

**Studien zur
International und Interkulturell
Vergleichenden Erziehungswissenschaft**

herausgegeben von

Wilfried Bos, Hamburg
Marianne Krüger-Potratz, Münster
Jürgen Henze, Berlin
Sabine Hornberg, Hamburg
Botho von Kopp, Frankfurt (Main)
Hans-Georg Kotthoff, Freiburg
Knut Schwippert, Hamburg
Dietmar Waterkamp, Dresden
Peter J. Weber, Halle (Saale)

Band 6

Hans Döbert, Hans-Werner Fuchs (Hrsg.)

**Leistungsmessungen und
Innovationsstrategien in
Schulsystemen**

Ein internationaler Vergleich



Waxmann Münster / New York
München / Berlin



Waxmann Münster / New York
München / Berlin

Bibliografische Informationen Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**Studien zur International und Interkulturell
Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Band 6**

ISSN 1612-2003

ISBN 3-8309-1509-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2005

Postfach 8603, D-48046 Münster

<http://www.waxmann.com>

E-Mail: info@waxmann.com

Umschlag: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg

Druck: Zeitdruck GmbH, Münster

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, DIN 6738

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Isabell van Ackeren

Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern

Die Stellung von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft im Bildungswesen ist generell und durch die PISA-Ergebnisse verstärkt von aktuellem Interesse. Ihre Position ist charakterisiert durch im Mittel schwache schulische Lernergebnisse, einen hohen Anteil an Schulabgängern ohne Schulabschluss, eine schwache Präsenz in höheren Bildungsgängen, Schulverdrossenheit und Disziplinprobleme. Dies führt zu Schwierigkeiten bei der späteren privaten und beruflichen Lebensführung – sowohl aus der individuellen wie auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive. Die Befunde der PISA-Studie haben diese Schülergruppe insbesondere mit Blick auf ihren Kompetenzerwerb in das Zentrum der (fach)öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. So wurde gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit einer Migrationsgeschichte über Landesgrenzen hinweg generell mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit schwächere Schulleistungen erbringen und andere Muster der Bildungsbeteiligung aufweisen 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. „Dieser Abstand kann nicht allein mit der im Durchschnitt ungünstigeren sozialen Lage der Migrantenschülerinnen und -schüler erklärt werden. Die Sozialschichtzugehörigkeit spielt eine wesentliche Rolle, es kann aber als gesichert gelten, dass zusätzlich eine mit dem Migrationshintergrund als solchem zusammenhängende Komponente wirksam ist“ (Reich/Roth 2002, S. 28). Hier spielt offensichtlich die Beherrschung der Verkehrssprache eines Landes eine entscheidende Rolle (vgl. Deutsches PISA-Konsortium [Hrsg.] 2001, S. 374).

Diesem international zu beobachtenden Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb begegnen einige Länder jedoch offensichtlich erfolgreicher als andere Staaten; dies zeigt ein im Rahmen von PISA 2000 vom deutschen PISA-Konsortium durchgeführter Vergleich der Leistungsergebnisse von Ländern mit substantieller fremdsprachiger Zuwanderung (mindestens 2,5 % der getesteten 15-Jährigen) für vergleichbare Sprachgruppen (vgl. Tab. 1)¹. Dies wirft die Frage nach entsprechenden Maßnahmen dieser Nationen als Ansatz zur Erklärung festgestellter positiver Effekte auf. Eine der zentralen Fragen lautet dabei, inwieweit Neuankömmlinge bzw. nachfolgende Generationen aufgefordert sind, sich an die Gesellschaft des Gastlandes anzupassen, inwieweit sich also assimilatorische bzw. pluralistische Elemente der Integrationspolitik finden, wie diese konkreter aussehen und welche Effekte möglicherweise abzulesen sind. Dabei sind die Maßnahmen durch historisch-nationale Traditionen beeinflusst, was bei der Deskription zu berücksichtigen ist, jedoch aufgrund der vorzufindenden erheblichen Differenzen zu Schwierigkeiten beim Vergleich führt.

¹ Die Daten für alle an dieser Stelle betrachteten Länder liegen jedoch nicht vor.

Ausgangspunkt: Studie *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*

Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Mitarbeit der Verfasserin an der Studie *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten* (vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003), mit der mögliche Ursachen des aus deutscher Perspektive erfolgreichen Abschneidens anderer PISA-Staaten systematisiert hinterfragt wurden, um sich Erklärungs- und auch Interventionsansätzen zu nähern. Zu den ausgewählten Ländern, die sich bei PISA 2000 generell als relativ erfolgreich gezeigt haben, gehören u.a. Kanada, England, Finnland, Frankreich, die Niederlande und Schweden. Diese sechs Länder wurden kriteriengeleitet auf der Grundlage von Konzepten der Schulwirksamkeitsforschung hinsichtlich einer Vielfalt bildungsrelevanter Aspekte vergleichend betrachtet (z.B. mit Blick auf nationale Innovationsstrategien, Steuerungsphilosophien, Lehrerprofessionalisierung etc.). Ein Vergleichsaspekt war – neben vielen anderen Vergleichskriterien – die Frage der Integration von Schüler/-innen mit einer Migrationsgeschichte in den ausgewählten Ländern (vgl. van Ackeren/Klemm 2003)². Dabei wurde wie folgt gefragt:

- Wie wird die schulisch Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund realisiert?
- Welche Maßnahmen gibt es dafür im Unterricht und welche außerhalb des Unterrichts (insbesondere hinsichtlich der Beherrschung der Landessprache, der jeweiligen Muttersprache und der geforderten Fremdsprachen)?
- Wie ist der Umgang mit Minderheiten (ethnischen Minoritäten) im Schulsystem geregelt?

Die Vergleichsgrundlage bildeten nach einem einheitlichen Kriterienkatalog verfasste Länderberichte nationaler Länderexperten aus den Referenzstaaten (vgl. Döbert/Klime/Sroka [Eds.] 2004), die wiederum nach einheitlichen Kriterien von deutschen Bildungsexperten analysiert wurden. Ergänzt wurde dieses Vergleichsmaterial durch PISA 2000 (vgl. Deutsches PISA-Konsortium [Hrsg.] 2001; OECD 2001) sowie durch den OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (vgl. OECD 2002), um die Leistungsergebnisse und beschriebenen Lernbedingungen der Länder differenziert heranziehen zu können.

Fortführung: Vertiefung des 6-Länder-Vergleichs

Der hier vorgelegte Beitrag stellt eine Vertiefung der 6-Länder-Studie zum Vergleichskriterium *Migration und Integrationsstrategien* dar, indem weitere Literatur und Daten aus den Ländern herangezogen werden, welche die in den erwähnten Länderberichten – zum Thema *Migration* eher knapp bzw. teilweise implizit formulierten Informationen – deutlich erweitern. Dass mit einem solchen zweiten Schritt des vertiefenden Vergleichs der Stand der Initiativen und Forschung in den einzelnen Nationen umfassend und detailliert dargestellt wird, ist jedoch nicht beansprucht bzw. kann an dieser Stelle für sechs Vergleichsländer nicht geleistet werden. Es wird vielmehr versucht, ein Thema der interkulturellen Pädagogik, das durch die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung verstärkte Aufmerksamkeit erfahren hat, mit der Herangehensweise der Vergleichenden Erzie-

² Einige Textbausteine dieses Artikels sind dem Beitrag von van Ackeren/Klemm 2003 entnommen.

hungswissenschaft hinsichtlich einiger zentraler Diskussions- und Interventionslinien in den Ländern zu betrachten, in der Erwartung, dass eine solche Verknüpfung von Forschungssträngen weitere Erkenntnisse befördert. Dennoch behalten die Analysen eindeutig explorativen Charakter.

