

Soziale Integration und Leistungsförderung

Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000

Maja Coradi Vellacott

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Judith Hollenweger

Pädagogische Hochschule Zürich

Michel Nicolet

Université de Neuchâtel

Stefan C. Wolter

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Herausgeber der Reihe

Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Neuchâtel, 2003

Soziale Integration und Leistungsförderung

Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000

Herausgeber der Reihe:	BFS/EDK, Neuchâtel Bildungsmonitoring Schweiz
Auftraggeber des Berichts:	Nationale Projektleitung PISA.ch/EDK
Autorinnen und Autoren:	Maja Coradi Vellacott, Judith Hollenweger, Michel Nicolet, Stefan Wolter
Auskunft:	Nationale Projektleitung PISA.ch Bundesamt für Statistik CH-2010 Neuchâtel 032 713 66 42 E-Mail: pisa.ch@bfs.admin.ch
Vertrieb:	Bundesamt für Statistik, CH-2010 Neuchâtel Tel. 032 713 60 60 / Fax 032 713 60 61
Bestellnummer:	576-0000
Preis:	Fr. 12.–
Reihe:	Bildungsmonitoring Schweiz
Internet:	Mehr Informationen finden Sie im Internet unter www.pisa.admin.ch
Sprachversionen:	Dieser Bericht ist nur in deutscher Sprache verfügbar
Übersetzungen:	Übersetzungsdienst des BFS, Neuchâtel
Titelgrafik/Grafik/Layout:	eigenart, Stefan Schaer, Bern
Titelfoto:	Kontrast, Atelier für Fotografie, Thomas Wiedmer, Schönbühl-Urlenen
Copyright:	BFS/ EDK, Neuchâtel 2003 Abdruck – ausser für kommerzielle Nutzung – unter Angabe der Quelle gestattet
ISBN:	3-303-15291-8

Inhalt

Vorwort	5	2.3.2 Autonome Schulhausteams: Lokale Gestaltungsfreiheit und nationale Vergleichsmöglichkeiten	47
Einleitung	7	2.3.3 Späte Bildungsentscheide und hohe Teilnahme an höheren Ausbildungsgängen	48
Introduction	10	2.3.4 Ausnahmefall Migration	49
Introduziona	12	2.4 Frankreich	49
1 Übersicht über PISA Ergebnisse	15	2.4.1 Ein Land, das von grossen sozialen und regionalen Unterschieden geprägt ist	49
1.1 Kurzzusammenfassung der PISA Ergebnisse International	15	2.4.2 Ein Bildungssystem mit einer relativ starken sozialen Ungleichheit	50
1.2 Bestimmung der Einflussfaktoren in einem Sechs-Länder Modell	17	2.4.3 Leistungen der immigrierten Schülerinnen und Schüler und «republikanische Schule»	52
1.3 Unterschiede zwischen den Ländern	18	2.4.4 Zentralisiertes System und gleichzeitig relativ grosse Autonomie der Schulen	53
1.3.1 Fragestellung und Vorbedingungen	18	2.5 Kanada	54
1.3.2 Auswahl der Einflussfaktoren	19	2.5.1 Eine junge, multikulturelle Gesellschaft	54
1.3.3 Ergebnisse	21	2.5.2 Schule als Aufgabe der Gemeinschaft	55
1.3.4 Interpretation der Ergebnisse und Simulationen	22	2.5.3 Bemühungen zur Integration leistungsschwacher Kinder	56
1.4 Wie kommt soziale Selektivität zustande?	24	2.5.4 Armut als Risikofaktor für Bildungserfolg	57
1.4.1 Der Einfluss der Ressourcenausstattung von Eltern auf die schulische Leistung der Kinder	24	2.6 Kanada – Québec	57
1.4.2 Schulische Selektion	25	2.6.1 Eine Provinz, die sich durch hohe Bildungsausgaben und durch gute Resultate in der PISA-Studie auszeichnet	57
1.4.3 Unterschiede zwischen Schulen	26	2.6.2 Ein Bildungssystem, das auf sozialer Ebene wenige Unterschiede macht	58
1.5 Vor PISA und nach PISA – Grenzen bei der Beurteilung von PISA Ergebnissen	28	2.6.3 Eine aktive Politik zur sozialen und schulischen Integration	59
1.6 Schlussfolgerungen	29	2.6.4 Auswirkungen der Kombination zwischen Autonomie der Schulen und Direktiven des Erziehungsministeriums	60
1.7 Literatur	30	2.7 Literatur	60
2 Länderberichte	33	2.8 Informationen zu den Ländern auf dem Internet	62
2.1 Französisches und flämisches Belgien	35	3 Schlussfolgerungen	63
2.1.1 Zu Belgien allgemein	36	3.1 Hoher Anteil an Migranten/innen entscheidend in der Schweiz	63
2.1.2 Französische Gemeinschaft	37		
2.1.3 Flämische Gemeinschaft	39		
2.2 Deutschland	41		
2.2.1 Zielland europäischer Arbeitsmigration	41		
2.2.2 Administriertes Schulsystem und beamtete Lehrpersonen	43		
2.2.3 Frühe Bildungsentscheide und komplexe Bildungswege	44		
2.2.4 Kumulierung ungünstiger Bedingungen für Migranten und sozial benachteiligte Familien	45		
2.3 Finnland	46		
2.3.1 Eine homogene Lesegesellschaft im Aufbruch	46		

