

lerschaft mit einem breiten Methodenrepertoire reagieren zu können.

Für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, Behinderungen oder anderweitig begründeten besonderen Lernbedürfnissen gibt es neben den individualisierten Maßnahmen im Rahmen des regulären Unterrichts zusätzliche Unterrichtsangebote außerhalb der allgemeinen Unterrichtszeit, hierfür stehen auch zusätzliche, besonders ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung (Finnland, Schweden). In allen Vergleichsländern existiert ein System selbstständiger Sonderschulen, dessen quantitativer Ausbau allerdings recht unterschiedlich ist (stärker in Frankreich und den Niederlanden).

Extracurriculare Aktivitäten

Außerunterrichtliche Aktivitäten spielen in der Mehrzahl der Vergleichsländer eine Rolle. Traditionell gut ausgebaut ist das Angebot in Kanada und England. In Kanada gibt es ein umfangreiches Programm von Fremdsprachen über Wirtschaftskunde bis zu Debattierclubs und Theater. In England werden z. Zt. die Betreuungsangebote um unterrichtsergänzende Angebote kompensatorischen und sozialpädagogischen Charakters erweitert. In Finnland gibt es hingegen bis auf wenige Ganztagschulen kaum außerunterrichtliche Lern- und Betreuungsangebote. Die außerunterrichtlichen Bildungs- und Betreuungsangebote in Schweden werden durch die räumliche Zusammenlegung der vor- und nachschulischen Betreuungseinrichtungen mit den Schulen und die Kooperation des Personals besser abgestimmt. Die Aktivitäten der vor allem im Primarschulbereich ausgebauten niederländischen Vollzeitschulen umfassen neben Sprachförderunterricht (Niederländisch) Kultur-, Sport- und Betreuungsangebote. Besondere Effekte der Ganztagesversorgung für die Lernleistungsentwicklung, das Sozialverhalten oder das Schulklima werden nicht berichtet. Die einzige verfügbare, aber nicht repräsentative Studie kommt zu keinem eindeutigen Ergebnis.

6.7 Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Die Befunde der PISA-Studie haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte über Landesgrenzen hinweg generell mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit schwächere Schulleistungen erbringen als ihre Altersgenossen

ohne Migrationshintergrund. Der Leistungsrückstand wird augenfällig, wenn beide Eltern oder – noch deutlicher – wenn zudem die Schülerinnen und Schüler selbst im Ausland geboren sind. Von entscheidendem Einfluss auf den Bildungserfolg in unterschiedlichen Kompetenzbereichen hat sich in diesem Kontext vor allem die Beherrschung der Unterrichtssprache erwiesen. Diesem international zu beobachtenden Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb begegnen einige Länder jedoch offensichtlich erfolgreicher als andere Staaten, was die Frage nach entsprechenden Maßnahmen dieser Nationen als Ansatz zur Erklärung festgestellter positiver Effekte aufwirft.

Die nationalstaatlichen Initiativen der hier betrachteten Vergleichsländer zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte sind zumeist im Kontext breiter angelegter Strategien der Bekämpfung von Benachteiligungen und des Umgangs mit einer heterogenen Schülerschaft zu betrachten. Dazu gehört der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, die (Lern-)Behinderungen aufweisen und die sozial oder eben auch auf Grund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligt sind. Der nachfolgende Länderüberblick konzentriert sich zwar im Kern auf die wesentlichen migrationsbezogenen Programme, öffnet aber dort, wo es für das Gesamtverständnis notwendig erscheint und der Darstellung der Länderberichte entspricht, die Perspektive und bettet die Fördermaßnahmen in die strukturellen und inhaltlichen Kennzeichen des jeweiligen Bildungswesens ein.

In einem Dreischritt innerhalb der Juxtaposition werden zunächst für jedes Land

- Hintergründe, Entwicklungen und Daten zu den spezifischen Migrationsstrukturen zusammengestellt, wobei zur Kennzeichnung der nationalen migrationspezifischen Bedingungen ergänzend auf OECD-Daten zurückgegriffen wird (vgl. OECD 2002),
- nachfolgend Ziele, Konzepte und Strukturen der Fördermaßnahmen dargestellt und
- Hinweise auf festgestellte Effekte der Maßnahmen – sofern diese auf der Grundlage der Darstellung der Länderexperten auszumachen sind – erfasst.

Diese Gliederung liefert zugleich die Struktur für den sich anschließenden Ländervergleich (Komparation).

Der nachfolgend jedem Länderkapitel einleitend vorangestellte knappe Überblick über die nationalstaatlichen Migrationsstrukturen bezieht sich im Wesentlichen auf die im Kernbereich der PISA

2000-Untersuchung stehenden Fachkompetenzen im Zusammenhang mit dem Aspekt der Migration. Die Übersicht greift jeweils die Ergebnisse dreier Schüler-Bezugsgruppen auf, die in unterschiedlichem Maße in ihrem familiären Hintergrund von Migration betroffen sind. Diese drei Kategorien sind in der nachfolgenden Übersicht (Tabelle 17) beschrieben.

Die Tabelle gibt zudem eine Übersicht über die bei PISA 2000 erzielten Leistungswerte dieser Schülergruppen in den drei Kompetenzbereichen

- als Mittelwert für alle an PISA beteiligten OECD-Staaten,
- als Mittelwert für die in der vorliegenden Untersuchung betrachteten sechs Vergleichsländer sowie
- als landesspezifisch erreichte Testpunkte.