Tab. 1: Lesekompetenz von 15-Jährigen aus Familien, deren Umgangssprache nicht die Testsprache ist, nach ausgewählten Staaten und Umgangssprachen der Familie (Mittelwerte und Standardfehler in Klammern)

Staat	Umgangssprache der Familie	
	serbisch/kroatisch/bosnisch	türkisch/kurdisch
Deutschland	408 (31,1)	360 (20,1)
Norwegen	449 (17,2)	444 (19,7)
Österreich	434 (12,5)	389 (12,7)
Schweden	445 (10,4)	436 (11,7)
Schweiz	416 (8,8)	421 (14,7)

nach: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 397

Gliederung

Die landespezifischen Situationen in den Vergleichsländern werden in zweierlei Hinsicht beschreibend nebeneinander gestellt (Juxtaposition³) und jeweils miteinander verglichen (Komparation):

- Juxtaposition I und Komparation I:
Die demographische Ausgangslage einschließlich der Schwierigkeiten der vor allem quantitativen Beschreibung von Migranten sowie die schulische Ausgangslage (schulische Erfolge und Misserfolge) werden in einem ersten Schritt präsentiert (Kap. 1). Der Überblick bezieht sich dabei – wegen der Vergleichbarkeit der nationalen Daten – u.a. auf die Ergebnisse dreier in PISA gebildeter Schüler-Bezugsgruppen, die in unterschiedlichem Maße in ihrem familiären Hintergrund von Migration betroffen sind. Diese drei Kategorien sind in den nachfolgenden Länderdarstellungen jeweils beschrieben. Es schließt sich direkt die vergleichende Betrachtung der nationalen Bedingungen an, denen zur besseren Einordnung auch deutsche Daten gegenübergestellt werden (Kap. 2).
- Juxtaposition II und Komparation II:
In einem weiteren Schritt werden diesen Ausgangsbedingungen die jeweiligen zentralen institutionellen und pädagogischen Förderansätze gegenübergestellt (Kap. 3) und hinsichtlich zentraler Aspekte wie spezielle Unterstützungsstrategien, Förderung in der Mutter- bzw. der Zielsprache, Frühförderung und Lehrerprofessionalisierung miteinander verglichen (Kap. 4). Schließlich sollen in diesem letzten Kapitel vorsichtig erste Hypothesen zum Zusammenhang von Migrationsstrukturen, Interventi-

³ Juxtaposition: Das Nebeneinanderstellen zu untersuchender pädagogischer Phänomene als erste Stufe des Vergleichs.

onsstrategien und Kompetenzerwerb generiert bzw. die Schwierigkeiten solcher Kausalketten erläutert werden.

Die Reihenfolge der Länder ergibt sich aus dem Fokus auf wichtige Nachbarländer mit substanzieller fremdsprachiger Zuwanderung, dem Finnland als Land mit sehr geringen Migrationsanteilen sowie Kanada als klassisches Einwanderungsland folgen.

1 Juxtaposition I: Länderspezifische Migrationsstrukturen und -bedingungen

Dieser erste Schritt der Juxtaposition erweist sich bereits als äußerst schwierig, da die Migrationsstrukturen in den Ländern unterschiedlich erfasst werden; es fehlen einheitliche Klassifikationskriterien und es gibt verschiedene Interpretationen, wer einen Migrationshintergrund hat und wer nicht. Hinzu kommen – aus differierenden Traditionslinien heraus – unterschiedliche Begrifflichkeiten, nämlich vom *Ausländer* über *Immigrant* und *Angehöriger einer ethnischen Minderheit* bis hin zu *Mensch mit einem Migrationshintergrund*, der z.B. unterschiedlich umfassend definiert wird, etwa im Hinblick auf die Frage, wie viele Generationen berücksichtigt werden.

Niederlande

Migration ist in den 1950er Jahren in den Niederlanden ein Thema geworden, als die ersten Immigranten mit niederländischer Staatsangehörigkeit aus dem 1949 von den Niederlanden unabhängig gewordenen Indonesien in das Land kamen. Ein Jahrzehnt später kamen vor allem Arbeitsmigranten aus Südeuropa, der Türkei und Marokko hinzu; in den 1970er Jahren folgten, nachdem Surinam selbstständig geworden war, überwiegend Surinamer mit niederländischer Staatsangehörigkeit, bevor die Einreisebedingungen in den 1980er Jahren deutlich verschärft wurden. Zu den großen Immigrantengruppen in den Niederlanden gehören somit heute

- Migranten aus ehemaligen niederländischen Kolonien wie Surinam (zweitgrößte Migrantengruppe) und den niederländischen Antillen (diese Gruppe ist mehr oder weniger vertraut mit der niederländischen Sprache und Kultur),
- wenig qualifizierte Arbeitsimmigranten der 1960er und 1970er Jahre, vor allem aus der Türkei (größte Migrantengruppe) und Marokko (drittgrößte Migrantengruppe) einschließlich ihrer zugezogenen Familien sowie aus Italien, Spanien, Portugal, Griechenland und dem ehemaligen Jugoslawien,
- Flüchtlinge aus Osteuropa, Lateinamerika, Asien, Afrika und dem mittleren Osten und
- Migranten mit vergleichbarem sozioökonomischen Status aus westlichen Ländern, wie Belgien, Deutschland, dem Vereinigten Königreich und den USA.

Bei einer regionalen Betrachtung werden Konzentrationsschwerpunkte in den Großstädten sichtbar: In Amsterdam und Rotterdam haben mehr als 50 % der Kinder im schulpflichtigen Alter einen Migrationshintergrund; in den ländlichen Gebieten und kleineren Städten fallen die Anteile deutlich geringer aus (vgl. Maier/de Haan 2003). Dabei wird in einer Großstadt wie Amsterdam eine ethnische Segregation zwischen den Schu-

len sichtbar (so genannte *schwarze Schulen*), was offensichtlich auf entsprechende Einzugsgebiete und Mietpreise sowie auf die Tendenz der niederländischen Mittelschicht, sich eher außerhalb der Städte niederzulassen, zurückzuführen ist.

Die – wenn auch wegen der nicht erreichten Beteiligungsquote von 85 % auf Schulebene nicht statistisch abgesicherte – PISA-Stichprobe der niederländischen 15-jährigen Schülerschaft weist entsprechend der PISA-Unterteilung folgende Daten aus:

Gruppe 1 – Niederlande Schüler im Inland geboren sowie mind. ein Elternteil	Gruppe 2 – Niederlande Schüler im Inland und beide Eltern im Ausland geboren	Gruppe 3 – Niederlande Schüler und Eltern im Ausland geboren
88,1 %	7,4 %	4,5 %
Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen: 6,3 %		

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 (vgl. Tab. 2 in Kap. 2). Der Werte entsprechen teils mehr als einer Kompetenzstufe. Die Leseleistungen der Gruppe 3 erreichen das PISA-Ländermittel sowie knapp den Durchschnittwert der Vergleichsländer. Mathematik gehört zum vergleichsweise stärkeren Kompetenzbereich, die Naturwissenschaften hingegen reihen sich im schwächeren Leistungsfeld ein. Die schwächsten Ergebnisse erzielen marokkanische und türkische Kinder (vgl. Wijnstra 2001). Allerdings gibt es große einzelschulische Varianzen (vgl. Maier/de Haan 2003).

