

Ackeren, Isabell van

Migranten in Bildungssystemen. Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder

Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 61-76



Quellenangabe/ Reference:

Ackeren, Isabell van: Migranten in Bildungssystemen. Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 1, S. 61-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273195 - DOI: 10.25656/01:27319

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273195>

<https://doi.org/10.25656/01:27319>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Isabell van Ackeren

Migranten in Bildungssystemen

Ein explorativer Blick auf ausgewählte Länder

Schüler ausländischer Herkunft zeigen über die Grenzen der Bundesrepublik hinweg überproportional *schwächere Schulleistungen* als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Aus deutscher Perspektive wird beim Blick auf die aktuellen PISA 2003-Daten deutlich, dass das Land – klammert man die Migranten weitgehend aus – in den drei Domänen Mathematik, Leseverständnis und Naturwissenschaften im internationalen Feld die Plätze 10, 9 und 8 belegt (vgl. Tab. 1). Zum Vergleich: Betrachtet man die in den Ländern getesteten Gesamtpopulationen (einschließlich aller Migrantenjugendlichen) so weist die internationale Rangtabelle die Plätze 16, 18 und 15 aus. Solche Verschiebungen gibt es – wenngleich nirgends sonst so deutlich – auch in anderen Ländern mit substantieller Zuwanderung (vgl. Tab. 1). Block und Klemm (2005) machen deutlich, wie stark die *vergleichenden Ländertabellen verzerren*, wenn man die Leistungen der Schüler mit und ohne Migrationshintergrund nicht gesondert ausweist. Insbesondere wird an dem Befund aber ersichtlich, dass die Gruppe der *Migranten in Deutschland besonders stark benachteiligt* ist.

Diesem international zu beobachtenden Zusammenhang begegnen *einige Länder offensichtlich erfolgreicher als andere Staaten*: Die bei IGLU und PISA gezeigten Kompetenzunterschiede zwischen diesen Schülergruppen sind teils deutlich weniger stark ausgeprägt als hierzulande. Zudem sind die Familien der Schüler besser sozial integriert. Dies wirft einerseits die Frage nach erklärenden Unterschieden hinsichtlich der Anteile und der Herkunft der Migranten Gruppen auf und lässt andererseits nach Maßnahmen anderer Nationen im Umgang mit Migration fragen.

Die Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ (2003), der die Autorin angehört, hat Ursachen des erfolgreichen Abschneidens anderer PISA-Staaten systematisiert hinterfragt. Ein Vergleichsaspekt war der Umgang mit Migration. Zu den ausgewählten Ländern, die aus deutscher Sicht *wichtige Vergleichs- und Referenzstaaten* darstellen, gehören England, Frankreich, die Niederlande, Schweden, Finnland und Kanada. Die Vergleichsgrundlage bildeten nach einem einheitlichen Kriterienkatalog verfasste *Länderberichte nationaler Länderexperten*, die wiederum von deutschen Bildungsexperten vergleichend analysiert wurden. Das Vergleichsmaterial wurde durch PISA-Daten zu Migrantenanteilen und Kompetenzen als zentrale Hintergrundinformationen ergänzt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, OECD 2001 und 2002). Der hier vorgelegte Beitrag stellt eine Vertiefung der Studie zum Vergleichskriterium ‚Migration‘ dar, indem weitere Literatur sowie aktuelle Daten aus den Ländern und aus PISA 2003 herangezogen werden (vgl. auch van Ackeren 2005). IGLU/PIRLS-Daten werden hier nicht berücksichtigt, da nicht alle sechs Ver-

Tab. 1: Leistungen der im Inland geborenen 15-Jährigen mit mind. einem im Inland geborenen Elternteil im Vergleich zur Gesamtheit der 15-jährigen (Angaben in Klammern), PISA 2003

Mathematik				Leseverständnis				Naturwissenschaften			
Land	MW	S.E.	Rang	Land	MW	S.E.	Rang	Land	MW	S.E.	Rang
Niederlande	551 (538)	3.0 (3.1)	1 (3)	Finnland	546 (543)	1.6 (1.6)	1 (1)	Finnland	550 (548)	1.9 (1.9)	1 (1)
Finnland	546 (544)	1.9 (1.9)	2 (1)	Korea	535 (534)	3.1 (3.1)	2 (2)	Japan	548 (548)	3.9 (4.1)	2 (2)
Belgien	545 (529)	2.5 (2.3)	3 (6)	Kanada	534 (528)	1.6 (1.7)	3 (3)	Korea	539 (538)	3.5 (3.5)	3 (3)
Korea	543 (542)	3.2 (3.2)	4 (2)	Australien	529 (525)	2.2 (2.1)	4 (4)	Niederlande	538 (524)	3.2 (3.1)	4 (5)
Schweiz	543 (527)	3.3 (3.4)	5 (7)	Neuseeland	528 (522)	2.9 (2.5)	5 (5)	Schweiz	531 (513)	3.5 (3.7)	5 (9)
Kanada	537 (532)	1.6 (1.8)	6 (5)	Niederlande	524 (513)	2.9 (2.9)	6 (8)	Australien	529 (525)	2.1 (2.1)	6 (4)
Japan	535 (534)	4.0 (4.0)	7 (4)	Belgien	523 (507)	2.7 (2.6)	7 (9)	Tschech. Rep.	529 (523)	3.1 (3.4)	7 (6)
Neuseeland	528 (523)	2.6 (2.3)	8 (9)	Schweden	522 (514)	2.2 (2.4)	8 (7)	Deutschland	529 (502)	3.7 (3.6)	8 (15)
Australien	527 (524)	2.1 (2.1)	9 (8)	Deutschland	517 (491)	3.7 (3.4)	9 (18)	Neuseeland	528 (521)	2.7 (2.4)	9 (7)
Deutschland	525 (503)	3.5 (3.3)	10 (16)	Irland	516 (515)	2.7 (2.6)	10 (6)	Kanada	527 (519)	1.9 (2.0)	10 (8)
Tschech. Rep.	523 (516)	3.2 (3.5)	11 (10)	Schweiz	515 (499)	3.2 (3.3)	11 (11)	Belgien	524 (509)	2.6 (2.5)	11 (11)
Dänemark	520 (514)	2.5 (2.7)	12 (12)	Frankreich	505 (496)	2.6 (2.7)	12 (14)	Frankreich	521 (511)	1.1 (3.0)	12 (10)
Frankreich	520 (511)	2.4 (2.5)	13 (13)	Norwegen	505 (500)	2.7 (2.8)	13 (10)	Schweden	516 (506)	2.6 (2.7)	13 (12)
Island	517 (515)	1.4 (1.4)	14 (11)	USA	503 (495)	3.1 (3.2)	14 (15)	Irland	506 (505)	2.7 (2.7)	14 (13)
Schweden	517 (509)	2.2 (2.6)	15 (14)	Österreich	501 (491)	3.8 (3.8)	15 (19)	Ungarn	505 (503)	2.9 (2.8)	15 (14)
Österreich	515 (506)	3.3 (3.3)	16 (15)	Luxemburg	500 (479)	1.8 (1.5)	16 (23)	Österreich	502 (491)	3.4 (3.4)	16 (20)
Luxemburg	507 (493)	1.3 (1.0)	17 (20)	Japan	499 (498)	3.9 (3.9)	17 (12)	Luxemburg	500 (483)	1.7 (1.5)	17 (24)
Irland	503 (503)	2.4 (2.4)	18 (17)	Tschech. Rep.	497 (489)	3.1 (3.5)	18 (20)	Polen	499 (498)	2.9 (2.9)	18 (16)
Norwegen	499 (495)	2.3 (2.4)	19 (19)	Dänemark	497 (492)	2.7 (2.8)	19 (16)	USA	499 (491)	2.9 (3.1)	19 (19)
Slowak. Rep.	499 (498)	3.2 (3.3)	20 (18)	Polen	497 (497)	2.8 (2.9)	20 (13)	Island	497 (495)	1.5 (1.5)	20 (17)
Ungarn	491 (490)	3.0 (2.8)	21 (22)	Island	494 (492)	1.6 (1.6)	21 (17)	Slowak. Rep.	496 (495)	0.2 (3.7)	21 (18)
Polen	491 (490)	2.5 (2.5)	22 (21)	Spanien	483 (481)	2.5 (2.6)	22 (22)	Norwegen	490 (484)	2.7 (2.9)	22 (23)
USA	490 (483)	2.8 (2.9)	23 (24)	Ungarn	482 (482)	2.6 (2.5)	23 (21)	Spanien	490 (487)	2.6 (2.6)	23 (21)