Tabelle 17: Geburtsort und Leistungen der bei PISA 2000 getesteten Schülerinnen und Schüler

Kompetenzbereich	Gruppe 1 (im Inland geborene Schüler mit mindestens einem im Inland geborenen Elternteil)			Gruppe 2 (im Inland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern)			Gruppe 3 (im Ausland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern)		
	Lesen	Mathe- matik	Natur- wiss.	Lesen	Mathe- matik	Natur- wiss.	Lesen	Mathe- matik	Natur- wiss.
	OECD-Durchschnitt								
	506	504	504	467	474	462	446	456	444
	6 Vergleichsländer (ohne Deutschland; Durchschnittswerte, gerundet)								
	532	537	530	495 ¹	496 ¹	484 ¹	462	472 ¹	450
	Länderspezifische Werte								
Kanada	538	536	535	539	530	521	511	522	503
Finnland	548	537	539	keine Angaben (k. A.)			468	k. A.	459
Frankreich	512	523	510	471	487	451	434	441	408
Schweden	523	517	518	485	466	486	450	446	439
Vereinigtes Königreich	528	534	537	510	505	519	456	483	457
[Niederlande] ²	[542]	[575]	[541]	[470]	[494]	[441]	[453]	[470]	[437]
Deutschland	507	510	507	432	437	423	419	423	410

¹ Ohne Finnland.

² Die Beteiligungsquote ist zu niedrig, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Quelle: Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren. OECD 2002.

6.7.1 Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Vergleichsländern

Kanada

Länderspezifischer Kontext

Die multikulturelle Diversität ist in Kanada besonders stark ausgeprägt und blickt auf eine lange, bis ins 17. Jahrhundert zurückreichende Geschichte zurück. Die Vielfalt fällt allerdings zwischen den Provinzen sowie zwischen ländlichen und städtischen Gebieten unterschiedlich deutlich aus. Jährlich wandern etwa 200.000 Menschen nach Kanada ein. Besonders viele von ihnen zieht es in Stadtzentren, vor allem in die Provinz Ontario.

Der Anteil der im Inland geborenen Schüler mit mindestens einem im Inland geborenen Elternteil ist mit knapp 80% der kanadischen PISA-Stichprobe vergleichsweise niedrig (Gruppe 1), dafür sind die Anteile der Gruppen 2 (im Inland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern) und 3 (im Ausland geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern) mit jeweils etwa 10% relativ hoch. 9,4% sprechen im außerschulischen Umfeld eine andere als die Unterrichtssprache. Vor diesem Hintergrund gelingt es dem Land, die Leistungen der Gruppen 1 und 2 in allen drei Kompetenzbereichen mit annähernd gleichen Leistungsergebnissen homogen zu halten, und Gruppe 3 erzielt in den drei Testkategorien mit jeweils (teils deutlich) über 500 Punkten mit die höchsten Werte im internationalen Vergleich.

Ziele und Konzepte von Fördermaßnahmen

Kanadas Einwanderungspolitik folgt seit den 1970er-Jahren grundsätzlich der Strategie, Multikulturalität durch die Wahrung kultureller Identität zu unterstützen, ohne – wie bis in die 1960er-Jahre hinein noch üblich – nach Assimilation zu streben. Dies wird auch im Bildungswesen durch die generelle Förderung der Beachtung und Wertschätzung kultureller Vielfalt widerspiegelt. Die Schulcurricula sind auf diesen Aspekt hin ausgelegt und bei einer ausreichenden Zahl von Schülerinnen und Schülern gibt es spezielle Angebote für muttersprachlichen Unterricht außerhalb der Landessprachen, etwa für die kanadischen Ureinwohner, aber auch für Immigranten. Die Programme sind jedoch von finanziellen Engpässen in ihrem Fortbestand bedroht.

Darüber hinaus gibt es gezielte Unterstützungsstrukturen für die pädagogische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Die meisten lokalen Schulbehörden bieten diesen Schülerinnen

und Schülern Englisch als Zweitsprache an. In Regionen mit einem hohen Migrationsanteil gibt es zudem Programme für Französisch als Zweitsprache. Die Hauptstadt Ontarios, Toronto, hat darüber hinaus 41 so genannte „*Parenting Centres*“ eingerichtet, um stark mit Eltern zu kooperieren und eine häusliche Lernunterstützung zu erreichen. Dieses Modell hat weltweit Schule gemacht, ist derzeit jedoch auf Grund knapper finanzieller Ressourcen in seiner Fortführung gefährdet. Überdies gibt es in Toronto 13 „*Outdoor Education Centres*“, durch die Aktivitäten mit Übernachtungsprogrammen außerhalb der Stadtgebiete zur Förderung sozialer Integration in außerschulischen Lernumgebungen organisiert werden.

Defizitär wird allerdings die Lehrerbildung hinsichtlich des Umgangs mit einer kulturell heterogenen Schülerschaft dargestellt. Dies gilt vor allem für die anwendungsbezogene Ausbildung der sozial-praktischen Kompetenzen unterrichtlichen Handelns und weniger für das theoretisch-wissenschaftliche Wissen.