England

Englands Kolonialgeschichte erklärt das Recht derer, die in britischen Kolonien geboren sind, nach Großbritannien einzuwandern und dort sesshaft zu werden. Bei der Erfassung der Migration folgt man dem Prinzip der Ethnizität, indem die geographische Dimension mit der Hautfarbe kombiniert wird: Egal welcher Generation zugehörig werden Migranten, sofern ihre Hautfarbe nicht weiß ist, ihrem Herkunftsland zugeordnet. Danach gehörten 2003 4,6 Millionen Menschen bzw. 7,9 % der Gesamtbevölkerung in England einer ethnischen Minderheit an (vgl. Bhattacharyya/Ison/Blair 2003).

Zu den größten Migrantengruppen gehören in der Reihenfolge ihrer quantitativen Bedeutung: Inder, Pakistaner, so genannte *Black Caribbeans* aus dem karibischen Raum und Schwarzafrikaner. Sie stammen zu einem großen Teil aus Ländern mit einer starken Bedeutung des Englischen als Verwaltungs-, Geschäfts- und auch als Unterrichtssprache.

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:

Gruppe 1 – Vereinigtes Königreich Schüler im Inland gebo- ren sowie mind. ein El- ternteil	Gruppe 2 – Vereinigtes Königreich Schüler im Inland und beide Eltern im Ausland geboren	Gruppe 3 – Vereinigtes Königreich Schüler und Eltern im Aus- land geboren
90,4 %	7 %	2,6 %
Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen: 4,1 %		

Zugleich werden mehr als 200 Sprachen in den Familien der Schüler gesprochen (vgl. www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities, Stand 3/2004).

Die Daten zur Gruppe der Migrantenkinder werden immer spezifischer erhoben: Schulen müssen jährlich sehr genaue Angaben zur Zusammensetzung ihrer Schülerschaft machen (jährlicher *school census*) und die Daten werden mit Leistungsergebnissen regelmäßig korreliert, um die Herausforderungen für spezifische Gruppen bis auf die lokale Ebene deutlich zu machen.

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 entsprechenden Gruppe 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.

Im Durchschnitt sind *Black*, *Bangladeshi* und *Pakistani* weniger leistungsstark im Verlauf der Schullaufbahn als ihre weißen Schulkollegen. Dabei vergrößert sich die Leistungsschere im Verlauf der Schulkarriere (vgl. Bhattacharyya/Ison/Blair 2003). Zudem sind Jungen mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt.

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 (Portugal, Türkei, Spanien, Jugoslawien). Seit den 1980er Jahren besteht die Population der Immigranten etwa zur Hälfte aus Familienangehörigen der *travailleurs* (vgl. Lorcerie 1998).

In Frankreich herrscht das Prinzip der Nationalität, so dass der Begriff der *ethnischen Minderheit* starken Widerstand hervorruft (vgl. Raveaud 2003); es gibt keine *minorités* bzw. *majorités*, aber *citoyens*. Es ist illegitim, Franzosen ausländischer Herkunft zu identifizieren: Die Kinder von Immigranten verschwinden somit in den französischen Statistiken, da sie zumeist die französische Staatsbürgerschaft haben. Der an der Staatsangehörigkeit orientierte Blick in die Statistik führt daher zu einer Unterschätzung der Größe der Einwanderergruppen: Etwa 40 % der Migrantenkinder (davon sind 60 % algerischer Herkunft) erwerben die französische Staatsbürgerschaft (vgl. Lorcerie 1998).

Payet (vgl. 1996) spricht deshalb von einer *non-construction statistique de la différence*. Diese Haltung führt immer wieder zu Spannungen zwischen dem französischen Integrationsinteresse und der islamischen Verweigerung der Anpassung, wie sich in der *foulard*-(Kopftuch)-Affäre aktuell zeigt.

Die meisten ausländischen Immigranten stammen nach wie vor aus Nordafrika (Algerien, Tunesien, Marokko). Dies trifft für 46,5 % aller Kinder mit Migrationsgeschichte zu. 10 % sind portugiesischer Abstammung. In regionaler und einzelschulischer Hinsicht sind sie jedoch sehr ungleich verteilt. Der Migrantenanteil an Collèges in den ZEP (*zones d'éducation prioritaire*, vgl. Kap. 2) liegt im Durchschnitt bei 20 % (vgl. Hörner 2002). Die höchsten Quoten finden sich in Paris.

Die OECD-Daten weisen für Frankreich auf der Grundlage der PISA-Stichprobe folgende Informationen zu den Migrationsstrukturen im Schulbereich aus:

Gruppe 1 – Frankreich Schüler im Inland gebo- ren sowie mind. ein El- ternteil	Gruppe 2 – Frankreich Schüler im Inland und bei- de Eltern im Ausland gebo- ren	Gruppe 3 – Frankreich Schüler und Eltern im Ausland geboren
88 %	9,8 %	2,2 %
Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen: 4 %		

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.

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 dem Iran, Irak, Libanon, Syrien, der Türkei und Eritrea sowie später aus Somalia und dem Kosovo. In den 1990er Jahren folgten weitere Flüchtlinge, u.a. aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie Kosovo-Albaner.

Die Angaben zu den Migrationsanteilen erfolgen auf der Grundlage der jährlichen Einwanderungen: 1980 waren dies jährlich ca. 35.000 Menschen, 1995 waren es 75.000 Einwanderer und 2003 lag die Zahl bei ca. 45.000, wovon 35 % aus Asien und 23 % aus nordischen Nachbarländern kamen (vgl. Migrationsverket 2003). Auf dem Land spielt Migration fast keine Rolle, in bestimmten Bezirken der Hauptstadt Stockholm haben hingegen 80 % bis 90 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund, 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 Schüler/-innen 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 OECD-Daten weisen für Schweden auf der Grundlage der PISA-Stichprobe folgende Informationen zu den Migrationsstrukturen im Schulbereich aus:

Gruppe 1 – Schweden Schüler im Inland geboren sowie mind. ein Elternteil	Gruppe 2 – Schweden Schüler im Inland und beide Eltern im Ausland geboren	Gruppe 3 – Schweden Schüler und Eltern im Aus- land geboren
89,4 %	4,7 %	5,9 %
Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen: 6,7 %		

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.

Finnland

Finnland ist – vor dem Hintergrund der Arbeitsmigration – 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. Derzeit wird die Zahl der Immigranten mit 98.640 Personen, das sind 1,7 % der Gesamtbevölkerung, angegeben (vgl. Heikkilä/Peltonen 2002).

Zu den Hauptgruppen der Migranten gehören Russen, Esten, Schweden, Somalier, Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien, dem Irak und Vietnam. Dabei wird die größte Gruppe mit rund 40 % von Russen und Esten gebildet, die einen Rückkehrerstatus als ingriscche Finnen haben. 40 % der Immigranten leben in und um Helsinki; Tampere und Turku sind deutlich weniger multikulturell (vgl. Heikkilä/Peltonen 2002). In Helsinki werden 60 verschiedene Sprachen gesprochen (vgl. Koivukangas 2003). 76 % der Immigranten sind im Arbeitsalter zwischen 15 und 64 Jahren (vgl. Koivukangas 2003).