Mathematik				Leseverständnis				Naturwissenschaften			
Land	MW	S.E.	Rang	Land	MW	S.E.	Rang	Land	MW	S.E.	Rang
Spanien	487 (485)	2.4 (2.4)	24 (23)	Portugal	481 (478)	3.4 (3.7)	24 (24)	Italien	489 (486)	3.1 (3.1)	24 (22)
Portugal	470 (466)	2.9 (3.4)	25 (26)	Italien	478 (476)	3.0 (3.0)	25 (25)	Griechenland	485 (481)	3.8 (3.8)	25 (25)
Italien	468 (466)	3.0 (3.1)	26 (25)	Griechenland	477 (472)	3.9 (4.1)	26 (26)	Dänemark	481 (475)	2.8 (3.0)	26 (26)
Griechenland	449 (445)	3.9 (3.9)	27 (27)	Slowak. Rep.	470 (469)	3.0 (3.1)	27 (27)	Portugal	471 (468)	3.2 (3.5)	27 (27)
Türkei	425 (423)	6.7 (6.7)	28 (28)	Türkei	442 (441)	5.7 (5.8)	28 (28)	Türkei	434 (434)	5.9 (5.9)	28 (28)
Mexiko	392 (385)	3.6 (3.6)	29 (29)	Mexiko	407 (400)	4.0 (4.1)	29 (29)	Mexiko	410 (405)	3.4 (3.5)	29 (29)
OECD	505 (500)	0.2 (0.6)		OECD	499 (494)	0.6 (0.6)		OECD	505 (500)	0.6 (0.6)	
Vereinig. Königr.	—										

Fettdruck: Länder, deren mittlere Leistung und Position sich – betrachtet man nur die Jugendlichen mit mind. einem im Inland geborenen Elternteil – gegenüber der getesteten Gesamtpopulation teils erheblich verbessern.

gleichsländer daran beteiligt waren (Angaben zu den Anteilen und Leistungen der PIRLS-Staaten finden sich in Mullis u. a. 2003, S. 103). Aus deutscher Perspektive sei kurz angemerkt, dass sich in der Gruppe der Schüler mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen der deutliche Leistungsabstand im Vergleich zur Gruppe mit mindestens einer in Deutschland geborenen Bezugsperson bei PISA noch stärker als bei IGLU darstellt. Angesichts der Zahl der hier betrachteten Länder behalten die Analysen jedoch einen sehr *explorativen Charakter*. Dabei geht es nicht um die Sekundäranalyse der Ergebnisse von Vergleichstudien wie PISA, sondern viel mehr um ergänzende *Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Der Fokus liegt dabei auf der Skizze historisch gewachsener Migrationsstrukturen und darauf bezogener nationaler Integrationskonzepte.

Die landespezifischen Situationen werden nachfolgend deskriptiv nebeneinander gestellt und anschließend verglichen. Dabei werden die *demografische Ausgangslage* der Migranten sowie die *schulischen Kompetenzen* skizziert. Diesen Ausgangsbedingungen werden zentrale *institutionelle und pädagogische Förderansätze* gegenübergestellt. Es schließt sich die vergleichende Länderbetrachtung an. Im letzten Kapitel werden vorsichtig Hypothesen zum Zusammenhang von Migrationsstrukturen, Interventionsstrategien und Kompetenzerwerb formuliert.

1. Länderspezifische Migrationsstrukturen und Integrationsbedingungen

Die aus PISA 2000 und 2003 zitierten Daten sind jeweils für sich zu betrachten; sie lassen sich aufgrund des kurzen Testzeitraums zwischen den beiden Messpunkten nicht als Trends interpretieren.

1.1 Niederlande

Zu den großen Immigrantengruppen gehören mit Surinamern und Antillanern Migranten, die mehr oder weniger *vertraut mit der niederländischen Sprache und Kultur* sind, wenig qualifizierte Arbeitsimmigranten der 1960er und

70er Jahre einschließlich ihrer zugezogenen Familien, Flüchtlinge sowie Migranten aus westlichen Ländern. In Amsterdam und Rotterdam haben mehr als 50% der Schulkinder einen Migrationshintergrund; in den ländlichen Gebieten und kleineren Städten sind die Anteile deutlich geringer (vgl. Meier & de Haan 2003).

Die PISA 2003-Stichprobe weist folgende Daten aus (PISA 2000-Daten in Klammern; die 2000er-Daten sind allerdings wegen der zu geringen Beteiligungsquote auf Schulebene nicht statistisch abgesichert): 89% (88,1%) der Schüler sowie mind. ein Elternteil sind im Inland geboren, 7,1% (7,4%) gehören zu der Gruppe, in der beide Eltern im Ausland geboren wurden und 3,9% (4,5%) sind wie ihre Eltern im Ausland geboren. Der Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen, liegt bei 4,6% (6,3%). Im Durchschnitt gehören Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien zu der *leistungsschwachen Schülergruppe*; dies gilt auch im Vergleich zu niederländischen Schülern mit gleichem sozioökonomischem Status. Die Leistungswerte der ersten beiden oben genannten Gruppen differieren bei PISA 2003 mit 49 bis 117 Punkten in den drei Leistungsbereichen erheblich (vgl. Tabelle 2 in Kapitel 2). Die Leseleistungen der Gruppe 3 liegen im PISA-Ländermittel und knapp oberhalb des Durchschnitts der hier betrachteten Vergleichsländer. Mathematik gehört wie schon bei PISA 2000 zum vergleichsweise stärkeren Kompetenzbereich; in den Naturwissenschaften sind insbesondere für die Gruppen 2 und 3 Leistungssteigerungen zu erkennen, wenngleich es nicht möglich ist, nach nur drei Jahren von einem Trend zu sprechen. Die schwächsten Ergebnisse erzielen *marokkanische und türkische Kinder* (Wijnstra 2001).

Seit den 1980er Jahren ist *Integration unter Wahrung der ethnischen Identität und Kultur* einschließlich der Muttersprache ein zentrales politisches Ziel. In bestimmten so genannten *prioritären Bildungszonen* finden verstärkt vorschulische Maßnahmen statt, es gibt besondere Leseförderungsaktivitäten, Kooperationen mit Büchereien, Hausarbeitsprojekte sowie Projekte für schulmüde Jugendliche und vorzeitige Schulabgänger (Driessen 2000). Primarschulen erhalten zusätzliches Lehrpersonal auf der Grundlage der sozioökonomischen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft. Schulen sind in ihrer Entscheidung, für welche Maßnahmen sie das Geld einsetzen, frei. Driessen (2000) nennt als häufigste Maßnahme die Klassenverkleinerung für eine möglichst individuelle Betreuung. In jüngerer Zeit hat man *breiter angelegte Förderprogramme* entwickelt, die Kinder zwischen null und sieben Jahren und ihre Eltern in insgesamt vier Phasen auf die Grundschulzeit vorbereiten. Die Projekte zielen vor allem auf die *elterliche Unterstützungsleistung*. Seit 1995 werden vom Ministerium Modellvorhaben („Piramide“ und „Kaleidoskop“) unterstützt, die auf eine Verbesserung der Qualität vorschulischer Bildung und der Grundschulbildung zielen, indem unter Einbeziehung der Eltern Kinder in unterschiedlichen, vor allem sprachlichen und kognitiven Bereichen in ihrer Entwicklung gefördert werden. Mithilfe solcher Programme wird auch gezielt die *Sprachkompetenz* von Kindern zugewanderter Familien unterstützt. Zu den optionalen Förderangeboten gehört im niederländischen Bildungswesen der *muttersprachliche Unterricht*. Er ist für die erste und zweite Generation der Migrantenkinder vorgesehen und wird vor allem von türkischen und marokkanischen Kindern wahrgenommen.