3.2	Kinder und Jugendliche in der Schweiz betroffen durch mehrfache Benachteiligungen	64
3.3	Späte Einschulung und frühe Selektion begünstigt soziale Differenzierung im Alter von 15 Jahren	64
3.4	Wirkung früher Förderung und Unterstützungsmassnahmen	65
3.5	Einfluss der Lehrperson	66
3.6	Autonomie und Steuerung in Bildungssystemen	66
3.7	Literatur	67
4	Empfehlungen	69
4.1	Notwendige besondere Massnahmen bei hohem Anteil an Migranten	69
4.2	Soziale Durchmischung	70
4.3	Leistungspotential sozial und sprachlich benachteiligter Schülerinnen und Schüler	70
4.4	Überprüfung von Selektionsentscheiden auf soziale Selektivität	70
4.5	Überprüfung der Einführung flächendeckender Massnahmen	71
4.6	Verbesserung der Datenlage und des Kenntnisstandes	71
4.7	Literatur	71
5	Anhänge	72
5.1	Anhang A	72
5.2	Anhang B	76
	In der Reihe Bildungsmonitoring bisher erschienen	80

Vorwort des Herausgebers

Das Wissen, die Qualifikationen und die Leistungsfähigkeit sind für die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft entscheidend. Die Modernisierung des Bildungswesens ist ein politisches Anliegen von höchster Priorität in allen Industrieländern. Dabei kommt der regelmässigen Berichterstattung über Funktions- und Wirkungsweisen der Bildungssysteme hohe Bedeutung zu. Leistungsmessungen bilden einen zentralen Pfeiler eines solchen Bildungsmonitorings. Das Projekt PISA (Programme for International Student Assessment) der OECD misst mit international standardisierten Instrumenten die Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-jährigen Jugendlichen in den drei Bereichen: Lesekompetenzen, Mathematik, Naturwissenschaften. Dabei geht es in erster Linie um die Anwendung von Wissen und nicht um dessen Wiedergabe.

Im ersten PISA-Zyklus (2000) ging es um die Lesefähigkeiten von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit. Diese sind im Vergleich mit 32 anderen Ländern in der Schweiz mittelmässig. In neun OECD-Ländern sind die Leseleistungen signifikant höher. Von diesem Vergleich abgesehen ist die Erkenntnis beunruhigend, dass die Lesefähigkeit von rund 20% der Schulabgängerinnen und -abgänger in der Schweiz den Anforderungen der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II nicht genügt. Betroffen sind vor allem Jugendliche aus bildungsfernen Schichten. Ein weiterer Grund für geringe Leseleistungen sind mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache von Eingewanderten. Die Ergebnisse aus PISA 2000 zeigen ausserdem, dass es der Schule in der Schweiz weniger gut als in anderen Ländern gelingt, solche Unterschiede in den Lernvoraussetzungen zu kompensieren.

Diese Erkenntnisse weisen einen klaren Handlungsbedarf aus. Um bildungspolitische Massnahmen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems

ausarbeiten zu können, waren weitere Auswertungen und vertiefte Erkenntnisse über die Zusammenhänge von Lernvoraussetzungen und Leseleistung notwendig, als aufgrund des nationalen Berichts¹ vorlagen.