England

Länderspezifischer Kontext

Die OECD-Daten weisen für das Vereinigte Königreich insgesamt auf der Grundlage der PISA-Stichprobe folgende Informationen zu den schulischen Bedingungen im Bereich der Migration aus: 90,4% der Schüler sind im Inland geboren ebenso wie mindestens ein Elternteil (Gruppe 1). 7% haben im Ausland geborene Eltern (Gruppe 2), und 2,6% sind selbst ebenfalls wie ihre Eltern im Ausland geboren (Gruppe 3). 4,1% der betrachteten Schülergruppe sprechen eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache.

Der Leistungsunterschied zwischen Gruppe 1 und 2 ist bezogen auf die Lesekompetenz statistisch nicht signifikant, in Mathematik und Naturwissenschaften jedoch stärker ausgeprägt. Die Leistungen der Gruppe 3 liegen beim Lesen und in den Naturwissenschaften mit knapp 460 Punkten oberhalb des Ländermittels der PISA-Teilnehmerstaaten (446 Punkte) bzw. leicht unter dem Mittelwert der an dieser Stelle betrachteten Vergleichsländer (462 Punkte). Mathematik ist mit 483 Punkten der deutlich stärkere Leistungsbereich.

Ziele und Konzepte von Fördermaßnahmen

Der durch PISA wiederum bestätigte enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb verdeutlicht ein traditionell vorhandenes Problem im englischen Bildungswesen, das im Zentrum entsprechender Bemühungen um Chancengleichheit benachteiligter Kinder und Jugendlicher steht. Benachteilig-

tenförderung bezog sich in den 1990er-Jahren vor allem auf sozial benachteiligte Schulen und Schüler, die auch einen Migrationshintergrund haben können, 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 erstellen. Darüber hinaus standen und stehen die Ende der 1980er-Jahre eingeführten Strukturen des Schulsystems insgesamt, die auf bildungsmarktähnliche Strukturen setzen, immer wieder im Mittelpunkt der Diskussion um Benachteiligung. 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 Segregation. Konfessionelle Schulen („*faith schools*“) können diese Effekte gerade mit Blick auf ethnische Minderheiten verstärken, da bestimmte Schulen auf Grund ihrer religiösen Ausrichtung von bestimmten Schülergruppen gemieden werden oder diese besonders stark anziehen. Hier stehen vor allem muslimische Schulen in der Diskussion um ihre Integrationswirkung.

Die gezielte Förderung ethnischer Minderheiten ist erst mit dem Jahrtausendwechsel – u.a. vor dem Hintergrund der Ergebnisse internationaler Leistungsstudien – in den Fokus gezielter nationaler bildungspolitischer Strategien gerückt. Zu den zentralen Elementen gehören eine gezieltere und koordiniertere Förderung im Elementarbereich (einschließlich der stärkeren Einbindung des Elternhauses (Stichwort „*sure start*“-Programm)), landesweite Klassenverkleinerungen in der Primarstufe (als generelle leistungsfördernde Strategie), Zielvereinbarungen („*target setting*“) auf Schul- und schülerindividueller Ebene in allen Schulstufen, die stärkere Nutzung des etablierten Testsystems in Richtung einer gezielten Nutzung von Daten für individuelles Feedback und darauf abgestimmte Lehr-/Lernpläne sowie zusätzliche Lernzeit für diese Schülerinnen und Schüler (etwa in der Mittagszeit eines Schultages oder in Form von Förderzeiten nach Unterrichtschluss oder/und in den Ferien).

Finnland

Länderspezifischer Kontext

Finnland verfügt über keine hohen Migrationsanteile in der Bevölkerungsstruktur, wie auch die PISA-Daten für den Schulbereich verdeutlichen: 98,7% der bei PISA in Finnland getesteten Schüler sind

im Inland geboren und haben mindestens ein Elternteil, das ebenfalls in Finnland geboren ist (Gruppe 1). Lediglich 0,2% der getesteten Schülerschaft ist im Inland geboren und hat im Ausland geborene Eltern (Gruppe 2) und 1% ist ebenso wie die Eltern im Ausland geboren (Gruppe 3). 1,3% der Schüler sprechen zu Hause eine andere Sprache als im Unterricht.

Angaben zum Verhältnis der Leistungen der Gruppen 1 und 2 liegen nicht vor. Die Leistungen der Gruppe 3 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 keine Daten vor.

Ziele und Konzepte von Fördermaßnahmen

Die Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer Migrationsgeschichte sind in Finnland im Kontext der Schulstruktur zu sehen, die mit ihrem integrierten System in der Primarstufe und im Sekundarbereich I auf die gemeinsame Unterrichtung einer leistungsheterogenen Schülerschaft – auch unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft – ausgelegt ist. Die Leitbegriffe finnischer Bildungspolitik „Offenheit und Durchlässigkeit des Systems“, „Integration“ und „Chancengleichheit“ erweisen sich als wichtige Säulen eines Konzepts, das sich auf eine möglichst umfassende Förderung aller Schülerinnen und Schüler bezieht und versucht, von ihren individuellen und speziellen Bedürfnissen auszugehen.