Die Programme ‚Kaleidoskop‘ und ‚Piramide‘ haben sich als relativ effektiv erwiesen. Schüler, die teilgenommen haben, erzielten höhere Testwerte bei Sprach- und Mathematiktests als vergleichbare Schülerpopulationen ohne Fördermaßnahmen (Kuyk 2000). Dies gilt auch für die Gruppe der allochthonen Schüler, bei denen mind. ein Elternteil nicht im Inland geboren wurde. Für den muttersprachlichen Unterricht zeigen großflächig Evaluationen, dass die Leistungen der Migrantenkinder sich in Sprache und Mathematik *nicht verbesserten* (Driessen 2000).

1.2 England

Zu den größten Migrantengruppen gehören: Pakistaner, Inder, Schwarzafrikaner und ‚Black Caribbean‘. Sie stammen zu einem großen Teil aus Ländern mit einer *starken Bedeutung des Englischen* als Verwaltungs-, Geschäfts- und Unterrichtssprache. Die höchsten Migrantenteile finden sich in London mit durchschnittlich knapp 20%, an einigen Schulen in ‚Inner London‘ sind ca. 75% der Schüler sowie 30% der Lehrkräfte ausländischer Herkunft. Im Nordosten Englands beispielsweise liegt der Anteil der schulpflichtigen Migranten bei nur 4% (DfES 2005).

Die OECD-Daten weisen für das Vereinigte Königreich insgesamt auf der Grundlage der PISA 2003-Stichprobe (die allerdings wegen der zu geringen Beteiligungsquote nicht statistisch abgesichert ist) folgende Informationen zu den schulischen Bedingungen im Bereich der Migration aus (PISA 2000-Daten in Klammern): 92% (90,4%) sind wie mind. ein Elternteil im Inland geboren, 5,3% (7%) haben Eltern, die außerhalb des Vereinigten Königreichs geboren wurden und 2,7% (2,6%) sind ebenso wie ihre Eltern im Ausland geboren. 3,8% (4,1%) der Schüler sprechen zu Hause eine andere Sprache als Englisch. Die Daten zur Gruppe der Migrantenkinder werden innerhalb des Landes immer spezifischer erhoben: Schulen müssen jährlich sehr genaue Angaben zur Zusammensetzung ihrer Schülerschaft machen (‚school census‘). Auf der Datengrundlage für das Jahr 2004 konnte das Ministerium eine *Erhöhung der Erfolgsquoten* bei der Abschlussprüfung am Ende der Schulpflichtzeit (GCSE) insbesondere für die Gruppen ‚Black‘, ‚Pakistani‘ und ‚Bangladeshi‘ vermelden (vgl. www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/, Stand 11/2005). Der Leistungsunterschied zwischen den PISA-Gruppen 1 und 2 ist wie im Jahr 2000 nicht signifikant. In Mathematik und Naturwissenschaften waren die Unterschiede 2000 stärker ausgeprägt (29 bzw. 18 Punkte); sie liegen 2003 bei 5 bzw. 11 Punkten. Die Leistungen der Gruppe 3 lagen 2000 beim Lesen und in den Naturwissenschaften mit knapp 460 Punkten oberhalb des Ländermittels der entsprechenden Gruppe der PISA-Teilnehmerstaaten (446 Punkte) bzw. leicht unter dem Mittelwert der an dieser Stelle betrachteten Vergleichsländer (462 Punkte). Mathematik war mit 483 Punkten der *deutlich stärkere Leistungsbereich*. Für PISA 2003 sind die Angaben leider nicht verfügbar.

Benachteiligtenförderung zielte in den 1990er-Jahren vor allem auf *sozial benachteiligte Schüler*, auch mit Migrationshintergrund, sowie auf die Stärkung der sprachlichen Kompetenzen von Jungen. So genannte ‚*Education Action Zones*‘ in Gebieten mit sozialen Problemen erhalten beispielsweise eine gezielte finanzielle Förderung und müssen Aktionspläne für ihre speziellen Bedarfe er-

stellen. Darüber hinaus stehen die Ende der 1980er Jahre eingeführten Strukturen des Schulsystems, die auf *bildungsmarktähnliche Strukturen* setzen, immer wieder im Mittelpunkt der Diskussion. Die gerade in den Großstädten sehr unterschiedlichen Einzugsbezirke und damit verknüpften sozialen Strukturen führen mehr oder weniger ausgeprägt in Verbindung mit der grundsätzlich gewährten Schulwahlfreiheit zu sozialer und ethnischer Entmischung.

In jüngerer Zeit ist die gezielte Förderung ethnischer Minderheiten in das Blickfeld politischer Strategien gerückt. Zu den zentralen Elementen gehören die Förderung im Elementarbereich einschließlich der stärkeren Einbindung des Elternhauses, landesweite Klassenverkleinerungen in der Primarstufe, Zielvereinbarungen in allen Schulstufen, die stärkere Nutzung des etablierten Testsystems für individuelles Feedback und darauf abgestimmte Lehr-/Lernpläne, zusätzliche Lernzeit für diese Schüler, das Hervorheben von ‚best practice‘-Beispielen durch das Inspektorat und die bessere Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität (DfES 2003 bzw. www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/). Seit 2000 haben Schulen sogar die Pflicht, den *Einfluss ihrer einzelschulischen Politik* auf Migrantenschüler, Lehrpersonal und Eltern zu prüfen und die Leistungen regelmäßig zu evaluieren, wobei Ofsted (‚Office for Standards in Education‘) als nationales Inspektorat die Umsetzung dieser Vorgabe prüft. Dieses neue Bewusstsein macht sich auch bei der *Vergabe der Finanzmittel* bemerkbar: Die Pauschalfinanzierung der Schulen wird u.a. besser an die Zahl der ‚ethnic minority pupils‘ angepasst (DfES 2003).

Verschiedene Studien haben sich mit der Wirksamkeit der beschriebenen Maßnahmen auseinandergesetzt: Eine Längsschnittstudie unter 3.000 Kindern im Vorschulalter konnte zeigen, dass vorschulische Konzepte der Lese- und Rechenerziehung für einige ethnische Minderheitengruppen *größere Lernzuwächse* als für Kinder mit Englisch als Muttersprache hatten (Sammons u.a. 2002). Eine Studie zur Leistung von über 34.000 Schülern in überwiegend weißen Schulen in 35 Schulbezirken zeigte, dass Kinder mit ‚Black Caribbean‘- und pakistanischem Hintergrund in überwiegend weißen Schulen vergleichbare Schülergruppen in städtischen multiethnischen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit übertrafen (Cline u.a. 2002). Hier spielt möglicherweise das *differierende Anregungsmilieu* eine Rolle.

