturalität dar, die sich nun etabliert: die Hyperkulturalität.

Im Gegensatz zur Multikulturalität, die B. Han als ein westliches Phänomen ansieht, lässt Hyperkulturalität mehr Raum für eine gegenseitige Durchdringung bzw. Spiegelung. Die Kultur von heute verliert zunehmend Struktur, so B. Han, denn nichts erscheint als sinnvolle, homogene Einheit: „Die Kultur platzt gleichsam aus allen Nähten, ja aus allen Begrenzungen oder Fugen. Sie wird ent-grenzt, ent-näht zu einer Hyper-Kultur. Nicht Grenzen, sondern Links und Vernetzungen organisieren den Hyperraum der Kultur.“ (B. Han 2005:16f).

B. Han sieht die Hyperkultur offener und undialektischer als Bhabhas Hybridkultur. Er vergleicht die Hyperkultur mit Deleuzes Rhizom-Modell². „Das Rhizom ist also ein offenes Gebilde, dessen heterogene Elemente unaufhörlich ineinander spielen, übereinander gleiten und im ständigen ‚werden‘ begriffen sind. Der rhizomatische Raum ist kein Raum der ‚Verhandlung‘ sondern der Verwandlung und Vermischung.“ (B. Han 2005:33).

Charakteristisch für Hyperkulturalität ist „das abstandlose Nebeneinander unterschiedlicher kultureller Formen“ (B. Han 2005:59) und die Lust an intensiver Aneignung (B. Han 2005:61) für die die Überwindung der Fremdartigkeit notwendig ist. Im Hypermarkt der Kulturen wird nicht „gewandert“, sondern man „browst im verfügbaren Präsens.“ (B. Han 2005:59). Hyperkulturalität bedeutet ein „Mehr an Kultur“ (B. Han 2005:17), und dafür ist die Anwesenheit des Fremden notwendig um das Eigene bilden zu können. Durch den Globalisierungsprozess kann aus einer Fülle kultureller Lebensformen und Ausdrucksweisen gewählt werden. „Kulturelle Räume überlagern und durchdringen sich“ und dies führt zu einem „Nebeneinander des Verschiedenen“ bzw. auch zu einer „Gleichzeitigkeit oder des sowohl-als-auch. Die Kulturen implodieren, d.h. sie werden *ent*-fernt zur Hyperkultur.“ (B. Han 2005:17). Der Autor spricht sich dafür aus, keine Vereinheitlichung, Standardisierung oder McDonaldisierung zu befürchten, sondern eine Mannigfaltigkeit in der Kultur. Der Begriff der Kultur erlebt bei B. Hans Konzept eine neue Dimension. So erlebt „der Tourist“ von heute bzw. die Menschen von heute „die Kultur als Kul-Tour.“ (B. Han 2005:47).

Pelinka (1998:38) sieht Kultur als eine Folge von Identität und als eine Bestärkung der Identität, denn diese vermittelt ein „Wir-Gefühl“. Die hyperkulturelle Identität beschreibt B. Han als eine Collage der kulturellen Möglichkeiten. Die Stärkung der Persönlichkeit führt zu einer neuen Kombination von Identität. B. Han (2005:55) drückt dies so aus:

„Die Hyperkultur erzeugt keine einheitliche Kulturmasse, keine monochrome Einheitskultur. Sie löst vielmehr eine zunehmende Individualisierung aus. Eigenen Nennungen folgend stückelt man die Identität aus dem hyperkulturellen Fundus von Lebensformen und -praktiken zusammen. So entstehen patchworkartige Gebilde und Identitäten.“

² Unter einem Rhizom wird der unterirdische Strang von Wurzeln verstanden, ein Beispiel für ein Rhizom ist die Ingwerknolle oder der Spargel. In der Philosophie stellt diese Metapher eine Ablöse für das hierarchische Wissen, welches mit einem Baum dargestellt wird, dar.

3. Zur Identität

„Die Identität kann ja eine Quelle von Reichtum und Freundlichkeit wie auch Gewalt und Terror sein, und es wäre nicht sinnvoll, die Identität insgesamt als ein Übel zu betrachten.“ (Sen 2007:19).

Wir sind heute bei einem „Ende der Eindeutigkeit“ (Bauman zit. nach Beck-Gernsheim 2000:157) angelangt und es bleibt die Frage offen: „Wer ist was, wer ist wer?“ (Beck-Gernsheim 2000:156). Die Statistik macht zwar deutlich, die Zahl der Binationalen steigt, aber gleichzeitig verdeckt die Statistik auch, dass unter anderem doppelte Staatsbürgerschaften in Deutschland nur einmal gezählt werden (Beck-Gernsheim 2000:163). „Menschen, die sich zwischen den Kulturen und Nationen bewegen“, stellen tatsächlich ein Ordnungsproblem dar, in gewissem Sinn zumindest. Denn diese Menschen könnten es „wagen, über die vorgegebenen Grenzen zu blicken, ihre Willkür, Beliebigkeit, Zufälligkeit zu durchschauen, der Macht der Gewöhnung zu widerstehen.“ (Beck-Gernsheim 2000:171f).

Die Suche nach einer eindeutigen Klassifikation ist nichts Neues. Die Bedeutung einer Identität hängt jedoch vom sozialen Kontext ab. Es hängt von den gesellschaftlichen Umständen ab, ob eine bestimmte Klassifikation ein Identitätsgefühl erzeugen kann (Sen 2007:39ff).

Verspüren Kinder und Jugendliche mit bikultureller Herkunft die viel besagte kulturelle Zerrissenheit? Sind zwei Identitäten bzw. kulturelle Zugehörigkeiten zur gleichen Zeit möglich? Was bestimmt die Identität? Diesen Fragen wird auf Grundlage der theoretischen Erörterung nachgegangen. In Kapitel 10 wird mit Hilfe der persönlichen Gespräche auf dieses Thema eingegangen.

„In der heutigen Welt der Nationalstaaten, die prinzipiell jedes Individuum mit einer nationalen Zugehörigkeit versieht, wirkt die nationale Identität sozusagen, wie eine individuelle Grundausstattung. Jeder Mensch weiß, dass er eine nationale Identität hat, und er vergisst nicht, welche dies ist, obwohl gleichzeitig es nicht die nationale ist, die in den meisten Alltagssituationen von den verschiedenen Identitäten als erste bewusst würde.“ (Mummendey/Simon 1997:178).

Ähnlichkeit und Differenz sind die zwei Komponenten, die als Grunderfahrungen in der Sozialisation gelten, damit gehen Momente von Nähe und Distanz, Zuneigung und Abneigung, Inklusion und Exklusion einher. Die Theorie der sozialen Identität nach Tajfel (zit. nach Mummendey/Simon 1997:176) besagt, dass Individuen ein starkes Bedürfnis nach

einem positiven sozialen Selbst-Konzept und nach einer positiven sozialen Identität haben. Für die positive Bewertung der eigenen Identität werden andere Gruppen für einen Vergleich gesucht. Die eigene Gruppe, soll dabei besser, auch Ingroup-Favorisierung genannt, abschneiden als die fremde Gruppe (=Outgroup-Abwertung). Dazu kann ein temporär kurzfristig gültiger Vergleich mit einer Gruppe bzw. Person, ebenso dienlich sein. Prozesse der Kategorisierung und Stigmatisierung (Goffman 1974) prägen die Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Verschiedenheit.

„Das Selbst bzw. die Identität einer Person und damit letztlich auch ihr Verhalten sind also keine statischen, unveränderlichen Größen. Sie sind vielmehr dynamisch an den wechselnden sozialen Kontext gekoppelt.“ (Mummendey/Simon 1997:13).

Damit soll ausgedrückt werden, dass Menschen als Individuen sich ebenso als Mitglieder unterschiedlicher Gruppierungen verstehen, und je nach Zusammenhang verschiedene Aspekte ihrer Person akzentuieren.

Stuart Hall zufolge ist Identität als ein Prozess und als eine Konstruktion anzusehen, welcher nie abgeschlossen, aber immer „gewonnen“ oder „verloren“ werden kann (Lutter/Reisenleitner 2002:84). Das Konzept der Identität wird nicht auf einen fixen, unveränderlichen Kern zurückgeführt, sondern auf eine strategische Konzeption, die Identität als positioniert und wandelbar ansieht. Identitäten werden daher nicht als einheitlich aufgefasst, sondern als fragmentiert und vielfältig. Die Wirkung der Identität kann nicht als isoliert betrachtet werden, dies führt zu Wechselwirkungen und Widersprüchen. Machtverhältnisse und Klassifikationssysteme geben den Rahmen in dem Identitäten entstehen, die von sozialer und symbolischer Differenz und Ausschluss gekennzeichnet sind. (Lutter/Reisenleitner 2002:84f).

Der Ansatz der Cultural Studies und der Sozialpsychologie, hier vertreten durch Mummendey und Simon, decken sich somit in einigen Aspekten. Beide fassen Identität als etwas bewegliches, fast schon je nach sozialem Kontext, als etwas Kontingentes auf. Der soziale Kontext spielt hier die prägende Rolle bei der Identitätsbildung.

Erikson (1970) fasst die „Ich-Identität“ dabei als die Wechselbeziehung zwischen „Individuum“ und den „anderen“ auf. Die Identitätsbildung sieht er als vorrangige Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz an. Vom Jugendlichen wird erwartet, dass er Wertentscheidungen trifft, einen Lebensentwurf leistet und seine eigene Lebensgeschichte ins Verhältnis zu der Herkunftsgeschichte seiner Familie und besonders seiner Eltern setzt.“ (Erikson 1970:91ff zit. nach Wießmeier 1999:4). Diese Wertentscheidungen kommen in besonderer Weise bei den bikulturellen Kindern und Jugendlichen zum Tragen (vgl. auch Kapitel 10).

3.1. Identitätskonzept von Mead

Mead beschreibt in seinem Buch „Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus“, dass Geist, Identität, Sinneserfahrungen und Bewusstsein, keine a priori menschlichen Erfahrungen sind, sondern Eigenschaften die durch soziale Interaktionen erzeugt werden, welche dann wieder auf sie zurückwirken.

Das Selbst kann in zwei Elemente unterschieden werden: dem „me“ und dem „I“. Unter „me“ wird das soziale Bild eines selbst verstanden. Die Erwartungen der Umwelt, die an einen gerichtet werden, gehen dabei genauso ein, wie die sozialen Rollen. In den sozialen Interaktionen werden Rollenerwartungen gelernt und internalisiert. Dieses „me“ bildet einen Teil der Identität, der das soziale Selbst genannt wird. Unter „I“ steht die Konzeption des spontanen und aktiven Ichs. Dieser Teil des Selbst erlaubt es Rollen aktiv zu internalisieren, diese und sich selbst kritisch zu reflektieren. Das „I“ ermöglicht die Internalisierung der Rollen und gleichzeitig eine Distanzierung. Beide Teile müssen ausgeglichen werden. Die Identität wird zwischen den Teilen des Selbst ausgehandelt (siehe Auernheimer 2003, Reinhold 2000).

In Meads Konzeption von Identität wird der gesellschaftliche Aspekt stärker betont, wie in dem folgenden Zitat ersichtlich: „Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, d.h. im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozess als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses.“ (Mead 1995:177). Die Handlungen einzelner Individuen sind nur in dem Verhältnis zur ihrer Umwelt zu verstehen. Für den Prozess der Identität ist der Sprachprozess auch bei Mead maßgebend (siehe Kapitel 5).

3.2. Kulturelle Identität

Kulturelle Identitäten gewinnen vor allem an Bedeutung, wenn sich das Individuum in fremder Umgebung befindet, in der Diaspora. Auernheimer beschreibt die Wichtigkeit kulturelle Identität und kulturelle Prägung auseinander zu halten.

Kulturelle Identität „ist zu unterscheiden von dem was der Soziologe Bourdieu ‚Habitus‘ nennt, also die im Enkulturationsprozess verinnerlichten Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata. Kulturelle Identität basiert vielmehr auf der Auseinandersetzung mit dem je kulturell spezifischen Habitus, der meist in der Fremdbegegnung oder Minderheitensituation für mich und andere zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird.“ (Auernheimer 2003:69). Dem Autor zufolge können für Individuen mehrere Bezugsgruppen

und kulturelle Systeme von Bedeutung sein. Das Konzept lässt sich somit auch auf bikulturelle Identitäten anwenden.

„Grundsätzlich können Elemente aus verschiedenen Kulturen als Mittel zur Identitätsarbeit herangezogen werden und dort zu etwas Neuem zusammengefügt werden.“ (Auernheimer 1995:113 zit. nach Wießmeier 1999:5).

Hybride Identitäten weichen vom Idealtyp der eindeutigen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit ab. Die Identität der „hybriden Anderen“ bleibt uneindeutig. Ihre doppelte bzw. mehrfache Verbundenheit wird gleichzeitig als doppelte und mehrfache Unverbundenheit gedeutet, so Mecheril (2003:21f). Die Mehrfachzugehörigkeit und Mehrfachloyalität stören das Prinzip der Ordnung und lösen Ängste aus, denn die „hybriden Anderen“ zerstören Unterscheidungsschemata und -praxen, beispielsweise Machtsemantiken wie die Binarität zwischen den „mächtigen Weißen“ und den „unterdrückten Schwarzen“ (Mecheril 2003:22). Identität wird laut dem Autor überwiegend als „einheitliches, kongruentes und kohärentes Phänomen“ gesehen. „Gelingende Identitätsbildung wird normativ somit als Prozess verstanden, der letztlich zu einer eindeutigen, und das heißt: andere Identitäten ausschließenden, Identitätsformation führt – ansonsten drohe ‚Identitätsdiffusion‘“ (Mecheril 2003:23).

Doch es gibt großen Widerspruch, so argumentiert Sen gegen die „Illusion einer ausschließlichen Identität“ (2007:20ff). Keine Identität eines Menschen darf als seine einzige Zugehörigkeitskategorie verstanden werden, denn wir treffen ständig Entscheidungen über die Priorität, die den unterschiedlichen Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften beigemessen werden. „Tatsächlich ist die Annahme, man könne Menschen ausschließlich aufgrund der Religion oder Kultur zuordnen, eine kaum zu unterschätzende Ursache potentieller Konflikte in der heutigen Welt.“ (Sen 2007:11).

Bauman meint, dass jede Gesellschaft ihre „Fremden produziert“, aber: „each kind of society produces its own kind of strangers, and produces them in its own inimitable way.“ (Bauman 1997:46) „The chance of human togetherness depends on the right of the stranger, not on the question of who – the State or the tribe – is entitled to decide who the strangers are.“ (Bauman 1997:57).

Sen spricht sich jedoch für plurale Identitäten aus und die Wichtigkeit einer Identität muss nicht die Wichtigkeit einer anderen Identität zunichte machen (Sen 2007:34). Auch Hamm (2004:44) plädiert dafür einen Zugehörigkeitsbegriff zu entwickeln, der die Gleichzeitigkeit verschiedener Zugehörigkeiten zulässt.

4. Integration und Sprache

„Über die herausragende Bedeutung der Sprache für die (intergenerationale) Integration von Migranten besteht mittlerweile Konsens. Weniger einhellig sind jedoch die Auffassungen über die Vorgänge und die sozialen Bedingungen des Zweitspracherwerbs sowie seine Auswirkungen auf Bildungserfolg und Integration in den Arbeitsmarkt.“ (Bade et al. 2006:1).

Integration und Sprache stehen in engem Zusammenhang und werden als wichtige Momente für die Eingliederung in die Gesellschaft betrachtet (Esser 2006). Die Begriffe „Integration“ oder „Assimilation“ werden jedoch nicht einheitlich verwendet.

4.1. Integration – Assimilation

Für Auernheimer (2003:81 zit. nach Bourhis 1997:89f) bedeutet Integration „Anschluss bei Beibehaltung der kulturellen Identität, Assimilation dagegen das Aufgehen in der Fremdgruppe.“ Unter Assimilation versteht Reinhold (et al. 2002:36) Angleichung und Anpassung. Individuen oder Gruppen, meist die Minderheit, passen sich an Einstellungen, Werte und Normen der Mehrheit an. Im Allgemeinen beschreibt Integration den „Prozess der gesellschaftlichen Eingliederung und Partizipation der zugewanderten Bevölkerung.“ (Fassmann et al. 2003:12f). Dieser Prozess kann von „perfekter Anpassung (Assimilation) bis hin zu einer notwendigerweise erachteten Anpassung (kulturelle Diversität)“ (Fassmann et al. 2003:12) reichen. Die AutorInnen räumen aber ein, dass Integration auch einen politischen Imperativ darstellt, denn das Ausmaß an gewünschter Integration variiert je nach politischer Gesinnung.

Der Anthropologe Thurnwald unterscheidet nach Esser (1980:56 zit. nach Auernheimer 2003:77) drei Möglichkeiten im Umgang mit einer fremden Kultur:

- selektive Prozesse, also eine eingeschränkte Übernahme der Fremdkultur,
- rejektive Prozesse, die totale Ablehnung der anderen Kultur,
- transformative Prozesse, darunter versteht man die Umgestaltung, Modifikation der Fremdkultur.

Eisenstadt (1954) untersuchte ebenfalls die Eingliederung in die Gesellschaft und kam zum Schluss, dass auf der einen Seite die Erwartungen und Einstellungen der EinwanderInnen zählen, aber auch Merkmale der Aufnahmegesellschaft, wie z.B. die Wandlungsfähigkeit, die Aufnahmebereitschaft, wichtige Komponenten zur Eingliederung sind.

Essers handlungstheoretischer Entwurf zu Assimilationsprozessen, hat als Grundlage das rational handelnde Individuum, in der Person des Einwanderers bzw. der Einwanderin. Die Bewertung von Vor- und Nachteilen auf der individuellen Basis sowie die Wechselwirkung in Bezug zur Aufnahmegesellschaft sind die Grundlage für den Eingliederungsprozess. Der Verlauf der Eingliederung kann nach Esser als ein Lernprozess angesehen werden.

Unter Integration versteht Esser ganz allgemein den Zusammenhalt von Teilen in einem „systemischen“ Ganzen, gleichgültig worauf dieser Zusammenhalt beruht (2001:1).

Essentiell ist die Unterscheidung zwischen Systemintegration und Sozialintegration, wobei die Systemintegration eine „globale Eigenschaft“ aufweist. Systemintegration kann als die Form des Zusammenhalts der Teile eines sozialen Systems aufgefasst werden, die sich unabhängig von den Motiven und Beziehungen der Individuen ergeben und durchsetzen. (Esser 2001:3). „Die Sozialintegration ist dagegen der Einbezug, die ‚Inklusion‘ der Akteure in die jeweiligen sozialen Systeme.“ (Esser 2001:4). Die Sozialintegration beruht auf den Beziehungen und Verbindungen der Akteure. Motive, Orientierungen und Absichten „integrieren“ die Individuen in die Aufnahmegesellschaft.

Essers Assimilations-Konzept geht von einer ethnischen Homogenität einer Gesellschaft als politisches Ziel aus. „Das Konzept der multiethnischen Gesellschaft zielt dagegen auf eine Pluralisierung der Gesellschaft in dem Sinne ab, dass die verschiedenen ethnischen Gruppen unter einem politischen bzw. staatlichen Dach koexistieren und als „Kollektiv“ ihre Eigenständigkeit bewahren können.“ (Esser 2001:18). Oft wird das Konzept der Assimilation gleichgesetzt mit dem Begriff der Integration, doch diese sind nach Esser strikt voneinander zu trennen.

Assimilation wird als spezieller Fall der Sozialintegration verstanden. Es können vier Typen der Sozialintegration unterschieden werden, die Marginalität, die Segmentation, die multiple Integration und die Assimilation. Diese vier Typen werden aufgrund des Grades der Integration eines Individuums in der Aufnahmegesellschaft einerseits, und der Sozialintegration in der Herkunftsgemeinschaft andererseits, konstruiert (Esser 2001:18f, 2006b:25f). Diese vier Typen der Sozialintegration von MigrantInnen korrespondieren auch mit der Typologie der sprachlichen Kompetenz (siehe Abbildung 1).

Marginalität wird oft als charakteristisch für die erste Generation der MigrantInnen genannt. Esser beschreibt diese Situation als eine nicht-vollzogene Integration. Es besteht weder eine Integration in die alte Heimat, noch in die neue Heimat. Der marginale Akteur kann mit dem „marginal man“ (R.E.Park 1928, 1937, 1969) verglichen werden, der eine fremde Person ist und bleibt, wohin diese Person auch geht. Individuen, die eine Marginalitätssituation

aufweisen, führen kaum soziale Beziehungen und identifizieren sich mit keiner Gesellschaft. Es wird auch vom Fall der Exklusion aus allen sozialen Bezügen gesprochen.

Segmentation beschreibt die Situation von MigrantInnen, die in die ethnische Gruppe eingeschlossen, aber nicht in die neue Aufnahmegesellschaft integriert sind. Wie Esser beschreibt, bilden sich ethnische Gemeinden bzw. auch „Ghettos“, die zwar manche Belastungen der Migration, besonders für die erste Generation auffangen, aber sie bieten trotzdem keine Integration in die Aufnahmegesellschaft.

Einer der seltenen Fälle ist die „multiple Integration“. Darunter versteht man die mehrfache und gleichzeitige Integration in kulturell und sozial unterschiedliche Bereiche. Charakteristisch für die multiple Integration sind Mehrsprachigkeit, Mischung der sozialen Bezugsgruppen und mehrfache Identifikation bzw. „Identität“. Der Grund für das seltene Auftreten der Mehrfachintegration liegt an dem höheren Ausmaß an Lern- und Identifikationsaktivitäten und den Gelegenheiten, die vor allem, so Esser, eher DiplomatInnen- und AkademikerInnenkindern als den Kindern der ArbeitsmigrantInnen vorbehalten bleiben.

Multiple Identitäten werden aufgrund von kognitiven und emotionalen Dissonanzen aufgelöst und zugunsten eines einfachen „ingroup-outgroup“-Schemas ersetzt. „Mischungen“ von Freundschaftsnetzwerken oder Identitäten sind nach Esser (2001:21) empirisch selten zu finden. Der Frage, ob bikulturelle Kinder und Jugendliche in Österreich ein differenziertes Freundschaftsverhältnis oder über mehrfache Zugehörigkeitsgefühle verfügen, wird in Kapitel 10 näher behandelt.

Die eigentliche Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft ist für Esser nur in Form der Assimilation möglich. Die Assimilation zeichnet sich durch vier Dimensionen aus: die kulturelle, strukturelle, soziale und identikative Assimilation (siehe Esser 2001:22f).

Der Begriff der Assimilation bedeutet die „Angleichung“ der verschiedenen Gruppen in Eigenschaften, wie der Sprache oder der Besetzung beruflicher Positionen. Dabei soll Angleichung aber nicht mit einer vollkommenen „Gleichheit“, einer homogenen Gruppe aller Akteure verwechselt werden. Dennoch sollen bei der Assimilation keine systematischen Differenzen in der Verteilung der unterschiedlichen Gruppen, z.B. auf dem Arbeitsmarkt vorkommen.

Abbildung 1 stellt die vier möglichen Typen der individuellen (Sozial-)Integration dar, in Kombination dazu auch die vier möglichen Ausprägungen der sprachlichen Kompetenz.

Abbildung 1: Typen der individuellen (Sozial-)Integration und der sprachlichen Kompetenz

		Integration in die Aufnahmegesellschaft	
		Ja	Nein
Integration in die Herkunftsgesellschaft/ ethnische Gemeinde	Ja	Mehrfachintegration – multiple Inklusion/ <i>kompetente Bilingualität</i>	Segmentation/ <i>monolinguale Segmentation</i>
	Nein	Assimilation/ <i>monolinguale Assimilation</i>	Marginalität/ <i>begrenzte Bilingualität</i>

Quelle: Esser 2006a:8.

4.2. Sprache

Sprache kann man „sogar als den Schlüssel zu allen weiteren Prozessen der Sozialintegration in das Aufnahmeland ansehen“ (Esser 2001:26).

Kinder erleben mit ihrer Mehrsprachigkeit oft ambivalente Erfahrungen (DJI 2000:90ff). In der Studie „Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben“ (DJI 2000) werden vier Erlebnisdimensionen von mehrsprachigen Kindern vorgestellt, die von der „Lust an fremden Sprachen“, „Bewältigung der Zweitsprache“, „Zwang zu einheitlichem Deutsch“ bis hin zu „unsicherer Wert einer Sonderkompetenz“ reichen. Dabei wird deutlich, dass Erwachsene sowohl die Mehrsprachigkeit der Kinder unterstützen können, als auch ihre Kompetenzen blockieren können.

Die besondere Bedeutung der Sprache für die Integration lässt sich mit drei speziellen Funktionen erklären (siehe auch Esser 2006a:11ff; 2006b:52ff, 487ff).

- Sprache wird als eine wertvolle Ressource angesehen, mit der Individuen andere Ressourcen erreichen können. So wird Sprache als Teil des Humankapitals angesehen.
- Sprache wird als ein Symbol aufgefasst, welches Dinge bzw. innere Zustände ausdrücken kann. Durch Sprache werden Aufforderungen und Situationen definiert. Mit Sprache ist die Bildung von Stereotypen möglich und damit verbunden Diskriminierung, z.B. durch einen Akzent.
- Sprache ist ein Medium der Kommunikation. Über dieses Medium laufen Transaktionen, und es wird ihr eine besondere Bedeutung bei der kommunikativen Sicherstellung von „Verständigung“ und Abstimmungen beigemessen.

Sprache nimmt also eine zentrale Bedingung bei der Sozialintegration der MigrantInnen ein. Kontakte, die Strukturierung von Identität, Positionierungen in der Gesellschaft und der Bildungserfolg hängen in einem weiten Ausmaß von der sprachlichen Kompetenz ab.

Für den Spracherwerb stehen nach Esser (2006a:16f) vier Aspekte in Zusammenhang: die Motivation, die Gelegenheit des Lernens, die Fähigkeit des Lernens und die Kosten des Lernens. Forcierte Assimilation und damit verbunden der forcierte Zweitspracherwerb können Stress und Spannungen, also höhere Kosten, erzeugen.

4.3. Bilingualität

Unter Bilingualität wird die Beherrschung von zwei Sprachen, der Muttersprache und der Zweitsprache, verstanden. Bildung stellt eine spezielle Bedingung für Bilingualität dar. In der Forschungsliteratur wird die Hypothese formuliert, dass besonders die oberen (Bildungs-) Schichten zum Mutterspracherhalt neigen (Esser 2006a:49 zit. nach Portes/Rumbaut 1996a:224f).

Früher betrachtete man Mehrsprachigkeit als gefährlich für Kinder, da man befürchtete, dass diese Kinder keine der gelernten Sprachen wirklich beherrschen könnten. „Die neuere Forschung findet, dass eher leichte kognitive Gewinne, namentlich im Bereich des bewussten Umgangs mit Sprache, zu verzeichnen sind.“ (Reich/Roth 2002:12). Heute weiß man, dass „die Alphabetisierung in der Muttersprache wichtig für den Erwerb der Zweitsprache“ ist (Cillia in Der Standard vom 20.3.2007). „Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation wirken sich negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus“ (Cillia 1998:238). Eine positive Einstellung zur Herkunft und der gesprochenen Sprache begünstigen den Bildungs- bzw. auch den Schulerfolg (Brizić 2005, Cillia 1998, Reich/Roth 2002).

In der Linguistik wird zwischen der additiven und der subtraktiven Bilingualität unterschieden (Esser 2006b:210). Der Ausdruck der additiven Bilingualität wird für Personen angewandt, die beide Sprachen auf kompetente Art und Weise beherrschen, auch kompetente Bilingualität genannt.

Subtraktive Bilingualität bedeutet eine Inkompetenz in beiden Sprachen, welche auch als sprachliche Marginalität bezeichnet. Andere Ausdrücke für diesen Umstand sind in der Literatur auch als „fluent bilingualism“ bzw. als „limited bilingualism“ (Esser 2006b:210 zit. nach Portes/Rumbaut 2001b:116ff) zu finden. Dabei kommt es oft zu einer Vernachlässigung der ersten Sprache (Muttersprache) durch die Kinder bzw. die Eltern der Kinder, zugunsten der statushöheren zweiten Sprache. Dies ermöglicht eine Angleichung und Anpassung an die Mehrheit in der Gesellschaft. Statushöhere Schichten legen vermehrt großen Wert auf die Zweisprachigkeit der Kinder (Esser 2006a, Portes/Rumbaut 1996).

Als Bindeglied zwischen der sprachlichen Kompetenz und der weiteren strukturellen Integration, z.B. am Arbeitsmarkt wird Bildung angesehen. (Esser 2006b:285).

Esser kritisiert, dass trotz einer Masse von Studien zur schulischen Situation von MigrantInnen, keine systematischen empirischen Untersuchungen zu (Sprach-) Leistung und Schulerfolg durchgeführt werden. Im folgenden Kapitel wird Bildung und der Prozess der Generierung sowie der „Vererbung von Bildung“ ausführlicher erläutert.

5. Bildung als Ressource?

Bildung hat sich zu einem wichtigen Kriterium der sozialen Differenzierung und des sozialen Aufstiegs entwickelt. So wird die formale Bildung als Indikator für die soziale Lage von Individuen und Haushalten verwendet. (Krais 1983:199). Mittlerweile gehört das Wissen um den Zusammenhang zwischen Bildung und den damit verbundenen besseren Lebenschancen bereits zum Alltagswissen (Becker/Lauterbach 2004:11).

Unter dem Begriff Bildung versteht Reinhold (et al. 2000:63) „den Prozess, in dem und durch den der Mensch Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten aber und gerade auch Normen und Werte vermittelt bekommt und Einstellungen und Werthaltungen entwickelt.“ Man versteht darunter ebenso die Fähigkeit, durch „einseitige oder vielseitige (zumeist schulische) Sozialisation vermittelte und reproduzierbare Kenntnisse in verschiedenen Bereichen (Geschichte, Sprachen, Kunst, Literatur etc.) zu reproduzieren“.

5.1. Die vererbte Bildung

Eine Fülle an Studien (eine der aktuellsten: Statistik Austria 2007) zeigen, dass der Status, die Einkommenssituation (Armut bzw. Reichtum) und damit zusammenhängend die Bildung „vererbt“ werden. So konstatiert der Bericht zu „Einkommen, Armut und Lebensbedingungen“: „Die soziale Selektivität des österreichischen Bildungssystems ist sehr ausgeprägt und erschwert den Bildungsaufstieg bzw. die Aufwärtsmobilität von Kindern aus benachteiligten Familien, d.h. Kindern aus bildungsfernen Haushalten oder Haushalten mit Migrationshintergrund.“ (Statistik Austria 2007:60). Österreich, so die AutorInnen (2007:64), weist eine gering ausgeprägte Bildungsmobilität auch im Zeitverlauf auf.

Im folgenden Teil soll näher auf die Mechanismen der Vererbung des Status bzw. der Bildung eingegangen werden. Es werden dafür die theoretischen Ansätze Bourdieus, Boudons und Gambettas ausführlicher dargestellt, um so Schlüsse auf die bikulturelle Bildungssituation ziehen zu können.

Bourdieu's Kapitalkonzept

Im Mittelpunkt von Bourdieus Interesse stand die „Vererbung“ sozialer Stellung in der Gesellschaft. Der theoretische Rahmen seiner Arbeit stützt sich auf die Analyse sozialer Strukturen, die für die soziale Reproduktion relevant sind. Bourdieu (1983) erweitert den herkömmlichen Begriff des Kapitals und charakterisiert drei Formen des Kapitals: das ökonomische Kapital, das soziale und das kulturelle Kapital.

Diese drei Aspekte des Kapitals sieht Bourdieu für die Stellung einer Familie bzw. einer Person als ausschlaggebend in der Gesellschaft. Mitverantwortlich und Struktur gebend sind Institutionen wie die Schule oder das Bildungssystem im Allgemeinen, aber auch persönliche Anlagen wie der Habitus. Mehrschichtige Einflüsse ausgedrückt in Fähigkeiten, Gewohnheiten, Haltungen, Erscheinungsbild und Stil sind unter dem Habitus zu verstehen. „Inkorporiert, leibhaftig geworden in Gestalt eines Systems dauerhafter, übertragbarer Dispositionen – dafür steht der Habitus.“ (Bourdieu 1985:69 zit. nach Bohn/Hahn 2003:258). Ökonomisches Kapital wird als die Menge aller Formen des materiellen Reichtums verstanden, d.h. Geld in monetärer Form, Aktien und Güter. Soziales Kapital kann als Ausdruck der sozialen Beziehungen und Verflechtungen mit anderen (einflussreichen) Personen bzw. Institutionen verstanden werden.

Kulturelles Kapital wird von Bourdieu (1983:185ff) in drei Formen unterschieden:

1. inkorporiertes Kulturkapital
2. objektiviertes Kulturkapital
3. institutionalisiertes Kulturkapital

Ad 1) Inkorporiertes Kulturkapital wird als körpergebunden angesehen und setzt einen Verinnerlichungsprozess, meist in Form von Unterricht und Lernzeit, voraus. Wissen, kulturelle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen im Bereich der Sprache, Wahrnehmung oder des Auftretens werden darunter verstanden. Diese Form des kulturellen Kapitals wird in der Literatur auch als dauerhafte habituelle Disposition begriffen. Der Prozess der Verinnerlichung kostet Zeit und wird persönlich von jedem einzelnen investiert. Das Delegationsprinzip lässt sich hier nicht anwenden, d.h. niemand kann für jemand anderen inkorporiertes Kapital erwerben. Da kulturelles Kapital eher im informellen Rahmen bzw. nicht im direkt sichtbaren weitergegeben wird, wird seine wichtige Bedeutung oft unterschätzt.

Ad 2) Mit objektiviertem Kapital werden Bücher, Kunstwerke, Gemälde oder technische Geräte bezeichnet und die wechselseitige Beziehung zwischen ökonomischen Kapital und inkorporierten Kulturkapital. Für die Anschaffung der Kulturgüter ist auf der einen Seite ökonomisches Kapital notwendig, auch wenn diese materiell übertragbar sind, und auf der anderen Seite benötigt man für die symbolische Aneignung des objektivierten Kulturkapitals, inkorporiertes Kulturkapital um diese Kulturgüter „zu verstehen“ und zu genießen.

Ad 3) Als institutionalisiertes Kulturkapital wird die Vergabe und der Erwerb von Titeln und Schulabschlüssen angesehen. Dieses ist ebenfalls personengebunden und auch hier ist das Delegationsprinzip ausgeschlossen. Das Vertrauen in institutionalisierte Macht führt zu der

Annahme, dass legitimes Wissen einen größeren Wert besitzt als nicht-legitimes Wissen, welches autodidaktisch erworben wurde. Da der Titel das Produkt einer Transformation von kulturellen und ökonomischen Kapital darstellt, lässt sich für institutionalisiertes Kapital auch ein „Wechselkurs“ festlegen. Der Umrechnungskurs hängt vom Geldwert ab, der auf dem Arbeitsmarkt getauscht werden kann. Der Seltenheitswert eines Bildungstitels ist ebenso von Bedeutung. So kann es zu einer Abwertung des Titels bei einer Bildungsexpansion kommen.

Das kulturelle Erbe der Eltern an ihre Kinder und die Bildungsabschlüsse der Eltern ist nach Bourdieu (2001:26f) ausschlaggebend für die unterschiedlichen Leistungen und Erfolge der Kinder im Schulsystem. Die OECD hat nach der Konzeption Bourdieus in der PISA-SchülerInnenbefragung ebenfalls Fragen zu Kulturgütern, materieller Ausstattung zu Hause und der Bildungssituation der Eltern gestellt (siehe auch Kapitel 9).

Als soziales Kapital sind die Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (Bourdieu 1983:190f) zu verstehen. Soziales Kapital ist als ein Netz von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens anzusehen.

Das Beziehungsgeflecht in dem man eingebunden ist, stellt das Ergebnis von „kollektiven und individuellen Investitionsstrategien“ dar, „die bewusst oder unbewusst auf die Schaffung und Erhaltung von Sozialbeziehungen gerichtet sind, die früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen.“ (Bourdieu 1983:192).

Mit den Investitionen werden aber auch Erwartungen auf Gegenleistungen gebildet und dadurch Verpflichtungen der Mitglieder untereinander. Alle Formen des Kapitals sind, mit Ausnahme des sozialen Kapitals, durch ökonomisches Kapital erwerbbar (Bourdieu 1983:195).

Die Beliebtheit des Sozialkapitalkonzepts in den Sozialwissenschaften führte dennoch zu Kritik. „Kapitalisierung des Sozialen“ (Haude 2005 zit. nach Wallace 2007:11), die Anwendung von Begrifflichkeiten und Werten aus der Welt der Ökonomie für immer mehr Lebensbereiche sind Schlagwörter die sich gegen die Konzeption des Sozialkapitals richten. Doch selbst Bourdieu spricht den Ökonomismus an: „Eine derartige Definition von ‚Humankapital‘ kann, trotz ihrer ‚humanistischen‘ Konnotation, dem Ökonomismus nicht entkommen. Sie übersieht u.a., dass der schulische Ertrag vom kulturellen Kapital abhängt, das die Familie zuvor investiert hat, und dass der ökonomische und soziale Ertrag des schulischen Titels von dem ebenfalls ererbten sozialen Kapital abhängt, das zu seiner Unterstützung zum Einsatz gebracht werden kann.“ (Bourdieu 2001:113).

Der Ansatz von Boudon

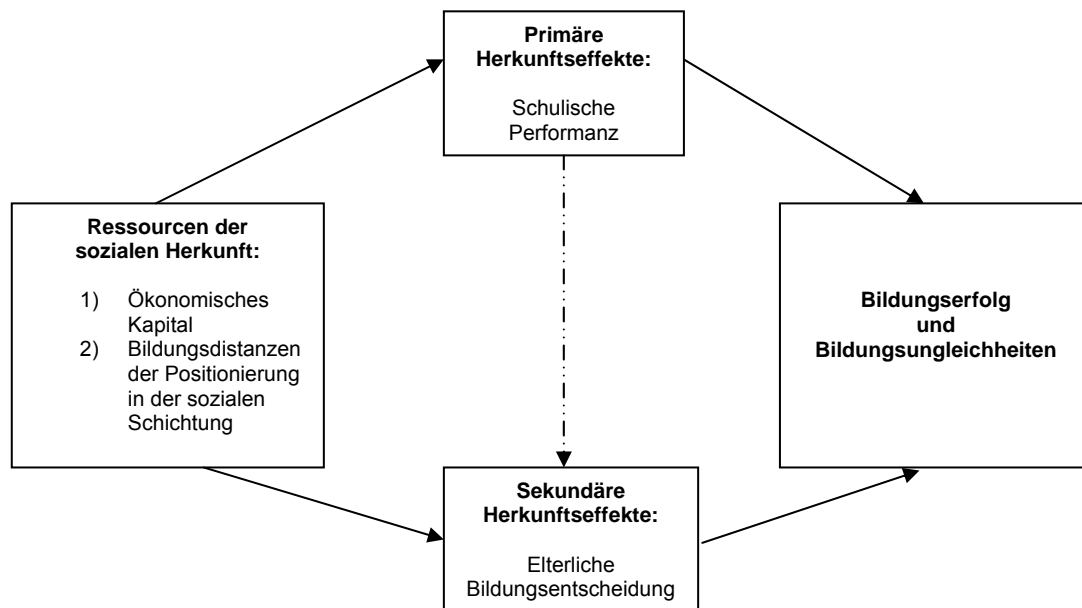
Boudon steht für den Rational-Choice-Ansatz in den Sozialwissenschaften. Er sieht in seiner Abhandlung „Education, Opportunity and Social Inequality“ (1974) in primären und

sekundären Herkunftseffekten die Gründe für die Schulwahl der Kinder bzw. der Eltern. (Für eine grafische Vorstellung des Konzepts siehe auch Abbildung 2.). Boudon unterscheidet zwei Ursachenkomplexe: primäre und sekundäre Effekte sind für die soziale Herkunft verantwortlich.

Primäre Effekte sind in Bezug auf schichtspezifische Unterschiede des kulturellen Hintergrundes zu sehen. Im Zusammenhang steht damit auch die Leistung der Kinder in der Schule. Kinder aus unteren Schichten haben nicht die gleiche Erziehung, Ausstattung und Förderung wie Kinder aus höheren Schichten erfahren. Dadurch erlangen sie andere bzw. auch weniger Fähigkeiten, die in der Schule von Vorteil sind. Die bessere Schulleistung der Kinder aus höheren Schichten lässt sich somit auf den sozialen Hintergrund zurückführen (Becker/Lauterbach 2004:12).

Sekundäre Herkunftseffekte tragen ebenfalls einen Beitrag zum weiteren Bildungsweg der Kinder bei. Ob sich eine Familie entscheidet, ihr Kind in ein Gymnasium oder in die Hauptschule zu schicken, hängt von den ökonomischen Ressourcen, die der Familie zur Verfügung stehen ab. Eltern aus höheren Schichten möchten den Status, und damit verbunden den Bildungsstatus auf dem gleichen Niveau halten oder verbessern. Investitionen in die Bildung der Kinder hängen von der daraus resultierenden Dienlichkeit des Bildungserfolges ab. Eltern wägen Kosten und Nutzen dieser Bildungsinvestition ab. So werden nach Boudon Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg auf Einflüsse der sozialen Herkunft zurückgeführt. Weiters sieht Boudon, dass die Bildungserträge für verschiedene gesellschaftliche Gruppen ungleich sind (Dietrich/Kleinert 2006 zit. nach Bock-Schappelwein et al. 2006).

Abbildung 2: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge



Quelle: Becker/Lauterbach 2004:12.

Gambettas Modell

Rationales und intentionales Handeln sind, neben den Push-Faktoren, Pull-Faktoren und den individuellen Präferenzen der Individuen, die Basis für Bildungsentscheidungen.

Gambetta (1987) unterscheidet drei Aspekte individueller Bildungsentscheidungen:

- **Push-Faktoren**
Institutionelle Beschränkungen, diese können rechtlicher oder schulischer Art sein, und kulturelle sowie ökonomische Beschränkungen fallen in die Kategorie der Push-Faktoren. Kulturelle und finanzielle Ressourcen können den Ausschlag zu Bildungswegentscheidungen geben. Schichtbedingt sind unterschiedliche Beschränkungen bezüglich Verbleib und Verweildauer im Schulsystem vorhanden.
- **Pull-Faktoren**
Darunter sind die Erfolgswahrscheinlichkeiten bestimmter Bildungswege im Hinblick auf die diversen Wahlmöglichkeiten im Bildungsbereich zu verstehen. Als Indikator für die zukünftige Bildungskarriere wird der bisherige Schulerfolg verwendet. Bildung wird als eine Investition angesehen, mit deren steigendem Einsatz auch steigende Erträge zu erwarten sind.

- Präferenzen der Individuen
Präferenzen in Bezug auf den zeitlichen Rahmen, die Arbeit und damit in Verbindung, des Verdienstes, sowie persönliche Risikobereitschaft bzw. Risikovermeidung kommen hier zum Tragen.

Gambetta ortet schichtspezifische Differenzen in der Bildungswegentscheidung. Die Gründe dafür liegen in den unterschiedlichen Kosten der Bildungsinvestition, den Präferenzen und damit den Erfolgswahrscheinlichkeiten.

In seiner Konzeption werden „schichtspezifische Trägheitskräfte“ (1987:93ff) eingeführt, die besagen, dass Bildungswegentscheidungen mehr mit der eigenen Herkunftsschicht korrespondieren als mit möglichen Chancen alternativer Entscheidungen.