Auf diese Grundprinzipien des finnischen Bildungswesens ist auch die Lehrerausbildung grundsätzlich zugeschnitten, die als wesentliches Instrument der Realisierung der Leitlinien angesehen wird. Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund wird im breiteren Kontext des Umgangs mit Heterogenität verstanden. An diesem Punkt setzt ein Schwerpunkt der Professionalisierung der Lehrerschaft an, die es theoretisch und pädagogisch-praktisch auf die Kompetenz des Differenzierens vorzubereiten gilt, was sich – gerade auch angesichts der steigenden Zahl von Migranten und wachsender kultureller Heterogenität in Finnland – als schwieriges und anspruchsvolles Unternehmen der Lehreraus- und -fortbildung darstellt. An dieser Stelle richtet Finnland seinen Blick auch auf ausländische Konzepte und Erfahrungen, um möglichst optimal auf entsprechende Bedarfe im eigenen Land reagieren zu können, zumal viele Aspekte dieses Moduls der Lehrerbildung derzeit noch als in naher Zukunft zu bewälti-

gende Aufgaben der Optimierung bestehender Strukturen formuliert werden. Diese Herausforderung gilt gleichermaßen für Lehrkräfte des Primar- sowie des allgemein bildenden und berufsbildenden Sekundarbereichs, die in multikulturellen Kontexten agieren können müssen.

Vor diesem Hintergrund einer breit angelegten Förderkultur sind die spezifischen Maßnahmen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrations-Background als ein auf diese Gruppe zugeschnittener Baustein zu sehen, der sich wie folgt darstellt: 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. Die – wie auch sonst in Finnland üblich – kleinen Lerngruppen werden unter Berücksichtigung der individuellen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen altersgemäß und entsprechend der individuellen Vorbildung zusammengestellt. 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 Schülerinnen und Schüler mit der finnischen Kultur vertraut zu machen. Der „funktionale Bilingualismus“ erweist sich als grundlegendes Konzept und Ziel entsprechender Maßnahmen, damit die Zielgruppe interkulturell kommunizieren und handeln kann.

Der Übergang in den regulären finnischen Schulbetrieb findet bereits während des Vorbereitungsunterrichts in künstlerischen und praxisbezogenen Fächern statt, um die soziale Interaktion mit der späteren Lerngruppe an derselben Schule zu fördern, der sie – nach der auf sie zugeschnittenen Förderphase – entsprechend ihrem Alter und Leistungsniveau zugeordnet werden. Ein Leistungsbericht, der auf regelmäßiger Leistungsevaluation in Form von Lernportfolios beruht, dient als Grundlage der Leistungseinschätzung für abnehmende Lehrkräfte der eigenen oder einer anderen Schule. In dieser Übergangsphase erweist sich die Kooperation zwischen den Lehrkräften der abgebenden und der aufnehmenden Klasse als besonders wichtig.

Die Förderung der Kinder und Jugendlichen ist mit dem Übergang in das reguläre Unterrichtsgeschehen nicht abgeschlossen. Zu den

ergänzenden Maßnahmen, die an spezialisierten Schulen optional angeboten werden, gehört vor allem die Förderung in der Muttersprache durch begleitenden Unterricht für mindestens vier Schülerinnen und Schüler, die entsprechenden Bedarf haben, aber auch die gezielte Kooperation mit Eltern, um das Selbstverständnis und Selbstvertrauen der Kinder und Jugendlichen auf der Basis der gestärkten eigenen kulturellen Identität zu stützen. Darüber hinaus werden die verbale und non-verbale Sprachkompetenz im Finnischen sowie das kulturelle Wissen über Finnland durch Kurse in Finnisch als Zweitsprache auf der Basis eines ganzheitlichen Ansatzes gefestigt.

Beschriebene Effekte

Die für Finnland im Rahmen dieser Untersuchung berichteten Ergebnisse der Fördermaßnahmen im Kontext einer heterogenen Schülerschaft beziehen sich weniger auf den speziellen Fokus der Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte, als vielmehr auf den umfassenden Aspekt der Lerneffekte heterogener Lerngruppen. Hier haben die Ergebnisse von Studien der 1970er- und 1980er-Jahre in der Phase der finnischen Umstellung von einer vertikalen auf eine horizontale Schulstruktur Bestätigung durch die aktuellen PISA-Resultate erfahren: Offensichtlich hat Heterogenität den größten positiven Effekt auf den Lernzuwachs von leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler, zu denen auch allochthone Kinder gehören. Der internationale Vergleich zeigt zudem, dass es diesem System auch gelingt, im oberen Leistungsbereich absolute Spitzenleistungen zu erzielen und damit offensichtlich eine Leistungsnivellierung zu vermeiden.

Frankreich

Länderspezifischer Kontext

88 % der in die PISA-Stichprobe einbezogenen französischen Schüler und einer ihrer Eltern sind in Frankreich geboren (Gruppe 1). 9,8 % der Schülerschaft hat Vater und Mutter, die im Ausland geboren sind (Gruppe 2). Bei 2,2 % sind die Schüler selbst ebenfalls nicht in Frankreich geboren. 4 % sprechen eine von der Unterrichtssprache abweichende Umgangssprache.

Die Leistungsdifferenz zwischen den ersten beiden Gruppen ist mit 41 Punkten im Bereich der Lesekompetenz signifikant. In Mathematik beträgt sie 36 Punkte bei insgesamt deutlich höheren Leistungen beider Gruppen, und in Naturwissenschaften liegt der Leistungsunterschied bei 59 Punkten. Die Leistungen der Gruppe 3

gehören mit 434 Punkten im Lesen zu den schwächeren der PISA-Teilnehmer und bilden den niedrigsten Wert im hier vorgenommenen Ländervergleich. Die Naturwissenschaften gehören auch in dieser Gruppe zum vergleichsweise schwächsten Kompetenzbereich, Mathematik hingegen zum deutlich stärkeren Leistungsfeld.