1.3 Frankreich

Auch Frankreich blickt auf eine *Kolonialgeschichte* zurück, weshalb es u.a. viele Immigranten algerischer sowie tunesischer und marokkanischer Abstammung gibt. 1973 kamen im Zuge der Arbeitsmigration viele Menschen nach Frankreich; ab 1974 folgten weitere Arbeiter aus anderen Nationen. In Frankreich herrscht das *Prinzip der Nationalität*, so dass der Begriff der ‚ethnischen Minderheit‘ starken Widerstand hervorruft (Raveaud 2003). Die Kinder von Immigranten verschwinden somit in den französischen Statistiken, da sie zumeist die französische Staatsbürgerschaft haben. Etwa 40% der Migrantenkinder (davon sind 60% algerischer Herkunft) erwerben die französische Staatsbürgerschaft (Lorcerie 1998). In regionaler und einzelschulischer Hinsicht sind sie jedoch sehr ungleich verteilt. Der Migrantenteil an Collèges in den ZEP (‚zones d’éducation prioritaire‘, s.u.) liegt im Durchschnitt bei 20% (Hörner 2002).

Die OECD-Daten weisen für Frankreich auf der Grundlage der PISA 2003-Stichprobe folgende Informationen zu den Migrationsstrukturen aus (PISA 2000-Daten in Klammern): 85,7% (88%) gehören zur Gruppe 1 (Schüler im Inland geboren sowie mind. ein Elternteil), 10,8% (9,8%) sind der Gruppe 2 zuzuordnen (Schüler im Inland und beide Eltern im Ausland geboren) und 3,5% (2,2%) gehören schließlich der dritten Gruppe an (Schüler und Eltern im Ausland geboren). 6,1% (4%) der Schüler sprechen im Elternhaus kein Französisch. Die *Leistungsdifferenz* zwischen den ersten beiden Gruppen liegt in allen drei Domänen bei knapp 50 Punkten und fällt damit sehr groß aus. Hier hat es gegenüber 2000 keine großen Verschiebungen gegeben, wenngleich nicht von Trends gesprochen werden kann. Die Leistungen der Gruppe 3 gehören mit 426 Punkten im Lesen zu den schwächeren der PISA-Teilnehmer und bilden den niedrigsten Wert im hier vorgenommenen Ländervergleich. Die Naturwissenschaften gehörten 2000 ebenfalls in dieser Gruppe zum vergleichsweise schwächsten Kompetenzbereich; 2003 weist die Studie 25 Punkte mehr aus. Mathematik gehört bei beiden PISA-Erhebungen zum deutlich stärkeren Leistungsfeld.

Die Integrationsmaßnahmen erweisen sich tendenziell als vom normalen Gang des Schulalltags *separierte Aktionen*. Dies zeigt sich beispielsweise in der Schaffung geografischer Zonen, in denen Bildung und Erziehung besondere Priorität haben, den so genannten ZEP (*„zones d'éducation prioritaire“*, seit 1981). Diese ZEP im Primar- und Sekundarstufen I-Bereich stehen für eine *„positive Diskriminierung“*, um auf die spezifischen Bedürfnisse von Schülern in benachteiligten Regionen besser eingehen zu können. Zusätzliche *finanzielle Ressourcen* fließen in kleinere Klassen, zusätzliche Unterrichtsstunden und finanzielle Anreize für Lehrkräfte an diesen Schulen. Darüber hinaus gibt es spezielle Arrangements zur Integration von Migranten: Der Schwerpunkt der Maßnahmen liegt auf der Förderung von jungen Menschen zu geringen Französischkenntnissen mit dem Ziel einer möglichst *schnellen Integration* in den Schulalltag (durch Eingangs- und Förderklassen, Nachholunterricht und Aufnahmeklassen). *Muttersprachlicher Unterricht wird nicht unterstützt*.

Die *Wirkung der prioritären Lernzonen (ZEP)* ist schwierig zu fassen. Die Leistungen liegen im Durchschnitt aller Schulen systematisch unterhalb derer der Mitschüler an Schulen ohne dieses Förderkonzept, die Wiederholerquoten sind erhöht und der Anteil derer, die in die Sekundarstufe II wechseln, ist deutlich reduziert. ZEP-Schulen, die das Leistungspotenzial ihrer Schülerschaft deutlich steigern konnten, zeichnen sich unter anderem durch die gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte und die Kohärenz ihrer Aktivitäten, durch eine starke und dynamische Schulleitung, die Betonung schulischer Leistung und eine relativ konstante Schülerschaft und eine damit verbundenen *pädagogische Kontinuität* aus (vgl. Länderbericht Frankreich in Döbert, Klieme & Sroka 2004).

1.4 Schweden

Auch Schweden erreichte in den 1970er Jahren die *Arbeitsmigration*, die jedoch stark in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf des Arbeitsmarktes *reguliert* wurde. Die 1980er Jahre waren deutlich vom Familiennachzug gekennzeichnet. Hinzu kamen Asylsuchende aus verschiedenen Regionen der Welt. Die Angaben zu den Migrationsanteilen erfolgen auf der Grundlage der jähr-

lichen Einwanderungen: 2004 lag die Zahl bei ca. 47.000, wovon 29% aus Asien, 20% aus nordischen Nachbarländern sowie weitere 20% aus anderen EU-Staaten kamen (Migrationsverket 2004). Auf dem Land spielt Migration fast keine Rolle, in bestimmten Bezirken der Hauptstadt Stockholm haben hingegen 80% bis 90% der Schüler einen Migrationshintergrund, was mit einer deutlichen *Segregation der Schülerschaft* verknüpft ist. Dies ist möglicherweise das Ergebnis der zu Beginn der 1990er Jahre eingeführten freien Schulwahl

Die OECD-Daten weisen für Schweden auf der Grundlage der PISA 2003-Stichprobe folgende Informationen zu den Migrationsstrukturen im Schulbereich aus (PISA 2000-Daten in Klammern): 88,5% (89,4%) in der Gruppe 1 (Schüler und mind. ein Elternteil im Inland geboren), 5,7% (4,7%) in der Gruppe 2 (Eltern im Ausland geboren) und 5,9% (5,9%) in der Gruppe 3 (Schüler und Eltern außerhalb des Landes geboren), wobei 6,9% (6,7%) der Schüler eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen. Die Leistungsvarianz zwischen den Gruppen 1 und 2 ist mit 39 (2000: 38) Punkten im Lesen sowie 50 (32) Punkten in Naturwissenschaften offensichtlich und fällt für Mathematik mit 15 gegenüber 51 Punkten im Jahr 2000 *deutlich geringer* aus; ob es sich um eine Tendenz handelt, bleibt spekulativ. Die Leistungen der Gruppe 3 liegen in allen drei Bereichen *deutlich unter den Ländermittelwerten*; hier hat es gegenüber PISA 2000 Verschiebungen gegeben. Die schwedische Bildungsbehörde Skolverket hat diesen Leistungsunterschied auf der Grundlage der PISA 2000-Daten genauer analysiert (Skolverket 2005). Dabei werden die Bedeutung des familialen Sozialstatus der Schüler mit Migrationsgeschichte, der elterliche Bildungsstand, die Verweildauer im Land sowie die zu Hause gesprochene Sprache für Schweden differenziert betrachtet und als bedeutsam für die *Erklärung von Kompetenzunterschieden* herausgestellt; wengleich der Migrationsstatus eine eigene Bedeutung behält. Ein zusätzlicher negativer Effekt wird für Jugendliche mit Migrationsgeschichte beim Besuch einer Schule mit hohen Migrantenanteilen im Vergleich zu Migranten an Schulen mit einem geringen Anteil an Schülern ausländischer Herkunft beschrieben; hier bedarf es allerdings einer genauen Betrachtung der schwedischen Langfassung der Studie, um das methodische Vorgehen und die *Signifikanz der Resultate* einschätzen zu können. Schließlich nimmt der Bericht die Situation in den anglophonen Ländern im Vergleich zu Schweden in den Blick. Die Autoren heben u.a. die besondere Situation der Flüchtlinge in Schweden hervor, die von kurzen Verweildauern im Land ausgehen und für die das Erlernen des Schwedischen möglicherweise weniger attraktiv ist als das Erlernen der Weltsprache Englisch für Migranten in England, die zudem häufiger bei Ankunft im Land mit der Sprache vertraut sind.