5.2. Bikulturelle und Bildung

In den vorhergegangenen Erläuterungen wurde deutlich, Bildung wird als „Kapital“ angesehen, welches auch auf die Gesellschaft insgesamt Auswirkungen hat (vgl. Lassnigg 2007). Geringere Bildungschancen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund können sich somit als Hindernis für die Teilhabe am öffentlichen Leben auswirken. „Die Bildungsdiskrepanzen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sind ein Problem, das nicht nur auf die Einwanderer selbst, sondern auch auf die Gesellschaften, in denen sie leben, bedeutsame Auswirkungen hat.“ (Schoefield 2006:118). Gerade der familiäre Hintergrund der SchülerInnen ist von wesentlicher Bedeutung für die Gerechtigkeit und Chancengleichheit (Lassnigg et al. 2007:151f).

In einem Artikel des American Journal of Sociology gehen Cheng/Powell (2007) auf die Situation der „biracial families“ in Amerika ein. Dabei verwenden die Studienautoren die Daten der „Early Childhood Longitudinal Study, Kindergartenclass of 1998–99“. Cheng und Powell kommen dabei zu dem Schluss, dass die „biracial“ Familien sich von den „monoracials“ bei der Bereitstellung von Ressourcen unterscheiden. Der Unterschied zeigt sich vor allem in der Weitergabe von Mitteln an ihre Kinder. „Biracial families“ bieten ihren Kindern vergleichsweise größere ökonomische und kulturelle Mittel als „monoracial families“. Jedoch bestehen Defizite in Bezug auf soziale Ressourcen und soziale Netze für „biracial“ Familien. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass „biracial families“ Mängel, denen sie im alltäglichen sozialen Leben ausgesetzt sind, durch höhere Bildungsaspiration und höhere Ausbildung kompensieren. Cheng und Powell gehen davon aus, dass „weiße Eltern“ im Vorteil gegenüber Eltern einer Minderheit sind, da sie leichter mit LehrerInnen in Kontakt treten können und sich besser am schulischen Leben ihrer Kinder beteiligen können: „white parents are more able than racial minority parents to connect with teachers and school

officials and to have higher involvement in their children's student life.“ (Cheng/Powell 2007:1049).

„Biracial parents“ entwickeln auf der anderen Seite eine umfassendere und weltoffener Einstellung zur Bildung ihrer Kinder. Ebenso stellten die Autoren fest, dass die Eltern der „biracials“ einen vergleichbaren oder höheren Bildungsabschluss aufweisen und in ethnisch gemischteren Gegenden leben.

Studien zur Familienstruktur haben kaum Unterschiede in der Erziehungspraxis zwischen „monoracial“ und „biracial families“ festgestellt (Cheng/Powell 2007:1080). „Biracial families“ entwickeln jedoch neue Verhaltensmuster um so Nachteile in der sozialen Position, die sie als Familie in der Gesellschaft einnehmen, auszugleichen. Da sich „biracial families“ über die Mängel bzw. die Beeinträchtigungen im schulischen Bereich bewusst sind, versuchen die Eltern die vermeintlichen Nachteile zu kompensieren, um so ihren Kindern mehr Ressourcen bereitstellen zu können. Dieses Verhalten stellt aber weniger einen Konflikt dar, sondern vielmehr die Chance aus dieser Situation zu profitieren. „Rather than being a source of conflict, therefore, the biracial nature of the family may represent a source of advantage.“ (Cheng/Powell 2007:1081).

„Gemischte Paare“ erleben eher familiäre Konflikte und Auseinandersetzungen aufgrund ihrer ethnischen Herkunft als „monoracial couples“. Diese Nachteile, die „interracial families“ in ihrem alltäglichen Leben erfahren, beruhen auf Vorurteilen ihnen und ihrer „untypischen“ familiären Situation gegenüber. So stehen „interracial couples“ eher sozialen Missbilligungen gegenüber als „monoracial families“: „Interracial couples are also more likely than monoracial couples to experience social disapproval and stigmatization resulting from both their minority and atypical family status and negative perceptions toward intermarriage.“ (Cheng/Powell 2007:1053).

Die Verfasser der Untersuchung stellten fest, dass sowohl die „Ethnie“ („race“) als auch das Geschlecht des „ausländischen Elternteils“ einen Einfluss auf den Status der Familie hat. „In general, however, scholars agree that white American parents lag behind Asian Americans in investment of economic capital, but allocate more material resources to their children's education than do Hispanic and black parents (Kao 1995; Qian and Blair 1999)“ (Cheng/Powell 2007:1049).

Die „biracial families“ haben im Durchschnitt ein vorteilhafteres Bildungsprofil im Vergleich zu den „monoracial families“. Aber auch wenn „biracial families“ mehr in ihre Kinder und ihre Bildung „investieren“, so wissen die Studienautoren bis jetzt nicht, ob diese Investition sich für die Familien im selben Maß auszahlen.

Ob diese Annahmen auch für Bikulturelle in Österreich gelten, wird in Kapitel 9 und Kapitel 10 behandelt.

Interkulturelle Bildung

Das Konzept von Nieke (2000) beschäftigt sich mit ethnischen bzw. kulturellen Differenzen. Ausgangspunkt ist die „Unvermeidlichkeit des Eingebundenseins in Denk- und Wertgrundhaltungen der eigenen Lebenswelt“ (Nieke 2000:204f zit. nach Auernheimer 2003:133). Sich dessen bewusst zu sein, ist der erste Schritt zur interkulturellen Bildung. Die Konfrontation mit etwas Neuem bzw. Fremden ängstigt stark Eingebundene. Das Gefühl der Angst soll dem Gefühl der Neugier weichen und dem zu Grunde liegen Toleranz und die Akzeptanz von Ethnizität.

Mecheril spricht auch von einer Anpassungsfähigkeit der Biculturellen, die sie im Laufe der Jahre lernen müssen: „Wer in oder mit oder zwischen zwei Kulturen lebt, lernt die Pluralität von Kulturen nicht nur kennen, sondern auch, sich in ihr zu verhalten. Sich in zwei Kulturen zu verhalten heißt um die Regeln dieser beiden spezifischen Lebensweisen wissen, ihrer jeweiligen Symbolik mächtig sein, also im klaren darüber sein, wann welche Haltung, welches Zeichen angemessen, unter welchen Bindungen es unangemessen ist.“ (Mecheril 1994:86).

Khounani (2000) beschäftigt sich mit der Situation der binationalen Familien in Deutschland und kam in seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass Jugendliche aus binationalen Familien (deutsch-islamischen und deutsch-europäischen) deutlich mehr essentielle Impulse für multikulturelle Handlungsfähigkeit bekamen als Jugendliche aus monokulturellen Familien (2000:185). Der Begriff „multikulturelle Kompetenz“ beinhaltet sechs Aspekte des multikulturellen Handelns (Khounani 2000:74):

- Fähigkeit zur sozialen Sensibilität, also die Bereitschaft zur sozialen Anteilnahme bzw. Einfühlvermögens
- Konfliktfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Ambiguitätstoleranz, darunter versteht der Autor die Fähigkeit unterschiedliche kulturelle und soziale Bedürfnisse zu akzeptieren und zu tolerieren
- Durchsetzungsvermögen, damit ist die Fähigkeit gemeint, eigene Ansichten und Ideen in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Interaktionen einzubringen bzw. auch durchzusetzen
- Selbstvertrauen

Ausgehend von den Ergebnissen der Autoren Cheng und Powell (2007) wird hier die Annahme getätigt, dass die österreichischen Elternteile aus einer biculturellen Familie besser über das österreichische Bildungssystem informiert sind als ausländische Eltern. Im Gegensatz zu den „monokulturellen österreichischen“ Familien haben biculturelle Familien, dennoch bis zu einem gewissen Grad mit „Stigmatisierungen“ und sozialen

Auseinandersetzungen aufgrund ihrer unterschiedlichen ethnischen Herkunft zu kämpfen. Aus diesem Grund legen bikulturelle Familien mehr Wert auf die Bildung ihrer Kinder als monokulturelle Elternteile. Diese These wird im empirischen Teil der Arbeit weiter verfolgt (siehe Kapitel 9 und 10).

5.3. Erläuterungen zum österreichischen Bildungssystem

Das Schulgesetz aus dem Jahr 1962 bildet die rechtliche Grundlage für das gegenwärtige Schulwesen. Das österreichische Bildungssystem weist eine allgemeine Schulpflicht für alle Kinder auf, die in Österreich leben. Die Schulpflicht beginnt mit dem Alter von sechs Jahren und endet nach neun Jahren, im Alter von 15 Jahren. Die erste Entscheidung über den weiteren Bildungsweg wird nach vier Jahren, also im Alter von zehn Jahren getroffen. Zu diesem Zeitpunkt entscheidet sich, ob die SchülerInnen in weiterer Folge eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen.

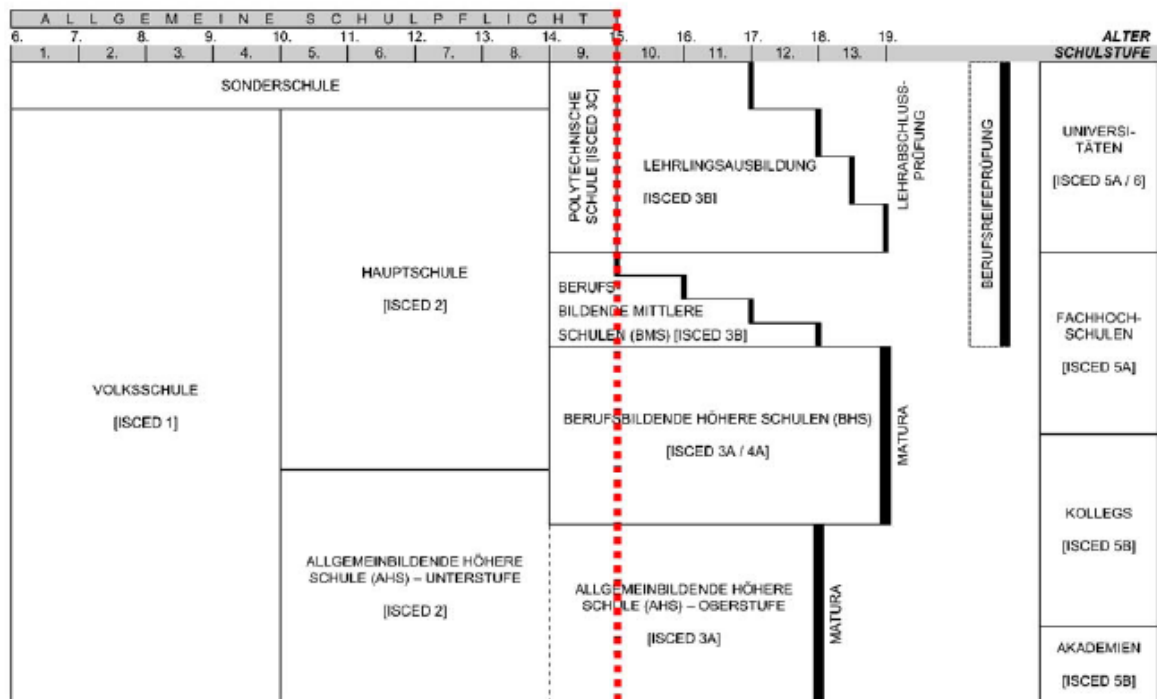
In Abbildung 3 ist das Bildungssystem schematisch dargestellt. Es zeigt den Aufbau mittels der ISCED-Bezeichnung. Die Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED) wurde in den 1970er Jahren von der UNESCO eingeführt um internationale Vergleiche der unterschiedlichen Bildungssysteme durchführen zu können und diese besser zu verstehen.

Tabelle 1: Die ISCED-Codes und ihre Bedeutung

ISCED 0	Vorschule, Kindergarten
ISCED 1	Volkschule, Sonderschule
ISCED 2	Volksschulen-Oberstufe, Sonderpädagogik: Sonderschulen und Integrativer Unterricht-Oberstufe, Hauptschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen (Unterstufe)
ISCED 3A	Allgemeinbildende Höhere Schulen (Oberstufe), Berufsbildende Höhere Schulen
ISCED 3B	Berufsschulen und Lehre, Berufsbildende Mittlere Schulen
ISCED 3C	Polytechnische Schulen, Ausbildungen nichtärztlicher Gesundheitsberufe
ISCED 4A	Berufsbildende höhere Schulen
ISCED 4B	Gesundheits- und Krankenpflegeschule, Vorbereitungslehrgänge, Aufbaulehrgänge, Ausbildungen nichtärztlicher Gesundheitsberufe
ISCED 5A	Mit dem Abschluss einer, Fachhochschule oder Universität erreicht man den ISCED 5A Stand
ISCED 5B	Meisterschule, Werkmeisterschule, Kollegs, Akademie
ISCED 6	Darunter versteht man die zweite Stufe des Tertiärbereichs, diese führt zu einer höheren Forschungsqualifikation, z.B. dem Doktorat

Quelle: www.bildungssystem.at, eigene Darstellung.

Abbildung 3: Schema des österreichischen Bildungssystems



Quelle: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 2006.

Der Bildungsstand der Bevölkerung stieg, wie in Tabelle 2 ersichtlich, in den letzten 35 Jahren kontinuierlich an. Es kann ein so genannter „Fahrstuhleffekt“ verzeichnet werden, d.h. das Bildungsniveau der Bevölkerung ist insgesamt angestiegen. So haben 62 Prozent der ÖsterreicherInnen im Jahr 1971 als höchste abgeschlossene Bildung den Pflichtschulabschluss, während es im Jahr 2006 rund 28 Prozent sind. Zu einer radikalen Umverteilung der Bildungsabschlüsse ist es nicht gekommen, sondern zu einer größeren Anzahl von Abschlüssen in der Kategorie „Lehre“, „Fachschule“, „Höhere Schule“ und „Hochschule, Universität“. Rückblickend wird jedoch vielmehr von einer Bildungsexpansion gesprochen als von einer Bildungsexplosion.

Tabelle 2: Bildungsstand der Bevölkerung

Jahr	Wohnbevölkerung (15 Jahre u. älter), in 1.000	davon mit höchster abschl. Ausbildung, in %				
		Pflichtschule	Lehre	Fachschule	Höhere Schule ²⁾	Hochschule, Universität ³⁾
1971	5.669,20	62,0	23,1	7,0	5,8	2,1
1981	6.044,80	51,8	27,1	10,4	7,2	3,4
1991	6.439,00	41,5	32,1	11,4	9,8	5,2
2001	6.679,40	35,7	33,9	11,6	11,4	7,5
2002	6.741,01	31,0	35,5	10,5	15,8	7,2
2003	6.784,23	30,3	35,8	15,8	15,8	7,5
2004 ¹⁾	6.724,50	29,2	33,2	13,9	14,2	9,6
2005 ¹⁾	6.792,51	28,8	34,2	13,5	13,9	9,6
2006 ¹⁾	6.851,66	27,9	35,4	12,9	14,0	9,8

1971 bis 2001: Volkszählung, 2002 bis 2006: Mikrozensus, Jahresdurchschnitt.

1) Präsenz- u. Zivildienst sowie Anstalten nicht enthalten.

2) Allgemein bildende und berufsbildende höhere Schulen.

3) Inkl. hochschulverwandte Lehranstalten. Ab 2004 Inkl. Universitätslehrgänge.

Quelle: Statistik Austria 2007.

Die Hauptergebnisse der Volkszählung 2001 zur Bildungsbeteiligung (Bauer 2005) weisen unter anderem darauf hin, dass Mädchen häufiger die Allgemeinbildende höhere Schule besuchen und auch in den berufsbildenden Schulen und unter den Studierenden die Mehrheit bilden. Im Bereich der Lehrlingsausbildung sind jedoch nur mehr 37 Prozent weiblich. Die weitere Auswertung der Volkszählungsergebnisse 2001 macht deutlich, dass der Bildungshintergrund der Eltern und die sozioökonomische Stellung eine große Rolle spielen. „Noch immer sind Kinder, deren Eltern den höheren Bildungsschichten angehören, in den höheren Schulen und unter den Studenten überrepräsentiert, führt der Bildungsweg von 90% der Akademikerkinder zur Reifeprüfung, während sich etwa die Hälfte der Arbeiterkinder in einer Lehrlingsausbildung befindet (gezeigt an den 16-Jährigen).“ (Bauer 2005:108).

Für die steigende Zahl der Abschlüsse am Hochschulsektor kann vor allem der Einfluss der Fachhochschulen genannt werden. Etwa jeder vierte Studierende in Österreich beginnt ein Fachhochschulstudium (Unger/Wroblewski 2007:7). Ein aktueller Indikator für die Bildungssituation im Hochschulbereich in Österreich ist die Rekrutierungsquote der Studierenden nach Bildungsstand des Vaters oder der Mutter. Dabei wird die „Zahl der inländischen StudienanfängerInnen nach höchstem Bildungsabschluss ihrer Eltern in Bezug zur Bildung der inländischen ‚Elterngeneration‘ gesetzt.“ (Unger/Wroblewski 2007:28). Für Studierende an wissenschaftlichen Universitäten gilt: „im Zeitverlauf zeigt sich, dass die Rekrutierungsquote bildungsferner Schichten in den letzten 10 Jahren leicht gestiegen ist, während die Quote bildungsnaher Schichten abnimmt und damit auch deren Überrepräsentanz.“ (Unger/Wroblewski 2007:28).

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Bildungssituation in Österreich im Bezug auf das Geschlechterverhältnis und die anteilmäßige Verteilung der InländerInnen und AusländerInnen in den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems. Die Jahre 2005, 2004 und 2001 sind als Momentaufnahme im Bezug auf die Bildungssituation zu verstehen. So ist unter anderem aus der Tabelle ersichtlich, dass die AkademikerInnenquote bei den AusländerInnen Schwankungen unterliegt. Betrachtet man die Frauen in der Kategorie AkademikerInnenquote so stieg diese über die Jahre leicht an. Diese Ergebnisse korrespondieren auch mit den Zahlen für „Studierende an Hochschulen“.

Tabelle 3: Grunddaten aus der Bildungs- und Bevölkerungsstatistik

	2005			2004			2001		
	Gesamt	davon Frauen in %	davon Ausl. in %	Gesamt	davon Frauen in %	davon Ausl. in %	Gesamt	davon Frauen in %	davon Ausl. in %
In Kindergärten betreute Kinder ^{1, 2}	199.778	48,9	12,3	198.652	48,9	12,1	207.504	48,9	-
Kinder in der 1. Klasse Volksschule ²	84.802	48,2	11,1	86.866	48,1	11,7	94.520	48,3	12,3
Schüler/Innen in der 9. Schulstufe ²	102.772	50,5	8,7	100.625	50,3	9,1	94.548	50,9	8,9
darunter in höheren Schulen ²	58.403	54,1	6,1	56.141	53,7	6,2	53.434	54,3	6,4
Schüler/Innen in Maturaklassen ³	42.246	56,0	k.A.	40.492	56,4	k.A.	38.754	57,3	3,8
darunter in Kollegs	1.628	72,7	k.A.	1.690	67,6	k.A.	1.842	66,9	3,8
Neuzugänge an Hochschulen ⁴	43.682	53,3	29,9	39.066	53,5	24,4	31.547	53,9	22,0
Studierende an Hochschulen ⁵	232.788	52,3	17,4	220.493	52,0	15,8	197.143	50,9	14,1
Hochschulabsolvent/Innen ⁶	22.643	52,8	10,6	21.036	50,7	11,3	17.051	49,4	9,1
Lebendgeborene ²	78.190	49,0	11,7	78.968	48,7	11,5	75.458	48,8	12,9
Wohnbevölkerung ⁷	8.233.306	51,4	9,7	8.174.733	51,4	9,5	8.032.926	51,6	8,9
Wohnbevölkerung mit Hochschulabschluss ⁷	450.700	40,9	13,8	450.200	40,6	14,2	385.109	40,4	11,5
Erwerbspersonen ^{7, 8}	3.412.000	45,3	10,5	3.357.800	45,0	10,4	3.382.217	44,4	10,3
Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss ^{7, 8}	348.000	40,8	13,0	349.400	39,4	14,5	303.412	39,4	10,8
Anteil in %									
Kindergartenkinder am Altersjahrgang ^{2, 9}	82,7	83,4	89,8	82,1	k.A.	k.A.	80,1	k.A.	k.A.
Maturant/Innen am Altersjahrgang ^{7, 10}	41,6	47,0	k.A.	39,7	45,4	k.A.	37,2	43,1	16,2
Neuzugänge an Hochschulen am Altersjahrgang (nur Inl.) ¹¹	35,1	47,8	-	33,2	35,4	-	27,9	30,1	-
Studierende an Hochschulen am Altersjahrgang ¹²	28,2	29,9	36,2	27,0	28,5	32,8	25,6	26,5	32,3
Akademikerquote ^{7, 13}	10,2	9,2	12,6	10,4	9,1	14,5	9,0	8,0	9,4

1 Kinder vom vollendeten 3. bis zum vollendeten 5. Lebensjahr (Alter zum 1. September) in öffentlichen und privaten Krippen, Kindergärten, Horten und altersgemischten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen.

2 Statistik Austria; bei Schülerzahlen für die Jahre 2004/05 und 2005/06 vorläufige Zahlen.

3 Schüler/Innen in den Abschlussstufen Matura führender Schulen im entsprechenden Schuljahr inklusive Kollegs.

4 Erstzugelassene ordentliche Studierende an Universitäten sowie erstmalig aufgenommene Studierende in Fachhochschul-Studiengängen und an Privatuniversitäten.

5 Gesamtbestand aller ordentlichen Studierenden; jeweils Wintersemester.

6 Erstmögliche Studienabschlüsse von Studierenden im jeweiligen Studienjahr; 2004 fehlende Meldung einer Privatuniversität.

7 Statistik Austria, Bevölkerung und Erwerbspersonen 2001 Volkszählungsergebnisse; 2004 und 2005 Mikrozensus Jahresdurchschnitt.

8 Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Arbeitslose) nach Labour-Force-Konzept zwischen 25 und 64 Jahren.

9 In Kindertagesheimen betreute 3- bis 5-jährige Kinder in Bezug zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung.

10 Wie Anmerkung 3 ohne Kollegs, in Bezug zum durchschnittlichen entsprechenden Altersjahrgang (arithmetisches Mittel der 18- bis 19-jährigen Wohnbevölkerung).

11 Wie Anmerkung 4, nur Inländer/Innen, in Bezug zum durchschnittlichen entsprechenden Altersjahrgang (arithmetisches Mittel der 18- bis 21-jährigen inländischen Wohnbevölkerung).

12 Wie Anmerkung 5, in Bezug zum entsprechenden Altersjahrgang (Summe der 18- bis 25-jährigen Wohnbevölkerung).

13 Anteil von Personen mit Hochschulabschluss (Universitäten und Fachhochschul-Studiengänge) an der 25- bis 64-jährigen Erwerbsbevölkerung insgesamt.

Quelle: Statistisches Taschenbuch 2006.

Bildungssituation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich

Die Analyse der Volkszählung 2001 ergibt, dass „Migrantenkinder schlechter gestellt“ (Bauer 2005:118) sind. „Wenn der Vater/Elternteil Türke ist, haben schon 28% der 16-jährigen Kinder das Bildungssystem verlassen, von den Mädchen sogar ein Drittel, von den Burschen knapp ein Viertel.“ (Bauer 2005:108). Im Migrations- und Integrationsbericht 2003 diskutiert Biffi die Bildungssituation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Österreich. Als Grundlage für die Aussagen, dienen unterschiedliche amtliche Statistiken, darunter die Schulstatistik, die Hochschulstatistik und der Mikrozensus. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass sich der Staat Österreich nie als Einwanderungsland³ gesehen hat, und folglich ein „Mangel einer gezielten Integrations- und Bildungspolitik gegenüber MigrantInnen“ (2003:121) auftrat.

Des Weiteren wird die problematische Datenlage kritisiert. So sind für den Zeitraum vor 1990 kaum Daten über das Bildungsverhalten ausländischer Kinder vorhanden. Für die Bildungsplanung wären Longitudinalstudien notwendig, da Kinder mit Migrationshintergrund als ÖsterreicherInnen in der Statistik aufscheinen, sobald sie die österreichische Staatsbürgerschaft erwerben. Das Bildungsmuster der ausländischen Kinder zeigt, dass der Anteil der Schulkinder (2000/2001: neun Prozent, zit. nach Biffi 2003:122) in etwa dem Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung (9,3 Prozent) entspricht. Der Bildungsweg veränderte sich in den letzten Jahren, denn immer mehr ausländische Jugendliche besuchten weiterführende Schulen. Ausländische SchülerInnen bzw. Studierende positionieren sich, der Analyse nach, vor allem auf die höchsten und die niedrigsten Bildungslevel. Als auffällig wird der überdurchschnittliche Anteil der ausländischen Kinder in Sonderschulen bewertet. Die Unterschiede der Integration ins Schulsystem zeigen sich vor allem nach den Pflichtschuljahren. Die Schulbesuchsquote der 17-jährigen türkischen und ex-jugoslawischen SchülerInnen beträgt 60 Prozent, die der österreichischen Jugendlichen 93 Prozent. Die Analyse der Qualifikationsstruktur der ausländischen Jugendlichen zeigt, dass die Differenzierung „zumindest zum Teil eine Folge der Bildungspolitik ist und nur zum Teil aus dem Bildungsverhalten der ausländischen Jugend resultiert.“ (Biffi 2003:130).

Die Bildungssituation österreichischer, bikulturelle und ausländischer Kinder und Jugendliche wird in Kapitel 8 und Kapitel 9 im Detail behandelt.

³ siehe auch Reinprecht im Interview: Der Standard am 04.07.2007

6. Bikulturalität

„Das Leben in einer bikulturellen Familie ist, weil es in die normalen Vorgaben sich nicht einfügen läßt, ein Leben mit biographischer Unsicherheit. Biographische Unsicherheit wiederum kann unbequem sein, irritierend und lästig. Sie kann ängstlich machen und zur Anpassung führen – aber sie kann auch neue Erfahrungen und Blicke freisetzen.“ (Beck-Gernsheim 2000:169).

Der folgende Teil gibt einen Einblick in die Forschungsliteratur zur Bikulturalität. Zunächst wird das Wort „bikulturell“ näher erörtert und mit den damit verbundenen Aspekten von Bikulturalität, wie z.B. Diskriminierungen, Definitions- und Zuordnungsprobleme verknüpft. Unter Bezugnahme auf Daten der Statistik Austria wird die Thematik der binationalen bzw. bikulturellen Ehe aufgegriffen, welche Einblick in die „Spuren des bikulturellen Wandels“ der letzten 36 Jahre in Österreich geben.

6.1. Der Begriff „bikulturell“

Wie Varro (1997:125) schon betont, ist es schwierig, das Wort „bikulturell“ eindeutig zu bestimmen, denn der Begriff „Kultur“ (siehe Kapitel 2) ist nicht so leicht zu verorten. Was ist die österreichische Kultur? Wo besteht der Unterschied zu anderen Kulturen? Sollte man sich nicht besser auf das Wort „binational“ stützen?

Das Wort „bikulturell“ läßt eigentlich offen, ob Angehörige zweier Kulturen aufeinander treffen, sei es nun im religiösen, rassischen, nationalen oder sprachlichen Bezug (Gomez Tutor 1995:1f).

Als Grundlage für diese Arbeit stand die Idee näher auf die Situation von Kindern, Jugendlichen und junge Erwachsenen aus bikulturellen Familien einzugehen. Die Eltern dieser Kinder tragen unterschiedliche Ausprägungen des Merkmals Nationalität/ Staatsbürgerschaft bzw. Herkunftsland. Ich habe mich bewusst auf das Geburtsland der Eltern festgelegt, da im Laufe der Jahre auch die Eltern aus dem „anderen Land“ bereits österreichische StaatsbürgerInnen sind, auch wenn das Land in dem man geboren ist, etwas zufälliges in der Biographie sein kann.

Die Frage nach der Nationalität bzw. der Staatsbürgerschaft verdeckt ein grundlegendes Element der Fragestellung, denn es geht um die Selbstverortung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im kulturellen Rahmen.

Das Wort „binational“ bleibt auf die juristische Konstruktion der Nationalität begrenzt. Die meisten „der Bikulturellen“, besitzen jedoch die österreichische Staatsbürgerschaft, aus diesem Grund, ist Binationalität an sich, gar nicht von Relevanz in dieser Fragestellung.

Die meisten Bikulturellen sind zwar ÖsterreicherInnen laut Pass und dennoch erleben sie in vielen Fällen, die „andere Kultur“ mit. Es treffen zwei unterschiedliche Kulturen in einer Familie aufeinander. Dieser Umstand wird als das bestimmende Kriterium angenommen, in dem sich die Kinder und Jugendlichen von anderen in ihrer Lebenserfahrung unterscheiden.

Beck-Gernsheim (2000:150f) beschreibt die Schwierigkeiten, eine geeignete Bezeichnung für „multikulturelle Familien“ bzw. für die Nachkommen dieser Familie, zu finden, ohne in den Verdacht einer Bewertung zu kommen. Im Englischen ist es Möglich, die Begriffe „biracial“, „multiracial“ zu verwenden, doch bei der Übersetzung ins Deutsche wird klar, dass diese Definition in eine Richtung schlägt, die „Anklänge an Biologie und Blutsgemeinschaft aufweist“ (Beck-Gernsheim 2000:150). „Gemischte Familien“, die Ehe zwischen Juden und „Ariern“, stellten im Nationalsozialismus eine Quelle der „Volksvergiftung“ dar, und Gesetze „zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre“ wurden erlassen (zit. nach Beck-Gernsheim 2000:143). Begriffe wie „Mischling“ bzw. „Hybrid“ für Kinder aus bikulturellen Beziehungen werden aufgrund ihrer biologistischen Konnotation ebenfalls gemieden. Die emotionale Aufgeladenheit der Begriffe verlangt ein großes Ausmaß an Sensibilität.

Mecheril (1994:9) spricht von „Anderen Deutschen“, also Deutsche, „die schwarz, braun oder türkisch sind“, und nicht wie „Standard-Deutsche“ ausschauen. Diese Definition könnte man auch für die Bikulturellen in Österreich verwenden: „andere ÖsterreicherInnen“. Lediglich mit der Einschränkung, dass hier in dieser Arbeit nicht auf den Phänotyp, also dem äußeren Erscheinungsbild, Wert gelegt wird, sondern auf eine bikulturelle Herkunft. Es reicht, wenn die Eltern aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammen, wobei ein Elternteil aus Österreich stammen soll.

Eine andere Definition zu Bikulturalität besagt: „Man wird nicht bikulturell geboren, man wird es. Manche Personen, die durch nichts zum Bikulturellen bestimmt waren, sind es geworden. Andere hatten alles, um bikulturell zu werden und sind doch zutiefst ‚monokulturell‘ geblieben. Gemischt ist man durch die anderen (die Eltern) bedingt, aber bikulturell wird man, weil man es selber will. Manchmal sind die Eltern stärker bikulturell als die Kinder, und diese nicht immer auf die gleiche Weise bikulturell wie ihre Eltern.“ (Varro/Lesbet 1997:147).

Entgegen des Zitats von Varro und Lesbet, werden hier die „gemischten Kinder“ insgesamt, also all jene, deren ein Elternteil in Österreich und der andere Elternteil im Ausland geboren wurde, als bikulturell bezeichnet. Ob sich die Bikulturellen auch so fühlen, und sie ihre Bikulturalität leben bzw. ausleben können, zeigen die Ergebnisse der persönlichen Interviews (siehe Kapitel 10).

Die bikulturelle Situation wird als „nicht exotisch, aber spezifisch“ beschrieben (Wenzler-Cremer 2005:23), so müssen sich bikulturelle Familien mit speziellen Fragen auseinandersetzen, nämlich einer gewissen Fremdheit bzw. Ungewissheit (Gomez Tutor 1995:37), auch im Hinblick auf die rechtliche Situation (Gomez Tutor 1995:10ff), die für andere Familien selbstverständlich sind und kein Problem darstellen.

Beck-Gernsheim (2000:140) betont die politischen Hintergründe, die ein „Outing“ zur Bikulturalität ermöglichen bzw. erschweren: „Ob man die schwarze (die indianische, die jüdische) Großmutter verschweigt oder umgekehrt entdeckt und betont, das ist nicht nur eine Frage privater Vorlieben oder Neurosen, sondern vor allem auch der politischen Umstände. Der Minderheitenförderung oder Minderheitendiskriminierung, kurz der positiven oder negativen Sanktionen, die sich mit Vorfahren dieser oder jener Herkunft verbinden.“

Das Bild der Bikulturellen kann zwischen Diskriminierung und Idealisierung schwanken (Wenzler-Cremer 2005:25). Mecheril thematisiert dies auch in „Andere Deutsche“ (1994). So haben „Andere Deutsche“ Erfahrungen mit Rassismus im alltäglichen Leben, die von Blicken, Witzen, Rempelen, Beleidigungen bis hin zu Anfeindungen reichen können. Die Erfahrungen mit Rassismus (Mecheril 1994:59ff) können also von groben, subtilen bis zu einem antizipierenden Rassismus geprägt sein.

„Binationalität wird im Sinne einer zweifachen Herkunft als potentiell problematisch oder potentiell bereichernd wahrgenommen. Menschen binationaler Herkunft *irritieren* aufgrund ihrer vermeintlichen Zweifachverbundenheit; sie werden in exotisierender Weise als *faszinierend* imaginiert.“ (Hamm 2004:5). Ein weiteres Thema, das Mecheril (1994:62) anspricht ist, das „Reduziert werden auf das ‚ausländische‘ Aussehen als signifikante Marke kultureller Identität und Zugehörigkeit“. Aufgrund des Aussehens werden von der Umwelt „Defizitbotschaften“ wie: „Sie sprechen aber gut deutsch!“ getätigt. Aufgrund diesen negativen Erfahrungen stellte Mecheril (1994:62f) idealtypisch sechs mögliche Reaktionen der „Anderen Deutschen“ dar, z.B. mit Rückzug, mit einer Überbetonung der deutschen Kultur („Deutscher sein als die Deutschen“), eine „antideutsche Verhaltensweise“ (Vermeidung bzw. Verachtung gegenüber der deutschen Kultur), einer „herkömmlichen“ Handlungsweise (Herausstreichung der Herkunft der Eltern), eine „weltbürgerliche“ Reaktion (sich der Weltkultur verbunden fühlend) oder eine „ungebundene“ Reaktion (man empfindet sich als vogelfrei).

„Auf einen besonderen Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung im Prozeß der Sozialisation binationaler Kinder machte Pandey (1988) aufmerksam, den der Folgen des ‚Ausländer-Seins‘ eines Elternteils in der familiären Lebenswelt und im Lebensbild für die Entwicklung eines Kindes.“ (Khounani 2000:84). Damit meint der Autor „ausländertypische“ Erfahrungen, auch „Immigrationsphänomene“, wie z.B. rechtliche oder soziale Benachteiligung des einen

Elternteils, die das Leben der Familie nachhaltig prägen. Diese Erfahrungen mit Diskriminierung bzw. Stigmatisierung schildern auch Cheng und Powell (2007).

Portes und Rumbaut machen darauf aufmerksam, dass die Migration eine Erfahrung darstellt, die den Betroffenen viel abverlangt. Die Erfahrungen reichen von aufwendigen Vorbereitungen für den Schritt in das neue Land, Aufgabe der persönlichen Beziehungen in der „Heimat“ bis hin zum Lernen einer neuen Sprache und Kultur. „Moving to a foreign country is not easy, even under the most probitious circumstances. It requires elaborate preparations, much expense, giving up personal relations at home, and often learning a new language and culture.“ (Portes/Rumbaut 1996:9)

Die „bunteren Verhältnisse“ bereiten der Gesellschaft ein Zuordnungsproblem, denn es stellt sich die Frage: „Wo gehören sie hin, zu uns, zu den anderen, zu welchen anderen?“ (Beck-Gernsheim 2000:155f).

Mecheril (1994:71) stellt eine Typologie des persönlichen Heimatverständnis der „Anderen Deutschen“ vor. Der Fragestellung „Wohin gehöre ich?“ kann mit vier möglichen Antworten entgegenen:

- Egozentrierung: „Heimat ist da wo ich mich aufhalte.“
- Personalisierung: „Heimat ist da, wo meine Bezugspersonen sind.“
- Hedonisierung: „Heimat ist da, wo ich mich wohl fühle.“
- Rationalisierung: „Heimat ist da, wo ich mit geltenden Regeln und Werten einverstanden bin.“

Dennoch kritisiert Mecheril (1994:72), dass als das zentrale Thema im Leben der „Anderen Deutschen“ die Frage: „Welcher Kultur fühle ich mich zugehörig?“ unterstellt wird. Er fasst diesen Umstand sogar als Mythos auf, denn „unter welchen Bedingungen kann jemand sagen, sie oder er gehöre einer nationalen Kultur an?“ (Mecheril 1994:76).

Menschen, denen das totale Bekenntnis zu einer Kultur aber nicht möglich ist, weil sie sich in beiden Welten aufhalten, so Mecheril (1994:78), müssen nach Auswegen aus dem Dilemma suchen. Diese finden auf der Ebene des (kulturellen) Selbstverständnisses ihren Niederschlag als:

- doppelte Zugehörigkeit („Ich bin deutsch und türkisch“),
- als changierende Zugehörigkeit („Unter Griechen bin ich Griechin, unter Deutschen Deutsche“)
- oder als partielle Zugehörigkeiten („Ich bin halb Perser und halb Deutscher“).

6.2. Die bikulturelle Ehe

Das Phänomen der Mischehe reicht weit zurück, denn die Geschichte der Ehe ist „zugleich eine Geschichte der Mischehe, sofern darunter kulturell-rassistische wie religiös-kultische Verschiedenheit verstanden wird“ (Greoger 1973, zit. nach Scheibler 1992:22).

Weitere Ausdrücke für eine gemischte Ehe sind aus dem Englischen „the mixed marriage“ oder „mariage mixte“ im Französischen. Darunter wird eine Ehe zwischen Ethnien oder Konfessionen verstanden. Nebenbei stellt Varro (1997) fest, dass jede Ehe, aufgrund des Geschlechterunterschiedes männlich – weiblich, gemischt sei.

Der Begriff „Mischehe“ hat jedoch eine negative Konnotation im alltäglichen Sprachgebrauch. Er erinnert an die politisch, religiös und kulturell motivierte Verfolgung der Menschen, die aus verschiedensten ethnischen, religiösen Gruppen stammten und eine Verbindung eingegangen sind. Neuere Begriffe wie bikulturell, binational, inter-/transkulturell/national sollen den negativen Beigeschmack der Mischehe abfangen und die Verschiedenheit im Hinblick auf Kultur und Nation ausdrücken. Denn die Begriffe: bikulturell, binational, interkulturell, transnational zielen auf die Differenz zwischen „Wir“ und „die anderen“, in der jeweiligen Kategorie, ab.

Wie Scheibler (1992) beschreibt, spiegelt die Geschichte der Heirat und der Partnerwahl den sozialen Wandel wider. So gab es im römischen Recht Heirats-Reglementierungen zwischen römischen Bürgern⁴ und NichtrömerInnen, den PergerInnen, die das Heiraten betreffen. Ebenso war in den unterschiedlichen Religionen die Heirat zwischen den Konfessionen problematisch. Katholische und evangelische Ehen bezeichnete man als „Mischehe“. Dieser Begriff wurde auch im Nationalsozialismus für Ehen mit jüdisch Gläubigen verwendet. In den Staaten des ehemaligen Kommunismus waren „Eheverbote mit Erlaubnisvorbehalt“ ein Mittel um sich vor „westlichen Gedankengut und westliche Lebensweise“ (Wähler 1989 zit. nach Scheibler 1992:24) abzuschotten.

Es gibt somit seit Jahrhunderten und in so gut wie allen Bevölkerungsschichten Reglementierungen, welche die Partnerwahl und die Eheschließungen betreffen. Diese Politik der „ethnisch getrennten Eheschließungen“ wurde von vielen sozialen Gruppen gewählt, um sich so vor „dem Fremden“ zu schützen. Mittels Assimilationsbereitschaft und -fähigkeit konnte man dieser Absicht, bis zu einem gewissen Grad, entgegenwirken. Die exakten Bestimmungen, nach denen eine Ehe geschlossen werden „darf“, sind kulturabhängig und stehen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Parametern. Sie sind als Ausdruck des sozialen Wandels zu verstehen. Politische und soziale Prozesse, wie die

⁴ Hier wird absichtlich nur die maskuline Form verwendet, da „römische Bürger“ per Definition nur Männer waren.

Industrielle Revolution und die Individualisierung, haben den Weg für den „freien Heiratsmarkt“ geebnet.

In Frankreich kann man in Bezug auf die bikulturellen Ehen zwei Forschungsrichtungen unterscheiden. Die eine wertet diese „als Indiz für die Integration“, da man sich auf die Annahme stützt, dass die Ehe auf Mikroebene die Prozesse der Makroebene, der Gesellschaft, widerspiegelt. Während die andere Strömung, die „couple mixte“ als eigenes Forschungsobjekt betrachtet und Kriterien für deren Erforschung entwickelt hat. Ein externes Kriterium ist die Homogamie, also die soziale Nähe zwischen Partnern. Die Heterogamie gibt die soziale Distanz des Paares wieder. Bikulturelle Ehe und Homogamie sind aber keine sich ausschließenden Merkmale (Varro 1997:35ff). Dies zeigte sich auch bei der Analyse der PISA-Daten (Kapitel 9) und bei der persönlichen Befragung der Bikulturellen (Kapitel 10). Die Eltern der bikulturellen Kinder hatten oft einen ähnlichen sozialen Hintergrund, wenn auch aus unterschiedlichen Ländern.

Als internes Kriterium werden die Reaktionen der Umgebung auf das Paar gewertet. Speziell wenn negative Reaktionen das Leben des Paares, der Familie so stark beeinflussen, dass sie darunter leiden und dies zu weiteren Konflikten führt.

6.3. Die bikulturelle Familie

„Binationale Ehen und Familien sind von ihrer Vorraussetzung her sehr moderne Ehen und Familien. Die binationale Ehe verkörpert in besonders verdichteter Form das Charakteristische der freien Partnerwahl in der Moderne: Sie sind individualistisch und entsprechen in diesem Sinne eher auch dem Ideal der romantischen Liebe (vgl. Elschenbroisch 1988, Scheibler 1992).“ (Khounani 2000:78).

Gomez Tutor (1995:6ff) vermutet als Gründe für die Zunahme an bikulturellen Ehen nicht nur die verstärkte Bereitschaft zur bikulturellen Ehe, sondern auch demographische Effekte, wie steigende Mobilität durch Auslandsstudium, Austauschprogramme, berufliche Auslandskontakte, Urlaube und die zweite bzw. dritte Generation der ausländischen ArbeitnehmerInnen.

„In bikulturellen Ehen ist jedoch das Zusammentreffen zweier deutlich differierender Kultursysteme und damit zweier unterschiedlicher Kommunikationssysteme der Erarbeitung von Übereinkünften erheblich aufwendiger. Auch Faktoren, wie insbesondere die geschlechtsspezifische Sozialisation und das Moment der Macht in sozialen Beziehungen, die auch die monokulturelle eheliche Realität beeinflussen, erhalten in der bikulturellen Ehe eine besondere Bedeutung.“ (Gomez Tutor 1995:13).

Bikulturelle Ehen stehen gesellschaftlichen Konflikten und Vorbehalten gegenüber (siehe Verein Fibel 2007) und dennoch „jede Individualisierung eines Problems [führt] zur

Veränderung seiner gesellschaftlichen Konfliktdimension. Dies gilt auch und uneingeschränkt für das Problem des Zusammenlebens von inländischen und ausländischen Bürgerinnen“ (Frischkopf 1990:6 zit. nach Gomez Tutor 1995:4).

Bikulturelle Paare sind so gezwungen mehr Entscheidungen zu treffen als andere Paare, unter anderem kommen Fragen auf, wie: Mit welchen Erziehungsnormen sollen die Kinder aufwachsen? Welche Religion? Welche Sprache? Welche Namen sollen die Kinder tragen? (Beck-Gernsheim 2000:167).