Ziele und Konzepte von Fördermaßnahmen

In Frankreich versucht man bis heute gemäß dem republikanischen Egalitäts-Prinzip Chancengleichheit im Bildungswesen herzustellen bzw. zu sichern. Die entsprechenden Maßnahmen, die auf die Integration von lern- oder körperbehinderten Schülerinnen und Schülern sowie auf durch ihre soziale oder ethnische Herkunft benachteiligte Kinder und Jugendliche zielen, erweisen sich tendenziell jedoch als vom normalen Gang des Schulalltags separierte Aktionen. Dies zeigt sich beispielsweise in Form eines spezialisierten Sonderschulwesens, aber auch in der Schaffung geographischer Zonen, in denen Bildung und Erziehung besondere Priorität haben, den so genannten *ZEP*, die es seit nunmehr 20 Jahren in Frankreich gibt. Diese *ZEP* im Primar- und Sekundarstufen I-Bereich stehen für den Versuch einer „positiven Diskriminierung“, um auf die spezifischen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in benachteiligten Regionen Frankreichs besser eingehen zu können. Zusätzliche finanzielle Ressourcen, die in kleinere Klassen, zusätzliche Unterrichtsstunden und finanzielle Anreize für Lehrkräfte an diesen Schulen fließen, sollen zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben einen Beitrag leisten. Die Maßnahme stand am Beginn erster Dezentralisierungstendenzen in Frankreich und war mit der Überlegung verknüpft, dass die *ZEP*-Schulen vor Ort besser und flexibler ihr Vorgehen dem spezifischen Kontext anpassen können als es der zentral agierende Staat kann. Heute gibt es beinahe 800 dieser *ZEP*-Schulen bzw. regionalen Fördernetzwerke (*REP*), jeder fünfte *collège*-Schüler lernt in einer *ZEP*-Schule. Die Schülerklientel, die sich an diesen Schulen konzentriert, entstammt überwiegend einem sozial benachteiligten, bildungsfernen häuslichen Hintergrund und weist einen hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte auf, die hier besondere Förderung erfahren sollen.

Über diesen breiteren Förderkontext hinaus gibt es spezielle Arrangements zur Integration von nach Frankreich immigrierten Schülerinnen und Schülern. Der Schwerpunkt der Maßnahmen liegt auf der Förderung von Kindern und Jugendlichen ohne bzw. mit nicht ausreichenden Französischkenntnissen mit dem Ziel einer möglichst schnellen Integration in den Schulalltag. 1970 wur-

den entsprechende Eingangs- und Förderklassen im Primarbereich sowie Aufnahmeklassen im *collège*, seit 2002 speziell auch für Schülerinnen und Schüler ohne schulische Vorbildung, eingerichtet. Die Fördermaßnahmen finden in französischer Sprache statt, muttersprachlicher Unterricht wird nicht unterstützt.

Beschriebene Effekte

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 Oberstufe wechseln, 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 verbundene pädagogische Kontinuität aus. Diese Aspekte gelten unter anderem als Kennzeichen effektiver Schulen insgesamt.

Niederlande

Länderspezifischer Kontext

Migration ist in den 1950er-Jahren in den Niederlanden ein Thema geworden, als die ersten Immigranten aus Indonesien in das Land kamen. Ein Jahrzehnt später kamen vor allem Arbeitsmigranten aus Südeuropa, der Türkei und Marokko hinzu. In den 1970er-Jahren folgten überwiegend Surinamer, bevor die Einreisebedingungen in den 1980er-Jahren deutlich verschärft wurden. Die – wenn auch nicht statistisch abgesicherte – niederländische PISA-Stichprobe der niederländischen 15-jährigen Schülerschaft weist entsprechend der PISA-Unterteilung für Gruppe 1 einen Anteil von 88,1% sowie für die Gruppen 2 und 3 jeweils Anteile von 7,4% bzw. 4,5% aus. 6,3% der Jugendlichen sprechen zu Hause eine andere Sprache als im Unterricht.

Im Durchschnitt gehören Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien zu der leistungsschwachen Schülergruppe mit zugleich höherem Sitzenbleiberrisiko und hohen Abbrecherquoten. Dies gilt auch im Vergleich zu niederländischen Schülerinnen und Schülern mit gleichem sozioökonomischem Status, wie nationale und internationale Leistungstests zeigen. Die Leistungswerte der ersten beiden oben genannten Gruppen differieren bei PISA mit 72

bis 100 Punkten in den drei Leistungsbereichen erheblich. Die Differenzen umfassen teils mehr als eine Kompetenzstufe. Die Leseleistungen der Gruppe 3 erreichen das PISA-Ländermittel sowie knapp den Durchschnittswert der Vergleichsländer. Mathematik gehört zum vergleichsweise stärkeren Kompetenzbereich, die Naturwissenschaften hingegen reihen sich im schwächeren Leistungsfeld ein.

Ziele und Konzepte von Fördermaßnahmen

Kompensatorische Maßnahmen im Bereich der Förderung in jeglicher Hinsicht benachteiligter Kinder und Jugendlicher sind in den Niederlanden nicht institutionalisiert. Vielmehr sind die kommunalen Schulbehörden dafür verantwortlich, Benachteiligungen im Schulsystem auszugleichen. In Absprache mit den Einzelschulen sind Aktionspläne zu erstellen, die entsprechende Maßnahmen gemäß dem jeweiligen lokalen Kontext beschreiben, begründen und schließlich für alle Schulstufen finanziell fördern. Schulen können zusätzliche (gestaffelte) finanzielle Mittel in Abhängigkeit von der Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund erhalten. Bei der Erstellung der Aktionspläne orientieren sie sich an einem nationalen Rahmenplan, der die nationalen Ziele für einen 4-Jahreszeitraum festlegt.