Ähnlich wie in anderen Ländern wurden deshalb thematische Vertiefungsstudien in Auftrag gegeben, um die Faktoren, welche das Leistungsniveau der Jugendlichen beeinflussen, näher zu untersuchen. Folgende fünf Themen wurden vertieft untersucht:

- *Lehrplan und Leistungen* setzt die PISA2000-Leistungen in Bezug zu den Anforderungen in den Lehrplänen und zu den Erwartungen von Lehrkräften.
- *Les compétences en littérature* analysiert detailliert die Resultate der Lesekompetenz und deren mögliche Erklärungsfaktoren in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler und auf institutioneller Ebene.
- *Die besten Ausbildungssysteme* befasst sich mit den spezifischen Gegebenheiten derjenigen nationalen Bildungssysteme, aus denen die besten Leistungen in PISA2000 hervorgingen.
- *Soziale Integration und Leistungsförderung* untersucht diejenigen Zusammenhänge und Bereiche von Bildungssystemen, die für die Förderung und Integration sozial Benachteiligter entscheidend sind.
- *Bildungswunsch und Wirklichkeit* untersucht die Wirkungen von Leistungen und Strukturen auf den nachobligatorischen Bildungsverlauf.

Die Ergebnisse dieser Vertiefungsstudien und daraus abgeleitete Empfehlungen der Fachleute sind wichtige Grundlagen für bildungspolitische Entscheide und deren Umsetzung. Wir danken den Autorinnen und Autoren der Studien für ihr grosses Engage-

¹ Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, Neuchâtel 2002

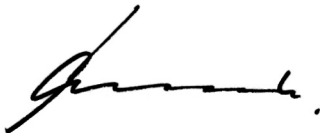
ment. Die Zusammenarbeit von Forschung und Politik wird für PISA auch in Zukunft von grosser Bedeutung sein.

Bundesamt für Statistik

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Heinz Gilomen'.

Heinz Gilomen

Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hans Ambühl'.

Hans Ambühl

Einleitung

Die Schweiz beteiligt sich am OECD-Projekt der Leistungsmessungen der 15-Jährigen (PISA) und hat im Frühjahr 2000 die erste Erhebung mit 15-Jährigen sowie Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse durchgeführt. Auf internationaler sowie nationaler Ebene sind bereits einige Publikationen erschienen, andere Auswertungen sind noch in Arbeit. Die nationale Steering Group hat verschiedene vertiefende Studien in Auftrag gegeben, um die zentralen Fragestellungen, die sich für die Schweiz aus den ersten Auswertungen ergeben haben, genauer zu bearbeiten. Die hier vorliegende Studie soll sich mit der Frage beschäftigen, weshalb Schülerinnen und Schüler mit schwierigen sozialen und/oder sprachlichen Voraussetzungen in der Schweiz im Verhältnis zu anderen Ländern eine ausgeprägt schlechtere Leseleistung haben. Oder anders formuliert: Welche Faktoren der Bildungssysteme anderer Länder sind vermutlich verantwortlich für bessere oder ausgeglichene Leistungen von sozial und/oder kulturell benachteiligten Jugendlichen?

Die hierzu relevanten theoretischen Bezüge werden sowohl im nationalen Bericht der Schweiz² als auch im internationalen Bericht³ hergestellt. Die dort verwendeten Konstrukte wurden für die PISA-Studie bereits definiert und operationalisiert und bilden somit die Grundlage für die weiteren Analysen und Vergleiche. In dieser Studie wird auf dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse davon ausgegangen, dass eine starke Koppelung des Kompetenzerwerbs und der Leistungen an die soziale und kulturelle Lage der Herkunftsfamilie nicht erwünscht ist. Die PISA-Studie hat gezeigt, dass eine stärkere Entkoppelung nicht mit einer allgemeinen Absenkung des Kompetenz-

niveaus verbunden sein muss, sondern dass bei einzelnen Ländern mit geringeren sozialen Disparitäten das Gesamtniveau eher höher ist (vgl. Finnland oder Kanada). Auch weist eine enge Beziehung zwischen tiefem Sozialstatus der Herkunftsfamilie und Kompetenzerwerb auf allgemein schlechtere Bildungs- und Berufschancen der betroffenen Kinder und Jugendlichen hin. In bestimmten Ländern ist die Gefahr offensichtlich grösser, dass eine sozial bestimmbare Gruppe von Kindern oder Jugendlichen in ihrer Partizipation an wichtigen Lebensbereichen (Schule/ Unterricht, Beruf, Mobilität, Freizeit, kulturelles Leben) langfristig benachteiligt wird.