Die Familie trifft auf zwei unterschiedliche Wertesysteme, in denen vor allem die Eltern in ihrer Ehe bzw. Partnerschaft Strategien entwickeln, um diese, manchmal kulturell divergierende, Situation zu regeln. Dabei halte ich mich an die Konzeption von Tseng/Maretzki (1977 zit. nach Scheibler 1992:45f). Das Konzept beschreibt die Muster kultureller Anpassung in bikulturellen Ehen. Dabei lassen sich „das einseitige Arrangement“, das „alternative“ und das „kreative Arrangement“ feststellen.

- Beim einseitigen Arrangement, auch asymmetrische Lösung, ist die Dominanz einer Kultur vorherrschend. Das heißt ein Ehepartner vernachlässigt seine Sprache, Religion, kulturellen Gewohnheiten, und nimmt gleichzeitig die des anderen Partners an.
- Das alternative Arrangement prägt die Koexistenz zweier Kulturen. Beide kulturellen Variationen werden gelebt und abwechselnd praktiziert („simultaneous solution“), oder beide Seiten geben einige Muster zugunsten des Partners auf, ein Kompromisslösung wird ausgehandelt („mid-point-compromise“). Eine weitere Vorgangsart, und die häufigste, ist das „mixing“, bei der beide Wertkonzepte erscheinen.
- Das dritte Arrangement stellt das „creative adjustment“, kreative Arrangement, dar, welches eine ganz neue Form von Verhaltensmuster erfindet. Weder die einen, noch die anderen Muster werden als brauchbar angesehen, und so wird etwas Neues gefunden.

Auf die Fragen des Familienlebens wird auch an späterer Stelle, in der Analyse der Leitfaden-Interviews (Kapitel 10), eingegangen.

6.4. Binationalität und Bikulturalität in Österreich

Binationale Ehen in Österreich

Die Zahl der jährlichen Eheschließungen ist in den letzten 36 Jahren insgesamt um 30 Prozent gesunken. Die Entwicklung der binationalen Eheschließungen zeigt jedoch einen kontinuierlichen Anstieg seit dem Jahr 1970 mit Ausnahme der Jahre 2005 und 2006.

Auffällig gestaltet sich der offensichtliche und deutliche Rückgang der binationalen Ehen von von 25,7 Prozent im Jahr 2005 auf 20,3 Prozent im Jahr 2006 wie in Tabelle 4 ersichtlich. Eine Erklärung für diese Zahl kann natürlich das, am 1. Jänner 2006, in Kraft getretene „Fremdenrechtspaket 2005“ sein, welches in den letzten Monaten eine große Veränderung im Leben vieler Menschen brachte, und ein großes Medienecho auslöste. Schlagwörter wie „Scheinehe“ kamen ebenso häufig vor, wie „Prüfung eines verfassungswidrigen Gesetzes“. Zahlreiche Institutionen und NGO's, wie „Ehe ohne Grenzen“ protestierten gegen das Gesetz, dass die Heirat zwischen einem Österreicher bzw. einer Österreicherin und Nicht-EU-Angehörigen erschwert bzw. in einigen Fällen verhindert hat. An den Zahlen aus dem Jahr 2006 (Tabelle 4) drückt sich die gesellschaftspolitische Entwicklung des letzten Jahres eindeutig aus.

Tabelle 4: Eheschließungen seit 1970 nach Staatsangehörigkeit

Jahr	Insgesamt	beide Partner Österreich	ein Partner Nicht-Österreich	beide Partner Nicht-Österreich
		in Prozent		
1970	52.773	94,0	5,4	0,6
1975	46.542	91,9	7,0	1,1
1980	46.435	92,7	6,1	1,3
1985	44.867	91,9	6,2	1,8
1990	45.212	85,7	11,1	3,3
1991	44.106	84,5	11,9	3,6
1992	45.701	81,7	13,7	4,6
1993	45.014	80,1	14,3	5,6
1994	43.284	81,2	13,3	5,5
1995	42.946	81,7	12,8	5,5
1996	42.298	82,2	12,7	5,1
1997	41.394	82,1	13,3	4,6
1998	39.143	81,8	13,9	4,3
1999	39.485	80,6	15,1	4,4
2000	39.228	79,6	16,3	4,1
2001	34.213	74,9	20,9	4,2
2002	36.570	71,9	23,8	4,2
2003	37.195	69,1	26,7	4,1
2004	38.528	67,8	27,8	4,4
2005	39.153	69,6	25,7	4,7
2006	36.923	75,0	20,3	4,7

Quelle: Statistik Austria 2007.

Bikulturelle Kinder in Österreich

Die Zahl der Nicht-österreichischen Geborenen in Österreich (Tabelle 5) wird laut Statistik anteilmäßig immer geringer. Die Daten beruhen jedoch auf der Staatsbürgerschaft der Geborenen. Es zeigt sich ein leichter Rückgang der „Nicht-Österreicher“ bei den Geborenen, sowie der allgemeine Trend des Geburtenrückgangs seit 1998.

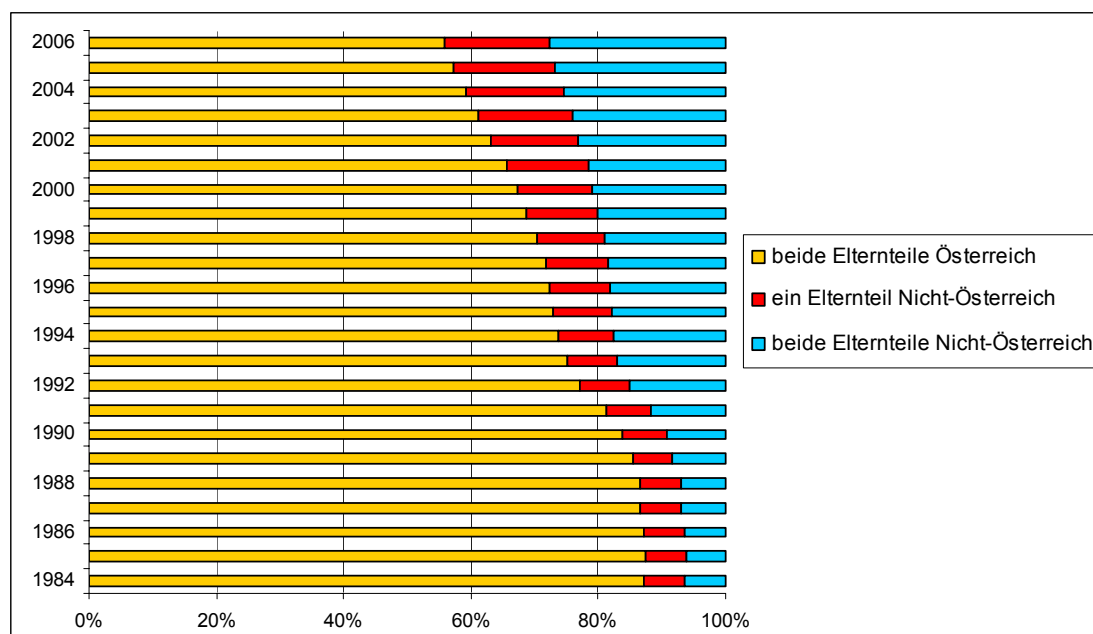
Tabelle 5: Geborene seit 1998 nach ausgewählten demografischen Merkmalen

Merkmale	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Geburten insgesamt	80.525	77.356	77.546	74.559	77.542	75.975	78.029	77.248	76.897
Österreicher	70.536	67.472	67.694	65.741	68.474	67.861	69.902	69.023	68.662
Nicht-Österreicher	10.697	10.666	10.574	9.717	9.925	9.083	9.066	9.167	9.252
Nicht-Österreicher in Prozent	13,2	13,7	13,5	12,9	12,7	11,8	11,5	11,7	11,9
männlich	41.712	39.991	40.132	38.597	40.118	39.542	40.540	39.878	39.745
weiblich	39.521	38.147	38.136	36.861	38.281	37.402	38.428	38.312	38.169

Quelle: Statistik Austria 2007.

Betrachtet man das Geburtsland der Eltern der ehelich geborenen Kinder (Tabelle 6), so wird deutlich, dass die Anzahl der Bikulturellen (ein Elternteil in Österreich geboren, der andere Teil nicht) seit 1984 kontinuierlich steigt. 1984 lag der Anteil bei 6,5 Prozent und im Jahr 2006 bei 16,5 Prozent, also ein Anstieg von 10 Prozentpunkten. Der Anteil der Kinder, deren beide Elternteile nicht in Österreich geboren wurden, ist in den letzten 22 Jahren stark angestiegen, von 6,4 Prozent auf 27,7 Prozent. Abbildung 4 veranschaulicht das Verhältnis dieser drei Gruppen zueinander.

Abbildung 4: Ehelich geborene Kinder nach Geburtsland der Eltern



Quelle: Statistik Austria, ISIS-Datenbank 2007, eigene Darstellung.

Tabelle 6: Ehelich geborene Kinder nach Geburtsland der Eltern

Jahr	Insgesamt	beide Elternteile Österreich	ein Elternteil Nicht-Österreich	beide Elternteile Nicht-Österreich
		in Prozent		
1984	70.024	87,1	6,5	6,4
1985	67.881	87,3	6,5	6,2
1986	66.714	87,1	6,5	6,4
1987	66.284	86,7	6,4	6,9
1988	69.549	86,6	6,3	7,1
1989	68.678	85,3	6,3	8,3
1990	69.151	83,9	6,8	9,3
1991	71.166	81,2	7,0	11,8
1992	71.260	77,2	7,7	15,2
1993	70.152	75,1	8,0	16,9
1994	67.640	73,8	8,6	17,6
1995	64.402	72,9	9,2	18,0
1996	63.929	72,4	9,5	18,1
1997	59.837	71,7	10,0	18,3
1998	57.309	70,3	10,8	18,9
1999	54.312	68,7	11,2	20,1
2000	53.771	67,2	11,8	21,0
2001	50.514	65,6	13,0	21,4
2002	51.904	63,2	13,6	23,2
2003	49.803	61,1	14,8	24,1
2004	50.602	59,1	15,4	25,5
2005	49.621	57,2	16,0	26,8
2006	48.958	55,9	16,5	27,7

Quelle: Statistik Austria, ISIS-Datenbank 2007.

Betrachtet man nur die Biculturellen (Tabelle 7), so zeigt sich, dass die Kombination: „Mutter in Österreich – Vater im Ausland geboren“ im Verhältnis etwas weniger (41 Prozent im Jahr 1984 bzw. 42 Prozent im Jahr 2006) vorkommt als die Kombination: „Vater in Österreich – Mutter im Ausland geboren“ (59 Prozent im Jahr 1984 und 58 Prozent im Jahr 2006). Die Zeitreihe stellt ein relativ stabiles „Kombinations-Verhältnis“ der Eltern dar, trotz leichter Schwankungen in den 1990er Jahren.

Die absolute Zahl der ehelich Geborenen mit biculturellem Hintergrund wächst stetig an. Von dem Jahr 1984 auf das Jahr 2006 lässt sich eine Steigerung der Zahl der biculturellen ehelich Geborenen von 76 Prozent verzeichnen.

Tabelle 7: Bikulturelle ehelich Geborene in Österreich

Jahr	Insgesamt	Vater Ausland – Mutter Österreich	Mutter Ausland – Vater Österreich
		in Prozent	
1984	4576	41,1	58,9
1985	4382	41,5	58,5
1986	4314	42,8	57,2
1987	4269	43,4	56,6
1988	4382	44,3	55,7
1989	4356	44,7	55,3
1990	4688	43,3	56,7
1991	4978	46,1	53,9
1992	5458	45,9	54,1
1993	5633	45,6	54,4
1994	5788	45,9	54,1
1995	5903	45,7	54,3
1996	6063	44,7	55,3
1997	5979	44,2	55,8
1998	6161	45,7	54,3
1999	6077	44,1	55,9
2000	6349	44,1	55,9
2001	6550	45,3	54,7
2002	7075	43,5	56,5
2003	7355	44,5	55,5
2004	7791	43,0	57,0
2005	7935	43,9	56,1
2006	8054	42,1	57,9

Quelle: Statistik Austria, ISIS-Datenbank 2007.

7. Einführung in den empirischen Teil

Das folgende Kapitel gibt eine Einführung in den empirischen Teil dieser Arbeit. Mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen wird die Lebenssituation der bikulturellen Kinder und Jugendlichen umfassend dargestellt.

Die Grundlage für die weiteren Analysen bildet die Information über das Geburtsland der Eltern. Als Bikulturelle werden all jene Kinder und Jugendlichen aufgefasst, von denen ein Elternteil aus Österreich stammt und auch in Österreich geboren wurde, und dessen anderer Elternteil in einem anderen Land als Österreich geboren wurde. Die Eltern können beide die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, trotzdem kann das Kind in die Gruppe der Bikulturellen fallen, denn das ausschlaggebende Kriterium ist die Information über das Geburtsland der Eltern.

„Monokulturelle ÖsterreicherInnen“ sind alle Kinder und Jugendlichen deren beide Elternteile, in Österreich geboren wurden. Unter „monokulturellen AusländerInnen“ werden hier all jene Kinder und Jugendliche aufgefasst, deren Elternteile beide nicht in Österreich geboren wurden. Auch hier ist es möglich, dass die Eltern der monokulturellen Kinder und Jugendlichen österreichische StaatsbürgerInnen sind und schon lange in Österreich leben. Es besteht ebenso die Möglichkeit, dass die monokulturellen ausländischen Jugendlichen bikulturellen Hintergrund aufweisen. So kann die Mutter beispielsweise aus Polen stammen und der Vater aus Ägypten, trotzdem werden diese Kinder und Jugendlichen hier zu den „monokulturellen ausländischen“ Kindern gezählt, da die Kombination „Österreich plus ein anderes Land“ vorrangig behandelt wird. Diese Kategorisierung soll die Unterschiede zwischen den Gruppen verdeutlichen. Der Grund dafür liegt im Österreichbezug der Fragestellung dieser Arbeit.

Die verschiedenen methodischen Ansätze und Datensorten, die in dieser Arbeit verwendet werden, sollen eine solide Basis für Rückschlüsse zu bikulturellen Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Deshalb wird hier auf eine methodische Triangulation wert gelegt.

Triangulation bedeutet einen Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus zu betrachten (Flick 2004:11), d.h. es wird versucht ein umfassendes Bild zur Situation der Bikulturellen zu zeigen.

Alle Aspekte, sowohl der qualitative als auch der quantitative Teil, der empirischen Arbeit stehen in gleichberechtigter Weise nebeneinander. Mittels der Methodentriangulation („between-method“) soll ein Erkenntniszuwachs auf unterschiedlichen Ebenen möglich sein (Flick 2004:12ff).

Das methodische Vorgehen gliedert sich somit in drei Abschnitte:

- Die Analyse des österreichischen Mikrozensus 2006 gibt einen allgemeinen Überblick zur Lebenssituation der Bikulturellen in Österreich.
- Die Untersuchung des PISA-Datensatzes 2003 bietet einen Einblick in die Bildungssituation der 15- bis 16-jährigen bikultureller SchülerInnen in Österreich.
- Persönlich geführte Interviews auf Basis eines Leitfadens gewährleisten detailliertere Informationen zur Lebenssituation der Bikulturellen, die durch die ersten beiden Ansätze nicht abgedeckt werden können.

Der Mikrozensus, die „kleine Volkszählung“, bietet eine gute Möglichkeit die Situation der bikulturellen Kinder zu beleuchten. Es werden bivariate Analysen⁵ mit Daten des Mikrozensus durchgeführt. Untersucht wird, wie viele Kinder und Jugendliche in Österreich aus einem bikulturellen Haushalt kommen. Zunächst werden soziodemographische Fragen näher behandelt:

- Wie gestaltet sich die Geschlechterverteilung der Bikulturellen?
- In welchem Alter befindet sich die Gruppe der Bikulturellen im Gegensatz zu den österreichischen und ausländischen Jugendlichen?
- Aus welchen Haushalten stammen bikulturelle Kinder und Jugendliche im Vergleich zu den österreichischen und den ausländischen Jugendlichen?
- Wie gestaltet sich die Bildungssituation der Eltern?
- Sind die Eltern der Bikulturellen höher gebildet als österreichische oder ausländische Jugendliche?
- Die Frage nach regionalen Unterschieden in der Verteilung der Bikulturellen in Österreich soll ebenfalls in die Betrachtung der Daten mit einfließen.

Für eine nähere Untersuchung der Bildungssituation bieten sich die PISA-Daten an. Diese geben Aufschluss über die schulische Leistung und den sozialen Hintergrund der 15- bis 16-jährigen SchülerInnen in Österreich.

Der PISA-Datensatz ist auf der Homepage der OECD für jeden frei zugänglich⁶. Mittels Gruppenvergleichen und bivariaten Berechnungen wird unter anderem folgenden Fragen nachgegangen:

- In welchen Berufen sind die Eltern der SchülerInnen tätig?
- Wie gestaltete sich der Bildungsweg der bikulturellen, österreichischen und ausländischen SchülerInnen?

⁵ Für die bivariate Auswertung der Daten werden drei Maßzahlen verwendet, Chi Quadrat (χ^2), der Kontingenzkoeffizient (CC.) und Eta.

⁶ Download unter: http://pisaweb.acer.edu.au/oeecd_2003/oeecd_pisa_data.htm

- Welchen Schultyp besuchen die drei Gruppen an SchülerInnen?
- Wie gestaltet sich die materielle Ausstattung der SchülerInnen, die sie zu Hause vorfinden?
- Haben die Jugendlichen einen eigenen Schreibtisch zum Lernen, oder fühlen sich Bikulturelle in der Schule wohler im Gegensatz zu den österreichischen bzw. ausländischen SchülerInnen?
- Welchen Bildungslevel erwarten die SchülerInnen für sich selbst?
- Wie ist die schulische Leistung der bikulturellen SchülerInnen im Vergleich zu österreichischen oder ausländischen SchülerInnen?

Die Einbeziehung der Daten des Mikrozensus und der PISA-Erhebung geben eine fundierte Grundlage für Fragen zur Lebens- und Bildungssituation. Aspekte, die nicht mit dem quantitativen Material abgedeckt werden, sollen mit dem qualitativ erhobenen Teil der Arbeit näher beleuchtet werden.

Um die Situation der bikulturellen Kinder und Jugendlichen genauer beschreiben zu können wird auf persönliche Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus bikulturellen Familien zurückgegriffen.

Es stehen unter anderem folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Wie lebt es sich mit zwei Kulturen?
- Fühlen sich die Jugendlichen zwischen den Kulturen?
- Fühlen sich die bikulturellen Jugendlichen als ÖsterreicherInnen?
- Haben Sie Kontakt zu dem „anderen Land“?
- Sehen sie persönliche Vorteile oder Nachteile in ihrer Bikulturalität?
- Haben die Eltern besonders auf die Ausbildung geachtet?

Die Interviews wurden mittels der Methode nach Mayring in Kategorien ausgewertet und zusammengefasst. So war es möglich, dass umfangreiche Material zu strukturieren und die Fragestellungen mit aussagekräftigen Zitaten der InterviewpartnerInnen zu unterlegen.

8. Die Lebenssituation der Bikulturellen – Mikrozensus 2006

Der Mikrozensus wird oft als die „kleine Volkszählung“ bezeichnet. In ganz Österreich werden pro Quartal ca. 22.500 Haushalte, das entspricht einer 1 Prozent Stichprobe der österreichischen Haushalte, für den Mikrozensus zufällig ausgewählt und von Statistik Austria befragt.

Es wird ein rotierendes Panel für den Mikrozensus angewandt, d.h. die Haushalte werden nicht jedes Vierteljahr komplett ausgetauscht, sondern jeder Haushalt bleibt für insgesamt fünf Quartale in der Stichprobe. Bei jeder Befragungsrunde kommen ca. 4.500 „neue“ Haushalte hinzu und jener Teil der Haushalte, der bereits zum fünften Mal befragt wurde, scheidet aus. Die Erhebung erfolgt vor allem mittels Face-to-Face-Interviews und CATI (Computer Assisted Telephone Interviewing) Telefoninterviews.

An dieser Stelle möchte ich mich für die Sonderauswertung 2006 und den Datenzugang zum Mikrozensus 2005, die für die Analyse dieser speziellen Gruppe wesentlich waren, bei Statistik Austria bedanken.

Es besteht ein methodisches Problem bei der Analyse des Mikrozensus-Datensatzes zu Kindern aus bikulturellen Familien. Die Definition der Variable „bikulturell“ war abhängig von dem Vorhandensein der Information über den Vater und die Mutter des Kindes bzw. des Jugendlichen. Daher konnten nur die bikulturellen Kinder, Jugendlichen und junge Erwachsene erfasst werden, die im selben Haushalt leben wie ihre Eltern. Dadurch ist ein Verlust der Gruppe der Bikulturellen gegeben, die nicht in einer „Kernfamilie“ aufwachsen, sondern mit einer allein erziehenden Mutter bzw. einem allein erziehenden Vater leben. Aus diesem Grund können auch keine Aussagen zur Familienstruktur im Rahmen der Mikrozensus-Auswertung getroffen werden.

8.1. Bikulturalität in Zahlen

Von den insgesamt 2,3 Millionen Menschen unter 25 Jahren in Österreich leben rund 2,1 Millionen im Jahr 2006 noch im elterlichen Haushalt. Von 1,8 Millionen Personen liegen Informationen über das Geburtsland der Mutter und des Vaters vor. Diese Information bildet die Grundlage für die Konstruktion der Variable „Bikulturelle“, „monokulturelle ÖsterreicherInnen“ und „monokulturelle AusländerInnen“.

Von den Personen, die noch unter 25 Jahre alt sind und im selben Haushalt leben wie ihre Eltern, sind etwa **acht Prozent Bikulturelle**, das entspricht rund 150.000 Personen. Knapp drei Viertel (73 Prozent) sind ÖsterreicherInnen und annähernd ein Fünftel (19 Prozent) AusländerInnen.

2005 lässt sich ein leichter Anstieg von 0,5 Prozentpunkten der bikulturellen Kinder und Jugendlichen verzeichnen, ebenso wie für die monokulturellen ausländischen Kindern mit 1,4 Prozentpunkte. Der Anteil der monokulturellen österreichischen Kinder und Jugendlichen sinkt um nahezu zwei Prozentpunkte.

Tabelle 8: Kultureller Status

Kultureller Status	2006		2005	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Bikulturelle	145.358	8,1	135.738	7,6
Monokult. ÖsterreicherInnen	1.308.326	73,1	1.337.077	75,0
Monokult. AusländerInnen	335.966	18,8	310.242	17,4
Gesamt	1.789.651	100,0	1.783.056	100,0

Quelle: Mikrozensus 2005/2006, Sonderauswertung Statistik Austria und eigene Berechnungen.

Regionale Verteilung

Mit einem Anteil von knapp einem Viertel (24 Prozent) sind Bikulturelle in Wien am stärksten vertreten, gefolgt von den Bundesländern Niederösterreich, Oberösterreich und Tirol. Mit dem geringsten Anteil, von nicht ganz drei Prozent, sind die Bikulturellen im Burgenland vertreten. Der kleine Prozentsatz im Burgenland deckt sich mit dem Gesamtwert für Kinder und Jugendliche in Österreich. Auffällig ist dabei der Wert für die monokulturellen AusländerInnen, die im Burgenland sogar zwei Prozentpunkte darunter liegt. Wien, Tirol und Vorarlberg weisen einen überdurchschnittlich hohen Anteil der bikulturellen Kinder und Jugendlichen auf.

Tabelle 9: Kultureller Status und Bundesländer

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Burgenland	2,8	3,9	1,3	3,3
Niederösterreich	19,2	22,3	12,2	20,1
Wien	23,5	8,4	43,2	16,2
Kärnten	5,7	7,6	2,9	6,6
Steiermark	8,7	15,4	8,7	13,6
Oberösterreich	14,3	20,5	14,1	18,8
Salzburg	6,8	6,9	6,1	6,7
Tirol	10,7	10,1	6,3	9,4
Vorarlberg	8,4	4,9	5,0	5,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson χ^2 ⁷ = 259485,4; s., p < 0,001

CC. ⁸ = 0,356

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

Geschlechterverteilung

Die Geschlechterverteilung der Kinder und Jugendlichen in Österreich zeigt, dass etwas mehr als die Hälfte (53 Prozent) der Bikulturellen männlich und rund 47 Prozent weiblich sind. Dieses Geschlechterverhältnis zeigt sich auch bei den monokulturellen AusländerInnen. Es sind keine gravierenden Unterschiede für die drei Gruppen zu beobachten.

Tabelle 10: Geschlechterverteilung

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Männlich	53,4	52,1	53,0	52,4
Weiblich	46,6	47,9	47,0	47,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson χ^2 = 148,6; s., p < 0,001

CC. = 0,009

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

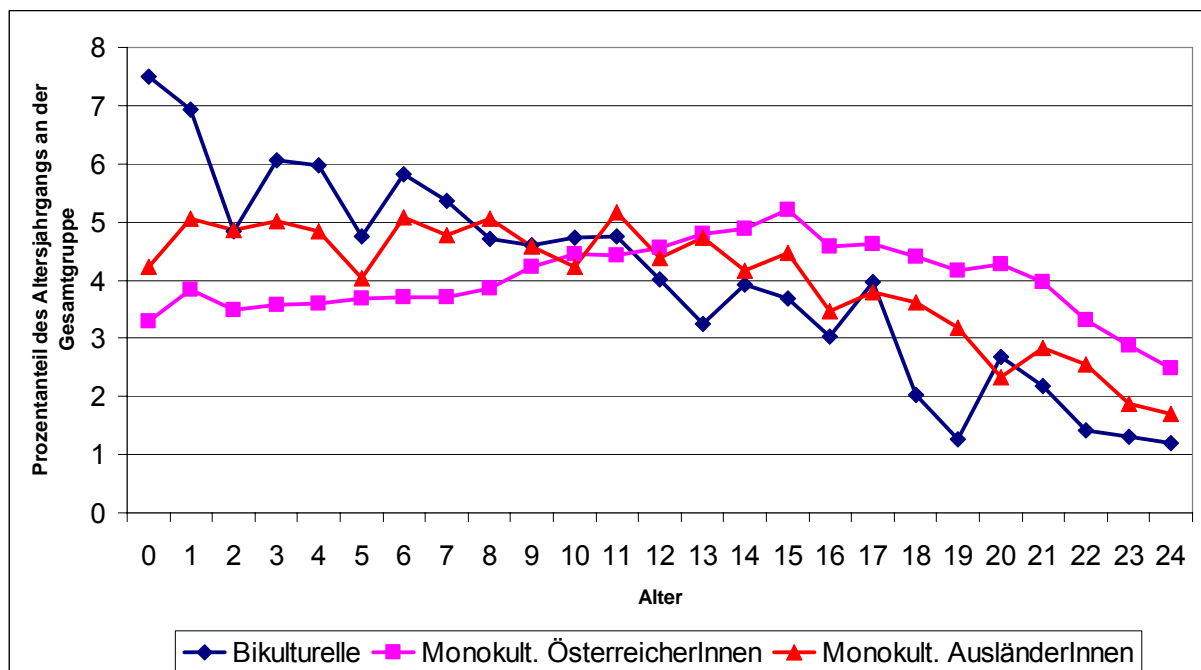
⁷ χ^2 (Chi²) hängt von der Stichprobengröße und der Anzahl der Zellen der Kreuztabelle ab. Diese Maßzahl bei Kreuztabellen sagt aus, ob eine signifikante Beziehung zwischen den interessierenden Variablen besteht, jedoch nicht wie groß der Zusammenhang ist, da der Wert von χ^2 nach oben hin unbeschränkt ist.

⁸ Der Kontingenz-Koeffizient ist eine Maßzahl, die die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei nominalskalierten Variablen anzeigt, wenn (mindestens) eine der beiden Variablen mehr als zwei Ausprägungen hat. Der Kontingenz-Koeffizient ist ein vorzeichenloser Kennwert, der nicht über die Richtung der Beziehung informiert. Der Kontingenz-Koeffizient (CC.) basiert auf Chi-Quadrat: $CC. = \sqrt{\chi^2 / (\chi^2 + n)}$
n ... die Größe der Population

Altersverteilung

Die Abbildung der Altersverteilung verdeutlicht, dass bikulturelle Kinder und Jugendliche, ebenso wie ausländische, tendenziell jünger sind als die monokulturellen österreichischen Kinder und Jugendlichen. So sind rund acht Prozent der Bikulturellen jünger als ein Jahr im Vergleich zu annähernd 3 Prozent der österreichischen Kinder. Im Alter von etwa neun bis zwölf Jahre erscheint das Verhältnis in allen drei Gruppen ausgeglichen. Der anfängliche mehrheitliche Anteil der Bikulturellen kehrt sich dann ab dem 13. Lebensjahr um. Mit dieser Altersstufe hat sich das Verhältnis zwischen Bikulturellen und den ÖsterreicherInnen gewandelt und es sind anteilmäßig mehr monokulturelle österreichische Jugendliche als Bikulturelle festzustellen. Die Verteilung der monokulturellen ausländischen Kinder und Jugendlichen liegt zwischen der österreichischen und der bikulturellen Altersverteilung.

Abbildung 5: Altersverteilung



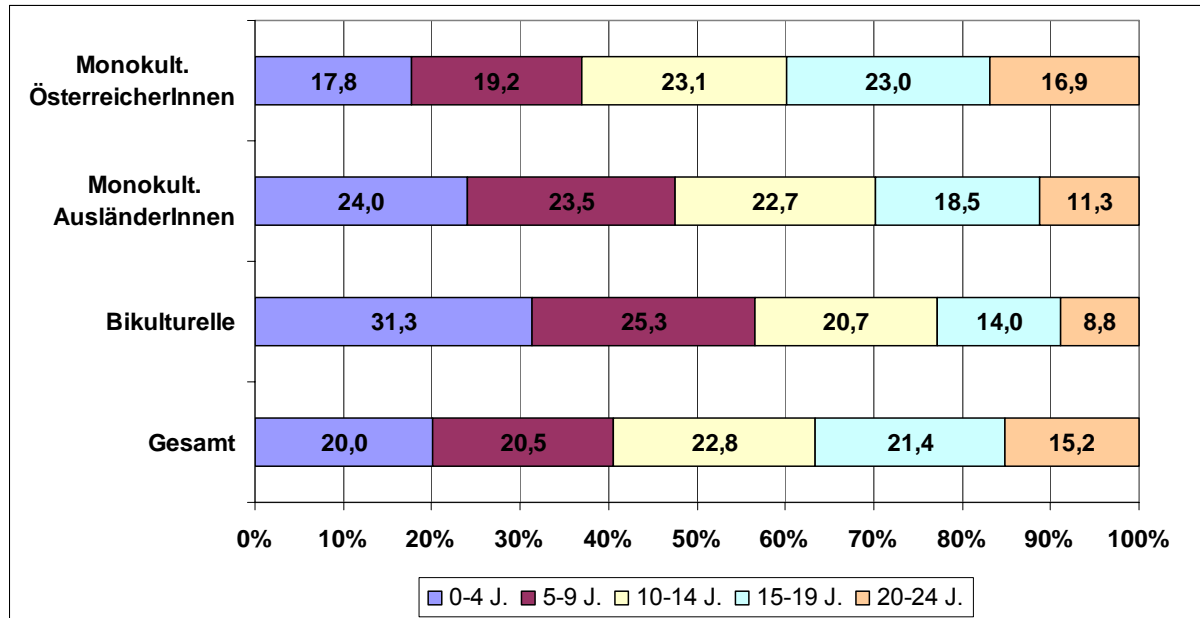
Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria.

Altersgruppen

Wie in Abbildung 6 zu sehen, ist fast ein Drittel (31 Prozent) der Bikulturellen unter fünf Jahre alt. Etwa ein Viertel der bikulturellen Kinder sind fünf bis neun Jahre alt. Insgesamt machen diese zwei Altergruppen über die Hälfte der Bikulturellen aus, während diese Altergruppen (0–4 Jahre und 5–9 Jahre) bei den österreichischen Kindern etwas mehr als ein Drittel ausmacht. Auch hier zeigt sich, dass sich dieses Verhältnis mit steigendem Alter wieder ändert. Nicht ganz ein Viertel der Jugendlichen mit bikulturellem Hintergrund sind 15 Jahre

oder älter. Für österreichische Jugendliche und junge Erwachsene sind, in derselben Alterskategorie, 39 Prozent zu verzeichnen.

Abbildung 6: Altersgruppen



Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

Staatsbürgerschaft

86 Prozent der bikulturellen Kinder und Jugendlichen besitzen eine österreichische Staatsbürgerschaft. Mehr als die Hälfte (53 Prozent) der monokulturellen ausländischen Kinder und Jugendlichen sind ebenfalls österreichische StaatsbürgerInnen. Ein Bruchteil der österreichischen Kinder und Jugendlichen (0,2 Prozent) weisen eine andere als die österreichische Staatsbürgerschaft auf.

Tabelle 11: Staatsbürgerschaft

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Österreich	86,3	99,8	53,3	90,0
Nicht-Österreich	13,7	0,2	46,7	10,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $\chi^2 = 645713,7$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,515

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

Geburtsland

90 Prozent der bikulturellen Kinder und Jugendlichen wurden in Österreich geboren. Zwei Drittel der monokulturellen AusländerInnen sind ebenso in Österreich geboren. Ein sehr geringer Anteil der österreichischen Kinder und Jugendlichen gibt als Geburtsland ein anderes Land an.

Tabelle 12: Geburtsland

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Österreich	90,1	99,7	66,3	92,7
Nicht-Österreich	9,9	0,3	33,7	7,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $\chi^2 = 439282,4$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,444

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

Derzeitiger Schulbesuch⁹

Bei dieser Auswertung finden nur 15- bis 19-Jährige in die Analyse Eingang, da in dieser Altersgruppe die Schulpflicht bereits beendet ist und im Mikrozensus erst die Frage zum Schulbesuch gestellt wird. In die Kategorie „Bildungs-Drop-Outs“ fallen jene Personen, die nicht mehr im Schul bzw. Ausbildungssystem involviert sind, d.h. entweder erwerbstätig, arbeitslos, Präsenz- oder Zivildienstler oder „Nicht-Erwerbsperson“¹⁰ sind. Es besteht ein niedriger Anteil (rund neun Prozent) der 15- bis 19-jährigen Bikulturellen, die nach der Schulpflicht aus dem Schulsystem ausscheiden. Im Vergleich dazu liegt dieser Anteil bei fast 23 Prozent in der Gruppe der AusländerInnen.

Es zeigt sich ein relativ hoher Anteil der 15- bis 19-jährigen Bikulturellen und AusländerInnen die noch die Hauptschule (ISCED 2) besuchen mit sechs Prozent und fast sieben Prozent. Weiters sind bei den bikulturellen Jugendlichen drei Viertel in der Kategorie ISCED 3 eingestuft. Nahezu 70 Prozent der ÖsterreicherInnen und fast zwei Drittel der AusländerInnen werden ebenfalls in die Kategorie ISCED 3 zugeordnet. Darunter fallen Ausbildungsbereiche wie die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Berufsbildende Höhere Schulen, Berufsschulen, Lehre, Berufsbildende Mittlere Schulen,

⁹

ISCED 0: Vorschule, Kindergarten

ISCED 1: Volksschule, Sonderschule

ISCED 2: Volksschulen-Oberstufe, Sonderpädagogik: Sonderschulen und Integrativer Unterricht-Oberstufe, HS, AHS (Unterstufe)

ISCED 3: AHS, BHS, BS, BMS, Poly

ISCED 4: BHS, Gesundheits- und Krankenpflegeschule, Vorbereitungslehrgänge, Aufbaulehrgänge, Ausbildungen nichtärztlicher Gesundheitsberufe

ISCED 5: FH, Uni, Meisterschule, Werkmeisterschule, Kollegs, Akademie

ISCED 6: Doktorat

¹⁰ Nicht-Erwerbspersonen sind z.B. Personen, die im Haushalt tätig oder arbeitsunfähig sind.

Polytechnische Schulen und Ausbildungen nichtärztlicher Gesundheitsberufe (siehe auch Abbildung 3). In der Stufe ISCED 4 und 5 sind weniger Bikulturelle und vor allem weniger AusländerInnen vertreten.

Tabelle 13: Derzeitiger Schulbesuch

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
ISCED 2	6,0	2,2	6,8	3,1
ISCED 3	75,7	69,5	63,5	68,8
ISCED 4	6,5	9,7	3,8	8,6
ISCED 5	2,4	4,1	3,0	3,8
Bildungs-Drop-outs	9,4	14,5	22,9	15,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $\chi^2 = 9744,5$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,157

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

Höchste abgeschlossene Schulbildung

Für diese Auswertung (Tabelle 14) wird die Altersgruppe der 20- bis 24-Jährige herangezogen, da die Sekundarstufe II in der Regel mit 20 Jahren abgeschlossen ist. Es zeigt sich eine Differenzierung des Bildungsabschlusses der Bikulturellen in eher niedrigere ISCED-Klassen (ISCED 2 und 3), aber zu gleich ist auch ein hoher Anteil an AkademikerInnen ersichtlich (ISCED 5 und 6). Die ISCED-Gliederung des österreichischen Bildungssystems ist in Abbildung 3 veranschaulicht.

Ein Drittel der ausländischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen hat nur die Sekundarstufe I (Pflichtschulabschluss), also eine abgeschlossene Bildung im ISCED 2-Bereich, absolviert. Nur zwei Prozent der ausländischen Personen haben im Tertiärbereich, d.h. im Hochschulbereich wie Universität, Kolleg oder Fachhochschule, einen Abschluss erlangt.

Annähernd zwei Drittel (68 Prozent) der Bikulturellen weisen als höchste abgeschlossene Bildung eine Schule im ISCED-Schema 3A, B oder C und zeigen den anteilmäßig höchsten Wert in dieser Kategorie auf. 4,5 Prozent der Bikulturellen haben einen akademischen Abschluss.

Tabelle 14: Höchste abgeschlossene Schulbildung

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Sekundarstufe I (ISCED 2)	12,0	8,2	33,3	11,9
Sekundarstufe II (ISCED 3A, 3B, 3C)	68,4	61,1	54,3	60,5
Sekundarstufe II (ISCED 4A, 4B)	15,1	26,4	10,7	23,7
Tertiärbereich (5A, 5B, 6)	4,5	4,3	1,7	3,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 24084,9$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,285

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

8.2. Die Eltern der Bikulturellen

Wie bereits erwähnt, bilden jene Personen, die im gemeinsamen Haushalt mit ihren Eltern leben, die Grundlage für die Konstruktion der Variablen Bikulturelle, monokulturelle ÖsterreicherInnen und monokulturelle AusländerInnen. Aus diesem Grund ist hier als Familienstruktur die Kernfamilie vorzufinden.

Ethnische Herkunft der Bikulturellen

Geburtsland der Eltern

Die Zahlen von 2006 zeigen, dass rund 59 Prozent der Väter der bikulturellen Kinder und Jugendlichen in Österreich geboren wurde und die Mutter aus einem anderen Land stammt. Im umgekehrten Fall, also bei 41 Prozent ist wiederum die Mutter Österreicherin und der Vater wurde in einem anderen Land geboren. Diese Zahlen decken sich auch mit der Zeitreihe von Statistik Austria (siehe Tabelle 7).

Die häufigsten Länderkombinationen sind in der Tabelle 15 dargestellt. Dabei sind die Geburtsländer der Mütter und der Väter zusammengefasst. Die Tabelle gibt aus Darstellungsgründen 90 Prozent der bikulturellen Fälle im Mikrozensus wieder. Egal ob nun der Vater oder die Mutter aus Österreicher stammt, zeigt die Tabelle, die Geburtsländer des „anderen Elternteils“ der bikulturellen Kinder und Jugendlichen.

Ein Fünftel der bikulturellen Kinder haben ein Elternteil, welches Deutschland als Geburtsland hat. Rund neun Prozent der Elternteile geben die Türkei als Geburtsland an, und fast sieben Prozent Jugoslawien (mit Serbien und Montenegro). Danach folgen weitere europäische Länder. Das erste außereuropäische Geburtsland der nicht-österreichischen Elternteile sind die Vereinigten Staaten von Amerika, mit fast drei Prozent. Etwas mehr als zwei Prozent wurden jeweils in Philippinen, Thailand oder Rumänien geboren.

Tabelle 15: Österreich mit ...

Das Geburtsland des anderen Elternteils	Prozent
Deutschland	22,4
Türkei	8,7
Jugoslawien (Serbien und Montenegro)	6,9
Bosnien und Herzegowina	6,0
Tschechische Republik	5,5
Schweiz	5,3
Kroatien	4,7
Ungarn	3,1
Polen	3,1
Italien	2,7
Vereinigte Staaten von Amerika	2,7
Philippinen	2,2
Thailand	2,2
Rumänien	2,2
Belgien	1,9
Slowakei	1,6
Tunesien	1,2
Slowenien	1,1
Irak	1,1
Ukraine	1,0
Vereinigtes Königreich	0,9
Russische Föderation	0,9
Niederlande	0,8
Iran	0,8
Griechenland	0,8

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria.

Staatsbürgerschaft

Rund 44 Prozent der bikulturellen Kinder haben Eltern mit österreichischer Staatsbürgerschaft, etwas mehr als die Hälfte (ca. 52 Prozent) haben ein Elternteil mit einer nicht-österreichischen und ein Teil mit österreichischer Staatsbürgerschaft. Bei den restlichen annähernd fünf Prozent verfügen beide Elternteile über keine österreichische Staatsbürgerschaft.

Tabelle 16: Staatsbürgerschaft der Eltern der Bikulturellen

	Häufigkeit	Prozent
beide österr. Staatsbürgerschaft	63.694	43,8
eine/r österr., eine/r ausländ. Staatsbürgerschaft	75.051	51,6
beide ausländ. Staatsbürgerschaft	6.613	4,6
Gesamt	145.358	100,0

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria.

Soziale Herkunft

Bildung der Eltern – Höchster Bildungsabschluss des Haushaltes

Bei der Bildungsherkunft bikultureller Kinder und Jugendlicher findet man eine differenzierte Struktur vor. Annähernd acht Prozent der Bikulturellen kommen aus einem Haushalt mit maximal Pflichtschulabschluss. Jedoch ist auch ein sehr hoher Anteil von bikulturellen Kindern und Jugendlichen aus AkademikerInnenhaushalten vorhanden, insgesamt ca. 38 Prozent. Während bei den österreichischen Kinder und Jugendlichen mit nahezu 29 Prozent etwas weniger aus der ISCED-Stufe 5 oder 6 kommen, sind es bei den ausländischen Jugendlichen nur um die 19 Prozent. Rund 28 Prozent der monokulturellen ausländischen Jugendlichen kommen aus einem Haushalt mit maximal Pflichtschulabschluss.

Tabelle 17: Bildung der Eltern – Höchster Bildungsabschluss des Haushaltes

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
ISCED 2	7,5	3,2	28,3	8,3
ISCED 3A, B,C	43,0	54,7	43,0	51,6
ISCED 4A,B	12,0	13,5	9,4	12,6
ISCED 5B	11,0	16,0	4,9	13,5
ISCED 5A	22,6	10,8	12,8	12,1
ISCED 6	3,8	1,7	1,5	1,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 262080,1$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,357

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

Erwerbstätigkeit der Eltern

Erwerbstätigkeit des Vaters

Zwei Prozent der bikulturellen Kinder und Jugendlichen leben in einem Haushalt in dem der Vater arbeitslos ist. Dieser Anteil ist bei den monokulturellen ausländischen Jugendlichen deutlich höher. Rund neun Prozent der ausländischen Kinder kommen aus einem Haushalt mit einem arbeitslosen Vater, wohingegen dies nur auf ein Prozent der österreichischen Kinder zutrifft. Unter Nicht-Erwerbspersonen werden die Väter gezählt, die bereits in Pension sind, den Haushalt führen, in Karenz sind oder sich gerade in Ausbildung befinden. Bei den Bikulturellen macht dieser Anteil fast sieben Prozent aus, bei den Vätern der ÖsterreicherInnen nicht ganz sechs Prozent und bei den ausländischen SchülerInnen um die zwölf Prozent. Die Mehrheit der Väter der Bikulturellen ist erwerbstätig, genau so wie bei den österreichischen Vätern. Auch die Väter der ausländischen Kinder und Jugendlichen sind

mehrheitlich erwerbstätig, doch liegt der Anteil im Vergleich zu den zwei anderen Gruppen, etwas niedriger, bei knapp 80 Prozent.