Seit Ende der 1980er-Jahre konzentrierten sich *Headstart*-Projekte auf schulpflichtig werdende Kinder, deren Familien zu den größten ethnischen Minderheiten in den Niederlanden gehören. In jüngerer Zeit hat man breiter angelegte, konsekutiv aufgebaute Förderprogramme entwickelt, die Kinder zwischen null und sieben Jahren und ihre Eltern in insgesamt vier Phasen auf die Grundschulzeit vorbereiten und darüber hinaus während der ersten Jahre der Schulzeit begleiten. Die Projekte zielen vor allem darauf, die elterliche Unterstützungsleistung für diese Kinder dauerhaft anzuregen, um darüber die Schulleistungen auf ein höheres Niveau anzuheben.

Seit 1995 werden vom Bildungsministerium Modellvorhaben („*Piramide*“ und „*Kaleidoskop*“) unterstützt, die auf eine Verbesserung der Qualität vorschulischer Bildung und der Grundschulbildung zielen, indem beispielsweise mit bestimmten Materialien und unter Einbeziehung der Eltern Kinder in unterschiedlichen Bereichen ihrer Entwicklung gefördert werden. Mithilfe solcher Programme wird auch gezielt die Sprachkompetenz von Kindern zugewanderter Familien gefördert.

Zu den optionalen Förderangeboten gehört im niederländischen Bildungswesen der muttersprachliche Unterricht, um mit einer gestärkten Selbstwahrnehmung am Leben in der niederländischen Gesellschaft teilzuhaben und diese mitzugestalten. Der Unterricht wird dem lokalen Bedarf entsprechend für alle Sprachgruppen angeboten und findet außerhalb der regulären Schulzeit statt. Das Monitoring der Qualität des erteilten Unterrichts liegt – wie auch für die anderen Fächer üblich – beim nationalen Schulinspektorat.

Beschriebene Effekte

Die Programme „Kaleidoskop“ und „Piramide“ haben sich als relativ effektiv erwiesen. Schülerinnen und Schüler, die an diesen Projekten teilgenommen haben, erzielten höhere Testwerte bei Sprach- und Mathematiktests als vergleichbare Schülerpopulationen ohne entsprechende Fördermaßnahmen. Dies gilt auch für die Gruppe der allochthonen Schülerinnen und Schüler. Schwierig erweist sich allerdings für viele Kommunen die Weiterfinanzierung dieser kostenintensiven Programme.

Schweden

Länderspezifischer Kontext

Knapp 10% der Schüler der schwedischen PISA-Stichprobe hat Eltern, die beide im Ausland geboren sind (Gruppe 2). Davon sind knapp 6% zudem selbst im Ausland geboren (Gruppe 3). 6,7% der Jugendlichen sprechen eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache.

Die Anteile der Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien schwanken jedoch deutlich in unterschiedlichen Regionen Schwedens, vor allem in ländlichen und städtischen Gebieten. Auf dem Land spielt Migration fast keine Rolle, in bestimmten Bezirken der Hauptstadt Stockholm haben hingegen 80% bis 90% der Schülerinnen und Schüler einen Migrations-Background, was mit einer deutlichen Segregation der Schülerschaft verknüpft ist: Manche Einzelschulen verfügen über eine Schülerklientel, die fast ausschließlich aus Kindern und Jugendlichen nicht-schwedischer Herkunft besteht, andere hingegen ziehen vor allem schwedische Schülerinnen und Schüler an. Diese Form der Homogenisierung der Schülerschaft ist das Ergebnis der zu Beginn der 1990er-Jahre eingeführten freien Schulwahl für Eltern schulpflichtiger Kinder, die sich unabhängig von bestimmten Schulbezirken für eine Schule entscheiden können.

Die Leistungsvarianz zwischen den Gruppen 1 und 2 ist mit 38 Punkten im Lesen sowie 32 Punkten in Naturwissenschaften signifikant und fällt für Mathematik mit 51 Punkten noch deutlicher aus. Die Leistungen der Gruppe 3 erreichen die Ländermittelwerte bzw. liegen in Mathematik und Naturwissenschaften deutlicher darunter.

Ziele und Konzepte von Fördermaßnahmen

Die schwedische Politik betont nicht nur im Bildungsbereich mit dem integrativen Schulsystem seit Mitte des letzten Jahrhunderts das Gleichheitsprinzip in einem wohlfahrtsstaatlichen System, das nicht allein als Reaktion auf existierende Probleme, sondern auch als präventiv verstanden wird. Eine gezielte Migrationspolitik wurde in den 1960er-Jahren implementiert, als nämlich auf Grund des Arbeitskräftemangels Arbeitskräfte aus den nordeuropäischen Nachbarländern und aus Südeuropa in großem Stil angeworben wurden. In dem skizzierten Kontext einer die Chancengleichheit betonenden Politik wurde auch den Migranten die Möglichkeit geboten, sich in die schwedische Gesellschaft zu integrieren, ohne dabei aber die eigene kulturelle Herkunft und die damit verknüpften Gewohnheiten negieren und aufgeben zu müssen. Dementsprechend wurde schon früh den Kindern von zugewanderten Familien grundsätzlich die Möglichkeit gegeben, über die Teilnahme am regulären Schulbetrieb hinaus einige Stunden in der Woche Unterricht in der Muttersprache und Schwedisch als Zweitsprache zu erhalten. Gerade in ruralen Regionen erweist es sich allerdings oftmals als schwierig, geeignetes Lehrpersonal zur Verfügung zu stellen.