Auch die PISA-Daten verdeutlichen, dass Finnland über nur sehr geringe Migrati-
onsanteile in der Bevölkerungsstruktur verfügt:

Gruppe 1 – Finnland Schüler im Inland geboren sowie mind. ein Elternteil	Gruppe 2 – Finnland Schüler im Inland und bei- de Eltern im Ausland gebo- ren	Gruppe 3 – Finnland Schüler und Eltern im Aus- land geboren
98,7 %	0,2 %	1 %
Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen: 1,3 %		

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.

Kanada

Die multikulturelle Diversität ist in Kanada als einem klassischen Einwanderungsland besonders stark ausgeprägt. Seit 1990 wandern jährlich im Durchschnitt etwa 225.000 Immigranten nach Kanada ein (vgl. Canadian Education Statistics Council/Council of Ministers of Education 2003). Knapp 17 % der kanadischen Bevölkerung sind Immigranten der ersten Generation (vgl. Cumming 2000). Angesichts des Geburtenrückgangs ist das demographische Wachstum zu mehr als der Hälfte durch Immigration bestimmt. Dabei zieht es etwa drei Viertel der Neuankömmlinge in die städtischen Zentren Toronto, Vancouver und Montreal; dies steht im starken Gegensatz zu anderen Gebieten, wo die Bevölkerung relativ homogen ist. In Toronto und Vancouver sind über 25 % der Schulbevölkerung Immigranten, über 40 % sind so genannte *visible minorities*⁴ und an die 20 % sprechen zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache (vgl. Canadian Education Statistics Council/Council of Ministers of Education 2003). In anderen Städten liegen die Zahlen bei 9-14 % Immigranten, 12-21 % *visible minorities* und 6-10 %, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Die Mehrheit kommt aus folgenden Staaten: 60 % stammen aus Asien, 20 % aus der Karibik, Lateinamerika und Afrika.

Die OECD-Daten weisen für Schweden auf der Grundlage der PISA-Stichprobe folgende Informationen zu den Migrationsstrukturen im Schulbereich aus:

Gruppe 1 – Kanada Schüler im Inland geboren sowie mind. ein Elternteil	Gruppe 2 – Kanada Schüler im Inland und beide Eltern im Ausland geboren	Gruppe 3 – Kanada Schüler und Eltern im Aus- land geboren
79,4 %	10,8 %	9,8 %
Anteil der Schüler, die eine andere Umgangssprache als die Unterrichtssprache sprechen: 9,4 %		

⁴ *Visible minorities*: „persons, other than Aboriginal peoples, who are non-Caucasian in race or non-white in colour“ Statistics Canada: www.statcan.ca/english/Pgdb/defdemo41.htm, Stand: 3/2004). Unter diese Definition fallen u.a.: Chinesen, Schwarze, Araber, Westasiaten, Filipinos, Lateinamerikaner, Japaner und Koreaner.

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 und Gruppe 3 erzielt in den drei Testkategorien mit jeweils (teils deutlich) über 500 Punkten mit die höchsten Werte im internationalen Vergleich.

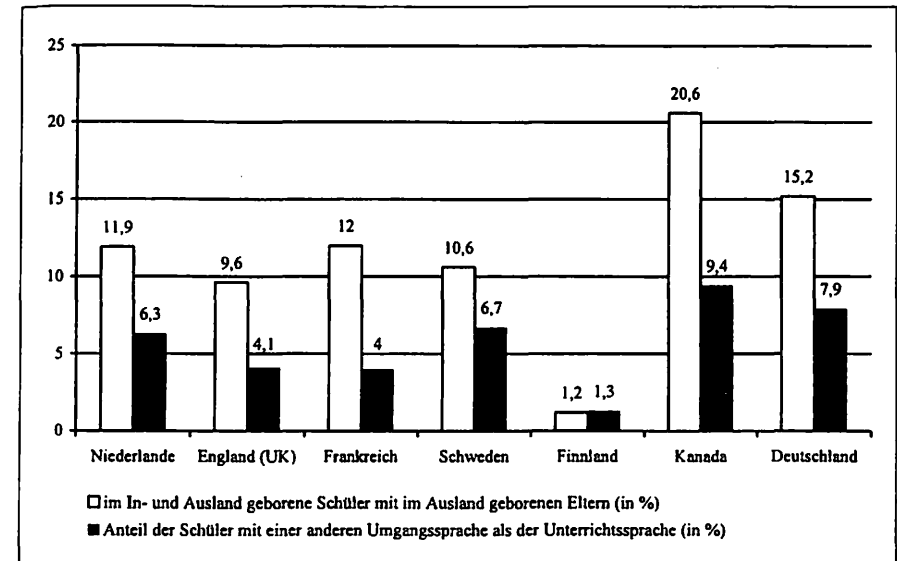
Anzumerken ist in diesem Kontext, dass Kanada als klassisches Einwanderungsland nach eigenen Angaben von der Qualifikationsstruktur seiner Migranten profitiert: 41 % der Immigranten im arbeitsfähigen Alter (ab 15 bis 64 Jahre), die in den 1990er Jahren ankamen, hatten zum Zeitpunkt 2001 eine universitäre Ausbildung. Weitere 13 % konnten ein College-Diplom vorweisen und weitere 8 % ein Ausbildungszertifikat (vgl. Canadian Education Statistics Council/Council of Ministers of Education 2003).

2 Komparation I: Vergleich der Integrationsbedingungen

Der Ländervergleich mit dem Fokus auf dem Aspekt des Umgangs mit Migration greift mit diesem ersten Komparationsteil zunächst die landesspezifischen Migrationsstrukturen auf, die um die deutschen Werte als Bezugsgröße an dieser Stelle ergänzt werden. Die Bildungssituation der Migranten-Gruppe ist in allen Ländern mit den gleichen, wenn auch unterschiedlich ausgeprägten Problemen behaftet: Schwache schulische Leistungen, erhöhte Sitzenbleiberquoten in Ländern ohne Regelversetzung und verminderte Schulabschlussquoten sind kennzeichnend. 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 mit Unterschieden zwischen

- Zielländern der jüngeren europäischen Arbeitsmigration,
- ehemaligen Kolonialländern,
- traditionellen Emigrationsländern wie Finnland und
- einem klassischen Einwanderungsland wie Kanada.