Tabelle 18: Erwerbstätigkeit des Vaters

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Erwerbstätig	90,5	93,3	79,1	90,4
Arbeitslos	2,4	1,0	8,6	2,5
Nicht-Erwerbsperson	6,9	5,7	12,1	7,0
Präsenz- und Zivildienstler	0,2	0,0	0,2	0,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 85516$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,214

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

Erwerbstätigkeit der Mutter

Zwei Drittel der Bikulturellen leben in einem Haushalt mit einer erwerbstätigen Mutter. Drei Viertel der österreichischen Kinder haben ebenso eine erwerbstätige Mutter. Für die monokulturellen ausländischen Kinder und Jugendlichen gilt, dass etwas weniger als die Hälfte (rund 48%) aus einem Haushalt mit erwerbstätiger Mutter kommen.

Der Anteil der ausländischen Jugendlichen, deren Mütter als Nicht-Erwerbspersonen gezählt werden, ist im Vergleich am höchsten, mit ca. 44 Prozent. Bei den Bikulturellen macht dieser Anteil etwas weniger als ein Drittel aus (30 Prozent), und bei den österreichischen Kindern etwas weniger als ein Viertel (rund 22 Prozent). Drei Prozent der Mütter der Bikulturellen sind arbeitslos. Dieser Wert liegt etwas über dem der Mütter österreichischer Kinder und Jugendlicher. Wie auch bei den Vätern haben die ausländischen Kinder den höchsten Anteil in der Kategorie „Mutter – arbeitslos“ mit fast neun Prozent.

Tabelle 19: Erwerbstätigkeit der Mutter

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Erwerbstätig	66,9	75,3	47,6	69,4
Arbeitslos	3,1	2,5	8,5	3,7
Nicht-Erwerbsperson	30,0	22,2	43,9	26,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 103912,6$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,234

Quelle: Mikrozensus 2006, Sonderauswertung Statistik Austria – Angaben in Prozent.

8.3. Schlussfolgerungen

Die bikulturellen Kinder und Jugendlichen sind eine stetig wachsende Gruppe. Im Jahr 2006 weisen 8,1 Prozent der Personen unter 25 Jahre bikulturellen Hintergrund auf (2005: 7,6 Prozent). Im Vergleich zu den monokulturellen ÖsterreicherInnen und den monokulturellen AusländerInnen sind Bikulturelle eine sehr junge Gruppe, denn fast ein Drittel der Bikulturellen ist unter fünf Jahre alt.

Die große Mehrheit (90 Prozent) der Bikulturellen wurde in Österreich geboren, und annähernd 86 Prozent besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft.

Bildung scheint für diese Gruppe wichtig zu sein: Ein Hinweis darauf ist der niedrige Anteil an Drop Outs aus dem Bildungssystem – nur neun Prozent gehen nach ihrer Schulpflicht *nicht* in eine weiterführende Schule.

Die Bikulturellen haben im Bildungssystem offensichtlich mit Schwierigkeiten zu kämpfen, jedoch weniger stark ausgeprägt als AusländerInnen. Es besteht ein hoher Anteil an „Noch-Immer-HauptschülerInnen“ bei den 15- bis 19-Jährigen, sowie ein niedriger Anteil in der BHS und ein scheinbar etwas schwieriger bzw. langsamerer Einstieg in den Tertiärbereich.

Dennoch erreicht ein Teil der Bikulturellen am Ende des Bildungsweges sehr gute Ergebnisse, das zeigt der hohe Anteil an Tertiärabschlüssen bei den 20- bis 24-Jährigen. Andererseits schafft ein relevanter Teil auch nur den Pflichtschulabschluss. Insgesamt liegen die Bikulturellen als Gruppe zwischen den ÖsterreicherInnen und den AusländerInnen, scheinen jedoch innerhalb ihrer Gruppe stärker zu differenzieren.

Die Gruppe der bikulturellen Kinder und Jugendlichen ist auch bezogen auf ihre ethnische und soziale Herkunft sehr inhomogen. Daraus resultieren möglicherweise auch die unterschiedlichen Bildungschancen im österreichischen Bildungssystem.

Die soziale Herkunft der Bikulturellen als Gruppe gesehen liegt im Schnitt etwas höher verglichen mit der sozialen Herkunft der ausländischen Kinder und Jugendlichen.

9. Die Bildungssituation der Bikulturellen – PISA 2003

PISA (Programme for International Student Assessment) hat sich zum Ziel gesetzt, die Leistung der SchülerInnen in einer standardisierten Form im internationalen Vergleich zu messen.

„Die PISA-Studie prüft die Wirkung der Bildungseinrichtungen und Sozialsysteme am erreichten Bildungsstand der 15-/16-jährigen SchülerInnen am Ende ihrer Pflichtschulzeit.“ (Haider 2006:9). Es findet eine Überprüfung der Kenntnisse und Fähigkeiten statt, die für das spätere Leben als notwendig erachtet werden. PISA orientiert sich dabei am Modell des lebenslangen Lernens. Der Vergleich der Ergebnisse soll Rückschlüsse auf die Bildungspolitik und das Schulsystem im jeweiligen Land zulassen.

PISA wurde im Jahr 2003 in 41 Ländern durchgeführt, darunter 31 OECD-Länder und 10 PISA-Partnerländer. Jeder der dreijährigen Zyklen der PISA-Studie testet die Kompetenzen in drei Bereichen: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Ein Erhebungsbereich stellt bei jedem Turnus einen Schwerpunkt dar. Dieser Kompetenzbereich wird dann genauer untersucht. Dies schlägt sich in dem Verhältnis zur Testzeit nieder, die den SchülerInnen zur Verfügung steht, denn zwei Drittel der Zeit sind für die Hauptdomäne (im Jahr 2003: Mathematik) vorgesehen.

Nach Auffassung der OECD handelt es sich bei den erhobenen Domänen (reading literacy, mathematical literacy, scientific literacy und cross-curricular competencies) um Basiskompetenzen, die für das spätere Leben von Vorteil sind. Aufgrund der PISA-Studie ist ein OECD-weiter Vergleich möglich. Darüber hinaus können Aussagen über den sozialen Background der SchülerInnen im Zusammenhang mit der Schulleistung getätigt werden.

„Ausgangspunkt für die Modellentwicklung ist die Idee, dass es in jedem Land eine Verteilung der Fähigkeiten der Schüler/innen in den vier Kompetenzbereichen gibt, die von Geschlecht, sozioökonomischen Hintergrund und Schule abhängt.“ (Grossmann et al. 2006:17).

Tabelle 20: Darstellung des Dreijahresturnus bei PISA

Erhebungsjahr	Hauptdomäne	Nebendomäne	Selbsteinschätzung der SchülerInnen
2000	Lesekompetenz	Mathematik, Naturwissenschaften	Lernansätze, Leseengagement
2003	Mathematik	Lesekompetenz, Naturwissenschaften, Problemlösen	Lernansätze, Einstellung zur Mathematik
2006	Naturwissenschaften	Lesekompetenz, Mathematik	Lernansätze, Einstellung zu den Naturwissenschaften
2009	Lesekompetenz	Mathematik, Naturwissenschaften	Noch festzulegen
2012	Mathematik	Lesekompetenz, Naturwissenschaften	Noch festzulegen
2015	Naturwissenschaften	Lesekompetenz, Mathematik	Noch festzulegen

Quelle: OECD, eigene Darstellung.

Die Population der PISA-Erhebung

Es liegt die Annahme zu Grunde, „dass die Verteilung der Fähigkeiten einer (bedingten) Normalverteilung folgt.“ (Grossmann et al. 2006:18). Um Längsschnittvergleiche ziehen zu können, wurden vom PISA Governing Board (PGB) vier Grundsatzentscheidungen für die Erhebung und die Definition der Stichprobe getroffen. So sollten die SchülerInnen so alt wie möglich sein, aber gleichzeitig noch in einer (Pflicht-) Schule erfassbar (Haider/Schreiner 2006:30ff).

Die erste Festlegung besagt, dass sich die Teilnehmerländer auf eine altersbasierte Population bei der Befragung einigen. Dadurch soll eine faire und bessere Vergleichbarkeit auf internationaler Ebene sichergestellt werden. Bei dieser Variante sind die SchülerInnen zwar gleich alt, aber sie „können sich in unterschiedlichen Schulstufen befinden und daher auch unterschiedliche Schulkarrieren hinter sich haben.“ (Haider/Schreiner 2006:31).

Die zweite gemeinsam beschlossene Festlegung bezieht sich auf den Jahrgang der 15- bis 16-jährigen SchülerInnen. Das PISA Governing Board entschied sich für den Geburtsjahrgang. Für die PISA-Befragung 2003 war es der Jahrgang 1987 der erhoben wurde, gleichgültig in welchen Schultypen oder Schulstufen sich die SchülerInnen zu diesem Zeitpunkt befinden (siehe Haider/Schreiner 2006:31).

Die dritte Festlegung läuft unter dem Schlagwort „Schülerkohorten“, so entschied die OECD, dass reine Schülerkohorten getestet werden. Das bedeutet, dass nur „SchülerInnen“ und keine Jugendlichen des Jahrgangs 1987, die z.B. die Schulpflicht schon beendet haben oder „Drop-Outs“, in der Erhebung erfasst werden. Es werden also nur „beschulte“ Jugendliche für

die PISA-Befragung aufgenommen, und folglich können keine Aussagen zur gesamten Population der 15- bis 16-Jährigen getätigt werden.

Die vierte und letzte Festlegung betrifft das Samplingdesign. Für die PISA-Studie wird ein zweistufiges Modell gewählt. Zuerst werden die Schulen, unter Berücksichtigung der Schulgröße und des Schultyps, zufällig ausgesucht. Darauf hin wird unter allen SchülerInnen dieser Schulen mit dem Geburtsjahrgang 1987 eine Zufallsstichprobe ausgewählt. Auf diese Art und Weise werden keine Klassen sondern nur SchülerInnen getestet.

So wird für die Schichtung der Stichprobe in Österreich aus der Grundgesamtheit der 15- bis 16-jährigen SchülerInnen eine Zufallsstichprobe von mindestens 4500 SchülerInnen aus mindestens 150 Schulen gezogen. Die Repräsentativität der Stichprobe wird durch eine komplexes Gewichtungsschema gewährleistet (siehe auch Neuwirth 2006:29ff).

Als Erhebungsinstrument dienen Testhefte, ein SchülerInnen- und ein Schulfragebogen. Der SchülerInnenfragebogen dient der Bestimmung des sozialen Hintergrunds der SchülerInnen. Der Schulfragebogen, der von SchulleiterInnen ausgefüllt wird, soll Informationen zur Schule liefern. Die Testhefte beinhalten vier der 13 Aufgabenblöcke aus den Domänen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft und Problemlösen. Die Testhefte werden in randomisierter Weise verwendet, d.h. jeder der SchülerInnen hat die gleiche Chance eines der Testhefte zu bekommen. (Für SchülerInnen, denen ein zweistündiger Test aufgrund von z.B. Behinderungen, mangelnden Deutschkenntnissen nicht zuzumuten ist, wurde ein eigenes Testheft erstellt.) Da nicht alle SchülerInnen die gleichen Aufgaben lösen müssen, und auch nicht Aufgaben aus allen zu testenden Domänen, bekommen alle SchülerInnen plausible Werte in den fehlende Kompetenzbereichen hinzugeschätzt.

„Es müssen also beispielsweise Lesekompetenzwerte auch für jene Schüler/innen geschätzt werden, die gar keine Leseaufgaben lösen mussten. Das statistische Modell, das PISA zugrunde liegt, errechnet (aufbauend auf die Prinzipien der Imputation nach Rubin) auch für solche Schüler/innen einen Lesewert.“ (Neuwirth 2006:52).

„Es handelt sich vielmehr um statistisch generierte Zufallszahlen, die ausdrücken welche Werte der Fähigkeitsparameter für eine Testperson bei bestimmter sozialer Hintergrundstruktur und bestimmten Testantworten wahrscheinlich sind.“ (Grossmann et al. 2006:24).

Dieses Verfahren nimmt die durchschnittliche Leseleistung aller SchülerInnen (Basiswert) und die Information des sozioökonomischen Hintergrunds, um den Basiswert nach unten hin zu verschlechtern bzw. nach oben zu verbessern.

Die öffentlich geführte Diskussion über das, im internationalen Vergleich, mittelmäßige Abschneiden der österreichischen SchülerInnen in der PISA-Studie hatte eine nähere Analyse der Faktoren zur Bildungsbeteiligung und Schulleistung zur Folge. In Österreich

wurden in den letzten Jahren einige Untersuchungen auf Basis der PISA-Daten durchgeführt (siehe dazu unter anderem Bacher 2005, Neuwirth et al. 2006, Radinger 2005, Wrobelwski 2006).

Der Philosoph Liessmann kritisiert in seinem Buch „Theorie der Unbildung“ (2006), dass der Wert der Rangliste mehr an Wert gewinnt als der Wert der Bildung an sich. Er findet scharfe Worte für Ranglisten aller Art in der Bildungspolitik und vergleicht sie mit dem Zwangscharakter aus der Psychoanalyse. „Die Fetischisierung der Rangliste ist Ausdruck und Symptom einer spezifischen Erscheinungsform von Unbildung: mangelnder Urteilskraft.“ (Liessmann 2006:83). Er konstatiert eine normative Gewalt der Listen und Ratings, die versuchen „Qualitäten in Quantitäten aufzulösen“ (Liessmann 2006:84). Denn sie sind, seiner Meinung nach, als Ausdruck einer Wettbewerbsideologie zu verstehen, der welt- und österreichweit unreflektiert nach gehetzt wird.

So treffend manche Entwicklungen der Bildungspolitik beschrieben werden, so widersprechend ist der Umstand, dass PISA dennoch vieles aufzuzeigen vermag. Die sozialen Hintergründe, und damit im Zusammenhang die Bildungsverläufe der Jugendlichen, können einmal mehr aufgedeckt und detaillierter analysiert werden.

9.1. Bikulturalität und PISA 2003¹¹

In der PISA 2003 Stichprobe weisen 239 SchülerInnen einen bikulturellen Hintergrund auf, d.h. ein Elternteil stammt aus Österreich und der andere Teil aus dem Ausland. Als „Kultureller Status“ wurde das Geburtsland der Eltern herangezogen. Damit ist ein gewisser Migrationshintergrund der Eltern ersichtlich, denn die Variable österreichische Staatsbürgerschaft verdeckt die ursprüngliche Herkunft. Darüber hinaus ist die Variable Staatsbürgerschaft nicht im Datensatz der OECD erfasst.

5,3 Prozent (n=239) der SchülerInnen weisen einen bikulturellen Hintergrund auf. Der größte Teil, 82,1 Prozent (n=3.703) kommen aus „rein österreichischen“ Familien und 12,6 Prozent (n=569) aus ausländischen Familien. 86 Fälle weisen fehlende Werte bei den Berechnungen auf und werden deswegen aus den weiteren Analysen ausgeschlossen (vgl. Tabelle 21).

Im PISA 2003 Data Analysis Manual (2005:20) wird dazu geraten eine Gewichtung zu verwenden. So können Stichprobenausfälle bzw. eine Überrepräsentanz oder auch eine Unterrepräsentanz gewisser SchülerInnengruppen in der Stichprobe ausgeglichen werden.

Aufgrund dessen ergibt sich, dass 5,3 Prozent der 15- bis 16-jährigen SchülerInnen bikulturellen Hintergrund aufweisen, hochgerechnet sind das knapp 4.500 Jugendliche. 81,5

¹¹ Alle folgenden Auswertungen auf Basis von PISA 2003 beziehen sich auf die Population der 15- bis 16-jährigen SchülerInnen in Österreich, welche die Grundgesamtheit der PISA-Erhebung darstellen. D.h. PISA liefert repräsentative Ergebnisse für diese Gruppe, jedoch nicht für alle bikulturellen bzw. ausländischen Jugendlichen bzw. SchülerInnen in Österreich.

Prozent der SchülerInnen sind „monokulturelle“ ÖsterreicherInnen, d.h. beide Elternteile der Jugendlichen sind in Österreich geboren. 13,2 Prozent sind ausländische SchülerInnen, d.h. beide Elternteile wurden nicht in Österreich geboren. Auch bei der gewichteten Darstellung der Ergebnisse werden zwei Prozent der SchülerInnen aus den Analysen ausgeschlossen, da sie fehlende Werte aufweisen.

Tabelle 21: SchülerInnen nach dem Geburtsland der Eltern

Kultureller Status	ungewichtet		gewichtet	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Bikulturelle	239	5,3	4.435	5,3
Monokult. ÖsterreicherInnen	3.703	82,1	68.646	81,5
Monokult. AusländerInnen	569	12,6	11.156	13,2
Gesamt	4.511	100,0	84.237	100,0

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

9.2. Soziodemographische Daten

Geschlechterverteilung

Die Geschlechterverteilung der SchülerInnen (Tabelle 22) gestaltet sich wie folgt: Über die Hälfte (56 Prozent) der bikulturellen Jugendlichen sind weiblich, wohingegen bei den ausländischen SchülerInnen 56 Prozent männlich sind. Das Geschlechterverhältnis ist bei den österreichischen Jugendlichen währenddessen ausgeglichen.

Tabelle 22: Geschlechterverteilung

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Weiblich	55,6	50,4	44,3	49,9
Männlich	44,4	49,6	55,7	50,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $\chi^2 = 204,5$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,049

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Zu Hause gesprochene Sprache

Deutsch ist die hauptsächlich gesprochene Sprache der bikulturellen Jugendlichen. 92 Prozent geben an, Deutsch zu Hause zu sprechen. Fast acht Prozent spricht im familiären Rahmen eine andere Sprache. Eine kleine Minderheit (0,4 Prozent) der österreichischen SchülerInnen spricht nicht Deutsch mit der Familie. Bei fast drei Viertel (rund 72 Prozent) der ausländischen Jugendlichen wird eine andere Sprache als Deutsch zu Hause gesprochen.

Tabelle 23: Sprache zu Hause

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Deutsch	92,2	99,6	28,4	91,0
Andere Sprache	7,8	0,4	71,6	9,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 51202,6$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,621

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Familienstruktur

Etwa zwei Drittel (rund 65 Prozent) der Bikulturellen leben in einer „Kernfamilie“. Der Status „Alleinerziehende/r“, „gemischte Familie“ und „andere Familienstruktur“ weist bei der Gruppe der bikulturellen SchülerInnen den höchsten Wert auf. Annähernd 23 Prozent der bikulturellen SchülerInnen leben mit nur einem Elternteil zusammen, neun Prozent kommen aus einer „gemischten Familie“ und fast vier Prozent leben in einer anderen Familienform. Wie bei den österreichischen und ausländischen SchülerInnen kann auch bei den Bikulturellen die „Kernfamilie“ als die dominierende Familienform gewertet werden. Jedoch sind es anteilmäßig bei den ausländischen SchülerInnen über vier Fünftel (81 Prozent), den österreichischen SchülerInnen über drei Viertel (rund 77 Prozent), und bei den Bikulturellen knapp zwei Drittel (65 Prozent) in dieser Familienform. Andere Familienformen stellen auch bei den zwei anderen SchülerInnengruppen eine Minderheit dar.

Tabelle 24: Familienstruktur

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Alleinerziehende/r	22,6	15,4	12,4	15,4
Kernfamilie	64,6	76,6	81,4	76,6
Gemischte Familie	9,2	6,3	4,1	6,2
Anderes	3,5	1,6	2,1	1,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 558,8$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,082

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Geburtsland der SchülerInnen

Nahezu alle österreichischen SchülerInnen (99,9 Prozent) geben Österreich als ihr Geburtsland an. Etwas weniger als ein Drittel (31 Prozent) der ausländischen SchülerInnen ist in Österreich geboren, die anderen zwei Drittel in einem anderen Land. Unter diesen 69 Prozent sind ein Drittel (34 Prozent) in Jugoslawien geboren, ca. 13 Prozent in der Türkei und etwa genau so viele SchülerInnen fallen in die Kategorie „anderes Land“.

Der Großteil der Biculturellen wurde in Österreich geboren. Etwas mehr als ein Zehntel (rund zwölf Prozent) sind in einem anderen Land als Österreich geboren. Leider werden im OECD-Datensatz nicht alle Länder explizit ausgewiesen, daher bekommt die Kategorie „anderes Land“, hier den höchsten Wert. Ungarn stellt bei der Gruppe der Biculturellen noch die größte Gruppe, der ausgewiesenen Länder, mit rund ein Prozent dar, gefolgt von Jugoslawien, der Türkei und Rumänien. Die restlichen neun Prozent sind in einem „anderen Land“ geboren.

Tabelle 25: Geburtsland der SchülerInnen I

	Biculturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Österreich	88,1	99,9	31,0	90,2
Anderes Land	11,9	0,1	69,0	9,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 51075,1$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,615

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Tabelle 26: Geburtsland der SchülerInnen II

	Biculturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Albanien	–	–	1,4	0,2
Jugoslawien	0,8	–	34,2	4,5
Polen	–	–	1,4	0,2
Rumänien	0,4	–	3,2	0,4
Slowakei	–	–	0,7	0,1
Slowenien	–	–	1,4	0,2
Türkei	0,8	–	13,2	1,8
Tschechische Republik	–	–	0,4	0,1
Ungarn	1,1	–	0,6	0,1
Österreich	88,1	99,9	31,0	90,2
Anderes Land	8,8	0,1	12,5	2,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 53222,1$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,623

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

9.3. Soziale Herkunft der SchülerInnen

Geburtsland der Mutter

Betrachtet man das Geburtsland der Mutter, eine Komponente der Variablenkonstruktion „Biculturelle“, „monokulturelle ÖsterreicherInnen“ und „monokulturelle AusländerInnen“, so stellt man fest, dass mehr als die Hälfte (53 Prozent) der Mütter der Biculturellen nicht in Österreich geboren wurden. 41 Prozent der Mütter, die nicht in Österreich geboren wurden, sind in der Kategorie „anderes Land“ ausgewiesen. Unter den Ländern, die ausgewertet

werden, sind rund vier Prozent in Jugoslawien, zwei Prozent in Ungarn und etwas mehr als ein Prozent in der Türkei geboren. Weitere Länder mit kleinen Anteilen sind: Slowenien, Tschechische Republik, Polen, Slowakei und Rumänien. Bei den Müttern der ausländischen SchülerInnen sind etwas weniger als die Hälfte in Jugoslawien geboren, etwa ein Viertel in der Türkei und ca. 16 Prozent in einem „anderem Land“. Die Mütter der österreichischen Jugendlichen sind, wie es die Definition verlangt, zu 100 Prozent in Österreich geboren.

Tabelle 27: Geburtsland der Mutter I

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Österreich	46,8	100,0	–	84,0
Anderes Land	53,2	–	100,0	16,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 76038,2$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,689

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Tabelle 28: Geburtsland der Mutter II

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Albanien	–	–	1,6	0,2
Jugoslawien	3,8	–	46,3	6,3
Polen	0,9	–	1,9	0,3
Rumänien	0,4	–	3,4	0,5
Slowakei	0,8	–	0,5	0,1
Slowenien	1,3	–	1,5	0,3
Türkei	1,6	–	26,4	3,6
Tschechische Republik	1,2	–	0,9	0,2
Ungarn	2,1	–	0,8	0,2
Österreich	46,8	100,0	–	84,0
Anderes Land	41,3	–	16,8	4,4
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 91944,7$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,722

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Geburtsland des Vaters

Etwas mehr als die Hälfte (53 Prozent) der Väter der Bikulturellen sind in Österreich geboren, d.h. dass 47 Prozent in einem anderen Land als Österreich geboren wurden. Fast ein Drittel (32 Prozent) dieser Väter sind in einem anderen, nicht im Datensatz ausgewiesenen, Land geboren. Vier Prozent geben Jugoslawien als Geburtsland an, drei Prozent Slowenien, gefolgt von der Tschechischen Republik, Türkei, Ungarn, Polen, Rumänien und der Slowakei.

Die Väter der ausländischen SchülerInnen sind fast zur Hälfte in Jugoslawien geboren, während ein Viertel der Väter in der Türkei geboren wurde. Weitere 16 Prozent sind in einem

anderen Land geboren. Wie bei den Müttern, wurde das Geburtsland des Vater ebenso als Grundlage für die Bildung der Variable „Bikulturelle“ bzw. „Monokulturelle ÖsterreicherInnen“ bzw. „Monokulturelle AusländerInnen“ verwendet. Demgemäß sind alle Väter der österreichischen SchülerInnen in Österreich geboren.

Tabelle 29: Geburtsland des Vaters I

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Österreich	53,2	100,0	–	84,3
Anderes Land	46,8	–	100,0	15,7
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 75897,3$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,688

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Tabelle 30: Geburtsland des Vaters II

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Albanien	–	–	1,7	0,2
Jugoslawien	4,0	–	48,2	6,6
Polen	1,2	–	2,0	0,3
Rumänien	0,6	–	3,5	0,5
Slowakei	0,2	–	1,0	0,1
Slowenien	3,0	–	–	0,2
Türkei	1,7	–	25,9	3,5
Tschechische Republik	1,8	–	0,7	0,2
Ungarn	1,7	–	1,0	0,2
Österreich	53,2	100,0	–	84,3
Anderes Land	32,6	–	16,1	3,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 90275,2$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,719

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Derzeitige Tätigkeit der Mutter

Die Frage nach der derzeitigen Tätigkeit der Mutter ergibt folgendes Bild: Annähernd die Hälfte der ausländischen SchülerInnen (rund 47 Prozent) haben eine Vollzeit erwerbstätige Mutter. 36 Prozent der Mütter österreichischer Jugendlicher arbeiten Vollzeit, 34 Prozent Teilzeit. Dieses Verhältnis spiegelt sich auch bei den Müttern der bikulturellen SchülerInnen wider, denn dort sind ca. 39 Prozent im Vollzeit-Erwerbsstatus und rund 32 Prozent Teilzeit erwerbstätig. Um die 18 Prozent der ausländischen Mütter sind Teilzeit erwerbstätig, nicht ganz vier Prozent sind auf Arbeitssuche, das entspricht auch der Zahl der sich auf Arbeitssuche befindlichen Mütter der Bikulturellen. Ein Viertel der Mütter der Bikulturellen macht etwas „anderes“, z.B. Weiterbildung, Pflege oder Hausarbeit. Bei den Müttern der ausländischen SchülerInnen sind es fast ein Drittel. Der Anteil der Mütter der

österreichischen SchülerInnen, die in der Kategorie „Anderes“ aufscheinen, beträgt fast 28 Prozent und etwa zwei Prozent sind auf Arbeitssuche.

Im Mikrozensus 2006-Datensatz ist die Verteilung der Mütter bezüglich ihrer derzeitigen Tätigkeit ähnlich der in PISA. So sind fast 70 Prozent der bikulturellen SchülerInnen aus einem Haushalt mit einer erwerbstätigen Mutter, während im Mikrozensus zwei Drittel (67 Prozent) der bikulturellen Kinder und Jugendlichen in Österreich aus einem Haushalt mit erwerbstätiger Mutter kommen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 31: Derzeitige Tätigkeit der Mutter

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Vollzeit erwerbstätig	38,7	35,7	46,8	37,3
Teilzeit erwerbstätig	31,5	34,3	17,8	32,0
Auf Arbeitssuche	3,9	2,4	3,7	2,7
Anderes	25,9	27,6	31,7	28,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 1226,3$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,122

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Derzeitige Tätigkeit des Vaters

Die Väter der Bikulturellen sind zu 85 Prozent erwerbstätig, davon fast zu 80 Prozent Vollzeit, und zu sechs Prozent Teilzeit. Etwa 87 Prozent der Väter der österreichischen SchülerInnen und 81 Prozent der ausländischen SchülerInnen gehen einer Vollzeit Erwerbstätigkeit nach. Die Zahl der Teilzeit erwerbstätigen Väter ist bei allen drei Gruppen vergleichbar, und liegt um die sechs Prozent. Auf Arbeitssuche befinden sich bei den Vätern der Bikulturellen vier Prozent, eineinhalb sind es bei den Vätern der österreichischen SchülerInnen und fast sieben Prozent bei den ausländischen SchülerInnen. In der Kategorie „Anderes“ ist der Anteil mit rund zehn Prozent bei den Bikulturellen am höchsten, gefolgt von den Vätern der ausländischen SchülerInnen mit ca. sieben Prozent und fast sechs Prozent bei den österreichischen SchülerInnen.

Im Mikrozensus 2006 gestaltet sich die Datenlage in Hinblick auf die derzeitige Tätigkeit der Väter ähnlich wie bei den PISA-Daten 2003. Im Detail werden aber dennoch Unterschiede deutlich (siehe Tabelle 18). So sind im MZ-2006 90 Prozent der bikulturellen Kinder aus einem Haushalt mit erwerbstätigem Vater. Fast zwei Prozent sind auf Arbeitssuche und rund sieben Prozent werden als „Nicht-Erwerbspersonen“ gewertet. Die Aufschlüsselung in Präsenz- und Zivildienstler ist bei der PISA-Auswertung nicht gegeben. Im MZ fällt ein kleiner Anteil der Väter in diese Kategorie mit 0,2 Prozent (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 32: Derzeitige Tätigkeit des Vaters

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Vollzeit erwerbstätig	79,4	86,9	81,0	85,7
Teilzeit erwerbstätig	6,1	5,7	6,0	5,7
Auf Arbeitssuche	4,3	1,5	6,5	2,3
Anderes	10,2	5,9	6,6	6,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 1224,8$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,122

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Bildung

Die unterschiedlichen Bildungsabschlüsse der PISA-Teilnehmerländer sind schwer miteinander vergleichbar, folglich wurde eine Klassifikation entwickelt, die dies ermöglicht. Die Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED¹²) wurde in den 1970er Jahren von der UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) eingeführt und bietet eine Orientierungshilfe in der Bildungsforschung bzw. Bildungspolitik an (siehe auch Abbildung 3).

Bildungsstand der Mütter

Der Bildungslevel der Mütter der Bikulturellen zeigt deutlich eine Tendenz zu einer höheren ISCED-Stufe (Abbildung 3). Nahezu 90 Prozent haben einen höheren ISCED-Level als 3. Ähnlich ist die Situation der Mütter der österreichischen SchülerInnen, aber etwas weniger Mütter (rund fünf Prozent) weisen den Bildungsstand 5A oder 6 auf. Während es bei den Müttern der Bikulturellen fast 16 Prozent sind, die den höchsten Bildungsstand (ISCED 5 und ISCED 6) erreichen. Die Mütter der ausländischen SchülerInnen haben im Vergleich zu den Müttern der österreichischen SchülerInnen ebenfalls einen höheren Anteil auf den höchsten Bildungslevel mit ca. sieben Prozent, aber sie weisen auch in der Kategorie keinen Bildungsabschluss bzw. ISCED 1 und 2 einen überdurchschnittlich hohen Anteil auf.

¹² ISCED 0: Vorschule, Kindergarten

ISCED 1: Volksschule, Sonderschule

ISCED 2: Volksschulen-Oberstufe, Sonderpädagogik: Sonderschulen und Integrativer Unterricht-Oberstufe, HS, AHS (Unterstufe)

ISCED 3: AHS, BHS, BS, BMS, Poly

ISCED 4: BHS, Gesundheits- und Krankenpflegeschule, Vorbereitungslehrgänge, Aufbaulehrgänge, Ausbildungen nichtärztlicher Gesundheitsberufe

ISCED 5: FH, Uni, Meisterschule, Werkmeisterschule, Kollegs, Akademie

ISCED 6: Doktorat

Tabelle 33: Bildungslevel der Mutter (ISCED)

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Keine	0,5	–	6,3	0,8
ISCED 1	0,3	1,1	10,8	2,3
ISCED 2	9,0	9,0	29,4	11,6
ISCED 3B, C	28,4	51,2	17,9	45,7
ISCED 3A, ISCED 4	26,5	17,7	15,7	17,9
ISCED 5B	19,5	15,7	12,6	15,5
ISCED 5A, 6	15,7	5,3	7,3	6,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 14920,9$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,392

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Bildungsstand der Väter

Der Bildungsstand der Väter der Bikulturellen zeugt ähnlich wie bei den Müttern von einer Tendenz zu einem höheren Bildungslevel. Etwa zwölf Prozent sind unter dem ISCED-Level 3 zu finden, darunter mit nicht ganz einem Prozent Väter die gar keine Bildungsqualifikation aufweisen. Bei den Vätern der österreichischen SchülerInnen beträgt der Anteil mit Bildungsabschluss unter Level 3 nicht ganz acht Prozent, bei den Vätern der ausländischen SchülerInnen ist der Anteil viermal so hoch und liegt bei einem Drittel.

Nicht ganz die Hälfte der Väter (rund 46 Prozent) der Bikulturellen weisen ISCED-Level 5 oder 6 auf. Die Väter der österreichischen SchülerInnen sind in dieser Kategorie mit 38 Prozent vertreten und die Väter der ausländischen SchülerInnen mit 34 Prozent. In den höheren Bildungsstufen sind sich also die Väter der österreichischen Jugendlichen ähnlicher mit den Vätern der ausländischen SchülerInnen. Der Unterschied zeigt sich aber in den mittleren Bildungsstufen (ISCED 3B 3C), dort sind die Väter der österreichischen SchülerInnen stärker vertreten als die Väter der ausländischen SchülerInnen.

Tabelle 34: Bildungslevel des Vaters (ISCED)

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Keine	0,6	0,1	0,9	0,2
ISCED 1	–	0,8	7,4	1,6
ISCED 2	11,2	6,5	24,9	9,1
ISCED 3B, C	25,6	43,4	21,5	39,7
ISCED 3A, ISCED 4	16,4	10,9	10,9	11,2
ISCED 5B	26,9	26,8	23,2	26,3
ISCED 5A, 6	19,3	11,5	11,3	11,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 7675,4$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,295

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Bildungsstand der Eltern

Bei über der Hälfte (56 Prozent) der Bikulturellen besitzt eines der Elternteile den ISCED-Level 5 oder 6. Im Tertiärbereich mit Universität und Fachhochschule (ISCED 5A, 6) sind es über ein Viertel. Insgesamt haben 38 Prozent der ausländischen SchülerInnen Elternteile mit ISCED 5 oder 6, bei den österreichischen SchülerInnen sind es annähernd 43 Prozent. Etwas mehr als ein Viertel (insgesamt 28 Prozent) der ausländischen Elternteile erreichen einen Bildungsstand von unter ISCED 3, im Unterschied zu den Eltern der Bikulturellen mit knapp drei Prozent, bei den österreichischen Elternteilen sind es etwas mehr als drei Prozent.

Ein Vergleich mit den Zahlen im Mikrozensus (Tabelle 17) zeigt, dass der Bildungsgrad der Eltern der bikulturellen Kinder und Jugendlichen höher ist als jener der Eltern der ausländischen Kinder und höher als jener der Eltern der österreichischen Kinder, aber im Schnitt nicht so hoch wie in der PISA-Auswertung. Der Anteil der Eltern, die über maximal ISCED-Level 2 verfügen ist, in allen drei Vergleichsgruppen, im Mikrozensus höher als in PISA.

Tabelle 35: Höchstes Bildungslevel der Eltern (ISCED)

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Keine	–	–	1,2	0,2
ISCED 1	–	0,2	6,0	1,0
ISCED 2	2,7	3,1	21,3	5,4
ISCED 3B, C	21,6	38,4	20,4	35,2
ISCED 3A, ISCED 4	20,1	15,1	12,9	15,0
ISCED 5B	28,5	30,4	24,9	29,6
ISCED 5A, 6	27,2	12,7	13,4	13,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 11534$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,350

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Höchste elterliche Ausbildung in Schuljahren

Betrachtet man die elterliche Ausbildung in Schuljahren, so wird deutlich, dass über die Hälfte (rund 56 Prozent) eines der Elternteile der bikulturellen SchülerInnen sich 15 Jahre oder länger im Bildungssystem aufgehalten hat. Während es bei den österreichischen Elternteilen insgesamt um die 43 Prozent sind, sind es bei den ausländischen Elternteilen nur 38 Prozent. Um die drei Prozent der Elternteile der bikulturellen SchülerInnen weisen eine Schulbildung von acht Jahren oder weniger auf. Die Elternteile der österreichischen SchülerInnen sind mit etwas mehr als drei Prozent in der Kategorie „acht Jahre oder weniger“ vertreten. Die vergleichbare Zahl für eines der Elternteile der ausländischen SchülerInnen ist um ein vielfaches höher und beträgt 28 Prozent.

Tabelle 36: Höchste elterliche Ausbildung in Schuljahren

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
0 Schuljahre	–	–	1,2	0,2
4 Schuljahre	–	0,2	6,0	1,0
8 Schuljahre	2,7	3,1	21,3	5,4
11 Schuljahre	21,6	38,4	20,4	35,2
13 Schuljahre	20,1	15,1	12,9	15,0
15 Schuljahre	28,5	30,4	24,9	29,6
17 Schuljahre	27,2	12,7	13,4	13,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 11534$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,350

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Berufe der Eltern nach white/blue collar-Klassifikation

Von der OECD wurde im PISA-Datensatz der Index „MSECATEG“ für die Mütter der SchülerInnen und „FSECATEG“ für die Väter entwickelt. Diese Indizes kategorisieren den Arbeitsstatus der Eltern in den Klassifikationen „white collar“ und „blue collar“ mit jeweils „high skilled“, also hoch ausgebildet, und „low skilled“, „wenig ausgebildet“.

Das Konzept von „white“ und „blue collar“ bezieht sich auf die ursprüngliche Trennung zwischen (Büro-)Angestellten und gewerblichen ArbeiterInnen in England. Diese sprachliche Unterscheidung weist auf die ehemals auch äußerliche Verschiedenartigkeit dieser zwei Gruppen hin. Die ArbeiterInnen trugen blaue Arbeitsoveralls, während die Angestellten in weißen Hemd, Anzug und Krawatte zur Arbeit gingen. Blue collar-ArbeiterInnen bekamen einen wöchentlichen Lohn, während die Angestellten ein monatliches Gehalt erhielten. Diese nicht nur sprachliche Differenzierung zwischen Lohn und Gehalt bei ArbeiterInnen und Angestellten besteht teilweise noch immer im aktuellen österreichischen Arbeitsrecht und in vielen Kollektivvertragsregelungen.

Beruf der Mutter nach white/blue collar-Klassifikation

Bei der Auswertung des PISA 2003-Datensatzes für Österreich zeigt sich, dass 45 Prozent der Mütter der Bikulturellen in der Kategorie „white collar – high skilled“ zu finden sind. Über die Hälfte (rund 53 Prozent) der Mütter der monokulturellen ausländischen SchülerInnen führen hingegen eine „blue collar – low skilled“ -Arbeit aus. Die Mehrheit (41 Prozent) der österreichischen Mütter sind unter „white collar – low skilled“ klassifiziert. Die Tabelle 37 zeigt, dass insgesamt über drei Viertel der Mütter der Bikulturellen white collar-Arbeit verrichten, wohingegen nahezu zwei Drittel der ausländischen Mütter im blue collar-Bereich tätig sind. Die Mütter der österreichischen SchülerInnen sind nach der Klassifikation ähnlich den Müttern der Bikulturellen, wenn auch nicht so stark ausdifferenziert.

Tabelle 37: Mutter nach white/blue collar-Klassifikation

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
White collar high skilled	45,0	30,6	18,0	29,8
White collar low skilled	37,2	41,2	21,7	38,6
Blue collar high skilled	1,9	8,9	7,5	8,4
Blue collar low skilled	15,9	19,3	52,8	23,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $\chi^2 = 5904,7$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,266

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Beruf des Vaters nach white/blue collar-Klassifikation

Über die Hälfte (56 Prozent) der Väter der Bikulturellen sind im white collar high skilled-Bereich eingestuft und etwa ein Zehntel im white collar low skilled-Bereich. Insgesamt werden etwa zwei Drittel als white collar-Tätige gewertet und rund ein Drittel der Väter der Bikulturellen als blue collar high bzw. low skilled. Die Väter der österreichischen SchülerInnen sind zu etwas mehr als die Hälfte im white collar-Bereich tätig, die andere Hälfte im blue collar-Bereich. Bei den Vätern der ausländischen SchülerInnen liegt das Verhältnis bei etwas mehr als ein Viertel für white collar und etwas weniger als drei Viertel für die blue collar-Klassifikation.

Tabelle 38: Vater nach white/blue collar-Klassifikation

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
White collar high skilled	55,9	41,6	20,5	39,6
White collar low skilled	10,8	11,5	7,0	10,8
Blue collar high skilled	18,2	31,4	43,5	32,3
Blue collar low skilled	15,2	15,5	29,0	17,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $\chi^2 = 2895,1$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,194

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Höchster Wert der Eltern nach white/blue collar-Klassifikation

Wenn man den höchsten Wert der Eltern nach der white und blue collar-Klassifikation betrachtet, dann wird deutlich, dass die Mehrheit (86 Prozent) der bikulturellen Elternteile, rund drei Viertel der österreichischen Eltern und etwas weniger als die Hälfte der ausländischen Eltern, im white collar-Schema eingereicht werden. Den höchsten Wert, nach der white/blue collar-Einteilung, erreichen anteilmäßig die Eltern der bikulturellen SchülerInnen, gefolgt von den Eltern der österreichischen SchülerInnen. Die Eltern der

ausländischen SchülerInnen sind im Gegensatz zu den anderen Gruppen am stärksten im blue collar-Bereich vertreten.

Tabelle 39: Höchster Wert der Eltern nach white/blue collar-Klassifikation

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
White collar high skilled	64,9	49,8	27,3	47,7
White collar low skilled	21,4	28,3	18,0	26,6
Blue collar high skilled	6,7	14,7	31,1	16,4
Blue collar low skilled	6,9	7,2	23,6	9,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $\chi^2 = 6110,1$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,263

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

9.4. Bildungsweg

Kindergartenbesuch

Über 90 Prozent der bikulturellen SchülerInnen besuchten den Kindergarten, 86 Prozent von ihnen sogar länger als ein Jahr. Lediglich eine kleine Minderheit von rund drei Prozent besuchte keinen Kindergarten. Nicht ganz zwei Drittel der monokulturellen ausländischen Jugendlichen besuchten den Kindergarten ebenfalls länger als ein Jahr. In dieser Gruppe ist der Anteil der Kinder, die nicht in den Kindergarten gingen, mit rund 13 Prozent am höchsten. Die österreichischen SchülerInnen absolvierten mehrheitlich ebenfalls den Kindergarten. Ähnlich wie bei den bikulturellen Jugendlichen waren nahezu drei Prozent nicht im Kindergarten.

Es besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass der Besuch des Kindergartens den Einstieg in den weiteren Bildungsweg begünstigt (Becker/Biedinger 2006, Hohlmeier/Stewens 2003, OECD 2007). Die AutorInnen sprechen sich eindeutig für „die Notwendigkeit einer kindgerechten frühen Förderung, insbesondere im Kindergarten“ (Hohlmeier/Stewens 2003:56f) aus.

Der Großteil der SchülerInnen besuchte den Kindergarten. Ausländische Jugendliche waren im Gegensatz zu den österreichischen und bikulturellen Jugendlichen weniger oft im Kindergarten (siehe Tabelle 40).