Migranten wird traditionell die Möglichkeit geboten, sich in die schwedische Gesellschaft zu integrieren, ohne dabei die eigene kulturelle Herkunft und die damit verknüpften Gewohnheiten aufgeben zu müssen. Dementsprechend wurde schon früh den Kindern zugewanderter Familien grundsätzlich die Möglichkeit gegeben, einige Stunden in der Woche Unterricht in der *Muttersprache* und Schwedisch als Zweitsprache zu erhalten. Dort, wo dieser Unterricht angeboten wird, wird er jedoch kaum von der Zielgruppe in Anspruch genommen. Die Leistungen dieser Schülergruppe liegen dabei deutlich unterhalb der Resultate ihrer schwedischen Mitschüler. Vor diesem Hintergrund setzt man derzeit verstärkt am muttersprachlichen Unterricht an. Hintergrund dieser Ini-

tiative ist der Bezug auf schwedische Forschungsergebnisse, wonach bei einer regelmäßigen Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht *höhere Noten* in Schwedisch, Englisch und Mathematik erzielt werden und die Schüler mehr Selbstvertrauen gewinnen (Skolverket 2003).

1.5 Finnland

Finnland ist traditionell ein *Emigrationsland*, vor allem in Richtung Schweden mit einem Höhepunkt in den 1970er Jahren. Seit den 1980er Jahren übersteigt die Zahl der Immigranten die der Emigranten; dennoch ist die finnische *Bevölkerung homogener* als die der meisten anderen europäischen Länder. Die größte Gruppe wird mit insgesamt rund 40% von Russen und Esten gebildet. 40% der Immigranten leben in und um Helsinki (Heikkilä & Peltonen 2002).

Auch die PISA 2003-Daten (2000er Daten in Klammern) verdeutlichen, dass Finnland über nur *sehr geringe Migrationsanteile* in der Bevölkerungsstruktur verfügt: 98,1% (98,7%) in der Gruppe 1 mit mind. einem im Inland geborenen Elternteil, 0% (0,2%) in Gruppe 2 mit im Ausland geborenen Eltern und 1,8% (1%) in der Gruppe 3, in der sowohl Schüler als auch Eltern im Ausland geboren sind. Der Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen, liegt bei 1,8% (1,3%). Angaben zum Verhältnis der Leistungen der Gruppen 1 und 2 liegen nicht vor. Die Leistungen der Gruppe 3, die nur bei PISA 2000 ausgewiesen sind, liegen mit 468 Punkten im Lesen deutlich über dem PISA- und leicht über dem auf die vorliegende Studie bezogenen Vergleichsländer-Durchschnitt (446 bzw. 462 Punkte). Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Naturwissenschaften; für Mathematik liegen für 2000 keine Daten vor.

Kinder, die im schulpflichtigen Alter nach Finnland kommen, werden zunächst innerhalb von sechs Monaten im Rahmen eines so genannten ‚vorbereitenden Unterrichts‘ auf die finnische Gesamtschule vorbereitet. Gruppenspezifische und individuelle Lehr- und Lernpläne gehören zu einem strukturierten und geplanten Unterrichtsgeschehen mit dem umfassenden Lernziel sozialer Integration in einer möglichst *offenen und motivierenden Lernatmosphäre*, die ausgrenzende Gefühle vermeiden will. Zu den Feinzielen dieser Vorbereitungsphase gehören die Förderung der Muttersprache und der kulturellen Identität, um darauf aufbauend die Leistungen in der Zielsprache Finnisch zu verbessern und die Schüler mit der finnischen Kultur vertraut zu machen. Der Übergang in den regulären finnischen Schulbetrieb findet bereits während des Vorbereitungsunterrichts in künstlerischen und praxisbezogenen Fächern statt.

1.6 Kanada

Etwa drei Viertel der jährlich über 200.000 Neuankömmlinge zieht es in Kanada in die *städtischen Zentren* Toronto, Vancouver und Montreal. Die Zuwanderung im Zeitraum vor 1961 ist einerseits geprägt vom großen Zuzug aus dem Vereinigten Königreich sowie aus west- und nordeuropäischen Staaten. Die ebenfalls hohen Zahlen für Ost- und Südeuropäer zeugen vom Arbeitskräftemangel der Zeit. Die Verhältnisse haben sich bis heute stark gewandelt. Im Verlauf der 1990er Jahre kamen aufgrund der Akzentverschiebung der Immigrationspolitik immer mehr *Immigranten aus Asien*. Chinesen stellen die größte Gruppe der Migranten.

Die OECD-Daten weisen für Kanada auf der Grundlage der PISA 2003-Stichprobe folgende Informationen zu den Migrationsstrukturen im Schulbereich aus (2000er Daten in Klammern): 79,9% (79,4%) für Gruppe 1 mit mind. einem im Inland geborenen Elternteil, 9,2% (10,8%) für Gruppe 2 mit im Ausland geborenen Eltern, 10,9% (9,8%) für Gruppe 3, in der Schüler und Eltern im Ausland geboren sind. Der Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen, liegt bei 11,2% (9,4%). Vor diesem Hintergrund gelingt es dem Land, die Leistungen der Gruppen 1 und 2 in allen drei Kompetenzbereichen mit *annähernd gleichen Leistungsresultaten* homogen zu halten. In Mathematik und Lesen liegen die Werte der Gruppe 2 sogar 6 bzw. 10 Punkte oberhalb der Mittelwerte von Gruppe 1. Gruppe 3 erzielt in den drei Testkategorien mit jeweils (teils deutlich) über 500 Punkten mit die *höchsten Werte* im internationalen Vergleich.

Anzumerken ist in diesem Kontext, dass Kanada als klassisches Einwanderungsland aufgrund seiner Einwanderungspolitik und der klaren Schwerpunktlegung auf „education“ bei der Punktevergabe für die Einreisegenehmigung von der Qualifikation seiner Migrant*innen profitiert: Zu den Immigrant*innen gehören diejenigen, die *aufgrund ihrer Qualifikation* ausgewählt wurden („skilled workers“), ihre Ehepartner und Kinder, Geschäftsleute („business class immigrants“), diejenigen, die aufgrund von Familienzusammenführungen kommen und Flüchtlinge. Die „skilled workers“ einschließlich ihrer Familien stellen seit 1995 die größte Gruppe dar (61%) (CLBC, 2004). Fasst man Bachelor, Master und Promotion zusammen, so liegt der entsprechende Anteil im Jahr 2002 bei 46%. Dabei dominieren *Natur- und Ingenieurwissenschaftler* einschließlich IT-Experten.

Kanadas Einwanderungspolitik folgt seit den 1970er-Jahren grundsätzlich der Strategie, Multikulturalität durch die *Wahrung kultureller Identität* zu unterstützen, ohne nach Assimilation zu streben. Die Schulcurricula sind auf diesen Aspekt hin ausgelegt und bei einer ausreichenden Zahl von Schülern gibt es spezielle Angebote für *muttersprachlichen Unterricht* außerhalb der Landessprachen. Toronto hat darüber hinaus so genannte ‚Parenting Centres‘ eingerichtet, um eng mit Eltern zu kooperieren und eine häusliche Lernunterstützung zu erreichen. Dieses Modell hat weltweit Schule gemacht, ist derzeit jedoch aufgrund knapper finanzieller Ressourcen in seiner Fortführung gefährdet.