Abb. 1: Nationale Migrationsstrukturen

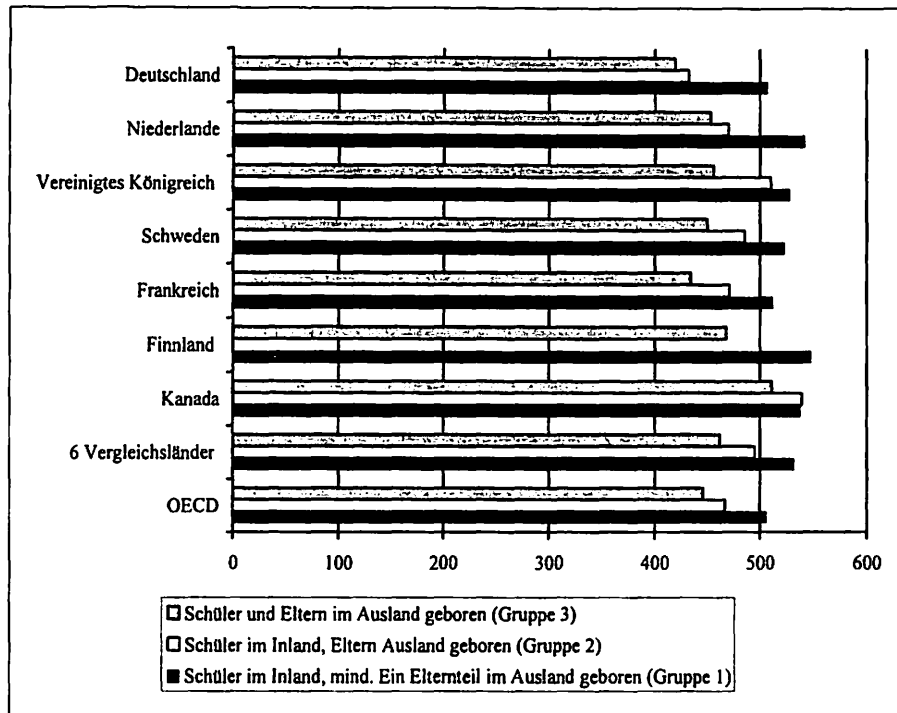


Quelle der Daten: OECD 2001

Außer Finnland verfügen alle Referenzländer über einen substantiellen 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 aufgrund der nicht ausreichenden Stichprobengröße vorsichtig zu handhaben; der deutsche Vergleichswert ist zur Orientierung ebenfalls angegeben. 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 %, für Deutschland 7,9 %.

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 England, Schweden und nachfolgend für Frankreich eine Differenz von 18, 38 sowie 41 Punkten auf (vgl. Abb. 2). Für Finnland fehlen entsprechende Angaben und die Niederlande haben mit 72 Punkten – abgesehen von Deutschland – einen hohen Wert. 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 Schüler und Schülerinnen im absoluten internationalen Vergleich immer noch gut abschneiden.

Abb. 2: Geburtsort und PISA-Leseleistung (Mittelwerte)



Quelle der Daten: OECD 2001

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 nur vereinzelt in dieser Weise differenzierten Daten vor (vgl. Tab. 1). 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 England 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.

Tab. 2: 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			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 der Daten: OECD 2001; Quelle der Tabelle: van Ackeren/Klemm 2003, S. 198

3 Juxtaposition II: Strukturen und Effekte nationaler Fördermaßnahmen

Die nationalstaatlichen Initiativen der hier betrachteten Vergleichsländer zur Förderung von Schülern und Schülerinnen 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 aufgrund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligt sind.

Niederlande

Seit etwa Mitte der 1980er Jahre betreiben die Niederlande eine Politik der Integration von Migrant/-innen und sozial Benachteiligten im Rahmen des *Onderwijsvoorrangsbeleid* (seit 1998/99 *Wet Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid GOA*), da man von

ähnlichen Benachteiligungsbedingungen für diese Gruppen ausging. Zentrales Ziel ist bis heute die Integration unter Wahrung der ethnischen Identität und Kultur einschließlich der Muttersprache. Zu den zentralen jüngeren Maßnahmen gehören die folgenden:

- In bestimmten so genannten prioritären Bildungszonen mit einer Kumulation benachteiligender Faktoren finden verstärkt vorschulische Maßnahmen statt, es gibt besondere Leseförderungsaktivitäten, Kooperationen mit Büchereien, Hausarbeitsprojekte sowie Projekte für schulumüde Jugendliche und vorzeitige Schulabgänger (vgl. Driessen 2000).
- Primarschulen erhalten zusätzliches Lehrpersonal auf der Grundlage der sozioökonomischen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft; für Sekundarschulen gibt es nichts Vergleichbares. Voraussetzung ist, dass mindestens ein Elternteil aus einem mediterranen Herkunftsland bzw. aus einer ehemaligen Kolonie stammt oder dass es sich um Flüchtlingskinder handelt. Schulen sind in ihrer Entscheidung, für welche Maßnahmen sie das Geld einsetzen, frei. Driessen nennt als häufigste Maßnahme die Klassenverkleinerung für eine möglichst individuelle Betreuung (vgl. Driessen 2000).

Dabei sind solche kompensatorischen Maßnahmen im Bereich der Förderung in jeglicher Hinsicht benachteiligter Kinder und Jugendlicher in den Niederlanden nicht institutionalisiert. Vielmehr sind – als Konsequenz von Dezentralisierungs- und Deregulierungsmechanismen von der zentralen auf die intermediäre Ebene, um besser auf die lokal gegebenen Ungleichheitsbedingungen reagieren zu können – die kommunalen Schulbehörden dafür verantwortlich, Benachteiligungen im Schulsystem auszugleichen; die Politik liefert lediglich einen nationalen Rahmenplan. In Absprache mit den Einzelschulen sind Entwicklungspläne für einen Vierjahreszeitraum zu erstellen, die entsprechende Maßnahmen gemäß dem jeweiligen lokalen Kontext beschreiben, begründen und schließlich für alle Schulstufen finanziell fördern. Allerdings beschreibt Driessen (vgl. 2000), dass vielfach die Expertise vor Ort fehlt und dieser Anspruch die Gemeinden und Einzelschulen vor große Herausforderungen stellt. Vor diesem Hintergrund fordert er eine Konzentration auf die Unterrichtsebene und das Lehrpersonal: „[...] there will be a need for programmes of a high standard and for detailed methods that can be used by teachers in everyday educational practice without too much difficulty“ (Driessen 2000, S. 68).

Weiterhin lassen sich für die Niederlande folgende überregionalen Maßnahmen und Projekte beschreiben: Seit Ende der 1980er Jahre konzentrierten sich Headstart-Projekte auf schulpflichtig werdende Kinder im Alter von sieben Jahren, 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 zu heben.

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, vor allem sprachlichen und kognitiven Bereichen ihrer Entwicklung gefördert werden. Mit Hilfe solcher Programme wird auch gezielt die Sprachkompetenz von Kindern zugewanderter Familien gefördert.

Sie verstehen sich als Reaktion auf Forschungsergebnisse, wonach Migrantenkinder bereits beim Start der Schulkarriere benachteiligt sind (vgl. Driessen 2000).

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. Er ist für die erste und zweite Generation der Migrantenkinder vorgesehen und wird vor allem von türkischen und marokkanischen Kindern wahrgenommen. Das Monitoring der Qualität des erteilten Unterrichts liegt – wie auch für die anderen Fächer üblich – beim nationalen Schulinspektorat (vgl. Driessen 2000).

Die Programme *Kaleidoskop* und *Piramide* haben sich als relativ effektiv erwiesen. Schüler und Schülerinnen, die an diesen Projekten teilgenommen haben, erzielten höhere Testwerte bei Sprach- und Mathematiktests als vergleichbare Schülerpopulationen ohne entsprechende Fördermaßnahmen (vgl. Kuyk 2000). Dies gilt auch für die Gruppe der allochthonen Schüler und Schülerinnen. Für den muttersprachlichen Unterricht zeigen großflächige Evaluationen, dass die Leistungen der Migrantenkinder sich in Sprache und Mathematik nicht verbesserten; dies gilt insbesondere für türkische und marokkanische Schüler (vgl. Driessen 2000). Schließlich wurden in den letzten Jahren viele Materialien für Niederländisch als Fremdsprache entwickelt; die Erfahrungen des Inspektorats zeigen aber einen enttäuschenden Gebrauch.