Tabelle 40: Teilnahme am Kindergarten

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Nein	3,4	2,9	13,3	4,3
Ja, ein Jahr od. weniger	11,2	14,0	26,9	15,6
Ja, mehr als ein Jahr	85,5	83,1	59,7	80,1
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 4120,5$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,217

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Eintrittsalter in die Volksschule

Rund zwei Drittel der bikulturellen SchülerInnen und der monokulturellen österreichischen SchülerInnen begannen ihre Schulkarriere zwischen sechs und unter sieben Jahren. Bei den ausländischen Jugendlichen waren es nicht ganz die Hälfte (48 Prozent). Ein Drittel der ausländischen Jugendlichen trat in die Volksschule erst im Alter von sieben Jahren ein. Während bei den Bikulturellen und österreichischen SchülerInnen ein Fünftel in diesem Alter die Volksschule begannen. Unter den SchülerInnen, die mit acht Jahren oder älter erstmals in die Volksschule eintreten, haben im Vergleich die ausländischen Jugendlichen den größten Anteil.

Tabelle 41: Eintrittsalter in die Volksschule

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
< 6J.	7,2	4,6	4,3	4,7
6 ≤ 7J.	64,7	68,7	47,7	65,7
7 ≤ 8J.	22,0	19,4	32,6	21,3
≥ 8J.	6,1	7,3	15,4	8,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 2297,7$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,163

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

9.5. Zur Schule

Nach Allmendinger sagt die Schulform mehr aus als die soziale Herkunft, denn die Schulform ist das ausschlaggebende Selektionsprinzip. „Die Schule ist die zentrale Instanz, welche statushohen Schichten erlaubt, ihre gesellschaftliche Stellung weiterzugeben.“ (Allmendinger 2003:86).

ISCED-Level der SchülerInnen

Wie in Tabelle 42 ersichtlich besuchten zum Zeitpunkt der Befragung, im Alter von 15 bis 16 Jahren, nahezu 96 Prozent der Bikulturellen einen Schultyp mit ISCED-Level 3, also eine Oberstufe der AHS, eine Berufsschule, BMS, BHS, Polytechnische Schule, Aufbaulehrgang oder eine Ausbildung zu einem nichtärztlichen Gesundheitsberuf.

Diese Zahl ist mit dem Anteil der österreichischen SchülerInnen identisch. Auf der Seite der monokulturellen ausländischen SchülerInnen sind es rund 83 Prozent, im Gegensatz zu den anderen Vergleichsgruppen, doch etwas weniger. In der ISCED-Stufe 2 (Hauptschule, Unterstufe der AHS, Oberstufe der Volksschulen, Sonderpädagogik: Sonderschulen und integrativer Unterricht der Oberstufe) sind fast 17 Prozent der ausländischen SchülerInnen vermerkt und jeweils rund vier Prozent der bikulturellen bzw. österreichischen SchülerInnen.

Tabelle 42: ISCED-Level

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
ISCED Level 2	4,1	3,7	16,6	5,4
ISCED Level 3	95,9	96,3	83,4	94,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 3135,2$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,189

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

ISCED-Orientierung

Die Analyse des kulturellen Status und der ISCED-Orientierung zeigt, dass etwas weniger als die Hälfte (47 Prozent) der Bikulturellen in eine berufliche Schulbildung involviert sind. Genau die Hälfte der ausländischen SchülerInnen, und etwas mehr als zwei Drittel (68 Prozent) der österreichischen SchülerInnen, besuchten ebenfalls eine Schule in der die berufliche Ausbildung Vorrang hat. Den größten Anteil in der Kategorie „Allgemeine Schulbildung“ weisen die bikulturellen SchülerInnen mit rund 44 Prozent auf, den geringsten die monokulturellen ÖsterreicherInnen – nur ein Viertel von ihnen besucht eine Schule mit Allgemeinbildung. Etwas höher, bei einem Drittel, liegt der Anteil der monokulturellen AusländerInnen bei Schulen mit Allgemeinbildung. Vorberufliche Schulbildung erhalten

etwas neun Prozent der Bikulturellen, acht Prozent der ÖsterreicherInnen und rund 17 Prozent der ausländischen SchülerInnen.

Tabelle 43: ISCED-Orientierung

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Allgemeine Schulbildung	44,3	24,0	33,4	26,3
Vorberufl. Schulbildung	9,1	7,7	16,5	9,0
Berufliche Schulbildung	46,6	68,3	50,2	64,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 2439,7$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,168

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Schultyp

Tabelle 44 zeigt, dass rund 41 Prozent der bikulturellen SchülerInnen in Österreich die AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) besuchen. Bikulturelle sind somit anteilmäßig die größte Gruppe im Bereich der AHS. Ein Fünftel (rund 21 Prozent) der monokulturellen österreichischen und etwas weniger als ein Fünftel (19 Prozent) der ausländischen 15- bis 16-jährigen SchülerInnen besuchen ebenfalls die AHS. Ein Drittel (ca. 31 Prozent) der ausländischen SchülerInnen sind in einer APS (Allgemeine Pflichtschule) verzeichnet, während es bei den österreichischen SchülerInnen nur ein Zehntel (gerundet elf Prozent) sind. Der Anteil der Bikulturellen beträgt in dieser Kategorie zwölf Prozent. Im Bereich der BHS (Berufsbildende Höhere Schulen) sind ein Viertel (25 Prozent) der Bikulturellen zuzuordnen, bei den österreichischen SchülerInnen sind es fast ein Drittel (31 Prozent) und bei den AusländerInnen etwas weniger als ein Viertel (rund 23 Prozent). In eine Berufsschule (BS) gehen etwa ein Fünftel (21 Prozent) der monokulturellen ÖsterreicherInnen. Elf Prozent der bikulturellen SchülerInnen und 14 Prozent der monokulturellen AusländerInnen sind ebenfalls in einer BS.

Insgesamt lässt sich sagen, dass die ausländischen 15- bis 16-Jährigen eher in der APS, BS und BMS vertreten sind, also in Schulen ohne Matura. Der Großteil der österreichischen SchülerInnen ist vor allem in berufsbildenden Schulen vertreten, ein Drittel von ihnen auch in der BHS. Wohingegen die Bikulturellen SchülerInnen zusammengerechnet mit fast 65 Prozent eine Schule mit Matura, und davon 40 Prozent eine AHS, besuchen. Eine „kulturelle Besetzung“ der Schulsparten wird hier offensichtlich.

Tabelle 44: Schultyp

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
APS	12,1	10,9	30,9	13,6
BS	10,5	21,1	14,1	19,7
BMS	11,8	16,4	13,6	15,8
BHS	25,1	31,0	22,6	29,6
AHS	40,5	20,6	18,8	21,4
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 4449,3$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,224

Quelle: PISA 2003, ZVB-Austria, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Schulbetreiber

Hier zeigt sich, dass in allen drei Gruppen, die Mehrheit eine öffentliche Schule besucht. Tendenziell gehen weniger Bikulturelle (rund 87 Prozent), im Vergleich zu den monokulturellen ÖsterreicherInnen und AusländerInnen mit etwa 92 bzw. 93 Prozent, in eine öffentliche Schule. Im Bereich der Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht sind anteilmäßig mehr bikulturelle SchülerInnen, annähernd elf Prozent, zu finden. In der Gruppe der ausländischen und österreichischen SchülerInnen sind es um die sechs bis sieben Prozent. Eine kleine Minderheit von etwa einem Prozent, in allen drei Vergleichsgruppen, geht in eine „reine“ Privatschule.

Tabelle 45: Schulbetreiber

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Privatschule	1,3	1,4	0,9	1,3
Privatschule – öffentl. abhängig	11,3	6,6	6,3	6,8
Öffentliche Schule	87,3	92,0	92,9	91,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 173,2$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,045

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Standort der Schule

Um die vier Prozent der bikulturellen und der ausländischen SchülerInnen gehen in Österreich in einem Dorf mit unter 3.000 EinwohnerInnen zur Schule, bei den österreichischen sind es hingegen 15 Prozent. Etwas mehr als ein Drittel (35 Prozent) der Bikulturellen besuchen in einer Kleinstadt ihre Schule, dieser Anteil ist ähnlich dem der österreichischen SchülerInnen. Rund ein Viertel der ausländischen Jugendlichen besucht ebenfalls in einer Kleinstadt die Schule.

Die große Mehrheit (41 Prozent) der ausländischen Jugendlichen hat als Standort der Schule ein urbanes Umfeld bzw. eine Großstadt, im Gegensatz zu den anderen gleichaltrigen KollegInnen der PISA-Stichprobe. Die österreichischen SchülerInnen sind im Unterschied zu den ausländischen SchülerInnen mit nur 13 Prozent in einer Schule in der Großstadt verzeichnet, während es bei den Biculturellen rund 29 Prozent sind.

Es kann angenommen werden, dass sich der Standort der Schule mit dem persönlichen Wohnort bis zu einem gewissen Grad deckt. Wie in der Tabelle 46 ersichtlich, ist ein Stadt-Land-Gefälle zwischen biculturellen, österreichischen und ausländischen SchülerInnen festzustellen.

Tabelle 46: Standort der Schule

	Biculturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
Dorf (< 3.000)	3,8	15,4	3,6	13,2
Kleinstadt (3.000 – 15.000)	35,4	37,0	25,8	35,5
Stadt (15.000 – 100.000)	23,6	23,5	19,0	22,9
Stadt (100.000 – 1.000.000)	8,7	11,0	10,3	10,8
Großstadt (> 1.000.000)	28,5	13,0	41,3	17,6
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 6401,3$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,268

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

9.6. Schulleistung¹³

In der PISA 2003 SchülerInnen-Befragung wurde ein großer Mathematikschwerpunkt gesetzt. Alle SchülerInnen der PISA-Erhebung mussten aus diesem Grund mathematische Aufgaben lösen. Weiters wurden Fragen zur Angst vor Mathematik, genauso wie am Spaß an der Mathematik gestellt. Wie viel Zeit für Mathematik in einer Unterrichtswoche beansprucht wird und das Lernverhalten im Fach Mathematik waren ebenfalls Gegenstand der Untersuchung. Alle anderen Domänen wurden ebenso abgefragt, aber nicht alle SchülerInnen erhielten Testfragen zu jeder Domäne. So erhielt z.B. eine SchülerIn in ihrem Testheft Aufgaben zu Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösen, aber keine Fragen zu Lesen. Die Werte für Lesen wurden dann nachträglich in einem aufwendigen Verfahren imputiert. Im Rahmen der Arbeit werden die Domänen Mathematik, Lesen,

¹³ Die Indizes für Mathematik- und Leseleistung, sowie für naturwissenschaftliche Schulleistung und Problemlösen wurden aus den Plausible values der jeweiligen Domäne errechnet. Dafür wurden die fünf Werte des zu analysierenden Bereichs summiert und durch die Anzahl dieser dividiert. Der Standardfehler wird unterschätzt (siehe OECD 2005a:37ff), und der t-Test verliert an Genauigkeit, da aber die Signifikanz in allen Berechnungen sehr hoch ist ($p < 0,001$), können die Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen als signifikant bezeichnet werden.

Die hier errechnete durchschnittliche Leistung aller drei Gruppen, weicht von den offiziell publizierten Zahlen ab, da bei es der Konstruktion der Variable „Kultureller Status“ zu fehlenden Werten kam.

Naturwissenschaft und Problemlösen näher analysiert. Von Interesse sind vor allem die Unterschiede zwischen den drei SchülerInnengruppen.

Mathematikleistung

Mathematik-Kompetenz ist bei PISA definiert als „...die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektiertem Bürger entspricht.“ (OECD 2004:42 zit. nach Schreiner 2006:51).

Vier inhaltliche Themenschwerpunkte der Mathematik (Schreiner 2006:51ff) bilden die von PISA gemessene Mathematik-Kompetenz:

- Raum und Form (geometrische sowie räumliche Aufgabenstellungen)
- Veränderung und Zusammenhänge (funktionale Abhängigkeiten zwischen Variablen)
- Unsicherheit (Berechnung von Wahrscheinlichkeiten und die Analyse und Darstellung von Daten)
- Größen (numerische Phänomene und Muster)

Alle Werte im Bereich Mathematik wurden zusammengefasst und ein „Gesamt-Mathematik-Index“ berechnet. Betrachtet man die Werte im Bereich Mathematik (Tabelle 47) so zeigt sich, dass die Biculturellen den höchsten Mittelwert mit 521,9 erreichen, im Unterschied zu den zwei anderen Vergleichsgruppen. Die österreichischen SchülerInnen erreichen 514,7 Punkte bei der Mathematikleistung, während die ausländischen SchülerInnen bei 454 Punkten liegen.

Mittelwerte ermöglichen einen schnellen Überblick über die erreichte Punktezahl der nach oben und unten offenen Skala. Von der OECD wurden jedoch zugunsten einer besseren Interpretierbarkeit der Ergebnisse, Kompetenzstufen entwickelt. Die Skala wurde in sechs (statistisch zweckmäßige) Kompetenzstufen gegliedert. So ist es SchülerInnen auf dem Kompetenz-Level 1 nur möglich einfachste Mathematikaufgaben des PISA-Tests zu lösen, während auf der Kompetenzstufe 6 eigenständige Informationen verknüpft und Aufgaben gelöst werden. Die Definition der Kompetenzstufen in Mathematik (Schreiner 2006:52f) gliedert sich wie folgt:

- 358 oder weniger erreichte Scores werden als „unter Kompetenzstufe 1“ bezeichnet
- 359–420 Scores drücken Kompetenzstufe 1 aus
- 421–482 Punkte fallen in Kompetenzstufe 2
- 483–545 erreichte Punkte sind unter Kompetenzstufe 3 wieder zu finden

- 546–607 Scores für Kompetenzstufe 4
- 608–669 Punkte für Kompetenzstufe 5
- und 670 Scores oder mehr können der Kompetenzstufe 6 angerechnet werden

Wie in Tabelle 47 ersichtlich, fallen daher die bikulturellen SchülerInnen im Schnitt in die Kompetenzstufe 3, ebenso wie die monokulturellen österreichischen SchülerInnen. Die monokulturellen ausländischen SchülerInnen werden, nach der Definition der Kompetenzstufen, dem Level 2 zugeordnet und schneiden daher bei der Mathematikleistung stark unterdurchschnittlich ab.

Tabelle 47: Mathematikleistung

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	521,9	4435
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	514,7	68646
(C) Monokult. AusländerInnen	453,7	11156
Gesamt	507,0	84237

Eta¹⁴ = 0,234

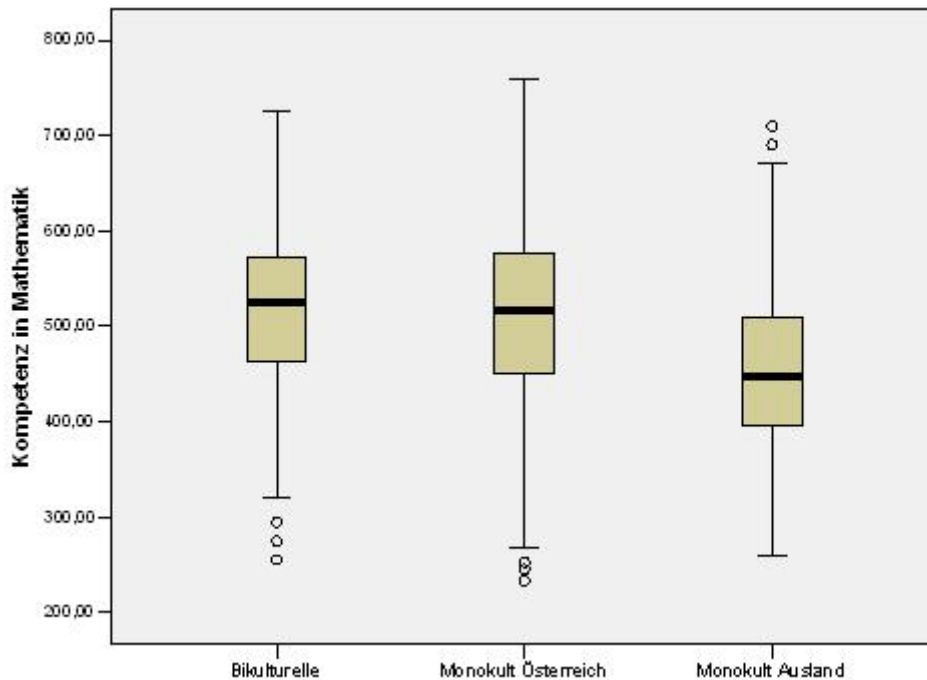
T-Test: A vs. B: s., p < 0,001

T-Test: A vs. C: s., p < 0,001

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

¹⁴ Eta kann als Maßzahl für die Beziehung zwischen zwei Variablen bezeichnet werden, von denen die abhängige Variable intervallskaliert ist und die unabhängige Variable jedes Messniveau, also auch nominal skaliert haben kann. Eta ist eine Maßzahl für die erzielbare Verbesserung der Vorhersagegenauigkeit (Benninghaus 1998:228f).

Abbildung 7: Boxplot Mathematikleistung



Quelle: PISA 2003, eigene Darstellung.

Leseleistung

„...die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“ (OECD 2004d:312 zit. nach Schreiner 2006:85).

Bei der Leseleistung wurden fünf Kompetenzstufen entwickelt, Level 1 bedeutet ein sehr mangelhaftes Lesevermögen, wohingegen Kompetenzstufe 5 ein gewandter Umgang mit unbekanntem bzw. auch umfassenden, komplexen Texten ausdrückt (Schreiner 2006:88).

Wie in Tabelle 48 und Abbildung 8 ersichtlich, schneiden die bikulturellen SchülerInnen bei der Leseleistung überdurchschnittlich gut ab. Der Gesamtmittelwert aller SchülerInnen liegt bei 491,7. Ebenso wie sich die Reihung bei der Mathematikleistung gestaltet, kann sie für die Leseleistung beschrieben werden. Bikulturelle liegen deutlich über dem Gesamtmittelwert (517 Punkte), gefolgt von den österreichischen SchülerInnen mit 500 Punkten. Als dritte und „schlechteste“ Gruppe können die ausländischen SchülerInnen (425 Punkte) genannt werden.

Ebenso wie bei der Mathematikleistung können die Bikulturellen und die monokulturellen ÖsterreicherInnen in die Kompetenzstufe 3 zugeordnet werden, während die monokulturellen ausländischen SchülerInnen beim Level 2 anzusiedeln sind, d.h. schlechtere Leseleistungen als die beiden anderen Gruppen aufweisen.

Tabelle 48: Leseleistung

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	517,6	4435
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	500,7	68646
(C) Monokult. AusländerInnen	425,7	11156
Gesamt	491,7	84237

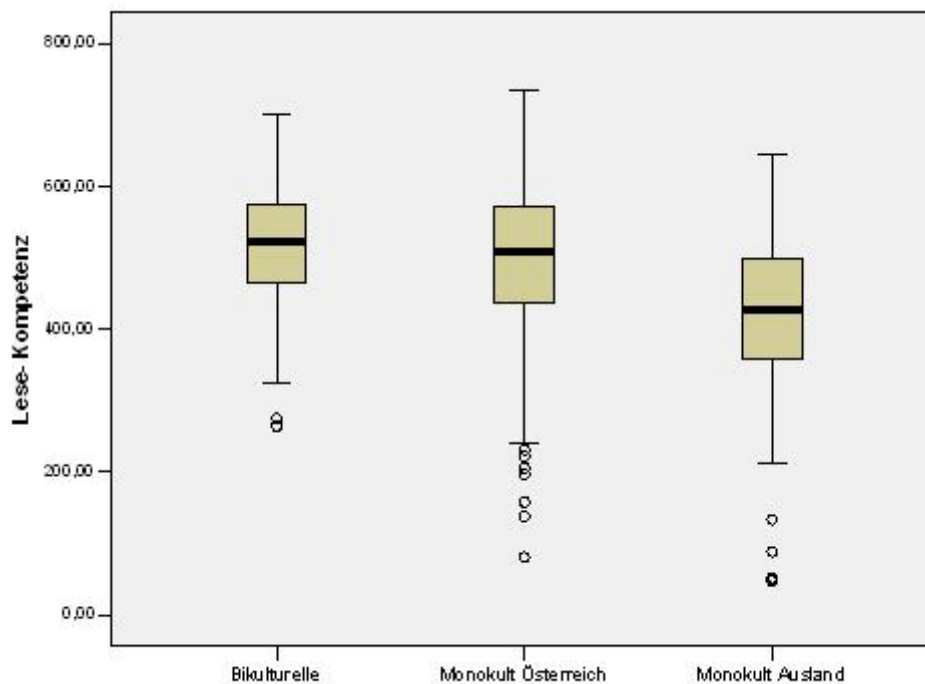
Eta = 0,268

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Abbildung 8: Boxplot Leseleistung



Quelle: PISA 2003, eigene Darstellung.

Naturwissenschaftliche Schulleistung

Aufgaben aus Physik, Chemie, Biologie und Geographie fallen in den Bereich Naturwissenschaften. Von der OECD wird die Kompetenz in den Naturwissenschaften als die „Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, die die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“ (OECD 2004d:329 zit. nach Grafendorfer 2006:94), definiert.

Bei diesen Aufgaben sollten wissenschaftliche Phänomene beschrieben, erklärt und vorhergesagt werden. Wie bei der Mathematik- und Leseleistung sind die Ergebnisse bei der naturwissenschaftlichen Schulleistung so zu interpretieren, dass die bikulturellen

SchülerInnen einen höheren Mittelwert erreichen (515 Punkte) als die österreichischen, die mit 501 Scores etwas über dem Gesamtmittelwert liegen. Die monokulturellen ausländischen SchülerInnen weisen Werte weit unter dem Gesamtmittelwert auf (425 Punkte).

Tabelle 49: Naturwissenschaftliche Schulleistung

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	515,2	4435
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	501,4	68646
(C) Monokult. AusländerInnen	425,3	11156
Gesamt	492,1	84237

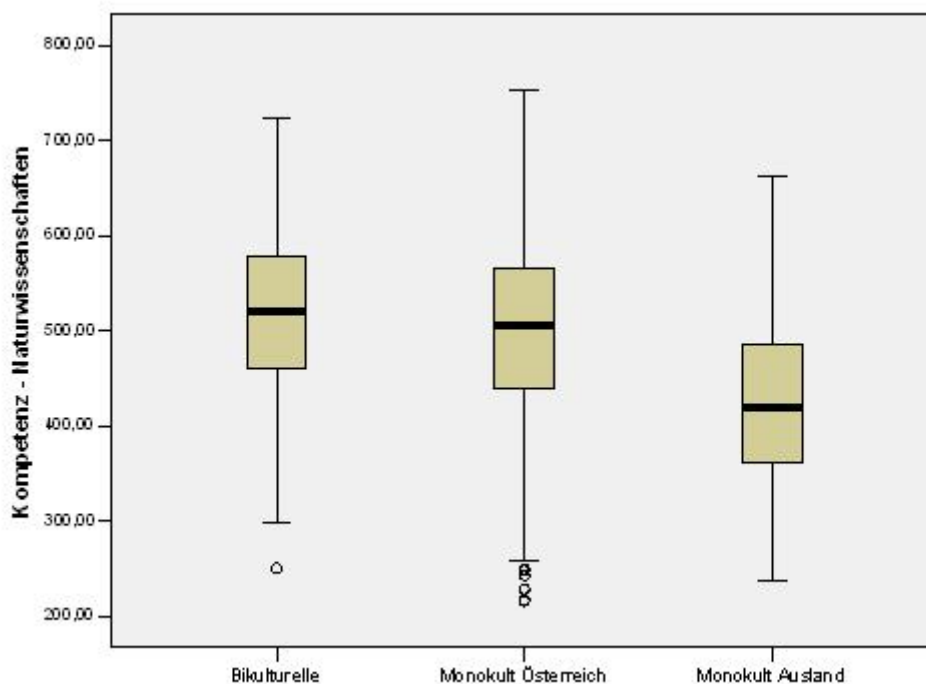
Eta = 0,287

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Abbildung 9: Boxplot naturwissenschaftliche Leistung



Quelle: PISA 2003, eigene Darstellung.

Problemlösen

Die OECD definiert Problemlösen als „...die Kapazität eines Individuums, kognitive Prozesse zu nutzen, um realen, überdisziplinären (cross-curricularen) Situationen, in denen der Lösungsweg nicht unmittelbar sichtbar ist, und in denen die Kompetenzbereiche oder Lehrplanbereiche, die zutreffen könnten, nicht innerhalb einer einzelnen Domäne wie

Mathematik, Naturwissenschaft, oder Lesen liegen, gegenüberzutreten und sie zu lösen.“ (OECD 2004e:26 zit. nach Lang 2006:104).

Dabei soll es möglich sein, dass die SchülerInnen Probleme charakterisieren, die Herkunft des Problems verstehen, Zusammenhänge innerhalb des Problems identifizieren, das Problem lösen und die Lösung reflektieren und kommunizieren können.

Auch hier erreichen die bikulturellen SchülerInnen als Gruppe den höchsten Mittelwert (527 Punkte). Die österreichischen SchülerInnen liegen mit 514 Punkten zwischen den Bikulturellen und den ausländischen SchülerInnen (456 Punkte).

Die Nebendomäne Problemlösen gibt drei Kompetenzstufen wieder (siehe auch Lang 2006:105). Die höchste Kompetenzstufe 3 wird hier von keiner der Vergleichsgruppen erreicht. Die bikulturellen SchülerInnen und die österreichischen SchülerInnen sind dem Level 2 (499–592 Punkte) zuzurechnen, während die monokulturellen ausländischen SchülerInnen als Gruppe in die Kompetenzstufe 1 (405–498 Scores) fallen.

Tabelle 50: Problemlösen

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	527,0	4435
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	514,2	68646
(C) Monokult. AusländerInnen	456,3	11156
Gesamt	507,2	84237

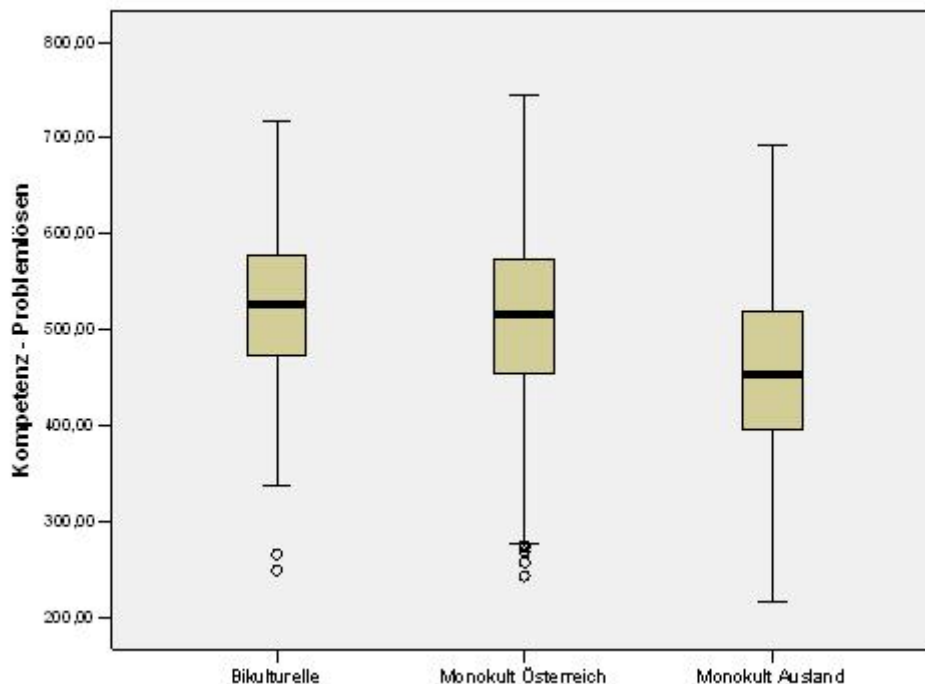
Eta = 0,237

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Abbildung 10: Boxplot Leistung im Problemlösen



Quelle: PISA 2003, eigene Darstellung.

9.7. Emotionale Bindung an die Schule

Einstellung zur Schule

Die Einstellung der SchülerInnen zur Schule wurde mit dem Index „Attitudes towards school“ (ATSCHL) gemessen. Dabei wurden für die Konstruktion des Index die folgende Statements (OECD 2003:15) verwendet:

- Die Schule hat wenig getan, um mich auf das Erwachsenen-Leben nach der Schule vorzubereiten.
- Die Schule war Zeitverschwendung.
- Die Schule hat geholfen, mir Vertrauen für das Treffen von Entscheidungen zu geben.
- In der Schule habe ich Dinge gelernt, die im Beruf nützlich sein könnten.

Als Antwortmöglichkeiten konnten die SchülerInnen wählen zwischen „stimmt völlig“ (=0), „stimmt eher“ (=1), „stimmt eher nicht“ (=2) und „stimmt überhaupt nicht“ (=3) wählen. Die in der Klammer stehenden Zahlen zeigen den Wert in der Skala an. Die negativ gepolten Items wurden für die Skalierung invertiert. Ein positiver Indexwert drückt eine positive Einstellung zur Schule aus (OECD 2005a:382).

Die Ergebnisse zeigen, dass die bikulturellen SchülerInnen den abgefragten Aussagen am wenigsten zustimmen konnten. Die höchste positive Einstellung zur Schule haben die

monokulturellen ausländischen SchülerInnen. Stellt man die Mittelwerte der Bikulturellen, denen der ausländischen Jugendlichen gegenüber, so liegt er bei den Bikulturellen bei 0,01 und bei den ausländischen SchülerInnen bei 0,28. Der Wert der österreichischen SchülerInnen liegt bei 0,10 und damit nahe beim Gesamt-Mittelwert von 0,12.

Tabelle 51: Einstellung zur Schule

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	0,01	4418
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	0,10	68018
(C) Monokult. AusländerInnen	0,28	10906
Gesamt	0,12	83342

Eta = 0,063

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

SchülerInnen – LehrerInnen Verhältnis

„STUREL“ – „Student-teacher relations at school“ (OECD 2005a:383), nennt sich der Index, der die Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen in der Schule abbilden soll.

Dabei werden folgende Aussagen (OECD 2003:16) den SchülerInnen zum Bewerten vorgelegt:

- Die Schüler/Schülerinnen kommen mit den meisten Lehrern/Lehrerinnen gut aus.
- Den meisten Lehrern/Lehrerinnen ist es wichtig, dass sich die Schüler/Schülerinnen wohl fühlen.
- Die meisten Lehrer/Lehrerinnen interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.
- Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich diese von meinen Lehrern/Lehrerinnen.
- Die meisten Lehrern/Lehrerinnen behandeln mich fair.

Die Statements wurden für die Berechnungen in die gleiche Richtung gepolt. Ein hoher positiver Wert in der Skala zeigt ein gutes Verhältnis zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen an. Wenn man hier das Ergebnis nach dem kulturellen Status interpretiert, zeigt sich, dass die Bikulturellen unter dem Wert der österreichischen SchülerInnen liegen. Die Bikulturellen haben durchschnittlich den Wert 0,02 in diesem Index, während die Gruppe der ÖsterreicherInnen bei 0,05 liegt, d.h. bikulturelle SchülerInnen können diesen Aussagen weniger oft zustimmen als die österreichischen SchülerInnen. Die Situation der ausländischen SchülerInnen gestaltet sich verschärfter. Sie können diesen Aussagen noch weniger zustimmen, das deutet auf ein schlechteres Verhältnis zwischen ausländischen SchülerInnen und ihren LehrerInnen hin. Das Verhältnis der Bikulturellen zu ihren LehrerInnen lässt sich wohl am besten mit durchschnittlich beschreiben.

Tabelle 52: SchülerInnen – LehrerInnen Verhältnis in der Schule

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	0,02	4400
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	0,05	67963
(C) Monokult. AusländerInnen	-0,09	10906
Gesamt	0,03	83269

Eta = 0,043

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,05$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Zugehörigkeitsgefühl zur Schule

„Sense of belonging (BELONG)“ – das Gefühl dazuzugehören – wurde von den OECD-WissenschaftlerInnen ebenfalls erhoben. Ein hoher Skalenwert steht für ein großes Zugehörigkeitsgefühl zur Schule. Die Aussagen (OECD 2003:17), die als Indikator dafür herangezogen wurden sind:

„Meine Schule ist ein Ort, an dem ich...

- mich als Außenseiter fühle.
- leicht Freunde finde.
- mich dazugehörig fühle.
- mich frustriert und fehl am Platz fühle.
- bei Schülern/Schülerinnen anscheinend beliebt bin.
- mich einsam fühle.“

Monokulturelle österreichische SchülerInnen haben das größte Zugehörigkeitsgefühl zur Schule, der Mittelwert dieser Gruppe liegt bei 0,47. Etwas darunter, bei 0,37, liegt der Mittelwert der Bikulturellen. Das geringste Ausmaß am Gefühl „Dazuzugehören“ haben mit 0,32 die monokulturellen ausländischen SchülerInnen.

Tabelle 53: Zugehörigkeitsgefühl zur Schule

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	0,37	4418
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	0,47	67989
(C) Monokult. AusländerInnen	0,32	10906
Gesamt	0,45	83313

Eta = 0,050

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,05$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

9.8. Bildungs- und Berufsaspiration der SchülerInnen

Erwarteter Bildungslevel der SchülerInnen

Etwas mehr als ein Drittel (35 Prozent) der monokulturellen ausländischen SchülerInnen erwarten einen Bildungsabschluss in der Kategorie ISCED 3B, 3C, d.h. also eine Berufsschule, Lehre, BMS, Polytechnische Schule oder eine Ausbildung in einem nichtärztlichem Gesundheitsberuf. Etwas mehr als ein Viertel (27 Prozent) der österreichischen SchülerInnen erwarten sich das gleiche, und nicht ganz ein Fünftel (19 Prozent) der Bikulturellen.

Etwa ein Viertel (rund 26 Prozent) der bikulturellen SchülerInnen sehen eine abgeschlossene Ausbildung im ISCED 3A oder ISCED 4-Bereich als ihr Ziel. Darunter fallen die AHS-Oberstufe, BHS, Gesundheits- und Krankenpflegeschule, Vorbereitungs-, Aufbaulehrgänge und Ausbildungen zu nichtärztlichen Gesundheitsberufen.

Der größte Anteil, insgesamt die Hälfte der bikulturellen SchülerInnen, möchte eine Ausbildung im Tertiärbereich (ISCED 5A, B und ISCED 6) absolvieren, während es bei den ÖsterreicherInnen zusammengenommen etwa 40 Prozent sind, geben dies bei den ausländischen SchülerInnen nur 30 Prozent an.

Die niedrigsten Erwartungen (ISCED 1 und 2) hegen die ausländischen SchülerInnen mit insgesamt sieben Prozent, gefolgt von den bikulturellen SchülerInnen mit etwas mehr als fünf Prozent, und vier Prozent der österreichischen SchülerInnen.

Auch hier differenzieren sich die Bikulturellen sehr aus: in einen Teil, der sehr hohe Erwartungen an sich selbst trägt, und einen Teil, der einen geringen Bildungsabschluss für sich persönlich beansprucht. Dennoch hat die Gruppe der Bikulturellen den größten Anteil bei der Erwartung für die höchste Bildungsstufe.

Tabelle 54: Erwarteter Bildungslevel der SchülerInnen (ISCED)

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
ISCED 1	0,3	0,1	1,0	0,2
ISCED 2	5,1	3,1	5,9	3,5
ISCED 3B, C	18,8	26,6	34,9	27,3
ISCED 3A, ISCED 4	25,7	28,3	28,4	28,2
ISCED 5B	12,9	18,0	8,9	16,5
ISCED 5A, 6	37,3	24,0	20,8	24,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 1914,7$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,150

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

Erwarteter Berufstatus der SchülerInnen

Die Frage nach dem erwarteten Berufsstatus der SchülerInnen wurde in einem optional gestellten PISA-Fragebogen, an dem sich 24 Länder beteiligten, darunter auch Österreich, gestellt. Die Antworten gingen in den Index „SSECATEG“ ein, der in vier Kategorien rekodiert wurde: white collar high skilled, white collar low skilled, blue collar high skilled, blue collar low skilled (siehe OECD 2005a:380).

Wo sehen sich also die SchülerInnen zukünftig? Allgemein zeigen sich die SchülerInnen aller drei Gruppen sehr ambitioniert. Fast 70 Prozent der Biculturellen erwarten sich einen Beruf im white collar-Bereich, gefolgt von den ausländischen SchülerInnen, mit rund 61 Prozent und den österreichischen SchülerInnen mit 58 Prozent. In der white collar low skilled-Kategorie sind die monokulturellen ausländischen SchülerInnen anteilmäßig am stärksten vertreten mit 23 Prozent. Rund 21 Prozent der österreichischen SchülerInnen sehen sich zukünftig ebenfalls in der Kategorie white collar low skilled, und etwa 19 Prozent der Biculturellen. Nur ein Prozent der monokulturellen ausländischen SchülerInnen sehen für ihren zukünftigen Beruf eine blue collar low skilled-Arbeit vor, der Prozentsatz steigt bei den monokulturellen österreichischen Jugendlichen auf ca. drei Prozent und bei den Biculturellen auf fast sieben Prozent. Es zeigt sich aufgrund der Ergebnisse, dass die ausländischen SchülerInnen bezüglich des für sie erwarteten Berufsstatus besonders ambitioniert sind.

Tabelle 55: SchülerInnen in white/blue collar-Klassifikation

	Biculturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
White collar high skilled	69,6	57,6	60,8	58,7
White collar low skilled	18,5	20,8	23,2	21,0
Blue collar high skilled	5,5	18,2	15,0	17,1
Blue collar low skilled	6,5	3,3	1,0	3,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 659,5$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,103

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

9.9. Kulturelles und ökonomisches Kapital

Wie in Kapitel 5 beschrieben, greift die OECD das Konzept des kulturellen und ökonomischen Kapitals auf. Dafür erstellte PISA unterschiedliche Indizes um dieses Konzept messen zu können.

Home educational resources

Der Index für „Home educational resources“ (HEDRES), also ein Index um festzustellen welche Mittel für Bildung zu Hause bestehen, wurde mit folgenden Indikatoren (OECD 2003:11) gemessen:

- Schreibtisch zum Lernen
- eine ruhigen Platz zum Lernen
- einen eigenen Taschenrechner
- Bücher die bei Hausübungen hilfreich sind
- ein Wörterbuch

Die Fragen nach den Dingen, die zu Hause verfügbar sind, konnten mit ja oder nein beantwortet werden. Positive Werte des Index weisen auf höhere Ressourcen zu Hause hin (siehe auch OECD 2005a:381). Wie in Tabelle 56 ersichtlich, weisen die monokulturellen ÖsterreicherInnen den höchsten Mittelwert, im Vergleich zu den bikulturellen und den ausländischen SchülerInnen, auf. Der Mittelwert der ausländischen SchülerInnen liegt sogar im negativen Bereich, d.h. es sind im Vergleich weniger Ressourcen für die SchülerInnen aus diesen Haushalten für die Bildung zu Hause vorhanden.

Tabelle 56: Home educational resources

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	0,16	4418
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	0,19	68165
(C) Monokult. AusländerInnen	-0,08	10906
Gesamt	0,15	83490

Eta = 0,115

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,05$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Ausstattung zu Hause

Auch hier bedeutet ein positiver Indexwert einen höheren Level bei der Ausstattung. Diese Items (OECD 2003:11) gingen in die Berechnung des Index (HOMEPOS) ein:

- ein Schreibtisch zum Lernen
- einen Raum für die SchülerIn alleine
- ein ruhiger Platz zum Lernen
- ein Computer der zum Lernen verwendet werden kann
- Lern-Software
- ein Internet-Anschluss
- ein eigener Taschenrechner
- klassische Literatur

- Bücher mit Gedichten
- Kunstwerke (z.B. Bilder)
- Bücher, die bei Hausübungen hilfreich sind
- ein Geschirrspüler
- und die Frage ob mehr als 100 Bücher zu Hause stehen.

Die Auswertung für den Index zeigt, dass signifikante Unterschiede zwischen den Bikulturellen, monokulturellen ÖsterreicherInnen und monokulturellen AusländerInnen bestehen. Der Mittelwert der Gruppe der Bikulturellen liegt im Vergleich zu allen anderen höher. Er befindet sich sogar über dem Gesamt-Mittelwert. Die Gruppe der ausländischen SchülerInnen weisen in diesem Index einen negativen Wert auf und verfügen daher über besonders wenige materielle Ressourcen zu Hause.

Tabelle 57: Index der Heimausstattung

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	0,57	4418
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	0,42	68165
(C) Monokult. AusländerInnen	-0,06	10906
Gesamt	0,37	83490

Eta = 0,207

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Computerausstattung zu Hause

Einen Computer, der zum Lernen verwendet werden kann, Lernsoftware und ein Internet-Anschluss – diese drei Fragen bilden den Index COMPHOME im PISA-Datensatz 2003. Wie bei allen Indizes, bildet auch hier ein hoher positiver Indexwert, einen hohen Wert bei der Computerausstattung zu Hause ab. Deutlich zeigt der Index an, dass die Bikulturellen mehr Möglichkeiten bei der Nutzung von Computer und Internet in ihrem eigenem zu Hause besitzen als die monokulturellen AusländerInnen. Während die österreichischen SchülerInnen zwischen den zwei anderen Vergleichsgruppen im Mittelwert liegen, sind die Bikulturellen doch etwas über diesem Wert verzeichnet. Ausländische SchülerInnen haben daher schlechte bis keine Möglichkeiten für eine Computernutzung zu Hause.

Tabelle 58: Computermöglichkeiten zu Hause

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	0,23	4418
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	0,19	68165
(C) Monokult. AusländerInnen	-0,05	10906
Gesamt	0,16	83490

Eta = 0,105

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Kulturgüter

Den SchülerInnen wurde die Frage gestellt, ob sie zu Hause klassische Literatur (z.B. Goethe), Bücher mit Gedichten oder Kunstwerke (z.B. Bilder) vorfinden. Diese Fragen bilden den Index „CULTPOSS“. Die Auswertung zeigt das interessante Ergebnis, dass die bikulturellen SchülerInnen die Fragen weitaus öfter bejahen können, als ihre ausländischen und österreichischen AltersgenossInnen. Die Bikulturellen liegen einem Wert von 0,32 weit über dem Gesamt-Mittelwert von -0,04, während die monokulturellen ausländischen SchülerInnen im Mittel bei -0,33 liegen. So besitzen die Familien der Bikulturellen weit mehr Kulturgüter als die anderen Gruppen.

Tabelle 59: Kulturgüter der Familie

Kultureller Status	Mittelwert	Häufigkeit
(A) Bikulturelle	0,32	4418
(B) Monokult. ÖsterreicherInnen	-0,02	68165
(C) Monokult. AusländerInnen	-0,33	10906
Gesamt	-0,04	83490

Eta =0,138

T-Test: A vs. B: s., $p < 0,001$

T-Test: A vs. C: s., $p < 0,001$

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen.

Ökonomischer, sozialer und kultureller Status

Der PISA-Index des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status wird von drei Variablen abgeleitet: dem Index des höchsten Levels der elterlichen Ausbildung in Schuljahren, dem Index, der den höchsten Beschäftigungsstatus der Eltern misst und dem Index der Heimausstattung. Fehlende Werte wurden von der OECD imputiert und dann transformiert mit dem Durchschnitt von Null und einer Standardabweichung von Eins (OECD 2005a:382, OECD 2005b:316ff). In der PISA-Befragung werden keine direkten Einkommensfragen gestellt, daher werden Fragen zu Haushaltsgegenständen gestellt, die Rückschlüsse auf den Wohlstand der Familie zu lassen.