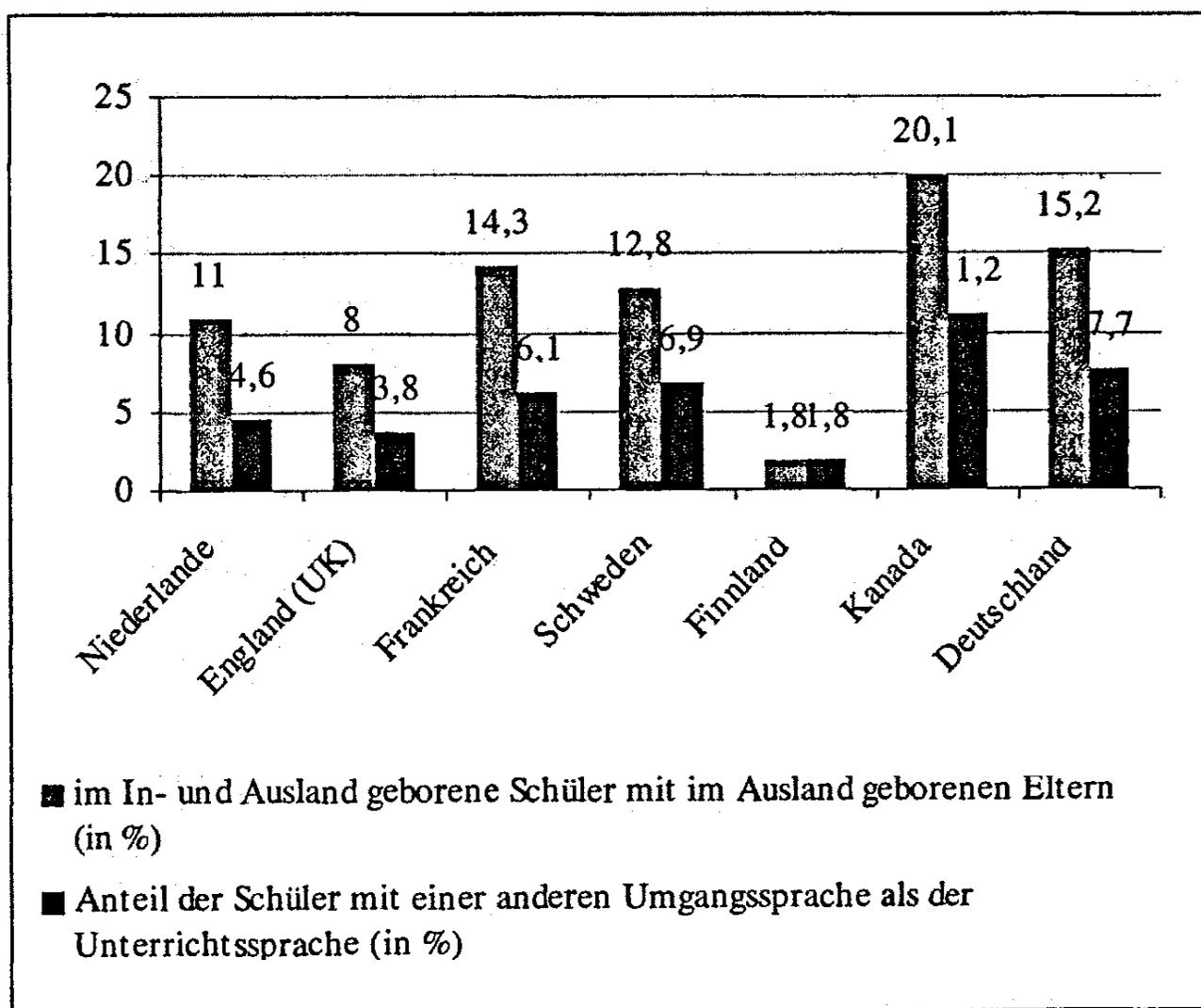
2. Vergleich der Integrationsbedingungen und Fördermaßnahmen

Außer Finnland verfügen alle Referenzländer über einen *substanziellen fremdsprachigen Zuwanderungshintergrund* der bei PISA 2000 und 2003 erfassten Jugendlichen (vgl. Abb. 1). Kanada weist einen besonders hohen Anteil von Schülern auf, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren sind (Gruppen 2 und 3), gefolgt von Frankreich, Schweden, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich und schließlich Finnland. Eine ähnliche Rangfolge ergibt sich für den Prozentsatz der Schüler, die zu Hause normalerweise eine andere als die Unterrichtssprache sprechen.

Eine *Leistungsspreizung* zwischen im Inland geborenen Schülern, bei denen kein bzw. ein Elternteil im Ausland geboren ist (Gruppe 1) und ebenfalls im Inland geborenen Schülern, bei denen Vater und Mutter im Ausland geboren sind (Gruppe 2), ist in Kanada nicht vorhanden; Gruppe 2 erzielt bei PISA 2003

sogar leicht höhere Werte als Gruppe 1. Die Unterschiede der Gruppen 1 und 2 sind in England nicht signifikant, in Schweden sind sie bei der Lesekompetenz und den Naturwissenschaften statistisch bedeutsam. In den Niederlanden und Frankreich sind die Differenzen am größten. Für Finnland fehlen entsprechende Angaben. In Deutschland war der Leistungsvorsprung der Gruppe 1 bereits 2000 mit 75 Punkten im Lesen, 73 in Mathematik und 84 in Naturwissenschaften zu groß. Der Abstand stellt sich 2003 noch größer dar: 97 Punkte beträgt die Differenz im Lesen, 93 in Mathematik und 117 in den Naturwissenschaften (vgl. Tab. 2). In Kanada finden sich also keine Differenzen zwischen den Gruppen 1 und 2, allerdings sind hier die Unterschiede zwischen den Gruppen 2 und 3 statistisch signifikant, d.h. hier finden sich ebenso wie in den anderen Ländern *mit dem Geburtsort der Schüler verbundene Nachteile*, obwohl diese Schüler im absoluten internationalen Vergleich immer noch gut abschneiden.

Abb. 1: Nationale Migrationsstrukturen (PISA 2003)



Die Beteiligungsquote ist für das Vereinigte Königreich zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten; Quelle der Daten: OECD 2004

Hinsichtlich des Aspektes der im Elternhaus gesprochenen Sprache zeigt sich, dass Schüler mit majoritätssprachlichem Hintergrund diejenigen mit minoritätssprachlichem Hintergrund leistungsmäßig durchweg übertreffen. In Kanada erbringen die Schüler, deren zu Hause gesprochene Sprache sich normalerweise von der Testsprache unterscheidet, *trotzdem relativ gute Leistungen*.

Der Überblick über Maßnahmen der betrachteten Länder verdeutlicht, dass die *Kompensation unterschiedlicher Lernausgangsbedingungen* seit Jahrzehnten bildungspolitischen Vorrang hat und die besondere Bildungssituation der Gruppe der Migranten zumeist früh thematisiert wurde. Für den Vergleich bietet sich die Betrachtung bestimmter Maßnahmeaspekte an, die sich über die Ländergrenzen hinweg als relevant erwiesen haben. In allen sechs Ländern zielen die Maßnahmen auf eine *zügige umfassende Integration* allochthoner Schüler, in der Regel unter der Prämisse der Chancengleichheit und der Wahrung kultureller Identität. Die nachfolgend dargestellten Bausteine der Förderprogramme sind mit Blick auf diese grundsätzlichen Leitlinien zu betrachten.