Beschriebene Effekte

Dort, wo Mutter- und Zweitsprachenunterricht optional angeboten wird, wird der Muttersprachenunterricht kaum von der Zielgruppe in Anspruch genommen. Die Leistungen dieser Schülergruppe liegen deutlich unterhalb der Resultate ihrer schwedischen Mitschüler. Vor diesem Hintergrund wird in Schweden der Bedarf gesehen, diese Schülerinnen und Schüler gezielter pädagogisch zu integrieren.

6.7.2 Vergleich der Förderstrukturen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Der Überblick über die wesentlichen Maßnahmen der betrachteten Referenzstaaten verdeutlicht die Tatsache, dass der Versuch der

Kompensation unterschiedlicher Lernausgangsbedingungen seit Jahrzehnten in allen sechs Ländern bildungspolitischen Vorrang hat und die besondere Bildungssituation der Gruppe der Migrantinnen und Migranten in der Mehrheit der Länder früh thematisiert wurde. Der nachfolgende Ländervergleich mit Fokus auf dem Aspekt des Umgangs mit Migration greift zunächst die landesspezifischen Migrationsstrukturen auf. Für den sich anschließenden Vergleich bietet sich die Betrachtung bestimmter Maßnahmeaspekte an, die sich mit der Juxtaposition der landesspezifischen Initiativen über die Ländergrenzen hinweg als relevant erwiesen haben.

Nationalstaatliche Migrationsstrukturen

Die Herausforderungen an die nationalen Bildungssysteme sind im Bereich der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem in Verbindung mit den spezifischen Einwanderungsstrukturen zu betrachten. Außer Finnland verfügen alle Referenzländer über einen substanziellen fremdsprachigen Zuwanderungshintergrund der bei PISA 2000 erfassten Jugendlichen. Kanada weist einen besonders hohen Anteil von Schülern auf (20,6%), die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren sind (Gruppen 2 und 3), gefolgt von Frankreich (12%), Schweden (10,6%), dem Vereinigten Königreich (9,6%) und schließlich Finnland (1,2%). Die Angaben zu den Niederlanden (11,9%) sind auf Grund der nicht ausreichenden Stichprobengröße vorsichtig zu handhaben. Eine ähnliche Rangfolge ergibt sich für den Prozentsatz der Schüler, die zu Hause normalerweise eine andere als die Unterrichtssprache sprechen: Kanada (9,4%), Schweden (6,7%), Vereinigtes Königreich (4,1%), Frankreich (4%), Finnland (1,3%). Die für die Niederlande ausgewiesene Quote beträgt 6,3%.

Eine Leistungspreizung 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 und weist für das Vereinigte Königreich, Schweden und nachfolgend für Frankreich eine Differenz von 18, 38 sowie 41 Punkten auf. Für Finnland fehlen entsprechende Angaben, und die Niederlande weisen mit 72 einen hohen Wert auf. In Kanada finden sich also die geringsten bzw. 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 Frankreich, Schweden und dem Vereinigten Königreich mit dem Geburtsort der Schüler verbundene Nachteile,

obwohl diese Schülerinnen und Schüler im absoluten internationalen Vergleich immer noch gut abschneiden.

Hinsichtlich des Aspektes der im Elternhaus gesprochenen Sprache zeigt sich, dass Schüler mit majoritätssprachlichem Hintergrund diejenigen mit minoritätssprachlichem Hintergrund leistungsmäßig durchweg übertreffen. Die Differenzen betragen in Finnland 78 Punkte, in den Niederlanden 73, in Frankreich 68, in Schweden 67, im Vereinigten Königreich 58 und in Kanada 34 Testpunkte. In Finnland, Frankreich, den Niederlanden und Schweden ist damit die Wahrscheinlichkeit für diese Schüler besonders hoch, im unteren Leistungsquartil zu liegen, nämlich doppelt so hoch wie für Schüler mit majoritätssprachlichem Hintergrund. In Kanada hingegen erbringen die Schüler trotzdem relativ gute Leistungen.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sich die Problemlage in den betrachteten Ländern hinsichtlich der historisch, kulturell und geographisch bedingten Unterschiedlichkeit der Migrationsprozesse unterscheidet, weshalb vergleichbare Zuwanderungsgruppen betrachtet werden müssen. Für die an dieser Stelle betrachteten Länder liegen derzeit keine in dieser Weise differenzierten Daten vor.³⁸

Für die Situation in Schweden, speziell in großstädtischen Gebieten, wird zudem das Problem der ethnischen Segregation beschrieben, das infolge der Aufhebung fester Schulwahlbezirke sichtbar wird. Dieser Effekt wird auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung anderer Länder mit einer freien Schulwahl („*open enrolment*“) – dazu gehören beispielsweise Vereinigtes Königreich und die Niederlande – beschrieben und problematisiert, da mit dieser Maßnahme Strukturen geschaffen wurden, die neue Herausforderungen an die Förderung benachteiligter Kinder und Jugendlicher in möglicherweise anregungsärmeren Lernmilieus stellen.