In Tabelle 60 zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen kulturellem Status und der sozioökonomischen Lage besteht. Ein relativ großer Teil, annähernd die Hälfte (47 Prozent) der Eltern der bikulturellen SchülerInnen, weisen eine hohe Positionierung¹⁵ im Index auf. Die Eltern der österreichischen Jugendlichen sind besonders stark, mit einem Anteil von rund 50 Prozent, in der Mittelkategorie vertreten. Bei den monokulturellen AusländerInnen sieht die Situation völlig konträr aus: Fast die Hälfte (47 Prozent) der ausländischen SchülerInnen sind hier in der niedrigen Kategorie des sozioökonomischen Index positioniert. Im Gegensatz dazu werden nur rund 14 Prozent der Bikulturellen dem niedrigem Level des Index zugerechnet und rund ein Fünftel der österreichischen SchülerInnen.

Tabelle 60: Sozioökonomischer Index

	Bikulturelle	Monokult. ÖsterreicherInnen	Monokult. AusländerInnen	Gesamt
niedrig	14,2	20,4	47,3	23,6
mittel	38,8	49,8	37,1	47,5
hoch	47,0	29,8	15,5	28,8
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0

Pearson $X^2 = 4741,7$; s., $p < 0,001$

CC. = 0,231

Quelle: PISA 2003, eigene Berechnungen – Angaben in Prozent.

9.10. Zusammenfassung der PISA 2003-Ergebnisse

Die Auswertung der Daten des PISA-Datensatzes ergibt, dass 5,3 Prozent der 15- bis 16-jährigen SchülerInnen in Österreich bikulturellen Hintergrund aufweisen, hochgerechnet sind das knapp 4.500 Jugendliche. Über die Hälfte (56 Prozent) der Bikulturellen SchülerInnen sind weiblich.

Deutsch ist die hauptsächlich gesprochene Sprache der bikulturellen Jugendlichen. Nur etwa acht Prozent der Bikulturellen spricht im familiären Rahmen eine andere Sprache als Deutsch.

Zwei Drittel (rund 65 Prozent) der Bikulturellen leben in einer „Kernfamilie“. Der Status „Alleinerziehende/r“, „gemischte Familie“ und „andere Familienstruktur“ weist bei der Gruppe der bikulturellen SchülerInnen den höchsten Wert im Vergleich zu den anderen Gruppen auf. Annähernd 23 Prozent der bikulturellen SchülerInnen leben mit nur einem Elternteil (meist mit der Mutter) zusammen, neun Prozent kommen aus einer „gemischten Familie“ und fast vier Prozent leben in einer anderen Familienform.

¹⁵ Definition des ESCS rekodiert:
niedrig: kleinster Wert bis -0,550
mittel: -0,549 bis 0,549
hoch: 0,550 bis höchster Wert

Der Großteil der Bikulturellen wurde in Österreich geboren und nur rund zwölf Prozent wurden in einem anderen Land als Österreich geboren. Mehr als die Hälfte (53 Prozent) der Bikulturellen haben eine Mutter, die nicht in Österreich geboren wurde, und 47 Prozent einen Vater, der in einem anderen Land als Österreich geboren wurde.

39 Prozent der Bikulturellen haben eine Mutter, die Vollzeit erwerbstätig ist und bei rund 32 Prozent war die Mutter Teilzeit erwerbstätig. Vier Prozent der Mütter befanden sich 2003 auf Arbeitssuche. 85 Prozent der bikulturellen Väter sind erwerbstätig, knapp 80 Prozent Vollzeit und sechs Prozent Teilzeit. Etwa vier Prozent der Väter sind ebenfalls auf Arbeitssuche. Der Anteil der Arbeitssuchenden entspricht eher dem der ausländischen Eltern, die mit vier bzw. sechs Prozent) auf Arbeitssuche sind.

Der Bildungslevel der Mütter der Bikulturellen zeigt deutlich die Tendenz zu einer höheren ISCED-Stufe, nahezu 90 Prozent haben einen höheren ISCED-Level als 3, d.h. eine Ausbildung über der oberen Sekundarstufe. Der Bildungsstand der Väter der Bikulturellen ist ähnlich hoch wie bei den Müttern. Nur zwölf Prozent sind unter dem ISCED-Level 3 zu finden. Wertet man die höchste Bildung beider Eltern aus, so haben über der Hälfte (56 Prozent) der Bikulturellen ein Elternteil mit ISCED-Level 5 oder 6. Das bedeutet auch gleichzeitig, dass bei über der Hälfte (rund 56 Prozent) der bikulturellen SchülerInnen eines der Elternteile 15 Jahre oder länger im Bildungssystem war. 45 Prozent der Bikulturellen haben eine Mutter, die in der Kategorie „white collar – high skilled“ tätig ist, etwa zwei Drittel der Väter sind als „white collar – high oder low skilled“ tätig.

Zur Bildungskarriere lässt sich sagen, dass über 90 Prozent der bikulturellen SchülerInnen einen Kindergarten besuchten, 86 Prozent von ihnen sogar länger als ein Jahr. Im Vergleich zu den monokulturellen ÖsterreicherInnen und AusländerInnen waren die Bikulturellen am häufigsten im Kindergarten.

Nahezu 96 Prozent der bikulturellen SchülerInnen im Alter von 15- bis 16 Jahre besuchen einen Schultyp mit ISCED-Level 3. 41 Prozent der bikulturellen SchülerInnen in Österreich gehen in eine AHS, sie sind somit anteilmäßig die größte Gruppe im Bereich der AHS. Die Mehrheit besucht eine öffentliche Schule, tendenziell jedoch gehen mehr Bikulturelle (rund 11 Prozent), im Vergleich zu den monokulturellen ÖsterreicherInnen und AusländerInnen mit etwa sechs bzw. sieben Prozent, in eine private Schule. Der Standort der besuchten Schule von Bikulturellen liegt vor allem im städtischen Gebiet.

In der PISA 2003 SchülerInnen-Befragung wurde ein großer Mathematikschwerpunkt gesetzt, bei dem die Bikulturellen den höchsten Mittelwert erreichen im Unterschied zu den zwei anderen Vergleichsgruppen. Auch in der Leseleistung, sowie naturwissenschaftlichen Fragen und Problemlösen erreichen die bikulturellen SchülerInnen den höchsten Mittelwert und liegen so über dem Durchschnitt.

Betrachtet man die Einstellung zur Schule so zeigen die monokulturellen ausländischen SchülerInnen den höchsten positiven Wert zur Einstellung gegenüber der Schule. Die Biculturellen haben hierzu im Vergleich die „negativste Einstellung“. Biculturelle haben ein durchschnittliches SchülerInnen - LehrerInnen Verhältnis, etwas besser gestaltet es sich bei den monokulturellen österreichischen SchülerInnen, verschärfter und damit schlechter bei den ausländischen SchülerInnen. Der Index „Zugehörigkeitsgefühl zur Schule“ zeigt, dass sich die Biculturellen weniger zugehörig fühlen als die monokulturellen ÖsterreicherInnen, aber immer noch mehr als die monokulturellen AusländerInnen.

Betrachtet man den erwarteten Bildungslevel der SchülerInnen, so differenzieren sich die Biculturellen sehr aus: in einen Teil der sehr hohe Erwartungen an sich selbst trägt und einen Teil, der einen geringen Bildungsabschluss für sich persönlich beansprucht. Dennoch hat die Gruppe der Biculturellen den größten Anteil bei der Erwartung für die höchste Bildungsstufe. Die Frage zum erwarteten Berufstatus der SchülerInnen macht deutlich, dass die SchülerInnen aller drei Gruppen sehr ambitioniert sind. Fast 70 Prozent der Biculturellen erwarten sich einen Beruf im white collar-Bereich, gefolgt von den ausländischen SchülerInnen, mit rund 61 Prozent und den österreichischen SchülerInnen mit 58 Prozent.

Bei der Ausstattung zu Hause und der Möglichkeit mit dem Computer zu arbeiten weisen die Biculturellen höhere Werte als die zwei anderen Gruppen auf. Lediglich bei der Ausstattung für Bildung haben Biculturelle einen durchschnittlichen Wert erlangt.

Auffallend ist, dass die biculturellen Haushalte wesentlich öfter über kulturelle Güter (wie Literatur, Kunstwerke, etc.) verfügen als die monokulturellen Haushalte.

Wird also der ökonomische, soziale und kulturelle Status der Eltern der biculturellen SchülerInnen beobachtet, so erreichen diese eine hohe Positionierung im Index. Die Gruppe der ausländischen SchülerInnen weisen im Durchschnitt niedrige Werte auf und verfügen daher über besonders wenige Ressourcen.

Biculturelle stellen sich auch hier bezüglich ihrer sozialen Herkunft als inhomogene Gruppe dar, dennoch kommen sie im Vergleich aus Haushalten mit relativ hoher Bildung. Obwohl sie gute PISA-Leistungen erbringen, sind sie emotional nicht sehr eng mit der Schule verbunden.

Als eine Gruppe mit schwierigen Bedingungen kann die Gruppe der monokulturellen AusländerInnen festgehalten werden. Der Startvorteil, den die Biculturellen durch ihre Eltern mitbringen, fehlt den AusländerInnen und diese Defizite lassen sich im Alter von 15–16 Jahre kaum mehr ausgleichen.

10. Persönliche Interviews mit Bikulturellen

Nach der quantitativen Auswertung über die Lebens- und Bildungssituation wird mittels der persönlichen Interviews stärker auf qualitative Aspekte eingegangen. Die Interviews beziehen die Ebene der emotionalen Befindlichkeiten der bikulturellen Jugendlichen mit ein.

Auf Basis eines Leitfadens wurden 14 Interviews mit bikulturellen Jugendlichen und jungen Erwachsenen geführt. Dabei waren die Bikulturellen die „ExpertInnen“, die ich unter anderem zu dem kulturellen Leben in der Familie, dem Verhältnis zu Österreich und dem „anderen Land“ sowie zur eigenen Zukunftsplanung befragte.

Ziel der persönlichen Gespräche war es, eine tiefere Einsicht in die Lebenssituation der bikulturellen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu bekommen. Die gewonnene Information soll Aufschluss über die Lage der in Österreich wenig dokumentierten Gruppe geben.

Der Leitfaden sollte ein unterstützendes und strukturierendes Instrument für Interviewten und Interviewer sein. Dieser wurde aufgrund der theoretischen Literatur formuliert. Die Intention war die Ausschöpfung des narrativen Potentials der Interviewten.

Die Themenkomplexe des Leitfadeninterviews gliedern sich wie folgt:

Zu Beginn des Leitfadeninterviews wurden die soziodemographischen Daten erfragt, darunter fallen unter anderem die Herkunft, Bildung, Beruf der Eltern, sowie Geschlecht und Alter der Interviewten. Dieser erste Fragenblock diente dem „Sich-miteinander-vertraut-machens“ sowie die spezifische Familiensituation der Bikulturellen näher kennen zu lernen.

Sprachliche Kompetenzen, das „Erleben bzw. Ausleben der anderen Kultur“ in Österreich, Religion und das Verhältnis zum „anderen Land“ und Österreich waren weitere Themenschwerpunkte. Von Interesse war, wie die Interviewten mit Begriffen wie „Identität“, „Anders-Sein“, „gemischt“ und „zerrissen-sein“ – um nur einige zu nennen – umgehen. Erfahrungen mit der eigenen Bikulturalität, Vor- und Nachteile sowie Stereotype wurden erfragt. Ein besonderes Augenmerk wurde auf den Bereich der Schullaufbahn gelegt; dabei wurden folgende Fragen berücksichtigt: „Warst du im Kindergarten/Vorschule? Haben deine Eltern besonders auf deine Ausbildung geachtet?“. Zum Abschluss des Leitfadens wurden Fragen zur zukünftigen Lebensplanung gestellt.

Der Kontakt zu den InterviewpartnerInnen konnte durch das Schneeballverfahren und persönliche Bekanntschaft hergestellt werden. Vier der Befragten waren mir persönlich bekannt, die weiteren zehn GesprächspartnerInnen lernte ich erst am Tag des Interviews

kennen. Die Interviews dauerten im Schnitt 30 bis 40 Minuten und wurden mit einem digitalem Aufnahmegerät und dem Einverständnis der Interviewten aufgezeichnet.

Die Befragten wurden über die Bewahrung der Anonymität, den Ablauf des Interviews, und die Verwendung des Interviews als Teil der wissenschaftlichen Arbeit informiert. Die wörtliche Transkription der Aufzeichnung bildete die Grundlage für die weitere Auswertung der Interviews.

Die angewandete Methode für die Auswertung der Interviews bezieht sich auf Mayring (2002). Mayring unterscheidet zwischen der induktiven und der deduktiven Kategorienbildung, wobei die deduktive Kategorienbildung auf Grundlage der im Vorfeld gelesenen Literatur basiert. Im Zuge der Auswertung mit dem Computerprogramm Atlas-Ti kamen zusätzliche relevante Kategorien hinzu. Die Passagen der Interviews zu der zugeordneten Kategorie wurden angezeigt und teilweise im Text zur besseren Illustration eingefügt.

Die Interviews fanden in ungezwungener Atmosphäre statt, teilweise in den Räumlichkeiten der Schule der Jugendlichen, andere konnten z.B. in Kaffeehäusern oder anderen ruhigen und trotzdem kommunikativ förderlichen Settings durchgeführt werden. Der Zugang zu einigen Gruppen, insbesondere bikulturellen SchulabbrecherInnen, gestaltete sich schwierig, deswegen gibt dieses Sample einen relativ hohen Bildungsgrad wieder. Nichtsdestoweniger waren die Interviews inhaltlich sehr aufschlussreich.

Ich danke allen GesprächspartnerInnen für ihre Kooperation und Bereitschaft an diesem Projekt teilzunehmen.

Im folgenden Kapitel werden die Interviewergebnisse der Themenkomplexe vorgestellt. Dabei wird auf Originalzitate in anonymisierter Form zurückgegriffen, um so exemplarisch die spezifische Situation Bikultureller aufzuzeigen.

10.1. Soziodemographische Merkmale der Stichprobe

Alle befragten Personen mit Ausnahme einer Person wurden in Österreich geboren. Zwei der Interviewten haben keine österreichische Staatsbürgerschaft, wobei ein Mädchen diese demnächst erwartet. Alle Befragten kommen aus Niederösterreich, Burgenland oder Wien bzw. alle haben ihren derzeitigen Lebensmittelpunkt in Wien oder der näheren Umgebung.

Das Geschlechterverhältnis der 14 Jugendlichen und jungen Erwachsenen teilt sich in acht weibliche und sechs männliche auf. Die jüngsten InterviewpartnerInnen waren zwölf Jahre

alt, die älteste Person 30 Jahre. Das durchschnittliche Alter der Interviewten beträgt 18 Jahre. Alle Jugendlichen unter 18 Jahre befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in Ausbildung, die über 18-Jährigen hatten teilweise eine Ausbildung abgeschlossen, zumeist eine universitäre. Von den fünf über 18-Jährigen stand eine Person ganz im Berufsleben, drei waren teilweise berufstätig und noch in Ausbildung bzw. studierten an der Universität, eine Person studierte „Vollzeit“.

Tabelle 61: InterviewpartnerInnen

ID	Geschlecht	Alter	Herkunft der Mutter	Herkunft des Vaters
P1	m	12	Österreich	Ukraine
P2	w	13	Finnland	Österreich
P3	w	14	Österreich	Tunesien
P4	m	21	Österreich	Syrien
P5	w	25	Philippinen	Österreich
P6	m	27	Irland	Österreich
P7	m	30	Österreich	Iran
P8	w	18	Österreich	Großbritannien
P9	m	17	Slowenien	Österreich
P10	w	15	Bulgarien	Österreich
P11	w	20	Österreich	Iran
P12	w	12	Italien	Österreich
P13	m	13	Norwegen	Österreich
P14	w	14	Serbien	Österreich

Quelle: eigene Darstellung.

Vornamen

In der Analyse der Vornamen der TeilnehmerInnen am Leitfadengespräch zeigt sich, dass die Eltern für ihre Kinder entweder einen „typischen Namen des anderen Landes“ gewählt haben oder einen der sowohl in Österreich als auch im anderen Land gebräuchlich ist. Zwei der InterviewpartnerInnen tragen einen „typisch österreichischen“ Namen, der keine Verbindung zum anderen Land, aufgrund des Vornamens, vermuten lässt. Acht der Interviewten haben einen Vornamen der sowohl in Österreich als auch in dem anderen Land bekannt und als geläufig angenommen wird. Vier meiner GesprächspartnerInnen führen einen „typischen“ Namen des anderen Landes. Eine Auflistung der Vornamen schließt sich, aufgrund des Anonymitätsgebotes, selbstverständlich aus.

Familienstruktur

Die Familienverhältnisse, aus denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen stammen, gestalteten sich folgendermaßen: Acht der 14 Befragten kommen aus einer „Kernfamilie“, d.h. die leiblichen Eltern leben zusammen mit den Kindern in einem Haushalt.

Vier der befragten Jugendlichen kommen aus einer „Patchwork-Familie“, d.h. die Eltern sind mit anderen Partnern als mit den leiblichen Elternteil des Kindes verheiratet. Die

Jugendlichen haben mehr oder weniger Kontakt mit ihrem leiblichen Elternteil, eine gewisse Form von Kontakt zu ihnen besteht nach wie vor, wenn auch zuweilen sehr unregelmäßig. Zwei der InterviewpartnerInnen leben bereits in einem eigenen Haushalt.

Herkunft der Eltern

Bei sechs der Befragten stammt die Mutter aus Österreich und der Vater aus dem „anderen Land“ und demnach sind acht Väter Österreicher und die Mutter bringt den nicht-österreichischen Background mit. Neun Elternteile kommen aus Europa, wobei vier aus Osteuropa (Bulgarien, Slowenien, Serbien, Ukraine) und weitere vier Nord- bzw. Westeuropa (Finnland, Irland, Norwegen, Großbritannien) zuzuordnen sind. Eine Mutter stammt aus Südeuropa (Italien). Fünf InterviewpartnerInnen haben einen Elternteil aus einem asiatischen (Philippinen) bzw. aus einem Land des Nahen Ostens (Iran, Syrien, Tunesien).

Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft kann mit zwei Indikatoren beschrieben werden: zum einen mit der Bildung der Eltern und zum anderen mit dem Beruf. Betrachtet man diese Stichprobe, so stammen die meisten der interviewten Bikulturellen aus einem Elternhaus mit relativ hoher Bildung.

Bildung der Eltern

Die höchste abgeschlossene Bildung der Eltern zeigt, dass die Väter eine tendenziell höhere Bildung aufweisen. So besitzen vier Mütter die Matura, zwei eine Lehre bzw. einen Fachschulabschluss, eine Mutter den Pflichtschulabschluss und sieben Mütter einen Universitätsabschluss, wobei ein Titel nicht in Österreich anerkannt wird.

Bei den Vätern der Stichprobe besitzen neun Väter einen Hochschulabschluss darunter sieben einen universitären, zwei Väter absolvierten eine Akademie, ein Vater besitzt die Matura als höchsten Bildungsabschluss, und drei Väter haben eine Lehre, darunter einer mit Meisterprüfung, absolviert.

Beruf der Eltern

Die Berufe der Eltern sind breit gefächert. Die Mütter der befragten Jugendlichen haben folgende Berufe: Architektin, Angestellte, Beamtin, Ballettpädagogin, Kindergärtnerin, Hebamme, Hausfrau, Sängerin und Regisseurin, Verkäuferin, Lehrerin, eine Mutter befindet sich gerade in Ausbildung zur Pflegehelferin und eine andere Mutter ist in Pension.

Drei Väter der Bikulturellen sind derzeit selbstständig, ein Vater ist Filialleiter einer größeren Handelskette, aber auch Berufe wie Arzt, UNO-Mitarbeiter, Programmierer, Dipl.-Ing. für

Wassertechnik, Tänzer und Choreograph, Hafnermeister, Architekt, Jurist, LKW-Fahrer und Immobilienmakler sind vertreten.

10.2. Sprache – Zweisprachigkeit

Die Jugendlichen und jungen Erwachsene der Befragung haben Sprachfertigkeiten in mindestens zwei Sprachen; also Deutsch und die Sprache des zweiten Elternteils. Zwölf der InterviewpartnerInnen sind „mehr oder weniger“ zweisprachig aufgewachsen und haben zumindest Grundkenntnisse in der Sprache des nicht-österreichischen Elternteils. Zwei der Befragten können die Sprache des Herkunftslandes des Elternteiles nicht bzw. lernten sie so wie alle anderen auch erst in der Schule.

Der Erwerb der deutschen Sprache erfolgt fast immer in der Familie. Mit Ausnahme eines Mädchens, das bis zum Kindergarten nur Finnisch gesprochen und später in anderen Bildungseinrichtungen Deutsch gelernt hat.

Das Ausmaß der Sprachkenntnisse der zweiten Sprache variiert von fließend bis hin zum Basiswissen, welches die Verständigung in der anderen Sprache ermöglicht. Die Selbsteinschätzung in Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben der „anderen Sprache“ schwankt. Ein Teil der befragten Personen gibt an, dass sie die andere Sprache mäßig bis wenig spricht und nur Grundkenntnisse besitzt. Der andere Teil beherrscht die Sprache des nicht-österreichischen Elternteils perfekt. Unter denen, die die Sprache nicht so flüssig sprechen, wird großes Bedauern darüber geäußert. Fast alle von ihnen lernen diese nach bzw. möchten sich damit später beschäftigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit bikulturellem Background in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, jedoch bedauern einige, dass die Sprachkenntnisse, ihrer Ansicht nach, nicht gut genug sind.

„Ich bin mit Englisch – Deutsch aufgewachsen, aber nicht mit Filipina – Englisch. Ich versteh es zwar, wenn meine Mutter es mit anderen spricht, aber selber sprechen kann ich es nicht. Ich wollte es als Kind angeblich nicht lernen. Leider. Ja ich finde es schade, ich bereue es natürlich. Ich hab mir mal überlegt es noch mal zu lernen, aber irgendwie fehlt mir die Zeit. Es gäbe einen Kurs, aber irgendwie bin ich noch nicht dazu gekommen. Aber es wäre schon schön, wenn ich es könnte.“ (P5)

„Ja, mit meinem Vater war es eine Mischform, er hat immer in Persisch gesprochen, aber ich habe dann oft in Deutsch geantwortet, aber das ganze war nicht so konsequent. In den letzten Jahren haben wir immer mehr Deutsch gesprochen.“ (P7)

„Deutsch, Englisch und Finnisch. Ich habe Deutsch erst im Kindergarten gelernt. Mit meiner Mutter rede ich nur Finnisch.“ (P2)

„Ich spreche Deutsch, ein bisschen Französisch, ja Arabisch und Englisch gut.“ (P3)

„Also Arabisch, das Sprachniveau hab ich so halbwegs. Ich war vor 6 Jahren das letzte Mal in Syrien. Den Dialekt beherrsche ich nach zwei Wochen Eingewöhnungsphase und im Herbst fahre ich wieder hin. Englisch und Französisch hab ich in der Schule gehabt, jeweils acht Jahre. Leider bin ich nicht zweisprachig aufgewachsen. Ich habe es dann nachträglich gelernt. Ich wurde dann runtergeschickt zu den Verwandten für zwei Monate und das war dann halt so nach dem Motto: ‚So lern jetzt.‘ Ja und jetzt studiere ich Arabistik.“ (P4)

„Leider bin ich nicht zweisprachig aufgewachsen. Mein Vater hat gemeint wir sollen zuerst Deutsch lernen. Ich würde gern besser persisch sprechen. Es ist blöd, wenn man sich nicht mit der eigenen Großmutter unterhalten kann.“ (P11)

„Zwei Sprachen spreche ich fließend: Deutsch und Englisch, und ja mit Norwegisch, könnte ich mich irgendwie durchschlagen.“ (P13)

10.3. Kulturelles Leben

Wie wird das kulturelle Leben in den Familien gelebt? Es stellt sich die Frage, ob die Familien in der Lage sind zwei Kulturen in den Alltag zu integrieren.

Der Einfluss beider Kulturen ist in den meisten Familien zu spüren (beim Essen, der Sprache, Traditionen und Werten). Jedoch bleibt es eher bei einer „Festtags-Kultur“, denn vor allem zu besonderen Anlässen wird, die andere Kultur bewusst „gefeiert“.

Zwei der Befragten leben vollkommen das „österreichische“ Leben, darunter hatte eine Person keinen Kontakt mehr zu ihrem nicht-österreichischen Vater. Alle anderen konnten doch von Eigenheiten in ihrem Familienleben erzählen, die in „rein österreichischen“ Familien nicht vorkommen. Im Rahmen der Leitfadeninterviews wurde versucht den Aspekten von Kulturen genügend Raum zu lassen. Die „andere Kultur“ explizit zu beschreiben, gestaltete sich als Herausforderung.

„Ja, das ist so ein Misch-Masch, Geburtstage feiert man eh immer, aber z.B. Namenstage feiert man da in Österreich eher nicht, aber in Finnland ist das schon ein großes Fest. Und dann gibt es z.B. den Staatsfeiertag, aber der ist an einem anderen Tag als hier.“ (P2)

„Ich wüsste jetzt gar nicht, was irische Feste sind. Ich meine, es gibt den St. Patricksday, aber sonst.. Ich meine, man merkt es bei Weihnachten und ähnlichen Festen, dann gibt es einen irischen Eintopf oder so. Es gibt... den Nationalfeiertag, aber den feiern wir nicht.“ (P6)

„Nein, beide haben immer darauf geachtet, aber keiner hat extra auf etwas bestanden, es ist beides im gleichen da. Mittlerweile ist es so, dass meine Mutter sogar noch mehr darauf achtet, und sie schon vorher an die Feste meines Vaters denkt.“ (P7)

„Hier feiern wir österreichische Feste, aber z.B. Muttertag ist in Bulgarien am 8. März, das feiern wir dann zweimal, aber sonst eher das Österreichische und dann auch noch das Bulgarische.“ (P10)

Die Eltern stammen aus zwei unterschiedlichen Kulturen, ergeben sich daraus Konflikte? Besteht ein Elternteil mehr auf „seine Kultur“? Die Antworten zu dieser Frage lassen folgenden Schluss zu: Keine der Familien hatte gravierende Probleme aufgrund der unterschiedlichen Kultur nach den Angaben der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Es gab zwar bei einigen Eltern Meinungsverschiedenheiten zur Erziehung der Kinder, aber es lässt sich nicht bestätigen, dass diese auf die Bikulturalität zurückzuführen sind. Eine der Befragten klagt, dass ihre Eltern sie strenger erzogen als ihre Altersgenossen. Der Grund lag in der „beschützenden Erziehungsweise“ der Eltern. Die meisten der Bikulturellen konnten aber über keine drastischen Konflikte zwischen ihren Eltern aufgrund der unterschiedlichen Kultur berichten. Tendenziell legten die Väter der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf ihre Kultur mehr Wert.

Im Großen und Ganzen gab es kaum Schwierigkeiten zwischen den Eltern im Hinblick auf die unterschiedliche Kultur. Wenn es zwischen den Eltern zu Konflikten kam, dann hatten andere Faktoren einen größeren Einfluss, z.B. die erweiterte Familie oder das Rollenverständnis zwischen Mann und Frau, welches jedoch auch kulturell geprägt sein kann (vgl. Hofstede 2005).

„Bei Festen gab es keine Probleme, beim Ausgehen gab es Probleme: ‚Erst die Matura, und dann...‘, dann nach der Matura: ‚Erst das Studium, und dann...‘. Die anderen durften alles, ich nicht. Beide waren da gleich schlimm. Meine Mutter war beim ersten Freund sogar noch radikaler als mein Vater.“ (P11)

„Nein, überhaupt nicht, in der Erziehung, nein das gab es nie. Nein, in Slowenien werden Kinder genauso erzogen, da gibt es keinen Unterschied.“ (P9)

„Das glaube ich nicht, und wenn hat es Konflikte gegeben, weil sich meine Mutter die ersten Jahre gedacht hat, sie würde schon wieder nach Irland zurückgehen. Ich glaube auch nicht, dass mein Vater dagegen war, sondern eher, dass er auch gern hin wollte, aber es ist nicht gegangen. Und sonst würde ich sagen, dass Irland, obwohl wir da nie gelebt haben, Irland uns eigentlich stärker geprägt hat, in dem Sinn, dass man sich dort wohl fühlt, und worüber man gern redet. Also deswegen würde ich sagen, dass es da keine Probleme gab... eher noch mit meinen Großeltern, den Eltern von meinem Vater, und meiner Mutter.“ (P6)

„Nein, da gab es keine Probleme, dadurch, dass aber beide Elternteile nicht sehr religiös sind, ist sozusagen nur mehr die Kultur übrig geblieben, und da gab es keine Schwierigkeiten. Auch bei der Erziehung waren sie sich eigentlich immer einig.“ (P7)

Für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielt Religion tendenziell, im Gegensatz zu ihren Eltern, keine große Rolle. Die Kinder wurden zwar bis auf zwei Ausnahmen im Glauben ihrer Eltern groß, Religion wurde aber eher in einer mehr oder weniger säkularisierten Weise ausgelebt. So spielt diese in vielen Familien eher zu den Feiertagen eine Rolle.

Eine interviewte Person ohne Religionsbekenntnis berichtet, dass ihre Eltern unterschiedlicher Konfession sind und sie dem Kind die Entscheidung selbst überlassen wollten.

Für einige Eltern der Befragten ist die Religion aber ein wichtiger Bestandteil des Lebens. So werden religiöse Gebote beim Essen, besonders der islamisch gläubigen Elternteile, im alltäglichen Familienleben beachtet.

10.4. Das „andere Land“

Als eine der ersten Assoziationen der befragten GesprächspartnerInnen an das „andere Land“ wurden oft die Familie bzw. Verwandte mit denen man eine nähere Beziehung führt genannt. Speziell das Haus der Großeltern ist prägend für viele Befragte. Gleich danach folgt das „gute Essen“, weiters wird die Landschaft bzw. die Stadt aus der die Elternteile stammen, angeführt. Erwähnung fand oftmals die Herzlichkeit, die die Interviewten im anderen Land erfahren hatten. Aber auch die sozialen Unterschiede, die zu Österreich bestehen, werden sehr rasch, als einer der ersten Assoziationen von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit bikulturellem Hintergrund, angesprochen.

„Schöne Strände, das Essen, aber ich habe Philippinien weniger als Touristin kennen gelernt sondern auch vermehrt die armen Seiten des Landes gesehen. Teilweise leben die Familienmitglieder in wirklich armen Gegenden, und da merkt man die Armut schon. Wenn wir drüben waren, haben wir nicht in teuren Hotels gewohnt, sondern bei der Familie und die sind halt am Land, und nicht nur in der Großstadt, und die haben echt nichts, und das ist dann wirklich Armut.“ (P5)

„Hautfarbe eher hell, blond, eher stiller, wohlhabende Personen, zumindest in den Gegenden in denen ich war.“ (P13)

„Ich denke, da eher an meine Stadt, sie liegt am Meer. Dort ist es nicht wie hier. Dort sind die Gebäude etwas kleiner als hier, denn dort wird gerade alles renoviert oder neu gebaut. Am Meer haben wir viele Touristenkomplexe neu gebaut. Es ist sehr schön und sehr teuer geworden. Es gibt

einen Platz, dort gehen nur die ganz Reichen hin, weil es sehr teuer ist, obwohl in Bulgarien die Leute nicht so reich sind, eigentlich sind viele auch sehr arm.“ (P10)

„Familie, die enge Familienzusammengehörigkeit, das gibt es auch hier, ganz klar, aber dort – das ist alles so herzlich, also das was ich jetzt kennen gelernt habe. Wenn du Hilfe brauchst, dann ist es egal, dann bekommst du sie, da ist – Gastfreundlichkeit, Gastfreundschaft da.“ (P9)

„Als typisch iranisch – da sehe ich die große Familienverbundenheit, die Familie steht im Zentrum, es ist wichtig mit der Familie viel Kontakt zu haben. Das hat gute und schlechte Seiten: gut ist, dass man etwas hat, worauf man sich verlassen kann, die Familie gibt eine gewisse Stabilität, schlecht ist, dass es auch eine große Kontrolle der Familie gibt, das kann etwas nervig sein, wenn alles von der Familie kommentiert wird. Es gibt dann immer wieder diese Familienstreitereien, dann versöhnt man sich eh wieder. Das ist in Österreich wieder anders, das sehe ich als europäischer, individueller, man hat viel mehr Freiräume, aber es besteht die Gefahr, dass man dadurch auch vereinzelt.“ (P7)

„Die Mentalität, also, es ist alles sehr ‚arabisch‘, also Syrien ist auf alle Fälle liberaler als andere Staaten, aber sonst, ich war halt lange nicht dort, ich hab da schon den Bezug ein bisschen verloren. In Syrien, das ist auch recht gemütlich – so wie ich das mitbekommen habe. Es ist eh recht ähnlich zu Österreich.“ (P4)

Sommerurlaube bzw. Besuche der Verwandten aus dem anderen Land in Österreich prägen das Kontaktverhalten. Alle, bis auf eine Person, haben in regelmäßigen Abständen persönlichen Kontakt. Die Intervalle, in denen die bikulturellen Jugendlichen und jungen Erwachsenen das andere Land und ihre Verwandten sehen, reichen von alle zwei bis drei Jahre bis hin zu zwei bis dreimal im Jahr.

Meistens waren die Befragten einmal im Jahr, zumeist in den Sommerferien, für ca. zwei bis drei Wochen in dem Land des nicht-österreichischen Elternteils. Im anderen Land sind dann vor allem Familienbesuche und familiäre Aktivitäten an der Tagesordnung, aber auch Ausflüge ins Umland. Es besteht also hauptsächlich Kontakt zu der Familie und den Verwandten des nicht-österreichischen Elternteils. Einige der Befragten berichten auch von den Nachbarskindern, die früher ihre Spielkameraden waren sowie von Bekannten und Freunden, die dann ebenfalls besucht werden.

Alle der Befragten fühlen sich in dem anderen Land wohl. Es gab jedoch die Einschränkung, dass die Familienbesuche für zwei der Interviewten als anstrengend erlebt werden.

„Zu Hause fühle ich mich in Wien, aber ich war überrascht wie wohl ich mich fühle, aber es war nicht mein zu Hause. Bevor ich in den Iran gefahren bin, habe ich es auch abgelehnt. Ich hatte Angst, ich hatte keine Ahnung, kein eigenes Bild über das Land, ich konnte die Sprache nicht, das war mir peinlich. Aber das einmal hinfahren hat geholfen. Ich habe jetzt ein ganz anderes Verhältnis zu dem Land.“ (P11)

„Es kommt drauf an wo wir sind, wenn wir in der Provinz sind, dann ist es eher ziemlich langweilig. Viele alte Verwandte und... mir ist eher langweilig. In der Stadt ist eh okay – ich hab da noch ein paar Cousins in meinem Alter, aber es ist halt weniger Sightseeing oder Urlaub, sondern Familienbesuche, und das ist dann jeden Tag, überall, anderes großes Essen, das ist für mich eher anstrengend.“ (P5)

Die Frage: „Wirst du im anderen Land akzeptiert?“ konnten alle Befragten mit ja beantworten. Eine Person schränkte ein, dass sie „als Familienmitglied halt“ akzeptiert wird. Zwei andere InterviewpartnerInnen bemerkten, dass sie in der Öffentlichkeit doch als „AusländerInnen“ identifiziert werden. Der Grund dafür liegt, vor allem in den Sprachkenntnissen bzw. im Akzent, der sie „verrät“ und bei einigen im unterschiedlichen Aussehen im Bezug zur Mehrheitsgesellschaft. Negativ wurde dies aber nicht aufgefasst, es schwingt in einem gewissen Ausmaß auch Bewunderung dabei mit, wenn man als „Fremde bzw. Fremder“ ins andere Land kommt.

„Ja. Sie bewundern immer einen. Allein weil ich so groß bin, dann schauen sie einen immer an, als was Exotisches. Vor allem in der Provinz, da kommen nie Touristen hin, und sie sehen nie Menschen mit heller Haut. Da sind sie immer total fasziniert.“ (P5)

Alle interviewten Jugendlichen mit bikulturellem Hintergrund berichten, dass der österreichische Elternteil im anderen Land von den Verwandten des nicht-österreichischen Elternteils gut aufgenommen wurde. Obwohl doch ein Drittel der Befragten berichtet, dass Anfangsschwierigkeiten in der Familie bestanden. Teilweise waren die Großeltern sehr religiös bzw. konservativ eingestellt und wünschten sich für ihre Tochter bzw. ihren Sohn einen Mann bzw. eine Frau mit derselben Religion, oder jemanden aus demselben Land mit der gleichen Sprache. Doch im Laufe der Jahre haben sich diese „Startprobleme“ aufgelöst. Es besteht oft ein freundschaftliches Verhältnis, dass dann bei den Besuchen im „anderen Land“ gepflegt wird.

„Sie fühlt sich dort gut, sie versteht sich auch gut mit den Schwestern von meinem Vater. Sie gehen auch immer gemeinsam einkaufen.“ (P3)

„Der Vater meiner Mutter war sehr streng, und ihm war das eigentlich am Anfang als sie noch nicht verheiratet waren, nicht so recht, dass mein Vater im selben Haus schläft wie meine Mutter. Er durfte nicht im selben Zimmer wie sie schlafen, er musste mit ihrem Bruder in einem Zimmer schlafen. Der Großvater, er war sehr streng. Und wie es geheißen hat, dass meine Mutter nach Europa geht, haben die Eltern sie auch gefragt: ‚Was machst du dort?‘ ‚Warum, warum willst du von hier weg?‘. Also es war schon auch ein Problem mit und für ihre Eltern.“ (P5)

„Ihr geht es schon gut, da hat es keine Probleme gegeben, am Anfang vor der Revolution hat es ja auch den Plan gegeben, dass die Eltern im Iran bleiben und dort leben. Also ich glaube, meine Mutter

hätte sich da schon zurechtgefunden. Aber ich glaube, früher hat sie sich besser dort gefühlt als jetzt.“
(P7)

„Ja, das ist so eine gute Frage. Wie die Verwandten jetzt am Wochenende da waren, da hab ich schon gemerkt – ich verstehe slowenisch, da ist man noch mehr eingebunden – meine Mama hat sich mit den Verwandten unterhalten. Es ist natürlich... – alle nehmen natürlich Rücksicht. Die Verwandten beherrschen schon gut Deutsch, sie haben einen Akzent, aber was macht das schon, aber bei Witzen, die man dann nur versteht, wenn man slowenisch spricht... – Ich krieg auch nicht jeden Witz mit, wie gesagt mein Vokabular ist nicht so groß, aber wenn ich dann einen Witz mit kriege, dann lache ich auch herzlich mit. – Aber bei meinen Vater gestaltet sich das noch schwieriger. Und deswegen, ich kann nur raten wie er sich fühlen wird, aber schon so etwas wie, auf die Seite gestellt – ein bisschen.“
(P9)

„Am Anfang haben die Großeltern meinen Vater nicht gleich akzeptiert, aber sie haben gesehen, dass er sich gut um mich gekümmert hat, und damit war es dann in Ordnung.“ (P14)

„Meine Mutter und ich werden im Iran akzeptiert, aber ich werde von der österreichischen Familie nicht akzeptiert, die Cousinen und Cousins werden bevorzugt; der Vater wird nicht akzeptiert, und deswegen fühle ich mich auch nicht akzeptiert. Für die Mutter ist es schlimmer. Für die Eltern ist diese Situation mittlerweile schon ertragbar, aber es ist ein immer wiederkehrendes Thema.“ (P11)

10.5. Österreich

Auf die Frage: „Fühlst du dich als ÖsterreicherIn?“, kamen unterschiedliche Antworten. Die eine Gruppe fühlte sich eindeutig als ÖsterreicherIn, meist wird im gleichen Atemzug auch der Grund dafür genannt:

„Ja, weil ich bin ja hier aufgewachsen.“ (P3)

Die andere Gruppe kann die Frage: „Fühlst du dich als ÖsterreicherIn?“ nicht bejahen. Bei näheren Nachfragen kommt heraus, dass sie sich auch nicht mit dem „anderen Land“ voll identifizieren können. Dieser Umstand wird jedoch eher selten von den Befragten als belastend wahrgenommen. Es lässt sich eher mit einem Gefühl der „Distanz“ beschreiben. Das Aufwachsen, die Zeit die man den Großteil seines Lebens in einem Land verbringt, stärkt das Gefühl der Verbundenheit. Für einige der Jugendlichen und jungen Erwachsenen deutet die Frage jedoch auf eine „innere Zwiespältigkeit“ hin. Diese wurde aber nicht bewusst genannt, sondern drückt sich viel mehr in den Antworten der befragten Personen aus.

„Fast ganz als Österreicher.“ (P1)

„Ja, auf jeden Fall. Ich bin halt hier aufgewachsen. Meine Familie in Syrien hat immer gefragt, was bist du jetzt, bist du mehr Österreicher oder Syrier, aber diese Frage ist sinnlos, weil ich kann ja das nicht beantworten. Weil ich bin ja irgendwie doch beides, aber hier bin ich aufgewachsen.“ (P4)

„Eher so halb-halb. Du hast da Wurzeln, und du hast Wurzeln da, wobei ich die Wurzeln hier besser kenne als die slowenischen.“ (P9)

Bis auf drei Personen, fühlen sich alle als ÖsterreicherInnen, das andere Land bleibt „im Hinterkopf“ nicht unvergessen. Drei der befragten Personen gaben an, dass sie sich eher mit Wien bzw. der Stadt in der sie aufgewachsen sind oder mit Europa identifizieren können als mit ganz Österreich. Für sie besteht ein Unterschied zwischen Wien und Österreich. Eine Person legte ganz explizit darauf Wert. Diese Distanz zu Österreich auf der einen Seite, und die Nähe zu der Heimatstadt auf der anderen Seite, waren auffallend. Bei näherem Nachfragen kam heraus, dass die befragten Personen sich mit Österreich aufgrund des Bildes, das Österreich im Ausland subjektiv für die Befragten trägt, nicht identifizieren können.

Die Assoziationen, die das Wort Österreich hervorruft, sind unterschiedlich. Die einen nennen Österreich gleich ihre Heimat, andere verbinden damit ihre Familie, die Schule, und ihre Freunde (siehe Mecheril 1994).

Vier der Bikulturellen geben an, dass Österreich an sich für sie keine Bedeutung in Bezug auf Heimat hat, aber Familie und Freunde dagegen als vorrangig betrachtet werden.

„Österreich bedeutet mir eigentlich nicht so viel, ich fühle mich hier halt wohl, weil ich hier viele Leute kenne. Hier sind alle meine Freunde, deswegen bin ich hier verwurzelt.“ (P7)

„Österreich bedeutet für mich: Heimatland, Schule, dass ich hier eine Schulbildung habe, Freunde.“ (P13)

„Österreich – das ist das Land in dem ich lebe. Hier habe ich mehr Freunde, weil ich hier länger lebe. Dort, in Serbien, ist es irgendwie anders als in Österreich.“ (P14)

„Viele Leute wissen nicht, dass ich halb Slowene bin. Ich finde auf der einen Seite ist es natürlich etwas besonderes, aber auf der anderen Seite, warum soll ich mir das auf die Stirn schreiben. Ich bin da. Ich hab die österreichische Staatsbürgerschaft. Ich bin halb Slowene – halb Österreicher, aber ich bin zu Hause in Österreich. Das ist meine Heimat. ... Österreich ist für mich ein Land, in dem man sich Sicherheit erfreuen kann, auch innerhalb der Familie, wobei in Österreich ist der Begriff Familie auf einen gewissen Bereich begrenzt; in Slowenien: da ist dieser Familie, jener ist Familie, und da hat man so eine riesige Familie, das finde ich echt schön, und in Österreich ist es etwas eingrenzender.“ (P9)

„Kultur, wenn ich an Österreich denke, da denke ich vor allem an Wien, Sehenswürdigkeiten, Tourismus – das ist schwer, wenn man Leute fragt, die nicht aus Österreich kommen, dann sagen die sicher Dirndl und Schnitzel, aber das ist für mich nicht Österreich. Ja ich weiß nicht, ich bin sehr viel mit Kunst aufgewachsen, und deswegen ist Kultur etwas, das mir sofort zu Österreich einfällt.“ (P8)

„Schwierig, sagen wir so, ich bin froh, wenn ich in einem anderen Land am Flughafen nicht gleich als Österreicherin erkannt werde.“ (P11)

Die Aufnahme des nicht-österreichischen Elternteils in der österreichischen Verwandtschaft, aus der Sicht der Befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, läuft etwas angespannter ab. Das Ausmaß der Konflikte zwischen der österreichischen Verwandtschaft und dem nicht-österreichischen Elternteil ist höher und teilweise in manchen Familien seit Jahrzehnten vorhanden. Die Fragestellung: „Hat die österreichische Familie deinen Vater bzw. deine Mutter akzeptiert?“ gibt folgendes Bild wieder: Die Hälfte der Befragten können über erste Vorbehalte der österreichischen Großeltern gegenüber dem nicht-österreichischen Elternteil berichten. Die meisten haben diese nicht selbst miterlebt, aber dennoch wissen sie aus Erzählungen der Eltern, dass diese zu Beginn existierten. Zum Teil haben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen diese Probleme aber auch selbst miterlebt. Die Ressentiments konnten, bei einem Großteil der Familien, im Laufe der Jahre beigelegt werden.