Tab. 2: Geburtsort und Leistungen der bei PISA 2000 (in Klammern) und 2003 getesteten Schüler

	Gruppe 1 <i>im Inland geborene Schüler mit mindestens einem im In- land geborenen Elternteil</i>			Gruppe 2 <i>im Inland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern</i>			Gruppe 3 <i>im Ausland geborene Schil- ler mit im Ausland geborenen Eltern</i>		
	Mathe- matik	Lesen	Natur- wiss.	Mathe- matik	Lesen	Natur- wiss.	Mathe- matik	Lesen	Natur- wiss.
OECD-Durchschnitt									
2003	505	499	505	481	475	469	466	452	453
2000	(504)	(506)	(504)	(474)	(467)	(462)	(456)	(446)	(444)
6 Vergleichsländer (ohne Deutschland; Durchschnittswerte gerundet)									
2003	530	523	529	504 ¹	492 ¹	485 ¹	469 ⁴	459 ⁴	450 ⁴
2000	(537)	(532)	(530)	(496) ¹	(495) ¹	(484) ¹	(472)	(462) ¹	(450)
Länderspezifische Werte									
Kanada	537 (536)	534 (538)	527 (535)	543 (530)	543 (539)	519 (521)	530 (522)	515 (511)	501 (503)
Finnland	546 (537)	546 (548)	550 (539)	keine Angaben			k.A. (k.A.)	k.A. (468)	k.A. (459)
Frankreich	520 (523)	505 (512)	521 (510)	472 (487)	458 (471)	465 (451)	448 (441)	426 (434)	433 (408)
Schweden	517 (517)	522 (523)	516 (518)	502 (466)	483 (485)	466 (486)	425 (446)	433 (450)	409 (439)
Verein. Königr. ²	510 ² (534)	508 ² (528)	521 ² (537)	509 ² (505)	503 ² (510)	510 ² (519)	k.A. (483)	k.A. (456)	k.A. (457)
Niederl. ³	551 (575) ³	524 (542) ³	538 (541) ³	492 (494) ³	475 (470) ³	465 (441) ³	472 (470) ³	463 (453) ³	457 (437) ³
Deutschl.	525 (510)	517 (507)	529 (507)	432 (437)	420 (432)	412 (423)	454 (423)	431 (419)	444 (410)

¹ ohne Finnland ² Die Beteiligungsquote bei PISA 2003 ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. ³ Die Beteiligungsquote bei PISA 2000 ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.
⁴ ohne Finnland und das Vereinigte Königreich;
Quelle der Daten: OECD 2001 und 2004

Besondere Förderstrukturen im Schulsystem

Finnland und Frankreich verfügen mit *Vorbereitungsklassen* bzw. Eingangs-, Förder- und Aufnahmeklassen über kurzfristig angelegte transitorische Programme, die sich auf den vorbereiteten Übergang zugereister Schüler in den regulären Schulbetrieb konzentrieren. Der vergleichsweise hohe Anteil von *Quereinsteigern* macht diese Strukturen offensichtlich gerade in Frankreich notwendig. In Frankreich und in England hat man überdies benachteiligte Regio-

nen mit besonderem Förderbedarf zu *prioritären Aktionszonen* erklärt. Sie sind – wie auch in den Niederlanden – mit einer *differenzierten Mittelallokation* verknüpft. Diese Länder verfolgen damit die Strategie einer ‚positiven Diskriminierung‘ zur Förderung nicht nur aufgrund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligter Schüler.

Förderung in der Mutter- oder/und Zielsprache

Die betrachteten Länder setzen mit Ausnahme Frankreichs auf eine Kombination der Förderung in der *Mutter- und der Zielsprache*. Frankreich verzichtet dabei auf den muttersprachlichen Unterricht und betont das Erlernen des Französischen als wichtige Voraussetzung einer erfolgreichen Bildungskarriere. In allen anderen Ländern bildet die Förderung der *Wertschätzung kultureller Pluralität* den Ausgangspunkt der Aktivitäten. Für Kanada ist die Implementierung ‚interkultureller Bildung‘ in den Schulcurricula beschrieben. In den Niederlanden und England wird die Qualität des erteilten Unterrichts zudem von der nationalen *Schulaufsicht* regelmäßig evaluiert. Die Frage der Effekte der Förderung in der Mutter- oder/und Zielsprache bleibt indes in und zwischen den Ländern unbeantwortet.

Frühförderung und Einbindung der Eltern

Für die Niederlande werden gerade hinsichtlich des *vorschulischen Bereichs* neuere Maßnahmen beschrieben, die Bildungs- und Präventionsfunktion haben. Spezielle Förderprogramme sollen der Verbesserung dieser pädagogischen Qualität und damit der frühen und optimalen Förderung der kindlichen Entwicklung dienen. Speziell für die Länder Finnland, Kanada, die Niederlande und England ist zudem die gezielte Einbindung von Eltern und die damit verbundene Betonung der häuslichen Unterstützungsleistung beschrieben. In Toronto hat man die Zusammenarbeit mit den Eltern in Form von ‚Parenting Centres‘ institutionalisiert.

3. Reflexion der dargestellten Maßnahmen

Es lässt sich festhalten, dass sich das *Selbstverständnis einer multikulturellen Gesellschaft* in Ländern wie England, Schweden und Kanada widerspiegelt; Frankreich steht hingegen für ein egalitär republikanisches Staatsethos. Zugleich erscheint in der vergleichenden Betrachtung der Länderinitiativen nur eine sehr vorsichtige Formulierung von Hypothesen möglich, und zwar aus folgenden Gründen: Zum einen sind die in Leistungsstudien erkennbar gewordenen Kompetenzunterschiede nur eingeschränkt auf die in den Ländern verfolgten schulischen Konzepte zurückzuführen; eindeutige *Ursache-Wirkungsketten* sind nicht ausfindig zu machen. Zum anderen bleibt weitgehend unklar, welche der im Einzelnen dargestellten Anstrengungen zum Auffangen herkunftsbezogener Bildungshemmnisse bei der Leistungsentwicklung Breitenwirkung erzielen können. Schließlich drücken die Leistungsunterschiede auch *Unterschiede der Vertrautheit mit Sprache und Kultur* des die Migranten aufnehmenden Landes aus.

Vor diesem Hintergrund lässt sich Folgendes – vorsichtig formuliert – für die betrachteten Länder festhalten: Finnland verfügt mit Abstand über die wenigsten Jugendlichen, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurden.

Die beschriebenen Maßnahmen für diese Schülergruppe erscheinen jedoch besonders umfangreich und gezielt. Als Kernstück des Maßnahmebündels erscheinen die Lehrerbildung und die Stärkung der Kompetenz, in *heterogenen Zusammenhängen* agieren zu können. Damit erzielt Finnland nicht nur bei ethnisch benachteiligten Kindern gute Ergebnisse. Die Mehrzahl der Länder vertraut auf die Strategie einer *kombinierten Förderung in der Mutter- und Unterrichtssprache*. Lediglich in Frankreich setzt man vor allem auf den Französischunterricht, mit dem eine Migrantengruppe erreicht wird, die sprachlich und kulturell zu einem großen Teil vom Französischen geprägt ist. Für im Ausland geborene Schüler und einer damit erhöhten Wahrscheinlichkeit, im häuslichen Umfeld nicht die Unterrichtssprache zu sprechen, erweist sich diese Strategie möglicherweise als nicht ausreichend. Diese Gruppe schneidet im internationalen Vergleich schwach ab. Fraglich ist in diesem Zusammenhang auch, inwieweit die Einrichtung gezielter Lernzonen für benachteiligte Schüler ein *anregungsärmeres Lernmilieu* darstellt. Ähnliche Überlegungen sind bezüglich der marktbedingten Homogenisierung der Schülerschaft in größeren Städten in Schweden, den Niederlanden oder in England anzustellen. Auffallend ist schließlich die zunehmende Schwerpunktlegung auf die *Kooperation mit dem Elternhaus*, um die Unterstützungsleistungen für die Schülergruppe auszuweiten und darüber möglicherweise auch zu einer besseren sozialen Integration der Familien in das gesellschaftliche Leben zu kommen.