Die Bildungssituation der Migranten-Gruppe ist in allen Ländern mit den gleichen Problemen behaftet: Schwache schulische Leistungen, erhöhte Sitzenbleiberquoten in Ländern ohne Regelsetzung und verminderte Schulabschlussquoten sind kennzeichnend.

³⁸ Lediglich in einer im deutschen PISA-Bericht vorgenommenen entsprechenden Aufschlüsselung hat sich für den unter anderem vorgenommenen Vergleich von Deutschland und Schweden gezeigt, dass von den Sprachgruppen „serbisch/kroatisch/bosnisch“ sowie „türkisch/kurdisch“ in Schweden deutlich höhere Leseleistungen erzielt wurden (37 bzw. 76 Punkte Differenz in den genannten Sprachgruppen). Die türkisch-kurdische Gruppe ist zudem deutlich besser sozial integriert.

In allen sechs Ländern zielen die Maßnahmen auf eine zügige umfassende Integration allochthoner Schülerinnen und Schüler unter der Prämisse der Chancengleichheit und der Wahrung kultureller Identität. Die nachfolgend dargestellten Bausteine der Förderprogramme sind unter diesen grundsätzlichen Leitlinien zu betrachten.

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 Kinder und Jugendlicher in den regulären Schulbetrieb konzentrieren. Der vergleichsweise hohe Anteil von Quereinsteigern macht diese Strukturen offensichtlich gerade in Frankreich notwendig. In Frankreich und neuerdings auch in England hat man überdies benachteiligte Regionen mit besonderem Förderbedarf zu prioritären Aktionszonen erklärt. Sie sind mit einer differenzierten Mittelallokation verknüpft: Es gibt zusätzliche finanzielle Ressourcen, zusätzliche Unterrichtsstunden und kleinere Lerngruppen. Beide Länder verfolgen damit die Strategie einer „positiven Diskriminierung“ zur Förderung nicht nur auf Grund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Die übrigen Länder Kanada, Niederlande und Schweden verfügen allein über Programme, die auf spezielle Förderung während des Besuchs regulärer Schulen zielen. Sie werden nachfolgend aufgegriffen und in der Zusammenschau dargestellt.

Förderung in der Mutter- oder/und Zielsprache

Die betrachteten Vergleichsländer setzen mit Ausnahme Frankreichs – für England bleibt die Situation unklar – auf eine Kombination der Förderung in der Mutter- und der Zielsprache. Frankreich verzichtet dabei auf den muttersprachlichen Unterricht und betont mit seinem eher einsprachigen Programm das Erlernen des Französischen als wichtige Voraussetzung einer erfolgreichen Bildungskarriere im französischen Bildungswesen. In allen Ländern bildet jedoch die Förderung der Wertschätzung kultureller Pluralität den Ausgangspunkt der Aktivitäten. Für Kanada ist die Implementierung „interkultureller Bildung“ in den Schulcurricula beschrieben. In den Niederlanden wird die Qualität des erteilten Unterrichts zudem von der nationalen Schulaufsicht regelmäßig evaluiert.

Frühförderung und Einbindung der Eltern

Für die Niederlande werden gerade hinsichtlich des vorschulischen Bereichs neuere Maßnahmen beschrieben, die Bildungs- und Präventionsfunktion haben. Bereits in dieser Phase setzen Qualitätsmaßnahmen an, die auf der Erkenntnis basieren, dass die pädagogische Qualität erhebliche Bedeutung für die Entwicklungsförderung von Kindern hat. 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 Vereinigtes Königreich ist zudem die gezielte Einbindung von Eltern und die damit verbundene Betonung der häuslichen Unterstützungsleistung beschrieben. In Toronto (Kanada) hat man die Zusammenarbeit mit solchen Eltern, die Migranten sind, in Form von „Parenting Centres“ institutionalisiert.

Lehreraus- und -fortbildung

Die Professionalisierung der angehenden und bereits berufstätigen Lehrkräfte im Bereich des Umgangs mit Heterogenität und entsprechenden Differenzierungsmöglichkeiten wird als Schwerpunkt in Finnland beschrieben, der aber noch als ausbaufähig dargestellt wird. Das Aufgabenfeld der Förderkompetenzen wird sehr breit gefasst. Es lohnt sich vermutlich, die Details in einem eigenen Untersuchungskontext näher zu betrachten. Angaben über vergleichbare Maßnahmen in den anderen Ländern liegen an dieser Stelle nicht vor.

6.8 Verhältnis von geplanten und realen Bildungsgängen

Mit dem Verhältnis von geplanten und realen Bildungsgängen³⁹ ist einerseits die Frage thematisiert, welche Optionen – oder auch Sanktionen – ein Bildungssystem für den Fall bereithält, dass Differenzen zwischen den Bildungsaspirationen eines Individuums und seinen tatsächlich erworbenen Kompetenzen bestehen. Andererseits sind damit die Unterschiede zwischen den systemischen Zielsetzungen und der faktischen Zielerreichung angesprochen. Beide Aspekte verweisen darauf, dass wesentliche Unterschiede zwischen den Vergleichsländern in ihrem jeweiligen Umgang mit der Heterogenität in der Schülerschaft zu suchen sind.

³⁹ Der Beitrag wurde unter zeitweiliger Mitarbeit von Doreen Holtsch, Berlin, verfasst.