Die bereits im Rahmen der PISA-Studie dargestellten theoretischen Grundlagen können mit den Überlegungen der Schweiz und der OECD im Rahmen von DeSeCo⁴ ergänzt werden. Zudem sollen die von der OECD erarbeiteten Indikatoren des sozialen Ausschlusses respektive der sozialen Integration berücksichtigt werden. In verschiedenen OECD-Publikationen⁵ werden diese erarbeitet und konzeptualisiert; dazu gehören z.B. der Anteil der vom regulären Bildungssystem ausgeschlossenen Kinder, der Anteil der Kinder in sonderpädagogischen Schulungsformen oder andere Faktoren, welche Schulwahl und Übergänge in die nächsten Bildungsstufen beeinflussen. Hierzu liegen auch Erkenntnisse aus Langzeitstudien⁶ vor, die auch mit dem Konstrukt der sozialen Kohäsion⁷ in Verbindung gebracht werden können. Weitere Indikatoren, die für diese Studie relevant sind, finden sich in der OECD-Publikation zum Thema Schulversagen⁸.

Die in dieser Vertiefungsstudie zu bearbeitende Fragestellung ist sehr komplex und erfordert eine

² BFS/EDK (Hrsg.) (2002): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht zur Erhebung PISA 2000, Bildungsmonitoring, Neuenburg BFS.

³ OECD (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Paris: OECD.

⁴ Definition and Selection of Competencies (vgl. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/)

⁵ Vgl. Klasen, S.: Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and Measurement Issues. OECD Internet-Publikation.

⁶ Vgl. Bynner, J.: Risks and Outcomes of Social Exclusion. Insights from Longitudinal Data. OECD Internet-Publikation.

⁷ Esping-Andersen, G. (2001): A new Challenge to Social Cohesion? Emerging Risk Profiles in OECD Countries. In OECD (Ed.) What Schools for the Future? Paris.

⁸ OECD (1998): Overcoming Failure at School. Paris: OECD.

ländervergleichende Analyse von zahlreichen Faktoren, die kaum unabhängig voneinander betrachtet werden können. Wo möglich, wurden Mehrebenenanalysen anhand der existierenden PISA-Daten und weiteren Datensets durchgeführt. Die Mehrdimensionalität wird auf den folgenden Ebenen erfasst: (a) Sozialer und politischer Kontext, (b) Schul- und Bildungssystem, (c) Schulgemeinde und Schule, (d) Klasse und Unterricht, (e) Familie und Schüler/Schülerin. Die Mehrdimensionalität soll in einer Matrix ergänzt werden mit einer Aufteilung nach Strukturindikatoren, Prozessindikatoren und Ergebnisindikatoren. Da jedoch die meisten der für diese Fragestellung relevanten Variablen nicht im PISA Datenset zu finden sind, sind die Analysen davon abhängig, wie viele und welche Daten sich mit dem PISA Datenset verbinden lassen und bezüglich welcher Systemdaten eine minimale Varianz zwischen den zu vergleichenden Ländern vorhanden ist. Wo quantitative Vergleiche nicht möglich oder wenig aussagekräftig sind, sollen andere Studien, Untersuchungen und Erhebungen zu den relevanten Variablen und Indikatoren beigezogen werden. Daneben werden komplexe Zusammenhänge und Fragestellungen auch anhand von Expertenbefragungen und Dokumentenanalysen untersucht, erschlossen und mit eigenen Beobachtungen ergänzt.