Aus *deutscher Perspektive* wird immer deutlicher, dass das Land trotz der hohen Arbeitslosenzahlen vor allem *hoch qualifizierte Arbeitskräfte* aus dem Ausland benötigt. Immer häufiger wird angesichts der einsetzenden Alterung und Schrumpfung der deutschen Bevölkerung auf die Notwendigkeit von Zuwanderung hingewiesen. Zudem ist unbestritten, dass die in Deutschland lebenden Ausländer besser in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt integriert werden müssen. Gefordert wird deshalb ein Gesamtkonzept zur Steuerung der Zuwanderung. Migranten werden demgegenüber in einem Land wie Kanada ganz klar als eine „*source of skills*“ verstanden. Der hohe Bildungsstand der Einwanderer reflektiert die grundlegenden Ziele der kanadischen Einwanderungspolitik und den damit verknüpften Selektionsprozess, um hoch qualifizierte Immigranten in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Aus der Perspektive der kanadischen „*skilled workers*“ erweist sich zudem die Einwanderung in das Land offensichtlich als attraktiver als für vergleichbar Qualifizierte, die nach Deutschland kommen, wie Daten zu den Anteilen hoch qualifizierter Arbeitskräfte mit Migrationshintergrund belegen: „Insbesondere in Berufsgruppen mit relativ geringer Qualifikation erreichten ausländische Beschäftigte Anteile von mehr als 20%; beispielhaft genannt seien hier Montierer mit 24,8%, männliche und weibliche Hilfsarbeiter mit 26,2%, Hotel- und Gaststättenberufe mit 22,7% sowie Reinigungs- und Entsorgungsberufe mit 21,5%. Am schwächsten vertreten mit [...] 4,3% waren Erwerbstätige ausländischer Nationalität in technischen Berufen [...]“ (Statistisches Bundesamt 2001, S. 75). Die Analysen und Überlegungen führen uns vor Augen, dass Migration Bildungsprobleme verstärken, andererseits aber auch ein *hohes Bildungsniveau sichern* kann. Zudem werden Forschungslücken sichtbar; die erweiterte PISA-E-Stichprobe für Schüler mit Migrationsgeschichte stellt hier einen wichtigen Schritt zu neuem Erkenntnisgewinn dar (vgl. Ramm u.a. 2005). Es wird an dieser Stelle deutlich, dass sich der Aspekt ‚Migration‘ als zentrale Einflussgröße schulischen

Kompetenzerwerbs in weiten Teilen der schulpolitischen Steuerung entzieht und vielmehr im weiten Kontext *wirtschafts- und sozialpolitischer Handlungsbedarfe* zu betrachten ist. Dies zeigt sich nicht zuletzt in dem PISA-Befund, dass der sozioökonomische Hintergrund und die Bildungsnähe für den Kompetenzerwerb zentral sind (OECD 2001)

Literatur

- Ackeren, Isabell van 2005: Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte. Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In: Hans Döbert & Hans-Werner Fuchs (Hg.): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster: Waxmann, S. 15-41
- Arbeitsgruppe ‚Internationale Vergleichsstudie‘ (Hg.) 2003: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Block, Rainer & Klemm, Klaus 2005: Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet? Demografische, ökonomische, institutionelle und familiäre Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich. Essen
- Canadian Education Statistics Council & Council of Ministers of Education, Canada 2003: Education Indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003. Toronto
- CIC Canada (Citizenship and Immigration Canada) 2003. Immigrant Occupations. Recent Trends and Issues. IMDB Profile Series, September
- CLBC (Canadian Labour and Business Centre) 2004: Handbook Immigration & Skill Shortage. Ottawa 2004
- Cline, Tony, Abreu, Guida de, Fihosy, Cornelius, Gray, Hilary, Lambert, Hannah & Neale, Jo 2002: Minority ethnic pupils in mainly white schools. Norwich: Department for Education and Skills
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- DfES (Department for Education and Skills) 2003: Aiming High: Raising Achievement of Minority Ethnic Pupils. Nottingham: DfES Publications
- DfES (Department for Education and Skills) 2005: Ethnicity and Education: The Evidence on Minority Ethnic Pupils. Research Topic Paper RTP01-05, Nottingham: DfES Publications
- Döbert, Hans, Klieme, Eckhard & Sroka, Wendelin (Hg.) 2004: Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster: Waxmann
- Driessen, Geert 2000: The Limits of Educational Policy and Practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands. *Comparative Education* 36/1, S. 55-72
- Heikkilä, Elli & Peltonen, Selene 2002: Immigrants and integration in Finland. Turku: Institute of Migration
- Hörner, Wolfgang 2002: Frankreich. In: Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp und Wolfgang Mitter (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider, S. 155-175
- Kuyk, Jef J. 2000: Piramide. Educatieve methode voor drie-zesjarige kinderen. Arnhem: Cito
- Lorcerie, Françoise: La scolarisation des enfants de migrants: Fausses questions et vrais problèmes. Online: <http://pourinfo.ouvaton.org/immigration/immigrationetecole/scolarenfmigrant.htm> (11/2005)
- Maier, Robert & Haan, Mariëtte de 2003: Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises. *Revue française de pédagogie* 144/juillet-août-septembre, S. 39-47
- Migrationsverket 2004: Facts & Figures. Norrköping
- Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Gonzalez, Eugenio J. & Kennedy, Ann M. 2003: PIRLS 2001 International Report. IEA

- OECD 2001: Lernen für das Leben – erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD
- OECD 2002: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris: OECD
- OECD 2004: Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris
- Payet, Jean-Paul 1996: La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. *Revue Française de Pédagogie* 117, S. 89-116
- Ramm, Gesa, Walter, Oliver, Heidemeier, Heike & Prenzel, Manfred (2005): Sozio-kulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In PISA-Konsortium für Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Waxmann: Münster, S. 269-298
- Raveaud, Maroussia 2003: Minorités, ethnicité et citoyenneté: les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. *Revue française de pédagogie* 144/ juillet-août-septembre, S. 19-28
- Sammons, Pam, Taggart, Brenda, Sylva, Kathy, Melhuish, Edward C., Siraj-Blatchford, Iram & Elliot, Karen 2002: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the pre-school period. EPPE Technical Paper 8a. London: Institute of Education
- Skolverket 2003: More Languages – More Opportunities. Stockholm 2003
- Skolverket 2005: Reading Literacy and Students with a Foreign Background. Further analyses from the PISA 2000 results. English Summary of report nr 227. Stockholm: Edita Stockholm
- Statistisches Bundesamt (Hg.) 2001: Ausländische Bevölkerung in Deutschland. Wiesbaden.
- Wijnstra, Johan M. 2001: Bruikbare kennis en vaardigheden voor jonge mensen. Nederlandse uitkomsten van het OESO Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van begrijpend en studerend lezen, wiskunde en de natuurwetenschappelijke vakken in het jaar 2000. Arnheim: Citogroep

Isabell van Ackeren, geb. 1974, Dr. phil; Studium der Biologie, Germanistik und Erziehungswissenschaft für die Sekundarstufen I und II, zwischen 2000 und 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung an der Universität Duisburg-Essen, vertritt seit dem Wintersemester 2004/2005 die Professur für Allgemeine Didaktik am Campus Essen; Mitglied der Redaktion;
 Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universitätsstr. 11, 45117 Essen;
 Email: i.vanackeren@uni-essen.de