Dennoch haben einige Familien noch immer damit zu kämpfen, dass es an Akzeptanz für den nicht-österreichischen Elternteil in der erweiterten Familie fehlt. Die Gründe für die Vorbehalte sind unterschiedlich, neben persönlichen Konflikten und ganz banalen Missverständnissen, lässt sich aber ein gemeinsamer Nenner finden: die Herkunft. Das Land, die Mentalität, schlicht das Fremde des nicht-österreichischen Parts lösen offensichtlich Ängste und Abneigung bei der betroffenen Familie aus.

Die steigende Zahl an bikulturellen Ehen in den letzten Jahrzehnten hat sicherlich dazu beigetragen, dass es nicht mehr als „außergewöhnlich“ aufgefasst wird, wenn zwei Menschen aus zwei unterschiedlichen Kulturen eine Beziehung eingehen (siehe Fibel 2006).

„Naja am Anfang hat es da etwas gegeben, aber jetzt ist das Verhältnis zwischen den Eltern und den Großeltern eh ganz normal.“ (P3)

„Ich glaube, also ich nehme mal an, sie haben ihn am Anfang so mit Bauchweh akzeptiert. Ich weiß auch, dass... also akzeptiert haben sie ihn schon, aber am Anfang haben sie Vorbehalte gegen ihn gehabt, ziemlich sogar.“ (P4)

„Am Anfang hat es sicher gewisse Ressentiments gegeben, besonders die Schwiegereltern [Großeltern] haben Vorurteile gehabt. Aber das hat Zeit gebraucht, mittlerweile ist er sicher akzeptiert. Die anderen Familienmitglieder haben ihn wohl etwas früher schon akzeptiert. Ich glaube, das hängt

auch mit der Zeit zusammen, damals war das noch ungewöhnlicher, dass Menschen aus zwei unterschiedlichen Kulturen heiraten. Da war es umgekehrt genau so. Die Oma im Iran hat da besonders ihre Vorbehalte gegenüber meiner Mutter gehabt. Aber das liegt auch daran, dass meine Oma sehr religiös ist, und es wäre ihr eine Perserin auch lieber gewesen. Ich glaube, damals war das noch sehr ungewöhnlich, die Generationen danach haben das da leichter gehabt.“ (P7)

10.6. Identität

Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen auf die Frage, ob sie persönlich glauben, dass die zwei Kulturen sich auf ihre eigene Identität auswirken, wurde von nahezu allen bejaht. Zwei der Befragten verneinten diesen Umstand – für sie spielte es keine Rolle. Allgemein kann festgehalten werden: Je älter die Befragten Jugendlichen waren, desto mehr hielten sie es für möglich, dass beide Kulturen einen Einfluss auf ihre Entwicklung haben.

Argumente, warum dieser Umstand doch eine Einwirkung auf das persönliche Leben haben könnte, waren vielfältig. Zum einen wurde der Sprachvorteil genannt, den sie gegenüber anderen haben. Der Einblick in zwei unterschiedliche kulturelle „Denksysteme“ wird als positive Erfahrung gewertet. Unter denen, die das Aufwachsen mit zwei Kulturen als Bereicherung erleben, kann die Gruppe „der Stolzen“ ausgemacht werden. Sie sind sich bewusst, dass sie zwei Backgrounds haben und lernten im Lauf der Jahre einen selbstbewussten Umgang mit ihrer Situation zu pflegen.

„Ja ich glaub, ich find das gut, ich krieg einfach verschiedene Seiten mit, ich finde das besser, ich könnte es mir gar nicht vorstellen, wenn alle beide aus Österreich kommen würden.“ (P3)

„Also eine implizite Auswirkung hat das sicher auf mich gehabt, ich kann das gar nicht genau fest machen, aber ich merke das zum Beispiel am Familienleben. Ich halte da viel mehr Kontakt zu meinen Eltern als andere, die ihre Eltern nur ganz selten sehen. An diesen Dingen sehe ich schon, dass ich da etwas von der iranischen Kultur mitbekommen habe.“ (P7)

„Naja, ich hab mal gehört auf einem Vortrag, dass Kinder die schon früh andere Sprachen gehört haben, haben es später mal leichter andere Sprachen zu lernen, und wenn ich das so vergleiche, ich tue mich wahnsinnig leicht mit Sprachen.“ (P9)

„O ja, ich find schon, man ist sicher offener anderen Kulturen gegenüber. Wenn man das sich in Österreich anschaut, ist das sicher ein Problem, dass hier die meisten hier sehr... wie sagt man, ja, nicht gerade sehr aufgeschlossen diesbezüglich sind. Ich find das gut, wenn man aus zwei Kulturen kommt, du kannst sie verbinden, du kennst beide Seiten, du hast einen ganz anderen Blickwinkel drauf. Ja, ich bin ziemlich froh darüber, dass es bei mir so ist. Es ist eine Bereicherung. Ja.“ (P4)

„Naja ein bisschen schon, ich höre ja beide Meinungen und wenn beide Elternteile aus einem Land kommen, dann ist es halt anders. Ich finde schon, aber ich kann nicht so genau erklären wie es ist.“ (P10)

„Wie ich kleiner war, hat es mich aggressiv gemacht, wenn die Eltern untereinander persisch gesprochen haben, weil ich sie nicht verstanden habe; die Leute haben mich immer nach dem Land gefragt, ich hab keine Ahnung gehabt, über die ‚Revolution‘ oder ‚die Lage der Frau im Iran‘ – es war mir auch egal, obwohl ich aus dem feministischen Diskurs heraus die Frage verstehe. Jetzt ist es viel besser, das einmal hinfahren hat geholfen. Jetzt bin ich auch stolz gemischt zu sein.“ (P11)

„Ja schon irgendwie. Es ist ja auch ein Vorteil, dass ich mehrere Sprachen kann, so kann ich mehr Freunde haben.“ (P14)

Auf die Frage, ob die Jugendlichen besondere positive oder negative Erlebnisse aufgrund ihrer Bikulturalität hatten, kam oft die Antwort:

„Nein, eigentlich nicht“ (P12)

Einige der Jugendlichen können also weder von speziell herausstehenden Erfahrungen, im negativen oder auch im positiven Sinn, sprechen. Dennoch erleben Bikulturelle schwierige, manchmal sogar konflikträchtige, Situationen.

„Naja in der Schule hat man sich halt lustig gemacht. Darüber halt dass ich Ausländer bin. Wie Kinder halt sind, sind nicht immer nett. Und ja positive Erfahrungen, naja mein Freundeskreis ist sehr durchmischt. Die sind aus den verschiedensten Kulturen, also sehr gemischt.“ (P4)

Erleben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Bikulturalität als etwas Positives oder Negatives? Bikulturalität wird im Grunde als etwas Positives (sprachliche Kompetenz, kosmopolitische Einstellung) für das persönliche Leben gewertet, auch wenn sich dadurch Probleme ergeben, wie z.B. längere Passkontrollen, Konfrontation mit Vorurteilen im täglichen Leben.

„Ja positive Erlebnisse hatte ich eigentlich mehr, aber negative eigentlich auch, weil immer noch viele dieses Klischeedenken haben. Eine asiatische Frau, die nach Österreich kommt, und zwei-, dreimal ist es vorgekommen, dass man ... Sextourismus halt. Das tut schon weh, weil ja..., man rechnet mit so was nicht, ja... Es ist einfach echt nicht schön so etwas mitzubekommen. Ich hab das dann gleich aufgeklärt. Meine Eltern haben sich als Brieffreunde kennen gelernt. Es gibt halt echt Leute, die wirklich so noch denken, aber es kommt zum Glück sehr selten vor.“ (P5)

„Positiv ist auf jeden Fall, von dem her, dass man etwas kennt was die anderen nicht kennen und dann Zugang zu dem hat, obwohl ich nicht wirklich zweisprachig aufgewachsen bin. Aber trotzdem

habe ich auch sprachlich Vorteile, das ist überhaupt keine Frage. Nachteile, weiß ich nicht, so im Kindergarten und der Volksschule, hab ich mir schon eingeildet, dass es da Probleme gibt.“ (P6)

„Eigentlich sehe ich das als etwas Positives an, das einem auf alle Fälle persönlich mehr bringt. Ja, in letzter Zeit hatte ich schon das Gefühl, dass durch Terrorismus, Islam, wenn so undifferenzierte Meinungen kommen, ich da öfter was zurechtstellen muss. Positiv ist sicher, dass es einfach interessanter klingt, man hat gleich mehr zu sagen, kann sich schnell über etwas unterhalten. Positiv sehe ich es auch für mich persönlich etwas mehr über die andere Kultur mitzubekommen. Negative Erfahrungen, habe ich eigentlich keine gemacht, aber das liegt auch sicher daran, dass ich nicht so ausländisch ausschaue, und die Österreicher nicht gleich merken, dass ich nicht ganz österreichisch bin. An der Grenze habe ich in der letzten Zeit oft das Gefühl, dass mein Pass etwas länger kontrolliert wird. Sie schauen sich dann meinen Namen genauer an, und fragen woher er denn kommt, aber das ist jetzt nur so ein Gefühl.“ (P7)

„Das haben die Leute nie mitgekriegt, meine Bikulturalität. Das haben die Leute erst mitgekriegt als ich es gesagt habe, und da hab ich nie Probleme gehabt. Ich glaub, es war ein Vorteil, dass ich Slowenisch nie von Kindheit auf gelernt habe, weil man merkt: ‚Ah der spricht slowenisch. Ah der ist ein Ausländer. Den will ich nicht!‘ So gesehen war das vielleicht auch ein Vorteil, dass ich da nie ‚erkannt‘ wurde. Auch wenn ich gar kein Ausländer wäre, weil ich ja halb Slowene – halb Österreicher bin, und österreichischer Staatsbürger bin, und deswegen... das kann sicher ein Vorteil gewesen sein.“ (P9)

Sehr unterschiedliche Reaktionen löste die Frage aus: „Wirst du oft auf deine Bikulturalität angesprochen? Oder hörst du manchmal die Frage: Woher kommst du eigentlich?“.

Die Häufigkeit, in der diese Fragestellung an sie gerichtet wurde, variierte genauso, wie der Umgang mit ihr. Einige der Befragten wurde diese Frage nie gestellt, demnach wurden sie so gut wie immer als „ÖsterreicherIn“ wahrgenommen. Die andere Hälfte der 14 Befragten bekam diese Frage öfter im alltäglichen Leben gestellt. Bei den einen wurde dadurch eine Art von Stolz geweckt, bei der anderen Gruppe war diese Frage mit einem ambivalenten Gefühl verbunden. Eine befragte Person sagte, dass sie zuerst immer mit Wien antwortet, und erst wenn weiter nachgehakt wird, sie näher darauf eingeht. Es sei eine Art Schutzmechanismus um nicht alles im ersten Moment zu offenbaren.

Während die einen diese Frage als „subtilen Angriff“ auf ihre Persönlichkeit sehen, erfüllt die anderen die Antwort auf diese Frage mit Stolz. Bei einigen traf weder das eine, noch das andere zu. Einer der Interviewpartner konnte diese Frage gar nicht beantworten. Er wehrte sich gegen diesen Nationenbegriff. Am ehesten konnte er sich noch mit Wien identifizieren. Für einige Befragte macht es einen Unterschied, wer diese Frage stellt und die damit verbundene Intention des Fragestellers.

Mit der Frage: „Woher kommst du eigentlich?“ ist auch die Frage der Selbstbezeichnung verbunden. Wie definieren die Bikulturellen sich selbst? Sehen sie sich als „ganze

„ÖsterreicherIn“ oder übt das andere Land auch bei der eigenen Definition seinen Einfluss aus? (siehe auch Kapitel 10.10).

„Ja, dann sag ich: Ich bin zur Hälfte österreichisch – Hälfte finnisch, aber es nervt mich, wenn ich dann irgendetwas auf Finnisch sagen soll.“ (P2)

„Ja, ja. Ständig werde ich das gefragt, aber die wenigsten glauben Asien, die meisten glauben Tunesien, Spanien, Chile, Bali, aber Asien ist eher selten, außer ich bin mit meinen Mädels unterwegs, die auch halb philippinisch sind, dann schätzen sie das auch. Also ich bin froh, dass man sagen kann, dass ich Mischling bin, und keine richtige Österreicherin, weil ich finde das einfach interessanter ein Mischling zu sein, weil man beide Kulturen erlebt – und ja, ich finde es interessanter.“ (P5)

„Eigentlich nicht, die Leute sehen mir das anscheinend nicht an. Mir ist es an sich auch nicht so wichtig, aber wenn sie dann fragen, sage ich, ich bin Österreicher. Wenn sie dann gezielter nachfragen, woher ich komme, dann sage ich das schon, dass ich halb Syrier – halb Österreicher bin.“ (P4)

„Ich sage: Ich bin aus Österreich, dann kommt oft: ‚Was aus Österreich? – Ja, ja. ich bin in Österreich geboren. ‚Na komm, woher kommst du jetzt? Du schaust nicht so österreichisch aus?‘: – ‚Ja mein Vater ist aus London, meine Mutter ist aus Österreich deswegen.‘ Manche fragen dann nach und meinen ich schau so exotisch aus und ich spreche sicher italienisch oder spanisch oder so was – woher kommst du jetzt wirklich? – Ich find das ziemlich lustig eigentlich, weil ich mit diesen Ländern gar nichts zu tun habe, außer auf Urlaub zu fahren.“ (P8)

„Ja, diese Frage habe ich schon sehr oft gehört und eigentlich mag ich sie gar nicht. Diese Frage hat mir nie gefallen, denn sie impliziert immer etwas. Die iranischen Verwandten wollten dann hören, wenn sie mich gefragt haben: ‚Woher kommst du denn?‘ – dass ich dann sage, dass ich ein Perser bin. Und das kann ich so nicht sagen, denn das bin ich nicht in dem Sinn, ich bin hier in Österreich aufgewachsen. Und auf der österreichischen Seite hat diese Frage genauso eine andere unguete Bedeutung gehabt: Mit dem Hintergrund: ‚Woher kommst du denn? Was machst du ‚Fremder‘ hier?‘ – Ich würde mich selbst als Europäer, Westeuropäer bezeichnen.“ (P7)

„Früher hab ich wahnsinnig drauf wert gelegt: ‚Nein du bist Österreicher!‘, aber mittlerweile denke ich mir, es ist schade, dass ich nicht sehr gut slowenisch spreche, und mittlerweile bin ich stolz darauf halb Slowene – halb Österreicher zu sein. Deshalb bemühe ich mich auch mehr Vokabular zu ergattern, wo auch immer der her ist.“ (P9)

„Halb Philippinin – halb Österreicherin. Ich sag immer: ich bin gemischt. Ich bin ja stolz drauf. Auf jeden Fall.“ (P5)

„Ich sage dann, ich bin halb Tunesierin – halb Österreicherin.“ (P3)

Das „Zerrissen sein“, sich fühlen als stehe man zwischen zwei Kulturen (siehe Abouelenin 2000), können nur wenige der InterviewpartnerInnen bestätigen. Insbesondere in der Adoleszenzzeit herrschen Gefühle der Zerrissenheit und Unverstandenheit bei den Befragten vor. Besonders ein 14-jähriges Mädchen betonte, dass sie sich hin und wieder sehr zerrissen und unverstanden fühlt. Die andere Gruppe konnte nichts von all dem wieder erkennen und sah sich in keinem Identitätskonflikt. Es war eindeutig, dass sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen der hiesigen Kultur verbunden und verwurzelt fühlen. Eine weitere Gruppe, sieht sich zu keinem Land dazugehörig.

„Ja. Na ja ich hab mich nicht als Österreicher gefühlt, und das war halt ein bisschen was, aber als Ire hab ich mich sicher auch nicht gefühlt. Irgendwie überall fremd, aber dann noch irgendwie Österreich. Aber wirklich dazwischen hab ich mich nicht gefühlt, im Sinne von Spannung, dass ich nicht weiß, wohin ich gehöre, was soll ich, wer bin ich.“ (P6)

„Nein, dieses Gefühl hatte ich eigentlich nie, ich habe mich nie sozusagen zwischen den Stühlen gefühlt, dafür war ich viel zu stark in Österreich verwurzelt. Ich glaube, wenn ich aus einer „rein persischen Familie“ kommen würde, da wäre das sicher ein Thema und schwieriger, und ich denke meine Verwandten haben dieses Problem bzw. werden es noch bekommen.“ (P7)

„Nein, ich glaube das ist vor allem der Fall, wenn die Eltern zusammen leben und das Kind mit den Eltern aufwächst. Ich fühle mich überhaupt nicht dazwischen, es ist eindeutig österreichisch.“ (P8)

„Nein, überhaupt nicht, ich finde, das ist sowieso eine Kultur. Das ist halt nur eine andere Sprache. Ob ich hier bin in Wien oder unten in Maribor oder in Ljubljana – ich sehe da keinen Unterschied.“ (P9)

„Früher schon, da hab ich mich sehr zerrissen gefühlt, im Teeniealter, aber mittlerweile akzeptiere ich beide Seiten. Früher wollte ich wie die anderen sein. Jetzt passt es so wie es ist.“ (P11)

„Ja, es ist schwierig das zu verorten, und zuzuordnen. Das war es für mich auch. Wie ich 13 oder 14 Jahre alt war und in Syrien zu Besuch war, da habe ich es nicht verstanden, dass meine Kusinen von einem aufs andere Jahr auf einmal ein Kopftuch getragen haben. Und keiner hat mich aufgeklärt. Ich hab das die ersten Tage echt nicht verstanden, dass ich auf einmal auch anklopfen musste, wenn ich ins Zimmer wollte oder so was. Ich meine, es ist darum gegangen, dass ich sie rein theoretisch heiraten könnte, aber das steht für mich ja außer Frage. Keiner hat mir aber erklärt worum es geht. Erst nach einigen Tagen haben meine Eltern mir das erklärt.“ (P4)

10.7. Soziale Kontakte

Die Jugendlichen halten tendenziell weniger Kontakt zur „Community“¹⁶ des nicht-österreichischen Elternteils. Der hauptsächliche Kontakt besteht zu Verwandten und Freunden in „dem anderen Land“, meist mit persönlichen Besuchen oder telefonisch.

Die Eltern der jungen Erwachsenen und Jugendlichen hingegen pflegen den Kontakt wesentlich öfter. Das Ausmaß schwankt aber von einem gelegentlichem „Sich sehen“ bis zu einem vereinsmäßig organisierten Engagement.

Die Hälfte der Befragten hatte persönlichen Kontakt zu anderen Jugendlichen mit bikulturellem Hintergrund. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die meisten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor allem zur Familie Kontakt haben. Die Eltern pflegen aber sehr wohl auch außerfamiliäre Kontakte, die auch der Community zugerechnet werden können. Drei der Befragten berichten, dass der Kontakt des Elternteils des anderen Landes zur „Community“ auch durch die Religion geprägt ist. So haben Besuche in der Moschee bzw. der Kirche einen „sozialen Charakter“ für den Elternteil des anderen Landes: Man trifft bekannte Gesichter, tauscht sich aus, erfährt Neuigkeiten.

„Ja ich war mal eine Zeit in einer finnischen Schule, weil zu Hause sprechen wir finnisch, aber schreiben ist ja nicht gerade das Leichteste. Und da waren wir dann immer am Nachmittag für eine Stunde oder so, und wir haben dort Aufgaben bekommen. Und das waren alles so Leute die zur Hälfte finnisch, zur Hälfte österreichisch waren.“ (P2)

„Ja mein Vater kennt ein paar Tunesier, und wir haben ein paar Verwandte, aber ich bin nicht so in Kontakt mit ihnen wie mein Vater.“ (P3)

Der Freundeskreis der Jugendlichen und jungen Erwachsenen kann als durchwegs durchmischt bezeichnet werden, d.h. aus österreichischen, ausländischen oder auch genau so wie sie, anderen Jugendlichen mit bikulturellem Hintergrund. Der Großteil der Befragten gab an, dass es sich *„einfach so ergeben hat“*.

Es war also keine gezielte Absicht dahinter, sondern es kam eher zufällig zustande. Freunde aus „dem anderen Land“ haben die wenigsten, vielleicht ein bis zwei, die sie in den Sommerferien oder anderen Gelegenheiten im anderen Land öfter sehen. Sicherlich liegt die Zusammensetzung des Freundeskreises vor allem an den Lebensgewohnheiten, die die Jugendlichen führen. Zwei Personen beschreiben, dass der Kontakt mit Freunden, die ebenfalls einen bikulturellen Hintergrund aufweisen, als etwas Verbindendes angesehen

¹⁶ Mit Community ist vor allem der Freundes- und Bekanntenkreis bzw. „Landsleute“ des nicht-österreichischen Elternteils, die ebenfalls in Österreich leben, gemeint.

wird. Sie pflegen die Freundschaft schon seit der frühesten Kindheit miteinander, weil sie ähnliche Lebensumstände haben.

„Mehr ausländische, oder gemischte Freunde, das hat sich aber so ergeben, das war nicht gezielt, aber man hat etwas Verbindendes miteinander.“ (P11)

„Nein, in meiner Klasse, in unserer Schule, war das schon immer so, dass wir eher gemischt waren, also eine relativ durchgemischte Klasse waren. Wir hatten schon immer Leute, die aus verschiedenen Ländern waren. Und ja, ausgesucht, ich glaube, das hat sich einfach so ergeben. Aber man geht sicher unbewusst danach aus, ob diese Leute eher engstirnig oder offen sind. Wenn mich Leute nicht so akzeptieren wie ich bin, dann werde ich mich nicht mit ihnen anfreunden.“ (P4)

„Meistens schon aus Österreich, es gibt schon ein paar, die einen gemischten Hintergrund haben, aber sonst ist das alles aus demselben Milieu, alles recht studentisch oder recht politisch.“ (P6)

„Ja mehr aus Österreich, weil ich hier wie gesagt, lange hier bin und hier zur Schule gehe, und in Finnland habe ich auch eine Freundin, da sind meine und ihre Eltern gut befreundet, mit der sind wir im Sommer oft zusammen unterwegs.“ (P2)

„Sehr gemischt, sehr gemischt, das ist ziemlich lustig, weil österreichisch sind nur sehr wenige. Die meisten sind aber hier in Österreich aufgewachsen, eine Freundin ist aus Schweden, ein Freund kommt aus England, ein Freund ist Kroate. Sehr gemischt.“ (P8)

10.8. Schulische Situation

Der Bildungsverlauf, der von mir befragten Personen, gestaltete sich bei allen Befragten ähnlich (Kindergarten, Volksschule, hauptsächlich Gymnasium). Die Älteren konnten bereits auf eine universitäre Bildung zurückblicken. Von den 14 befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen besuchten zwölf einen Kindergarten. Die Vorschule besuchte nur eine Befragte.

Das Verhältnis zu den LehrerInnen wird bei fast allen als gut bis durchschnittlich beurteilt. Lediglich eine Person hatte gravierende Probleme mit ihren LehrerInnen, so dass sie die Schule wechseln musste. Keiner der LehrerInnen ist dabei speziell auf die Bikulturalität der Jugendlichen eingegangen – weder im positiven noch im negativen Sinn. Lediglich zwei Befragte berichten, dass die GeographielehrerInnen speziell auf ihre bikulturelle Situation eingingen. So wurden hin und wieder Referate zu dem Land des anderen Elternteils abgehalten oder die Fremdsprachenkenntnisse im Zuge des Unterrichts verwendet.

Von diskriminierenden Erfahrungen der LehrerInnen ihnen gegenüber in der Schule konnte niemand berichten. Allerdings berichtete ein Befragter, dass es ihm persönlich in der Schule sehr gut ging, aber sein Bruder musste die Schule wechseln, da seine Lehrerin offensichtlich

rassistisch war. Im Zuge dessen wechselte auch er die Schule. Mit den KlassenkollegInnen kamen alle interviewten Personen gut aus.

Der schulische Erfolg der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit bikulturellem Hintergrund kann als überdurchschnittlich gut beschrieben werden. Der Großteil hatte über Jahre hinweg sogar gute bis sehr gute Noten. Sieben der Interviewten sind bzw. waren unter den Klassenbesten. Ernsthafte Probleme in einem Schulfach hatten nur zwei der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die restlichen fünf können dem guten Durchschnitt der schulischen Klassenleistung zugeordnet werden.

Die Jugendlichen, die noch die Schule besuchten hatten teilweise schon sehr konkrete Pläne für ihre eigene Zukunft. Eine Schülerin möchte unbedingt den Kindergarten ihrer Mutter übernehmen, für einen anderen Schüler steht fest, dass er studieren wird.

„Notenmäßig ging es mir gut, und sonst war in der Zeit, Pubertät und solche Dinge..., ja auf und ab. Ich hab mich nicht speziell integriert gefühlt und auch nicht speziell als Außenseiter. Das war einfach so eine Mittelposition.“ (P6)

„Ich hab ein normales Verhältnis zu ihnen, eh gut, ja..., weil viele sind, auch so wie ich, halb-halb. Zwei sind halb Serbe-Österreicher, einer ist halb Albaner-Österreicher, halb Österreicher-Türke.“ (P13)

Bei dem Großteil der befragten jungen Erwachsenen und Jugendlichen kam heraus, dass die Eltern doch verstärkt auf die Bildung ihrer Kinder geachtet haben. Es war zwar nicht immer das explizit erklärte Ziel der Familie, aber die Bildung der Kinder war kein „Nebenprodukt“. Der Bildungsweg beruhte auf bewussten Entscheidungen der SchülerInnen und ihrer Eltern. Einer der Befragten besuchte die Waldorfschule, obwohl diese doch sehr weit entfernt vom Wohnhaus lag. Der Wunsch der Eltern war, *„dass man sich möglichst ohne Druck, sich gerne freiwillig weiterbildet.“*

Andere Elternpaare achteten ausdrücklich auf die Ausbildung ihrer Kinder, bestärkten diese in ein Gymnasium zu gehen und die Schule abzuschließen, um ihren Kindern den gleichen oder einen höheren Bildungsstand zu ermöglichen.

„Bis zur Vorschule haben die Eltern nicht darauf speziell geachtet, aber Bildung ist den Eltern wichtig. Wir sollten es im Leben etwas leichter haben als sie. Sie haben einfach die Erfahrung gemacht, dass die Bildung weiterhilft, z.B. der Vater bekam zur Weihnachtsfeier statt dem Weihnachtsgeschenk wie alle anderen einen Kündigungsbrief. ‚Der Ausländer wird zuerst gekündigt.‘ Bildung war beiden immer wichtig. Das ist aber auch von beiden ausgegangen.“ (P11)

„Ja. Sie haben mich immer in eine Privatschule gegeben, nie in eine Öffentliche. Und sie waren schon sehr dahinter, dass ich gute Noten habe, nicht die Schule schwänze, immer alles mache, die Aufgaben, und so. Also darauf haben sie sehr geachtet.“ (P5)

10.9. Zukunft

Kaum einer der befragten Personen konnte sich vorstellen in dem „anderen Land“ dauerhaft zu leben. Lediglich für die älteren Befragten stellte ein vorübergehender Auslandsaufenthalt, von maximal ein paar Jahren im anderen Land, eine Option dar. Einige formulierten dazu bereits konkrete Pläne. Dabei spielt das Alter und die jeweilige Lebenssituation eine Rolle. Die über 20-Jährigen hatten alle den Wunsch bzw. den Plan zumindest einige Monate im Ausland zu verbringen. Die Jüngeren der Befragten waren sich bei diesem Thema noch nicht sicher. Vollkommen im anderen Land zu leben kam nur für eine einzige Person in Frage. Gründe dafür sind unterschiedlicher Natur, einige nannten die gesellschaftlichen Unterschiede, gerade für Frauen. In Österreich sei das Leben doch etwas liberaler. Diese Argumentation kam vor allem von Personen, deren Vater oder Mutter aus Asien und dem Nahen Osten kamen, aber auch die Personen, deren Elternteil aus einem anderen europäischen Land kam, konnten sich mit der Möglichkeit im anderen Land zu leben nicht wirklich anfreunden. Als Gründe wurden das einfache „Landleben“ angeführt, die Armut im anderen Land sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen.

„Nein, als Frau ist es schwierig, von den Verwandten her ist das kein Problem, aber von der Gesellschaft, da weiß ich es nicht.“ (P11)

„Es ist halt hier viel offener, freier – allein schon demokratiepolitisch. Ich meine, Österreich ist jetzt auch nicht das offenste Land, aber es ist halt dort noch ein Tick konservativer, auch frauenpolitisch.“ (P4)

Die Frage: „Kannst du dir vorstellen eine/n Österreicher/in zu heiraten, oder jemand aus dem „anderen Land“? löste bei zwei der interviewten jungen Männer, die Gegenfrage: „Warum überhaupt heiraten?“ aus. Das Ziel dieser Frage war heraus zu finden, ob eine Länderpräferenz bei der Partnerwahl besteht. Mit der Frage sollte keine klassische Lebensführung reproduziert werden.

Die Antworten lassen interessante Schlüsse zu: Eine der Befragten legte sich sogar auf die Religion des zukünftigen Ehemannes fest. Bei näheren Nachfragen meinte sie aber, dass Religion keine wichtige Rolle in ihrer Familie spielt. Offensichtlich soll aber eine „kulturelle Nähe“ aufgrund der Religionszugehörigkeit damit ausgedrückt werden.

„Ich möchte lieber einen Christen heiraten, aber ob er aus Bulgarien oder Österreich ist, ist mir egal.“ (P10)

„Österreicher kann ich mir nicht vorstellen, ein „gemischter“ Mann wäre nicht schlecht, da er mich sicher besser verstehen kann.“ (P11)

„Das ist mir egal. Wo die Liebe hinfällt.“ (P9)

„Naja, das ist halt immer so, eine Syrierin zu heiraten, dann musst du halt unterscheiden, ist das eben eine so wirklich aufgeklärte, emanzipierte Frau, oder ist es eine traditionelle Frau. Ich glaube, mit so was traditionellen kann ich nicht wirklich was anfangen. Insofern ob es jetzt eine Syrierin oder eine Österreicherin oder ob überhaupt von irgendwo anders, das wird sich dann ergeben, aber... das ohne Emanzipation...– Syrien – schwierig, aber würde ich das momentan mit nein beantworten. Bei einer Österreicherin wäre das, glaube ich, nahe liegender – ja, aber muss jetzt auch nicht unbedingt sein. Wer weiß, ob überhaupt heiraten. Zwei Drittel der Ehen werden geschieden. Ich glaub, das kommt gar nicht so auf die Nationalität an. Es kommt auf die Person im Prinzip an, und auf das Denken.“ (P4)

„Keine Ahnung, da hängt davon ab, ob derjenige nett ist. Es kann ja auch jemand aus einem anderen Land nett sein.“ (P2)

„Ich glaube, lieber einen serbischen Mann, weil mein Vater schon früh gegangen ist, deswegen hab ich mich mehr an Serbien gewöhnt.“ (P14)

Eine der Abschlussfragen des Leitfadengesprächs war, ob sich die InterviewpartnerInnen vorstellen können, ihre eigenen Kinder zweisprachig zu erziehen. Nahezu alle Befragten befürworteten eine bilinguale Erziehung ihrer Kinder. Zwei junge Erwachsene mit bikulturellem Hintergrund wollten sogar darauf achten die Kinder dreisprachig zu erziehen. Je älter die Befragten waren, desto stärker war der Wunsch nach einer bilingualen Erziehung der eigenen Kinder. Die jüngeren Befragten zeigten sich zögerlich, besonders im Bezug auf die Machbarkeit. Dennoch sahen alle in den Sprachkenntnissen eine Ressource, die sie an ihre Kinder so früh wie möglich weitergeben wollten. Deutlich kam der Aspekt „es-anders-als-die-Eltern-machen-zu-wollen“ bei den Antworten hervor.

„Ja, wenn man schon die Chance hat eine andere Sprache zu können, dann sollte man das auch weitergeben.“ (P2)

„Auf alle Fälle, wenn sich die Möglichkeit bietet auf jeden Fall, wenn nicht sogar dreisprachig. Arabisch, Deutsch, und eine dritte Sprache. Ja, wenn nicht sogar dreisprachig.“ (P4)

„Ja auf jeden Fall. Englisch und wirklich von Kind an, sowie es meine Mutter mit mir gemacht hat. Eine andere Sprache kann ich ja selber nicht, aber wenn mein Mann eine andere Sprache kann, würde ich auf jeden Fall unterstützen, dass er den Kindern das auch beibringt. Ich würde es anderes machen, als meine Eltern bei mir.“ (P5)

„Wenn es eine zweisprachige Beziehung wäre, ja. Ich würde sogar schon Wert darauf legen, weil es mich stört, dass meine Eltern das bei mir nicht getan haben.“ (P6)

„Ja das wäre schon toll, aber ich weiß nicht wie man das macht.“ (P12)

10.10. Identitätstypen

Wie sich bei den Interviews heraus stellte, hat die emotionale Dimension („Sich als ÖsterreicherIn fühlen“) wenig mit der Selbstdefinition („Sich als ÖsterreicherIn bezeichnen“) gemeinsam. Dennoch sind beide grundlegende Komponenten, die einen Beitrag zur Identitätsbildung leisten. Man kann jedoch nicht von der Tatsache ausgehen, dass die Selbstbezeichnung „ÖsterreicherIn“ gleichzeitig mit der Empfindung sich als ÖsterreicherIn zu fühlen ein hergeht. Aufgrund der Interviews wurde der Versuch unternommen diese zwei Aspekte in einer Typologie aufzubereiten. Dieses Modell basiert auf den Antworten zu den Fragen: „Fühlst du dich als ÖsterreicherIn?“ und „Wie bezeichnest du dich?“. Je nach gegebener Antwort kann man vier Typen unterscheiden: den „Ganzen ÖsterreicherInnen“, „ÖsterreicherInnen nach Außen“, „Innerliche ÖsterreicherInnen“ und den „Nicht-ÖsterreicherInnen“.

- Typ 1: Das sind Personen, die sich voll und ganz als ÖsterreicherIn fühlen und sich auch selbst so bezeichnen. Sie werden hier auch „Voll-ÖsterreicherIn“ bzw. „Ganze ÖsterreicherIn“ genannt.
- Typ 2: „ÖsterreicherIn nach Außen“ oder auch „Bekennende ÖsterreicherIn“ – nach außen bezeichnen sie sich als ÖsterreicherIn, fühlen sich aber nicht so.
- Typ 3: „Innerliche/r ÖsterreicherIn“ bzw. „Heimliche/r ÖsterreicherIn“ – sie fühlen sich eindeutig als Österreicher, sagen aber im selben Moment, dass sie es „nicht ganz“ sind.
- Typ 4: „Nicht-ÖsterreicherIn“ – diese sehen und bezeichnen sich weder als ÖsterreicherIn, noch fühlen sie sich so.

Abbildung 11: Identitätstypen der Bikulturellen

		„Sich als ÖsterreicherIn fühlen“	
		ja	nein
„Selbstbezeichnung: ÖsterreicherIn“	ja	Ganze ÖsterreicherIn	ÖsterreicherIn nach Außen
	nein	Innerliche ÖsterreicherIn	Nicht-ÖsterreicherIn

Quelle: eigene Darstellung.

Zu dem Typ 1 lassen sich zwei Personen aus dieser Stichprobe zuordnen. Diese zwei fühlen sich auf der persönlichen Ebene als ÖsterreicherIn und beantworten die Frage: „Woher kommst Du eigentlich?“ immer mit: „aus Österreich“ und sie fühlen sich auch voll und ganz als ÖsterreicherIn.

Dem Typ 2 sind ebenfalls zwei Personen anzurechnen. Sie bezeichnen sich in Gesprächen als erstes immer als ÖsterreicherIn, nur im Falle des näheren Nachfragens gehen sie genauer auf ihren kulturellen Hintergrund ein. Das Gefühl ein/e ÖsterreicherIn zu sein, ist bei diesen zwei Personen jedoch nicht sehr stark ausgeprägt.

Typ 3, die „innerlichen“ oder auch „heimlichen ÖsterreicherInnen“ sind mit sieben Personen der 14 Befragten vertreten. Für diese sieben Personen ist das Gefühl ÖsterreicherIn zu sein eindeutig mit ja zu beantworten. Doch sobald sie gefragt werden, aus welchem Land sie stammen, geben sie klar an, dass sie zur Hälfte aus Österreich sind und zur Hälfte „aus dem anderen Land“. Die Beweggründe dafür sind, auf der einen Seite der Stolz auf die persönliche Herkunft, auf der anderen Seite möchten so einige Befragte lästige Nachfragen schon im vorhinein entgehen.

Typ 4, die „Nicht-ÖsterreicherIn“ trifft für eine Person der Befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu. Obwohl ihr Vater Österreicher ist, fühlt sich diese Person zu der anderen Kultur schon zu sehr verbunden. Diese Person fühlt sich weder als ÖsterreicherIn noch würde sie sich so nennen.

Diese Idealtypische Einteilung trifft aber nicht für alle Befragte zu. Zwei Personen lehnen eine Kategorisierung jeglicher Art ab. Sie fühlen sich weder Österreich noch dem anderen Land nah. Die Frage nach der Selbstbezeichnung hielten sie für schwierig. Wenn eine Definition notwendig war, dann wurde am liebsten keine nationalstaatliche Begrifflichkeit, sondern etwas Globaleres bzw. Lokaleres, wie die Stadt in der sie aufgewachsen sind bzw. der Kontinent, gewählt.

Das Aussehen einer Person ist für diese Typologie nicht von Relevanz. So fühlt sich ein blonder, blauäugiger Jugendlicher zwar als Österreicher, wenn ihn jedoch jemand nach der Herkunft fragt, kommt ganz selbstverständlich die Antwort: „Halb Österreicher – halb Norweger“. Genauso empfindet eine junge Erwachsene, die „offensichtlich“ aus einer Beziehung mit einem „weißen“ und einem „schwarzen“ Elternteil stammt, sich eindeutig als ÖsterreicherIn fühlt und bezeichnet sich explizit auch so. Es wäre vollkommen unverständlich für sie, sich nicht so zu bezeichnen, falls sie nach ihrer Nationalität gefragt wird. Das „Aussehen“ und das Gefühl „ÖsterreicherIn zu sein“ gehen bei den Interviewten also nicht einher.

Die Annahme: „Jugendliche mit europäisch-österreichischem Hintergrund fühlen sich eher als ÖsterreicherInnen als Jugendlichen mit asiatisch/orientalisch-österreichischem Background.“, konnte aufgrund der Auswertung der Gespräche nicht bestätigt werden.

Bei der Kategorisierung der Biculturellen in das idealtypische Schema konnten keine Unterschiede zwischen den europäisch-österreichischen und asiatisch/orientalisch-österreichischen Interviewten festgestellt werden. Die Verteilung der zwei Gruppen in die vier Typen gestaltete sich vollkommen ausgeglichen bzw. nach keinem erkennbaren Muster. Falls Differenzen bei den zwei Gruppen von Biculturellen, denen mit europäisch-österreichischem Hintergrund und denen mit asiatisch/orientalisch-österreichischem Background in der Grundgesamtheit bestehen, so müssten noch mehr Interviews mit Jugendlichen dieser Population geführt werden, um fundierte Aussagen treffen zu können.

10.11. Fazit der persönlich geführten Gespräche

Gibt es den „clash of culture“ in der Familie? Die Gespräche mit den Biculturellen, zeigen dass es auch ohne „*Krampf* der Kulturen“ (Ferguson) geht und diese nicht auf der Tagesordnung stehen. Der Einfluss beider Kulturen (Essen, Sprache, Traditionen und Werte) wird in den meisten Familien bis zu einem gewissen Grad „ausgelebt“. Jedoch bleibt es eher bei einer „Festtags-Kultur“, denn vor allem zu besonderen Anlässen wird die andere Kultur bewusst „gefeiert“. Tendenziell legten die Väter der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mehr Wert auf ihre Kultur. Im Großen und Ganzen gab es kaum Schwierigkeiten zwischen den Eltern im Hinblick auf die unterschiedliche Kultur.

Alle befragten Personen mit Ausnahme einer Person wurden in Österreich geboren und bis auf zwei der Interviewten besitzen alle die österreichische Staatsbürgerschaft. Die Jugendlichen mit biculturellem Background wachsen in einem mehrsprachigen Umfeld auf, welches sich am besten als „limited bilingualism“ beschreiben lässt.

Neun der „anderen Elternteile“ kommen aus Europa, fünf InterviewpartnerInnen haben einen Elternteil aus einem asiatischen (Philippinen) bzw. aus einem Land des Nahen Ostens. Der Bildungsstand der Eltern in diesem Sample ist relativ hoch.

Für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielt Religion, im Gegensatz zu ihren Eltern, tendenziell keine große Rolle. Die Kinder wurden zwar bis auf zwei Ausnahmen im Glauben ihrer Eltern groß, Religion wurde aber eher in einer mehr oder weniger säkularisierten Weise vermittelt.

Als eine der ersten Assoziationen an das „andere Land“ wurden oft die Familie bzw. Verwandte, mit denen man eine nähere Beziehung führt, genannt. Speziell das Haus der

Großeltern ist prägend für viele Befragte. Oftmals wurden die Herzlichkeit der Menschen im anderen Land sowie das gute Essen von den Interviewten genannt. Sommerurlaube bzw. Besuche der Verwandten aus dem anderen Land in Österreich prägen das Kontaktverhalten.

Alle interviewten Jugendlichen mit bikulturellem Hintergrund berichten, dass der österreichische Elternteil im anderen Land von den Verwandten des nicht-österreichischen Elternteils gut aufgenommen wurde. Während die Aufnahme des nicht-österreichischen Elternteils in der österreichischen Verwandtschaft, aus der Sicht der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, etwas angespannter ablief.

Von explizit negativen Erfahrungen können die Bikulturellen nicht berichten, aber sie sprechen von gelegentlichen bzw. vereinzelt Schwierigkeiten, wie Vorurteilen ihrer Umwelt, die im Zusammenhang mit ihrer Bikulturalität stehen.

Der Einblick in zwei unterschiedliche kulturelle „Denksysteme“ wird als positive Erfahrung und Bereicherung gewertet. Das Gefühl des „Zerrissenseins“ können nur wenige der InterviewpartnerInnen bestätigen, dennoch konnte auf Grund der Interviews eine Typologie entwickelt werden, die die Frage: „Fühlst du dich als ÖsterreicherIn?“ und „Bezeichnest Du dich als ÖsterreicherIn?“ in Zusammenhang setzt. Es zeigt sich, dass Bikulturelle eine Distanz zu beiden Kulturen entwickeln können. Die Mehrheit der Bikulturellen lässt sich jedoch als „innerliche ÖsterreicherIn“ charakterisieren, sie fühlen sich als ÖsterreicherIn, aber bezeichnen sich gleichzeitig nicht als solche.