England

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. Benachteiligtenförderung 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. Diskriminierende Mechanismen wirken demnach über Marktstrukturen. 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 aufgrund 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 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)⁵,
- 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 Nutzbarmachung von Daten aus dem *school census* für individuelles Feedback und darauf abgestimmte Lehr-/Lernpläne,
- zusätzliche Lernzeit für diese Schülerinnen und Schüler, etwa in der Mittagszeit eines Schultages oder in Form von Förderzeiten nach Unterrichtsschluss oder/und in den Ferien,
- das Hervorheben von *best practice*-Beispielen durch das Inspektorat aufgrund der regelmäßigen Pflichtvisitationen und auf der Basis von Fallstudien in den Schulen und
- die bessere Vorbereitung von Lehrer/-innen im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität in der Ausbildung einschließlich der Entwicklung spezieller Trainingsmaterialien für effektives Unterrichten bilingualer Lerner im Englisch- und Mathematikunterricht (vgl. DfES 2003). Zudem soll die Rolle spezialisierter Lehrkräfte gestärkt werden: Erwachsene mit eigenem Migrationshintergrund sollen stärker in Schulen arbeiten (derzeit liegt ihr Anteil bei 7 %; vgl. DfES 2003); ihnen sollen zu diesem Zweck alternative Wege in die Profession ermöglicht werden.

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. Die Verbesserung der Leistungsresultate wird als Verpflichtung aller Lehrkräfte angesehen (vgl. DfES 2003). Dieses neue Bewusstsein macht sich auch bei der Vergabe der Finanzmittel bemerkbar: Über den Fond für den schulischen Erfolg von ethnischen Minderheiten (Ethnic Minority Achievement Grant [EMAG]) hinaus, der derzeit 155 Millionen £ für entsprechende schulische Aktivitäten zur Verfügung stellt, wird seit April 2003 die Pauschalfinanzierung der Schulen u.a. besser an die Zahl der *minority ethnic pupils* und der bilingualen Schüler/-innen angepasst (vgl. 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 Rechenförderung für einige ethnische Minderheitengruppen und für Kinder mit Englisch als zweiter Fremdsprache größere Lernzuwächse als für Kinder mit Englisch als Muttersprache hatten (vgl. Sammons et al. 2002).

⁵ Das Programm dient der Verbesserung der Gesundheit und des Wohlergehens von Familien und Kindern vor und nach der Geburt (bis unter vier Jahre) vor allem für benachteiligte Familien, auch unter besonderer Berücksichtigung ethnischer Minderheitengruppen.

- Eine Studie zur Leistung von über 34.000 Schüler/-innen in überwiegend weißen Schulen in 35 LEAs (Local Education Authorities) zeigte, dass Kinder mit *Black Caribbean*- und pakistanischem Hintergrund in überwiegend weißen Schulen vergleichbare Schülergruppen in städtischen multiethnischen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit übertrafen (vgl. Cline et al. 2002). Hier spielt möglicherweise das differierende Anregungsmilieu eine Rolle.
- Eine Studie des EMAG untersuchte Schulen, die sich als erfolgreich im Hinblick auf die Migrantenförderung hervorgetan hatten. Dabei stellten sich folgende Merkmale als Einflussgrößen heraus: ein Fokus auf die regelmäßige Anwesenheit der Schüler, zusätzliche Beschulungsmaßnahmen, eine entsprechende Personalentwicklung einschließlich zusätzlicher Fortbildungen für alle schulischen Mitarbeiter (vgl. Tikly 2002).
- In gleicher thematischer Richtung untersuchte OFSTED sechs Fallschulen, an denen für *Black Caribbean*-Schüler relativ gute Lernzuwächse zu verzeichnen waren. Hierbei wurden folgende effektivitätsfördernde Merkmale herausgestellt: eine starke Leistungsorientierung mit hohen Erwartungen, klare Regeln, eine starke Schulführung, eine enge Zusammenarbeit mit den Elternhäusern, ein Monitoring des Lernfortschritts jedes Schülers, ein Schulklima des Respekts und der Unterstützung mit einem deutlichen Angehen gegen Rassismus und schlechtes Benehmen; zudem sollten Lehrkräfte in der Lage sein, die Identität der repräsentierten Kulturen im Unterricht zu reflektieren. Dabei handele es sich nicht um eine *pick-and-mix*-Option: Eine effektive Schule muss an all diesen Punkten gleichermaßen arbeiten (vgl. OFSTED 2002).

Frankreich

In Frankreich versucht man bis heute gemäß dem republikanischen Egalitäts-Prinzip Chancengleichheit im Bildungswesen herzustellen bzw. zu sichern (republikanisches Integrationsmodell). Bildungspolitik und -administration vermeiden aus ihrer Sicht stigmatisierende Schülerkategorien nach ethnischer Herkunft; sie unterscheiden vielmehr nach Schwierigkeitstypen und schulischen Bedürfnissen. So liegt der inhaltliche Akzent der Curricula deutlich auf dem Konzept der *intégration* und weniger auf dem der *diversité* (vgl. Raveaud 2003). „L'écolier français découvre pour sa part une école qui se veut ‚société‘ et non ‚communauté‘, régie par les règles de la vie collective, pas par celles de la famille“ (Raveaud 2003, S. 26).

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 (zones d'éducation prioritaire), die es seit 1981 in Frankreich gibt. Diese ZEP im Primar- und Sekundarstufen I-Bereich stehen für den Versuch einer so genannten *positiven Diskriminierung*, um auf die spezifischen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in benachteiligten Regionen Frankreichs besser eingehen zu können. Kinder mit Migrationshintergrund werden in diesem Konzept nicht explizit angesprochen, eher im-

plizit über Begriffe wie *zones défavorisées*. 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, obwohl zugleich die Bildung von Ghettos kritisiert wird. 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 (vgl. Kap. 1).

Über diesen breiteren Förderkontext hinaus gibt es spezielle Arrangements zur Integration von nach Frankreich immigrierten Schülerinnen und Schülern als Seiteneinsteiger. 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 (innerhalb von einem, höchstens zwei Schuljahren). 1970 wurden entsprechende

- Eingangs- und Förderklassen (*classes d'initiation, CLIN*) im Primarbereich (Klassen 1 bis 5) bzw.
- Nachholunterricht (*cours de rattrapage intégré, CRI*) als konzentrierter Französischunterricht ca. 7 bis 8 Stunden in der Woche sowie
- Aufnahmeklassen (*classe d'accueil, CLA*) im Collège (Klassen 6 bis 9) eingerichtet, die es auch am Lycée (Klassen 10-12) gibt.

Die Fördermaßnahmen finden in französischer Sprache statt; 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. French Report Working Group 2004).

Schweden

Generell ist das schwedische System auf Fördern hin orientiert; Auslese wird bis zur Oberstufe vermieden und im Zentrum steht das individuelle Lernen. Die schwedische Politik betont nicht nur im Bildungsbereich mit dem integrativen Schulsystem seit Mitte des letzten Jahrhunderts das Gleichheitsprinzip in einem wohlfahrtstaatlichen 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 aufgrund des Arbeitskräftemangels Arbeiter aus den nordeuropäischen Nachbarländern und aus Südeuropa in großem Stil angeworben wurden. In dem skizzierten Kon-

text 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 zugewanderter 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.

Dort, wo Mutter- und Zweitsprachenunterricht – zumeist außerhalb des regulären Unterrichts als Nachmittagsangebot – optional angeboten wird, wird der Muttersprachenunterricht kaum von der Zielgruppe in Anspruch genommen.⁶ Die Leistungen dieser Schülergruppe liegen jedoch deutlich unterhalb der Resultate ihrer schwedischen Mitschüler. Vor diesem Hintergrund wird in Schweden der Bedarf gesehen, diese Schülerinnen und Schüler gezielter pädagogisch zu integrieren. Dabei setzt man derzeit verstärkt am muttersprachlichen Unterricht an. Hintergrund dieser Initiative ist der Bezug auf schwedische Forschungsergebnisse, wonach bei einer regelmäßigen Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht bessere Noten in Schwedisch, Englisch und Mathematik erzielt werden, die Schüler/-innen mehr Selbstvertrauen gewinnen und mehr über das aufnehmende Land lernen. Der muttersprachliche Unterricht hat in den letzten zehn Jahren bedingt durch finanzielle Engpässe der Gemeinden stark an Bedeutung abgenommen: Vor zehn Jahren erhielten 60 % der so genannten multilingualen Kinder im Vorschulbereich muttersprachlichen Unterricht; heute sind es 13 % (vgl. Skolverket 2003). Bezogen auf die Schulpflichtzeit sank der Anteil im gleichen Zeitraum von 60 auf 50 %.

Darüber hinaus gibt es derzeit eine Initiative der schwedischen Bildungsbehörde für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, sich als multilinguale, spezialisierte Lehrer zu qualifizieren. Zugleich soll es Möglichkeiten geben, Unterrichtsfächer in der Muttersprache zu unterrichten (vgl. Skolverket 2003), um eine optimale Kombination sprachlicher und inhaltlicher Förderung zu erreichen. Es werden Evaluationsmethoden zur Messung des Lernfortschritts sowie Unterrichtsmaterialien und -methoden als Präventions- und Interventionsmöglichkeiten entwickelt.

Finnland

Zu den zentralen Prinzipien der finnischen Integrationspolitik gehören *Chancengleichheit*, *funktionaler Bilingualismus* und *Multikulturalität*. 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.

⁶ Seit 1977 haben multilinguale Kinder ein Recht auf muttersprachlichen Unterricht, sofern sie zu Hause mit mindestens einem Elternteil eine andere Sprache als Schwedisch sprechen.

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 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. 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 Migrationshintergrund 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 Schüler und Schülerinnen, 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 nonverbale Sprachkompetenz im Finnischen sowie das kulturelle Wissen über Finn-

land durch Kurse in Finnisch als Zweitsprache auf der Basis eines ganzheitlichen Ansatzes gefestigt.

Die für Finnland im Rahmen der Länder-Vergleichsstudie (vgl. Döbert/Klieme/Sroka [Eds.] 2004) berichteten Ergebnisse der Fördermaßnahmen im Kontext einer heterogenen Schülerschaft beziehen sich weniger auf den speziellen Fokus der Schüler und Schülerinnen 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 Schülern und Schülerinnen, zu denen auch allochthone Kinder gehören. Der internationale Vergleich zeigt zudem, dass es diesem System zugleich gelingt, im oberen Leistungsbereich absolute Spitzenleistungen zu erzielen und damit offensichtlich eine Leistungs nivellierung zu vermeiden.

Kanada

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 Schülern und Schülerinnen gibt es spezielle Angebote für muttersprachlichen Unterricht außerhalb der Landessprachen (hier sind die Immersionsprogramme für Französisch und Englisch zu nennen), 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 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. 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.

Über die skizzierten zentralen Tendenzen hinaus bleibt festzuhalten, dass für Bildungsfragen die Provinzen zuständig sind und die Maßnahmen sich vor diesem Hintergrund und angesichts der unterschiedlichen regionalen Migrationsstrukturen deutlich unterscheiden können, dies aber auch für einzelschulische Maßnahmen innerhalb der Provinzen gilt (vgl. Cumming 2000). National einheitliche Strategien beziehen sich lediglich

auf die Förderung von Französisch bzw. Englisch in solchen Lernkontexten, in denen die jeweils andere offizielle Sprache dominiert. In diesen Fällen haben Schüler/-innen das Recht, Unterricht in ihrer jeweiligen Sprache zu erhalten. Daneben wird auch muttersprachlicher Unterricht in anderen Sprachen an Samstagen und in Form von Nachmittagsunterricht erteilt; Schwerpunkte der Maßnahmen liegen jedoch vielfach eher auf „anti-racism or cross-cultural awareness“ (Cumming 2000, S. 3).

4 Komparation II: Vergleich und Reflexion der Integrationsstrategien

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 Migranten und Migrantinnen in der Mehrheit der Länder früh thematisiert wurde. Für den Vergleich bietet sich die Betrachtung bestimmter Maßnahmeaspekte an, die sich mit der Juxtaposition der landesspezifischen Initiativen über die Ländergrenzen hinweg als relevant erwiesen haben. In allen sechs Ländern zielen die Maßnahmen auf eine zügige umfassende Integration allochthoner Schülerinnen und 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.

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 in England hat man überdies benachteiligte Regionen mit besonderem Förderbedarf zu prioritären Aktionszonen erklärt. Sie sind – wie neuerdings auch in den Niederlanden – mit einer differenzierten Mittelallokation verknüpft: Es gibt zusätzliche finanzielle Ressourcen, zusätzliche Unterrichtsstunden und kleinere Lerngruppen. Diese Länder verfolgen damit die Strategie einer *positiven Diskriminierung* zur Förderung nicht nur aufgrund ihrer ethnischen Herkunft benachteiligter Schülerinnen und Schüler.

Förderung in der Mutter- oder/und Zielsprache

Die betrachteten Vergleichsländer setzen mit Ausnahme Frankreichs auf eine Kombination der Förderung in der Mutter- und der Zielsprache.⁷ 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 anderen Ländern bildet jedoch die Förderung der Wertschätzung kultureller Pluralität explizit 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, ebenso wie in England.

Die Frage der Effekte der Förderung in der Mutter- oder/und Zielsprache bleibt indes in und zwischen den Ländern unbeantwortet oder nicht einheitlich beantwortet, wie die exemplarisch referierten Erfahrungen aus den Niederlanden und Schweden zeigen.

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 Qualitätskonzepte 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 England 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.

⁷ England setzt mit seinem neuen Strategiepapier *Languages for All* (vgl. DfES 2002) einerseits auf die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, andererseits auf die Anerkennung und Förderung bereits existierender Sprachkompetenzen einschließlich der Minderheitensprachen, die in einer noch zu differenzierenden Weise gefördert werden sollen.

Tab. 3: Zentrale Integrationsmaßnahmen in den sechs Vergleichsländern im Überblick

	kurzfristige Separierung	Prioritäre Bildungszonen	Förderung Muttersprache	Entwicklung spez. Materialien, Methoden	Frühe Förderung	Arbeit mit Eltern	Lehrerprofessionalisierung	Evaluation bei Inspektionen
Niederlande			•	•	••	•	•	•
England		•	•	••		•	•	••
Frankreich	•	••						
Schweden			••	••				
Finnland	•		•	•	•	•	••	
Kanada			•		•	••		

• trifft zu
•• trifft in besonderem Maße zu / zentrale Strategie

Quelle: Länderberichte der Länder-Vergleichsstudie (vgl. Döbert/Klieme/Sroka (Eds.) 2004) sowie eigene Recherchen

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 zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte auf der Grundlage der in den betrachteten Länderstudien präsentierten Informationen nur eine sehr vorsichtige Formulierung von Hypothesen möglich – und zwar aus folgenden Gründen:

- Zum einen sind die in Leistungsstudien erkennbar gewordenen Kompetenzunterschiede zwischen den Lernenden mit Migrationshintergrund nur eingeschränkt auf die in den Ländern verfolgten schulischen Konzepte zurückzuführen; eindeutige Ursache-Wirkungs-Ketten 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 zweifelsfrei auch Unterschiede der Vertrautheit mit Sprache und Kultur des die Migranten aufnehmenden Landes aus.