11. Resümee und Ausblick

Kinder aus bikulturellen Familien sind heute keine Einzelfälle mehr. In der Analyse der amtlichen Statistik zeigt sich, dass die Zahl der bikulturell Geborenen kontinuierlich steigt. Im Jahr 2006 hatten 17 Prozent der ehelich Geborenen einen Elternteil, der nicht in Österreich geboren wurde. Laut Mikrozensus 2006 weisen 8 Prozent aller Personen unter 25 Jahre einen bikulturellen Hintergrund auf. Die Mehrheit (90 Prozent) der Bikulturellen wurde in Österreich geboren, und annähernd 86 Prozent besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft.

Bildung scheint für diese Gruppe wichtig zu sein, der niedrige Anteil der Drop Outs aus dem Bildungssystem, nur neun Prozent gehen nach ihrer Schulpflicht nicht in eine weiterführende Schule, lässt darauf schließen. Es besteht dennoch ein relativ hoher Anteil an „Noch-Immer-HauptschülerInnen“ bei den 15- bis 19-Jährigen, sowie ein niedriger Anteil in der BHS und ein scheinbar etwas langsamerer Einstieg in den Tertiärbereich.

Die Bikulturellen haben im Bildungssystem offensichtlich mit Schwierigkeiten zu kämpfen, jedoch weniger stark ausgeprägt als AusländerInnen.

Anhand der Datenauswertung von PISA 2003 stehen die gravierenden Unterschiede zu monokulturellen ÖsterreicherInnen und monokulturellen AusländerInnen fest. Der soziale Hintergrund der drei Gruppen konnte mittels PISA genauer erfasst werden. Die Gruppe der bikulturellen Kinder und Jugendlichen ist auch bezogen auf ihre ethnische und soziale Herkunft sehr inhomogen. Daraus resultieren möglicherweise auch die unterschiedlichen Bildungschancen im österreichischen Bildungssystem. Die soziale Herkunft der Bikulturellen als Gruppe gesehen liegt im Schnitt höher, verglichen mit der sozialen Herkunft der ausländischen Kinder und Jugendlichen.

Hochgerechnet sind knapp 4.500 Jugendliche, das entspricht 5,3 Prozent der 15- bis 16-jährigen in PISA getesteten SchülerInnen, bikulturell. Deutsch ist die hauptsächlich gesprochene Sprache der Bikulturellen. Zwei Drittel (rund 65 Prozent) leben in einer „Kernfamilie“. Der Bildungslevel der bikulturellen Eltern liegt deutlich höher im Vergleich zu den anderen Gruppen.

Die bikulturellen SchülerInnen erreichen in allen vier Kompetenzbereichen (Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösen) überdurchschnittlich gute Werte. Im Gegensatz dazu fühlen sich die Bikulturellen aber offensichtlich nicht sehr in der Schule „integriert“. Die positive Einstellung zur Schule ist bei den Bikulturellen sogar am wenigsten stark ausgeprägt.

Als auffallend kann die ambitionierte Erwartungshaltung der SchülerInnen an sich selbst beschrieben werden. So erwarten fast 70 Prozent der Bikulturellen für sich persönlich einen

Beruf im white collar-Bereich, gefolgt von den ausländischen SchülerInnen (61 Prozent) und den österreichischen SchülerInnen (knapp 58 Prozent).

Die Untersuchung macht deutlich, dass die ausländischen SchülerInnen mit vielen Problemen in der Schule zu kämpfen haben und bestätigt zahlreiche Studien. Sie sind die eigentlich tragische Gruppe in der Analyse. Erst kürzlich kritisierte die OECD, dass zu wenig Förderung in dem Bereich stattfindet und „tiefgreifende Reformen erforderlich sind“ (zit. nach Der Standard 13.7.2007). Auch aus den Sozialwissenschaften kommen ebenfalls Forderungen in diese Richtung gehend:

„Schlechte Bedingungen, wie eine geringe Bildung der Eltern, wirken sich unter weiteren nachteiligen Bedingungen, wie einer schlechten Ausstattung und geringen Unterrichtsqualität in den Schulen, bei den (Migranten-)Kindern einerseits besonders stark aus. Andererseits kommt die Verbesserung schon einzelner schlechter Umstände den benachteiligten (Migranten-)Kindern besonders zu Gute. Unter förderlichen Bedingungen verringern sich Nachteile, die sich aus Migrationsbiographie und Sprachdifferenzen ergeben, signifikant, wobei die Kinder mit Migrationshintergrund gewinnen, ohne dass andere Kinder verlieren.“ (Bade et al. 2006:2).

Die Ergebnisse können auch eine Neubewertung von bisherigen Forschungen bewirken, denn oft widmen sich Studien Jugendlichen mit Migrationshintergrund, und wie schon erwähnt, wird Migrationshintergrund häufig als der Umstand definiert: ein Elternteil ist nicht „einheimisch“. Betrachtet man jedoch die in dieser Arbeit dokumentierten Unterschiede zwischen „bikulturellen Jugendlichen“ und „monokulturellen ausländischen Jugendlichen“ so wird klar, dass bisherige Resultate zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund neu beurteilt werden können.

Die persönlich geführten Interviews gaben Einblick in die Erfahrungswelt der Bikulturellen in Österreich. Es konnte festgestellt werden, dass der Einfluss beider Kulturen (Essen, Sprache, Traditionen und Werte) in den meisten Familien „ausgelebt“ wird. Es bleibt dennoch eher bei einer „Festtags-Kultur“, denn vor allem zu besonderen Anlässen wird die andere Kultur bewusst „gefeiert“.

Die Bikulturalität der interviewten Personen wurde als teilweise bedeutende, teilweise als nebensächliche Komponente in ihrem persönlichen Alltag erlebt. Bikulturalität hat demgemäß unterschiedliche Bedeutungen für das individuelle Leben.

Nahezu alle Jugendlichen mit bikulturellem Background wachsen in einem mehrsprachigen Umfeld auf. Das Ausmaß dieser Kompetenz lässt sich am besten mit dem Ausdruck „Limited Bilingualism“ beschreiben. Der Einblick in zwei unterschiedliche kulturelle „Denksysteme“ wurde von allen Befragten als positive Erfahrung und Bereicherung gewertet.

Diese „Fertigkeiten“ können auch in anderen Bereichen des Lebens positive Auswirkungen haben, wie Cem Özdemir, ein deutscher Politiker in einem Interview (Der Standard, 27.3.2007) beschreibt: „Diese Ehen [binationale] sind nicht besser oder schlechter als andere Ehen. Aber man übersieht, dass es sich bei diesen Verbindungen um Brücken zwischen den Kulturen handelt. Die Kinder aus binationalen Familien sprechen im Idealfall mehrere Sprachen und haben eine besondere interkulturelle Kompetenz, genau das, was im Europa von heute so gefragt ist.“

Eine negative Seite der Bikulturalität, das Gefühl des „Zerrissenseins“, konnten nur wenige der InterviewpartnerInnen bestätigen. Auf Grund der Interviews wurde eine Typologie entwickelt, die die Frage: „Fühlst du dich als ÖsterreicherIn?“ und „Bezeichnest Du dich als ÖsterreicherIn?“ in Zusammenhang setzt. Es zeigt sich, dass Bikulturelle eine Distanz zu beiden bzw. einer Kultur entwickeln können und dennoch konnte der Großteil der hier befragten Bikulturellen dem Typ der innerlichen ÖsterreicherInnen zugeordnet werden. Sie fühlen sich als ÖsterreicherIn, aber möchten sich als solche nicht bezeichnen. Sie verwenden lieber Begriffe, wie „Halb-halb“ oder „gemischt“, um ihre Zugehörigkeit zu beschreiben.

Die Annahme, dass bikulturelle Paare vermehrt auf die Bildung ihrer Kinder achten (Cheng/Powell 2007), um so Defizite der Kinder im sozialen Leben auszugleichen, konnte nur teilweise bestätigt werden. Notwendig dafür wäre eine nähere Analyse mittels Längsschnittuntersuchungen, wie schon vielfach gefordert, sowie die Befragung der Eltern, um herauszufinden, ob spezielle Beweggründe für die Erziehung bikultureller Kinder zugrunde liegen. Die Arbeit konnte dennoch eindeutige Hinweise aufzeigen, dass Bildung für diese spezielle Gruppe von besonderer Bedeutung ist.

In dieser Arbeit sollten keine sozialen Probleme (re)produziert werden, sondern Einblick in ein bisher wenig dokumentiertes Feld gegeben werden, da kaum Studien oder nähere Daten zur Lebens- und Bildungssituation von Bikulturellen in Österreich vorhanden sind. Mit dieser Diplomarbeit wurde versucht einen Beitrag dazu zu leisten und so Kenntnisse über diese Gruppe zu vermehren.

12. Verzeichnisse

12.1. Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schulen
AJS	American Journal of Sociology
APS	Allgemeinbildende Pflichtschulen
BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BMS	Berufsbildende Mittlere Schulen
CC.	Contingency Coefficient
FH	Fachhochschulen
HS	Hauptschulen
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
Monokult.	Monokulturelle
MZ	Mikrozensus
NGO	Non-Governmental Organisation
n.s.	nicht signifikant
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
s.	signifikant
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Uni	Universitäten
ZVB	Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung

12.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Typen der individuellen (Sozial-)Integration und der sprachlichen Kompetenz.....	20
Abbildung 2: Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge.....	27
Abbildung 3: Schema des österreichischen Bildungssystems.....	32
Abbildung 4: Ehelich geborene Kinder nach Geburtsland der Eltern.....	44
Abbildung 5: Altersverteilung.....	53
Abbildung 6: Altersgruppen.....	54
Abbildung 7: Boxplot Mathematikleistung.....	85
Abbildung 8: Boxplot Leseleistung.....	86
Abbildung 9: Boxplot naturwissenschaftliche Leistung.....	87
Abbildung 10: Boxplot Leistung im Problemlösen.....	89
Abbildung 11: Identitätstypen der Bikulturellen.....	123

12.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die ISCED-Codes und ihre Bedeutung.....	31
Tabelle 2: Bildungsstand der Bevölkerung.....	33
Tabelle 3: Grunddaten aus der Bildungs- und Bevölkerungsstatistik.....	34
Tabelle 4: Eheschließungen seit 1970 nach Staatsangehörigkeit.....	43
Tabelle 5: Geborene seit 1998 nach ausgewählten demografischen Merkmalen.....	44
Tabelle 6: Ehelich geborene Kinder nach Geburtsland der Eltern.....	45
Tabelle 7: Bikulturelle ehelich Geborene in Österreich.....	46
Tabelle 8: Kultureller Status.....	51
Tabelle 9: Kultureller Status und Bundesländer.....	52
Tabelle 10: Geschlechterverteilung.....	52
Tabelle 11: Staatsbürgerschaft.....	54
Tabelle 12: Geburtsland.....	55
Tabelle 13: Derzeitiger Schulbesuch.....	56
Tabelle 14: Höchste abgeschlossene Schulbildung.....	57
Tabelle 15: Österreich mit.....	58
Tabelle 16: Staatsbürgerschaft der Eltern der Bikulturellen.....	58
Tabelle 17: Bildung der Eltern – Höchster Bildungsabschluss des Haushaltes.....	59
Tabelle 18: Erwerbstätigkeit des Vaters.....	60
Tabelle 19: Erwerbstätigkeit der Mutter.....	60
Tabelle 20: Darstellung des Dreijahresturnus bei PISA.....	63
Tabelle 21: SchülerInnen nach dem Geburtsland der Eltern.....	66
Tabelle 22: Geschlechterverteilung.....	66
Tabelle 23: Sprache zu Hause.....	67

Tabelle 24: Familienstruktur	67
Tabelle 25: Geburtsland der SchülerInnen I.....	68
Tabelle 26: Geburtsland der SchülerInnen II.....	68
Tabelle 27: Geburtsland der Mutter I.....	69
Tabelle 28: Geburtsland der Mutter II.....	69
Tabelle 29: Geburtsland des Vaters I.....	70
Tabelle 30: Geburtsland des Vaters II.....	70
Tabelle 31: Derzeitige Tätigkeit der Mutter	71
Tabelle 32: Derzeitige Tätigkeit des Vaters.....	72
Tabelle 33: Bildungslevel der Mutter (ISCED).....	73
Tabelle 34: Bildungslevel des Vaters (ISCED).....	73
Tabelle 35: Höchstes Bildungslevel der Eltern (ISCED)	74
Tabelle 36: Höchste elterliche Ausbildung in Schuljahren	75
Tabelle 37: Mutter nach white/blue collar-Klassifikation	76
Tabelle 38: Vater nach white/blue collar-Klassifikation	76
Tabelle 39: Höchster Wert der Eltern nach white/blue collar-Klassifikation	77
Tabelle 40: Teilnahme am Kindergarten	78
Tabelle 41: Eintrittsalter in die Volksschule.....	78
Tabelle 42: ISCED-Level.....	79
Tabelle 43: ISCED-Orientierung.....	80
Tabelle 44: Schultyp	81
Tabelle 45: Schulbetreiber.....	81
Tabelle 46: Standort der Schule.....	82
Tabelle 47: Mathematikleistung.....	84
Tabelle 48: Leseleistung.....	86
Tabelle 49: Naturwissenschaftliche Schulleistung	87
Tabelle 50: Problemlösen.....	88
Tabelle 51: Einstellung zur Schule	90
Tabelle 52: SchülerInnen – LehrerInnen Verhältnis in der Schule.....	91
Tabelle 53: Zugehörigkeitsgefühl zur Schule	91
Tabelle 54: Erwarteter Bildungslevel der SchülerInnen (ISCED).....	92
Tabelle 55: SchülerInnen in white/blue collar-Klassifikation	93
Tabelle 56: Home educational resources.....	94
Tabelle 57: Index der Heimausstattung.....	95
Tabelle 58: Computermöglichkeiten zu Hause.....	96
Tabelle 59: Kulturgüter der Familie	96
Tabelle 60: Sozioökonomischer Index	97
Tabelle 61: InterviewpartnerInnen.....	102

12.4. Literaturverzeichnis

Abouelenin, Carmen, 2000: Ich stehe zwischen zwei Kulturen. Wien, Univ.: Dipl.-Arbeit.

Ackermann, Andreas; Klaus E. Müller (Hg.), 2002: Wechselwirkung – Komplexität. Einleitende Bemerkungen zum Kulturbegriff von Pluralismus und Multikulturalismus. In: Ackermann, Andreas; Klaus E. Müller (Hg.), Patchwork: Dimensionen multikultureller Gesellschaften. Geschichte, Problematik und Chancen. Bielefeld: Trascript-Verlag, 9–29.

Allmendinger, Jutta, 2003: Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. Politische Studien, 2003, 54. Jahrgang, Sonderheft 3, 79–90.

Auernheimer, Georg, 2003: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 3. neu bearb. und erw. Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bacher, Johann, 2005: Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara, 2005: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 7–26.
http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 3.9.2007.

Bacher, Johann, 2006: Stichprobendesign, Sozialstruktur und regionale Unterschiede. In: Neuwirth, Erich; Ponocny, Ivo; Grossmann, Wilfried; (Hg.), 2006: PISA 2000 und PISA 2003. Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik. Graz: Leykam, 39–51.

Bade, Klaus J., 1996: Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen. Orig.-Ausg., München, Beck.

Bade, Klaus J., 2006: Sprache – Migration und Integration. Memorandum für politisches Handeln. http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_memorandum_1.pdf, 15.8.2007.

Bauböck, Rainer, 2001: Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern. Klagenfurt: Drava-Verlag.
<http://homepage.univie.ac.at/bernhard.perchinig/Bauboeck-Integration.pdf>, 15.8.2007.

Bauer, Adelheid, 2005: Volkszählung 2001. Sozialdemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. Statistische Nachrichten, 2005, Heft 2, 108–120.

Bauman, Zygmunt, 1997: The Making and Unmaking of Strangers. In: Werbner, Pnina; Modood, Tariq (Hg.), 1997: Debating cultural hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism. 1. publ., London: Zed Books, 46–57.

Becker, Rolf; Lauterbach Wolfgang (Hg.) 2004: Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf; Lauterbach Wolfgang (Hg.) 2004: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 1. Auflage, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, 9–40.

Becker, Rolf; Lauterbach Wolfgang (Hg.) 2004: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 1. Auflage, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Beck-Gernsheim, Elisabeth, 2000: Was kommt nach der Familie?. Einblicke in neue Lebensformen. Orig.-Ausg., 2., durchges. Auflage, München: Beck.

Benninghaus, Hans, 1998: Deskriptive Statistik. 8., neubearb. Auflage, Stuttgart: Teubner.

Bhabha, Homi K., 2000: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

Biff, Gudrun; Bock-Schappelwein, Julia, 2003: Soziale Mobilität durch Bildung? – Das Bildungsverhalten von MigrantInnen. In: Fassmann, Heinz; Stracher, Irene (Hg.), 2003: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen,

sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/ Celovec: Drava-Verlag, 120–130.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006: Statistisches Taschenbuch 2006. Wien: BM:BWK.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15070/stat_tb_06.pdf, 14.8.2007.

Bock-Schappelwein, Julia; Huemer, Ulrike; Pöschl, Andrea, 2006: WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation. Wien: WIFO.

Bohn, Cornelia; Hahn, Alois, 2003: Pierre Bourdieu (1930–2002). In: Kaesler, Dirk (Hg.), 2003: Klassiker der Soziologie 2. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. 4. Auflage, München: Beck.

Boudon, Raymond, 1974: Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel (Hg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, 1983, Sonderheft 2, Göttingen: Schwartz, 183–198.

Bourdieu, Pierre, 1993: Soziologische Fragen. Bildung und Politik. In: Bourdieu, Pierre, Dt. Erstaussg., 1. Auflage, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre, 2001: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 13 (Dr.) Ausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Auflage, Stuttgart: Klett.

Bourdieu, Pierre; Steinrück, Margareta (Hg.), 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourhis, Y. Richard; Moise, Céline Léna; Perreault, Stéphane; Sénécal, Sacha, 1997: Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells. In: Mummendey, Amélie; Simon, Bernd, 1997: Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. 1. Auflage, Bern: Huber, 63–108.

Brizić, Katharina; Das geheime Leben der Sprachen: die sprachpolitische Situation im Herkunftsland und ihre Auswirkung auf den Schulerfolg am Beispiel türkischer Kinder in Österreich oder was verbindet die soziologische mit der sprachwissenschaftlichen Migrationsforschung?. In: Herzog-Punzenberger, Barbara, 2005: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 50–78. http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 3.9.2007.

Busch, Friedrich W. (Hg.), 1999: Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. Würzburg: Ergon-Verlag.

Cheng, Simon; Powell, Brain, 2007: Under and Beyond Constraints. Resource Allocation to Young Children from Biracial Families. American Journal of Sociology, 2007, Volume 112, Number 4, 1044–1094.

Cillia Rudolf de, 1998: Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Gleichwertige Sprachen?. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Dilek, Cinar (Hg.). 1. Auflage, Innsbruck: Studien Verlag.

Claire Wallace, 2007: Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktteiligung. Endbericht. Wien: Österreichisches Institut für Jugendforschung.

DJI – Deutsches Jugendinstitut, 2000: Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung – Projektheft 4. http://www.dji.de/bibs/DJI_Multikulti_Heft4.pdf, 15.8.2007.

- Erikson, Erik H., 1987: Kindheit und Gesellschaft. Sonderausg., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Esser, Hartmut (Hg.), 1990: Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Westdt. Verlag.
- Esser, Hartmut, 2001: Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapier 40, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>, 30.7.2007.
- Esser, Hartmut, 2003: "Does the New Immigration Require a New Theory of Intergenerational Integration?". Arbeitspapier 71, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-71.pdf>, 30.7.2007.
- Esser, Hartmut, 2006a: Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4., Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf, 30.7.2007.
- Esser, Hartmut, 2006b: Sprache und Integration: . Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Fassmann, Heinz; Stracher, Irene (Hg.), 2003: Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen, rechtliche Rahmenbedingungen. Klagenfurt/ Celovec: Drava-Verlag.
- Flick, Uwe, 2004: Triangulation. Eine Einführung. 1. Auflage, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred, 2003: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Gambetta, Diego, 1987: Where they pushed or did they jump?. Individual decision mechanisms in education. 1. publ. Cambridge: Univ. Press.
- Goffman, Erving, 1974: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gómez Tutor, Claudia, 1995: Bikulturelle Ehen in Deutschland. Pädagogische Perspektiven und Maßnahmen. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Grafendorfer, Andrea, 2006: Kompetenzprofil Naturwissenschaft. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia, 2006: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. 1. Auflage, Wien: Böhlau, 94–103.
- Grossmann, Wilfried; Ledl, Thomas; Neuwirth, Erich; Ponocny, Ivo; Steiner, Peter M., 2006: Methodisch-statisitsche Grundlagen von PISA. In: Neuwirth, Erich; Ponocny, Ivo; Grossmann, Wilfried; (Hg.), 2006: PISA 2000 und PISA 2003. Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik. Graz: Leykam, 17–25.
- Haider, Günther, 2006: PISA – Schulsysteme im Wettbewerb. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia, 2006: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. 1. Auflage, Wien: Böhlau, 9–26.
- Haider, Günter; Schreiner, Claudia, 2006: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. 1. Auflage, Wien: Böhlau.
- Hall, Stuart; Mehem, Ulrich (Hg.), 2002: Rassismus und kulturelle Identität. 3.Auflage, Hamburg: Argument-Verlag.
- Hamm, Rüdiger Jose´, 2004: Das doppelte Anderssein. Die Lebenssituation von Menschen binationaler Herkunft in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Anti-Diskriminierungsbüro Berlin.
http://www.adb-berlin.org/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,3/Itemid,36/lang,de/, 17.9.2007.

- Han, Byung-Chul, 2005: Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin: Merve-Verlag.
- Han, Petrus, 2005: Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 2., überarb. und erw. Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Heckmann, Friedrich, 1992: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation . Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. , Stuttgart: Enke.
- Herzog-Punzenberger, Barbara , 2005: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.
http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 3.9.2007.
- Hilke, Thode-Arora, 1999: Interethnische Ehen. Theoretische und methodische Grundlagen ihrer Erforschung. Berlin: Reime.
- Hofstede, Geert, 2005: Cultures and organisations. Software of the mind. 2. ed., rev. and expanded, New York: McGraw-Hill.
- Hohlmeier, Monika; Stewens, Christa, 2003: PISA, IGLU und die Folgen. Die Notwendigkeit einer kindgerechten frühen Förderung, insbesondere im Kindergarten. Politische Studien, 2003, 54. Jahrgang, Sonderheft 3, 56–69.
- Hollenstein, Heinz, 1994: Interkulturelle Familien in der Schweiz. Eine Studie zur Multikulturalität in der Schweiz. 1. Auflage, Auslikon: Verlag Bach.
<http://home.datacomm.ch/gppfaeffikon/Interkulturelle%20Familien.pdf>, 5.8.2007.
- Huntington, Samuel P., 1997: Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. 5. Auflage, München: Europaverlag.
- Inglehart, Ronald, 1989: Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Karakasoglu, Yasemin; Boos-Nünning, Ursula, 2005: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Kurzfassung. Münster: Waxmann.
<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/viele-welten.property=pdf.bereich=rwb=true.pdf>, 15.5.2007.
- Karakasoglu, Yasemin; Boos-Nünning, Ursula, 2005: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Khan-Svik, Gabriele, 2003: Zwei/mehrsprachige Kinder im österreichischen Kindergarten. Forschungsergebnisse aus drei aktuellen Studien. Wien: Kongressbericht.
http://www.ph-kaernten.at/aktuelles/files/5_Zwei_mehrsprachige_Kinder_Artikel_in_Buch.pdf, 25.8.2007.
- Khounani, Pascal M., 2000: Binationale Familien in Deutschland und die Erziehung der Kinder. Eine Vergleichsuntersuchung zur familiären Erziehungssituation in mono- und bikulturellen Familien im Hinblick auf multikulturelle Handlungsfähigkeit. Frankfurt am Main: Lang.
- King, Vera (Hg.), 2006: Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. 1. Auflage, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krais, Beate, 1983: Bildung als Kapital. Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur?. In: Kreckel (Hg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, 1983, Sonderheft 2, Göttingen: Schwartz, 199–220.
- Kristen, Cornelia, 1999: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapier 5, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-5.pdf>, 20.8.2007.
- Lang, Birgit, 2006: Kompetenzprofil Problemlösen. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia, 2006: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. 1. Auflage, Wien: Böhlau, 104–112.

- Lassnigg, Lorenz; Felderer, Bernhard; Paterson, Iain; Kuschej, Hermann; Graf, Nikolaus, 2007: Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung. Wien: Institut für Höhere Studien.
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/oekbew.xml>, 19.9. 2007.
- Leggewie, Claus, 1991: Multi Kulti . Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. 2. Auflage, Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Liessman, Konrad Paul, 2006: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft Wien: Zsolnay.
- Lutter, Christina; Reisenleitner, Markus, 2002: Cultural Studies. Eine Einführung. Wien: Löcker.
- Mayring, Philipp, 2002: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. überarb. und neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz.
- Mead, George Herbert, 1995: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 10. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul; Theo, Thomas (Hg.), 1994: Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin: Dietz.
- Mecheril, Paul, 1994: Die Lebenssituation Anderer Deutscher. Eine Annäherung in dreizehn thematischen Schritten. In: Mecheril, Paul; Theo, Thomas (Hg.), 1994: Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin: Dietz, 57–93.
- Mecheril, Paul, 2003: Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität. Dt. Erstausg., Wien: Passagen-Verlag.
- Müllner, Eva (Hg.), 1998: Entweder-und-oder. Vom Umgang mit Mehrfachidentitäten und kultureller Vielfalt. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag.
- Mummendey, Amélie; Simon, Bernd, 1997: Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. 1. Auflage, Bern: Huber.
- Mummendey, Amélie; Simon, Bernd, 1997: Selbst, Identität und Gruppe. Eine sozialpsychologische Analyse des Verhältnisses von Individuum und Gruppe. In: Mummendey, Amélie; Simon, Bernd, 1997: Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. 1. Auflage, Bern: Huber, 11–38.
- Mummendey, Amélie; Simon, Bernd, 1997: Nationale Identifikation und die Abwertung von Fremdgruppen. Mummendey, Amélie; Simon, Bernd, 1997: Identität und Verschiedenheit. Zur Sozialpsychologie der Identität in komplexen Gesellschaften. 1. Auflage, Bern: Huber, 175–194.
- Nauck, Bernhard (Hg.), 1997: Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke.
- Nederveen Pieterse, Jan, 2004: Globalization and Culture. Global Mélange. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Neuwirth, Erich; Ponocny, Ivo; Grossmann, Wilfried; (Hg.), 2006: PISA 2000 und PISA 2003. Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik. Graz: Leykam.
- Neuwirth, Erich; 2006: Stichprobe PISA 2000 und PISA 2003. In: Neuwirth, Erich; Ponocny, Ivo; Grossmann, Wilfried; (Hg.), 2006: PISA 2000 und PISA 2003. Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik. Graz: Leykam, 28–38.
- Neuwirth, Erich; 2006: Imputation und Synthese fehlender Werte. In: Neuwirth, Erich; Ponocny, Ivo; Grossmann, Wilfried; (Hg.), 2006: PISA 2000 und PISA 2003. Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik. Graz: Leykam, 52–59.
- Nieke, Wolfgang, 2000: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2. überarb. u. erg. Auflage, Opladen: Leske + Budrich.

- OECD (Hg.), 2003: Schülerfragebogen International. Österreichische Version. OECD.
- OECD (Hg.), 2004: Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris: OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/48/34474315.pdf>, 2.6.2007.
- OECD (Hg.), 2005a: PISA 2003 Data Analysis Manuals for SPSS users. Paris: OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/35/51/35004299.pdf>, 2.6.2007.
- OECD (Hg.), 2005b: PISA 2003 Technical Report. Paris: OECD. Paris: OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/49/60/35188570.pdf>, 2.6.2007.
- OECD (Hg.), 2005c: PISA-Broschüre. Die Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Paris: OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/62/38390057.pdf>, 23.7.2007.
- OECD (Hg.), 2006: Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>, 2.6.2007.
- OECD, 2006: Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistungen und Engagement in PISA 2003. Kurzzusammenfassung. Paris: OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf>, 15.6.2007.
- OECD (Hg.), 2007: Education at a Glance 2007. OECD Indicators 2007. Paris: OECD.
<http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>, 18.9.2007.
- Papastergiadis, Nikos, 1997: Tracing Hybridity in Theory. In: Werbner, Pnina; Modood, Tariq (Hg.), 1997: Debating cultural hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism. 1. publ., London: Zed Books, 257–281.
- Pelinka, Anton, 1998: Das Ende der Fiktion. In: Müllner, Eva (Hg.), 1998: Entweder-und-oder. Vom Umgang mit Mehrfachidentitäten und kultureller Vielfalt. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verlag, 38–44.
- Portes, Alejandro; Rumbaut, Rubén G., 1996: Immigrant America. A portrait. 2. ed., rev., exp. and updated, Berkeley: Univ. of Calif. Press.
- Radinger, Regina, 2005: Soziales Kapital und PISA-Leistungen. Eine Mehrebenenanalyse. Statistische Nachrichten, 2005, 4, 316–327.
- Reckwitz, Andreas, 2001: Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. Berliner Journal für Soziologie, 2001, 11. Jahrgang, Heft 2, 179–200.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim, 2002: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport Amt für Schule.
<http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/bildung-sport/service/veroeffentlichungen/handreichung/gutachten-zur-zweisprachigkeit-pdf.property=source.pdf>, 5.7.2007.
- Reinhold, Gerd, 2000: Soziologie-Lexikon. 4. Auflage, München: Oldenburg.
- Riegel, Christine; Geisen, Thomas (Hg.), 2007: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. 1. Auflage, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheibler, Petra M., 1992: Binationale Ehen. Zur Lebenssituation europäischer Paare in Deutschland. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Schipfer R.K., 2007: Familie in Zahlen. Aktualisierung 2006. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
http://www.oif.ac.at/aktuell/fiz_2006_aktualisierung.pdf, 8.9.2007.

Schlögl, Peter; Lachmayr, Norbert, 2004: Soziale Situation beim Bildungszugang. Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

http://www.oeibf.at/TCqj/Images/oeibf/20061213102336_oeibf_03-02_Soziale%20Situation.pdf, 25.8.2007.

Schreiner, Claudia, 2006: Kompetenzprofil Mathematik. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia, 2006: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. 1. Auflage, Wien: Böhlau, 51–61.

Schreiner, Claudia, 2006: Kompetenzprofil Lesen. In: Haider, Günter; Schreiner, Claudia, 2006: Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. 1. Auflage, Wien: Böhlau, 85–93.

Sen, Amartya Kumar, 2007: Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. Dt. Erstausgabe, München: Beck C.H.

Statistik Austria (Hg.) Till-Tentschert, Ursula; Lamei, Nadja; Heuberger, Richard; Bönisch, Markus 2007: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2005. Wien: Statistik Austria.

http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/6/index.html?id=6&listid=6&detail=312, 15.8.2007.

Steiner, Peter M; Wroblewski, Angela, 2006: Sozioökonomische Einflussgrößen. In: Neuwirth, Erich; Ponocny, Ivo; Grossmann, Wilfried; (Hg.), 2006: PISA 2000 und PISA 2003. Vertiefende Analysen und Beiträge zur Methodik. Graz: Leykam, 52–59.

Theo, Thomas, 1994: Zur Identität von sogenannten Mischlingen. In: Mecheril, Paul; Theo, Thomas (Hg.), 1994: Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin: Dietz, 145–165.

Toro, Alfonso de, 2002: Jenseits von Postmoderne und Postkolonialität. Materialien zu einem Modell der Hybridität und des Körpers als transrelationalem, transversalem und transmedialem Wissenschaftskonzept. In: Hamann, Christof; Sieber, Cornelia (Hg.), Räume der Hybridität.. Postkoloniale Konzepte in Theorie und Literatur, Hildesheim: Olms, 15–52.

Unger, Martin; Wroblewski, Angela, 2007: Studierenden Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Wien: Institut für Höhere Studien.

http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Studierenden_Sozialerhebung_2006.pdf, 15.8.2007.

Unterwurzacher, Anne, 2007: „Ohne Schule bist du niemand!“. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde, Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation. 1. Auflage, Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, 71–96.

Varro, Gabrielle; Gebauer, Gunter (Hg.), 1997: Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich.

Varro, Gabrielle; Lesbet, Djaffar 1997: Einführung. In: Varro, Gabrielle; Gebauer, Gunter (Hg.), 1997: Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, 13–20.

Varro, Gabrielle 1997: Der Begriff der „gemischten Ehe“. In: Varro, Gabrielle; Gebauer, Gunter (Hg.), 1997: Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, 27–48.

Varro, Gabrielle 1997: Das „bikulturelle Kind“. In: Varro, Gabrielle; Gebauer, Gunter (Hg.), 1997: Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, 125–134.

Varro, Gabrielle; Lesbet, Djaffar 1997: Diskurs der Jugendlichen. In: Varro, Gabrielle; Gebauer, Gunter (Hg.), 1997: Zwei Kulturen – eine Familie. Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, 135–160.

Verein FIBEL, 2007: Jahresbericht 2006. Fraueninitiative bikultureller Ehen und Lebensgemeinschaften. Wien: Verein FIBEL.
<http://www.verein-fibel.at/files/fibel-jb2006.pdf>, 20.6.2007.

Ward Schofield, Janet, 2006: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf, 15.8.2007.

Weiss, Hilde, 2005: Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara, 2005: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 27–39.
http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 3.9.2007.

Wenzler-Cremer, Hildegard, 2005: Bikulturelle Sozialisation als Herausforderung und Chance. Eine qualitative Studie über Identitätskonstruktionen und Lebensentwürfe am Beispiel junger deutsch-indonesischer Frauen. Freiburg, Univ.: Dissertation.
http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2267/pdf/Bikulturelle_Sozialisation.pdf, 8.5.2007.

Werbner, Pnina; Modood, Tariq (Hg.), 1997: Debating cultural hybridity. Multi-cultural identities and the politics of anti-racism. 1. publ., London: Zed Books.

Wießmeier, Brigitte (Hg.), 1999: Binational ist doch viel mehr als deutsch. Studien über Kinder aus bikulturellen Familien. Münster: Lit-Verlag.

Wroblewski, Angela, 2005: Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA2000. In: Herzog-Punzenberger, Barbara, 2005: Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich und im internationalen Vergleich. KMI Working Paper Series. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften, 40–49.
http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf, 3.9.2007.

Zaravella, Sophia, 1998: Binationale Ehen. Zur Situation von Frauen europäischer Herkunft, die im Raum Wien leben und mit einem Österreicher verheiratet sind. Wien, Univ.: Dipl.- Arbeit.

Zeitungsartikel

Der Standard, 26.12.2006: „Na, woher kommt dein Papa?“.
<http://derstandard.at/?url=/?id=2707427>, 5.8.2007.

Der Standard, 20.3.2007: „Schnellverfahren zur Germanisierung“
<http://derstandard.at/?url=/?id=1953338>, 15.9.2007.

Der Standard, 27.3.2007: „Es gibt keine Alternative zum Zusammenleben“
<http://derstandard.at/?url=/?id=2775651>, 2.8.2007.

Der Standard, 11.6.2007: „Oh, und was esst ihr denn?“.
<http://derstandard.at/?url=/?id=2724237>, 1.8.2007.

Der Standard, 04.7.2007: „Hier alt zu werden, war nie vorgesehen“
<http://derstandard.at/?url=/?id=2946627>, 1.8.2007.

Der Standard, 13.7.2007: „OECD: Schulleistung von Migrantenkindern nicht verbessert“
<http://derstandard.at/?url=/?id=2957861>, 20.8.2007.

Die Welt online, Niall Ferguson, 10.03.2006: „Huntington liegt falsch“. Essay.
http://www.welt.de/print-welt/article203008/Huntington_liegt_falsch_-_Essay.html, 10.9.2007.

12.5. Quellenverzeichnis – Onlinere Ressourcen

Bildungssystem, Schema des österreichischen Bildungssystems.
<http://www.bildungssystem.at>, 23.7.2007.

Institut für Bildungsforschung und Wirtschaft, Schema des österreichischen Bildungssystems.
<http://www.ibw.at/html/bildungssystem/deutsch06.pdf>, 22.8.2007.

OECD, PISA - Datensatzes 2003. Paris: OECD.
http://pisaweb.acer.edu.au/oeed_2003/oeed_pisa_data.html, 2.6.2007.

OECD (Hg.), 2005: PISA 2003 Student Questionnaire. Paris: OECD.
http://pisaweb.acer.edu.au/oeed_2003/StQ_Questionnaire2003.pdf, 2.6.2007.

OECD (Hg.), 2005: PISA 2003 School Questionnaire. Paris: OECD.
http://pisaweb.acer.edu.au/oeed_2003/SCQ_Questionnaire2003.pdf, 2.6.2007.

OECD (Hg.), 2007: Brochure. Paris:OECD.
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/62/38390057.pdf>, [23.7.2007]

Statistik Austria, Eheschließungen seit 1970 nach Staatsangehörigkeit.
http://www.statistik.at/web_de/static/eheschliessungen_seit_1970_nach_staatsangehoerigkeit_und_bundeslaendern_024813.pdf, 13.8.2007.

Statistik Austria, Geburtenzahlen.
http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_022899.pdf, 13.8.2007.

Statistik Austria, Demographisches Jahrbuch.
http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/geburten/publdetail?id=25&listid=25&detail=265, 13.8.2007.

Statistik Austria, Bildungsstand der Bevölkerung.
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html, 14.8.2007.

Science ORF, Schulen: Neue Strategien für die Mehrsprachigkeit
<http://science.orf.at/science/news/149548>, 24.9.2007.

13. Anhang

13.1. Leitfaden

Soziodemographische Daten

Geschlecht, Alter:

Wo bist du geboren?

Herkunftsland der Mutter/des Vaters:

Höchste abgeschlossene Bildung der Mutter/des Vaters:

Beruf der Mutter/des Vaters:

Sprache

Wie viele Sprachen sprichst du? Und wie gut sprichst du diese? Bist du zweisprachig aufgewachsen?

Kulturelles Leben in Österreich

Wie wird in Eurer Familie das kulturelle Leben gelebt? Welche Feste feiert Ihr? Gab oder gibt es zwischen deinen Eltern Probleme wegen der einen oder anderen Kultur? z.B. mit der Familie, bei der Erziehung, ... Legt ein Elternteil mehr oder weniger Wert auf die österreichische bzw. andere Kultur? Was gefällt dir besser? Welche Rolle spielt Religion in eurer Familie?

Das „andere Land“

Wenn du an dieses Land denkst, was fällt dir dazu ein? Was würdest du als typisch „anderes Land“ beschreiben? Was wären die Hauptmerkmale dieser Kultur? Hast Du Kontakt zu dem „anderen Land“? Wie oft warst du schon dort? Was weißt du über die andere Kultur? Hast du dort auch Freunde/Freundinnen? Besteht eine „gelebte Beziehung“? Wie geht es dem österreichischen Elternteil in dem anderen Land? Fühlst du dich dort wohl bzw. zu Hause? Wirst du dort akzeptiert?

Österreich

Was bedeutet Österreich für dich? Was würdest du als typisch „österreichisch“ beschreiben? Was wären die Hauptmerkmale dieser Kultur? Wie ist das Verhältnis zu der Familie hier in Österreich? Wie oft seht ihr Euch? Wie würdest du das beschreiben? Hat die österreichische Familie deine/n Mutter/Vater akzeptiert?

Identität

Glaubst du, dass deine Eltern aus verschiedenen Kulturen stammen sich auf deine Identität auswirkt? Wie würdest du dich selbst bezeichnen: als ÖsterreicherIn, als EuropäerIn, WienerIn, „Gemischt“, „Mischling“,...? Fühlst du dich als ÖsterreicherIn? Fühlst du dich „zwischen den Kulturen“ oder auch „zerrissen“? Hast du Kontakt zu der „Community“ des anderen Landes in Österreich?

Bikulturalität – Vorteile und Nachteile?

Hast du besondere positive oder auch negative Erfahrungen/Erlebnisse aufgrund deiner Bikulturalität gemacht? Wann haben diese Erfahrungen begonnen? Wie bist du damit umgegangen? Wirst du oft deine Bikulturalität angesprochen? Bzw. hörst du die Frage: „Woher kommst du eigentlich?“ Wirkst du auf andere „exotisch“? Interessieren sich die Leute mehr für dich aufgrund deiner Herkunft? Sind dir schon Stereotype oder Vorurteile im Alltag begegnet? Musstest du schon mal das Land/die Politik des anderen Landes verteidigen? Glaubst du, dass du ein anderes Verständnis für Kultur hast als andere Menschen? Hast du eher mehr österreichische Freunde, mehr Freunde aus der anderen Kultur oder ganz gemischt?

Schullaufbahn

Warst du im Kindergarten? In der Vorschule? In welcher Schule warst du dann darauf folgend? Haben deine Eltern besonders auf deine Ausbildung geachtet? Warum haben sie darauf geachtet? Hattest du besonderen Erfolg oder Probleme in einigen Fächern? Wie war das Verhältnis zu den LehrerInnen? Sind die LehrerInnen auf deine Bikulturalität speziell eingegangen? Wie war das Verhältnis zu den SchulkollegInnen? Glaubst du, dass du Vorteile/Nachteile durch deine Bikulturalität in der Schule hattest? War deine Bikulturalität nützlich oder belastend?

Zukunft

Wo siehst du deinen Lebensmittelpunkt? In Österreich? In dem anderen Land? Kannst du dir vorstellen in „dem anderen Land“ zu leben? Könntest du dir vorstellen eine/n ÖsterreicherIn oder jemand aus dem „anderen Land“ zu heiraten? Würdest du deine Kinder zweisprachig erziehen?

Abschlussfrage

Was wäre aus deiner Sicht noch wichtig oder noch interessant?

13.2. Curriculum Vitae

Persönliche Daten: Name: Sonja Seyede Ghassemi
Geburtsdatum: 28.09.1981
Geburtsort: Wien, Österreich

Kontakt: sonja.ghassemi@gmail.com

Ausbildung:

seit Okt. 2001	Soziologie, rechts-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studienrichtung, Universität Wien
Okt. 2000 – Jun. 2001	Rechtswissenschaften, Universität Wien
08. Jun. 2000	Matura
Sept. 1992 – Jun. 2000	Realgymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium, Kenyongasse 4–12, 1070 Wien
Sept. 1988 – Jun. 1992	Volksschule Kenyongasse 4–12, 1070 Wien und Corneliusgasse 6, 1060 Wien

Berufliche Entwicklung:

Mitglied im Redaktionsteam des „soziologieblogs“ (www.univie.ac.at/soziologieblog), Tutorin am Institut für Soziologie (u.a. Mitarbeit an der AbsolventInnen- und Studierendenbefragung 2005); Stipendiatin am IHS (Institut für Höhere Studien) – Mitarbeit an der Studie: „Studierenden-Sozialerhebung 2006“; Projektarbeit bei der FWF-Studie „Animationsfilme als Ausdruck jugendlicher Wahrnehmungswelten“, dem Equal-Projekt „qualifikation stärkt“ der MA17; Arbeit für die Zeitschrift *dérive* und das Magazin *Fleisch*; Beratungs- und Journaldiensttätigkeit für Studierende und Erstsemestrige bei der Studienrichtungsververtretung Soziologie; seit mehr als zehn Jahren Arbeit im elterlichen Betrieb (Tabak Trafik).

Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch; Grundkenntnisse in: Farsi (Persisch), Griechisch, Spanisch, Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)