So ist es z.B. auffallend, dass die 15-Jährigen in Frankreich bei der PISA-Studie z.B. im Bereich des Leseverständnisses insgesamt deutlich vor denen in Deutschland rangieren (mit 505 Testpunkten gegenüber 484), dass aber die Gruppe der Schüler ohne bzw. mit schwachem Migrationshintergrund (Gruppe 1) in beiden Ländern dicht beieinander liegen (512 gegenüber 507 Testpunkten in Deutschland). Der Abstand der deutschen 15-Jährigen ergibt sich somit in starkem Maße aus den Unterschieden der Leistungen in den Gruppen 2 und 3. In der Gruppe 2 (Lernende, die im Testland geboren wurden, deren Eltern aber beide außerhalb des Testlandes zur Welt gekommen sind) erreichen die Test-

teilnehmer in Frankreich 471, die in Deutschland jedoch nur 432 Testpunkte. In diesem Leistungsunterschied drückt sich auch die Tatsache aus, dass ein größerer Teil der französischen Schüler aus Familien kommt, die in ihrem Herkunftsland aufgrund der französischen Kolonialgeschichte ein französisch geprägtes Schulsystem mit z.T. Französisch als Unterrichtssprache kennen gelernt haben.

Ähnliches lässt sich für die Niederlande feststellen, wenn man zumindest einen Trend von den niederländischen PISA-Daten abliest. So werden im niederländischen PISA-Bericht die Werte für Jugendliche, von denen mindestens ein Elternteil in der Türkei, Marokko oder Surinam bzw. den Niederländischen Antillen (als den drei bedeutendsten Herkunftsländern niederländischer Migranten) geboren ist, differenziert ausgewiesen. Danach liegt der Mittelwert bei der Lesekompetenz für die türkische Gruppe bei ca. 415 Punkten, für die marokkanische Gruppe bei ca. 440 Punkten und für die Gruppe ‚Surinam/Niederländische Antillen‘ bei ca. 480 Punkten (vgl. Wijnstra 2001, S. 13). Danach schneiden die Jugendlichen deutlich besser ab, die aufgrund ihrer Herkunft mit dem Niederländischen vertrauter sein dürften.

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 – oder vielleicht gerade deshalb – besonders umfangreich und gezielt. Als Kernstück des Maßnahmenbündels 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 setzt auf die Strategie einer kombinierten Förderung in der Mutter- und Unterrichtssprache. Lediglich in Frankreich setzt man vor allem auf den Französischunterricht, mit dem – wie zuvor beschrieben – eine Migrantengruppe erreicht wird, die sprachlich und kulturell zu einem großen Teil vom Französischen geprägt ist (Gruppe 2). Für im Ausland geborene Schüler und Schülerinnen (Gruppe 3) 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 besonders schwach ab. Fraglich ist in diesem Zusammenhang auch, inwieweit die Einrichtung gezielter Lernzonen für benachteiligte Schüler und Schülerinnen ein anregungsärmeres Lernmilieu darstellt, obgleich dieses besonders förderlich gestaltet sein soll; die Forschung liefert hier kein eindeutiges Bild. 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. Der hypothetische Charakter dieser Überlegungen bleibt indes deutlich; das Forschungsdefizit ist damit umrissen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003.
- Ackeren, I. van/Klemm, K.: Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003, S. 196-213.
- Bhattacharyya, G./Ison, L./Blair, M.: Minority Ethnic Attainment and Participation in Education and Training: The Evidence. Birmingham 2003. Online: www.dfes.gov.uk/research (Stand: 3/2004).
- Canadian Education Statistics Council/Council of Ministers of Education, Canada: Education Indicators in Canada. Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2003. Toronto 2003.
- Cline, T./Abreu, G. de/Fihosy, C./Gray, H./Lambert, H./Neale, J.: Minority ethnic pupils in mainly white schools. Norwich: DfES 2002.
- Cumming, Alister: Second Language Education in Schools in Canada. University of Toronto: Modern Language Centre. Online unter: www.oise.utoronto.ca/MLC/pufahrep.pdf (Stand: 3/2004). [Der Text entstand im Rahmen folgender Publikation: Pufahl, I./Rhodes, N.C./Christian, D.: Foreign Language Teaching: What the United States Can Learn from Other Countries. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics reports ERI-9081FLT, December 2000.]
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- DfES (Department for Education and Skills): Languages for All: Languages for Life. A Strategy for England. Nottingham 2002.
- DfES (Department for Education and Skills): Aiming High: Raising Achievement of Minority Ethnic Pupils. Nottingham 2003.
- Döbert, H./Klieme, E./Sroka, W. (Eds.): Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results. Münster u.a. 2004.
- Diessen, G.: The Limits of Educational Policy and Practice? The case of ethnic minorities in the Netherlands. In: *Comparative Education* 36 (2000) 1, S. 55-72.
- French Report Working Group: France. In: Döbert/Klieme/Sroka (Eds.) 2004, pp. 219-297.
- Heikkilä, E./Peltonen, S.: Immigrants and Integration in Finland. Turku: Institute of Migration 2002.
- Hörner, W.: Frankreich. In: Döbert, H./Hörner, W./Kopp, B. v./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren 2002, S. 155-175.
- Koivukangas, Olavi: Foreigners in Finland. Online: <http://virtual.finland.fi/finfo/english/foreign.html> 2003 (Stand: 3/2004).
- Kuyk, J.J.: Piramide. Educatieve methode voor drie-zesjarige kinderen. Arnhem: CITO 2000.
- Lorcerie, F.: La scolarisation des enfants de migrants: Fausses questions et vrais problèmes. Online: <http://pourinfo.ouvaton.org/immigration/immigrationetecole/scolarenfmigrant.htm> (Stand: 3/2004).
- Maier, R./Haan, M. de: Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises. In: *Revue française de pédagogie* 144/2003, Heft juillet-août-septembre, S. 39-47.
- Migrationsverket: Facts & Figures. Norrköping 2003.
- OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD 2001.
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002. Paris: OECD 2002.
- OFSTED: Achievement of Black Caribbean pupils: Good practice in secondary schools. London 2002.
- Payet, J.-P.: La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. In: *Revue Française de Pédagogie* 117/1996, S. 89-116.
- Raveaud, M.: Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. In: *Revue française de pédagogie* n° 144/2003, Heft juillet-août-septembre, S. 19-28.
- Reich, H.H./Roth, H.-J.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. (Hrsg.: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.) Hamburg und Landau 2002.
- Sammons, P. et al.: Measuring the impact of pre-school on children's cognitive progress over the pre-school period. EPPE Technical Paper 8a. London: Institute of Education 2002.
- Skolverket: More Languages – More Opportunities. Stockholm 2003.
- Tikly, L. et al.: Ethnic Minority Achievement Grant: Analysis of LEA action plans. Norwich: DfES 2002.
- Wijnstra, J.M.: 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. Arnhem: CITO 2001.