Für diese fokussierten Analysen werden Länder für eine mögliche Auswahl berücksichtigt, die a) kulturell mit der Schweiz vergleichbar sind, b) bei der «reading literacy» in PISA gute Ergebnisse erzielten und letztlich c) entweder sehr kleine oder sehr grosse Abhängigkeit der Schülerleistungen vom sozioökonomischen Umfeld zeigen. Letzteres Kriterium erlaubt die Einteilung der teilnehmenden Länder in vier Typen⁹: (a) Länder mit hohen Leistungen und flachem sozialen Gradienten (Finnland, Japan, Kanada), (b) Länder mit eher hohen Leistungen und steilem sozialen Gradienten (UK, Belgien), (c) Länder mit eher schlechten Leistungen und steilem sozialen Gradienten (Luxemburg, Deutschland) sowie (d) Länder mit eher schlechten Leistungen und flachem sozialen Gradienten (Lettland, Brasilien, Russland). Die Schweiz zeigt knapp durchschnittliche Leistungen bei einem eher steilen sozialen Gradienten. Ausgewählt wurden letztlich die folgenden Länder: Frankreich und Deutschland (Nachbarländer,

Deutschland mit sehr hohem sozioökonomischen Einfluss und ähnlicher Migrationspolitik wie die Schweiz), Belgien (ähnliche Problemlage, d.h. hoher sozioökonomischer Einfluss und vergleichbare Strukturen) sowie Finnland und Kanada (beste PISA-Ergebnisse und teilweise vergleichbarer kultureller Hintergrund, d.h. Mehrsprachigkeit im Falle Kanadas, aber bei einer deutlich unterschiedlichen Migrationspolitik).

Hinsichtlich PISA ergeben sich folgende Themenkreise für den Ländervergleich: (a) Einfluss und Wirkung der sozialen Schichtung auf Kompetenzerwerb in der Schule, (b) Einfluss und Wirkung der Migration auf soziale Schichtung und auf Kompetenzerwerb, (c) Einfluss schulischer Faktoren (Makro-, Meso-, Mikroebene) auf Kompetenzerwerb von sozial und kulturell benachteiligten Kinder und Jugendlichen sowie (d) Zusammenhang zwischen einem fehlenden oder mangelhaften Kompetenzerwerb und dem Risiko eines sozialen Ausschlusses. Diese Themenkreise werden jeweils im Kontext des relevanten gesellschaftlichen und politischen Umfeldes betrachtet.

Für den quantitativen Teil dieser Studie wurden die PISA-Ergebnisse der Schweiz in einer komparativen Sicht den Ergebnissen der fünf Vergleichsländer gegenübergestellt sowie zusammen mit anderen Variablen der Bildungssysteme und Sozialstruktur in einer Mehrebenenanalyse auf Faktoren der sozialen Differenzierung der Leistungen untersucht. Weiter wurden für die Schweiz spezifisch wichtige Punkte mit den PISA Daten vertieft analysiert und dargestellt. Dieser Teil der Studie bildet das Kapitel 1 und wurde von Maja Coradi Vellacott und Stefan C. Wolter verfasst.

Wo quantitative Vergleiche nicht möglich oder wenig aussagekräftig sind, bilden andere Studien, Untersuchungen und Erhebungen Ausgangspunkt für die Analysen; diese wurden zudem durch Informationen aus Expertenbefragungen, Dokumentenanalysen und eigene Beobachtungen ergänzt. Im Kapitel 2 sind die Ergebnisse dieser fokussierten Analyse zu den Ländern und ihren Schulsystemen sowie zur Situation sozial und sprachlich benachteiligter Familien dargestellt. Dieser Teil der Studie wurde von Judith Hollenweger und Michel Nicolet bearbeitet.

⁹ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, Seite 392

Die Schlussfolgerungen und daraus abgeleitet die Empfehlungen basieren auf einer Synthese der Ergebnisse aus dem quantitativen und qualitativen Teil dieser Studie. Sie orientieren sich an den wichtigsten Erkenntnissen, die aus der Integration der thematisch fokussierten Länderanalyse und der Mehrebenenanalyse gewonnen werden konnten.

Introduction

La Suisse participe au projet de l'OCDE visant à mesurer régulièrement les compétences des jeunes de 15 ans (PISA). Une première enquête a été réalisée au printemps 2000 parmi les jeunes de cet âge et les élèves de neuvième année. Plusieurs publications ont déjà paru sur ce sujet aux niveaux international et national, d'autres sont en préparation. Le groupe national de pilotage du projet PISA a demandé à des spécialistes de réaliser des études approfondies sur les principaux problèmes que les premiers résultats de l'enquête ont soulevés en Suisse. Dans la présente étude, nous tenterons de comprendre pourquoi les compétences en lecture des élèves défavorisés sur le plan social et/ou linguistique sont nettement moins bonnes en Suisse que dans d'autres pays. Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer que les élèves socialement et/ou culturellement défavorisés obtiennent dans d'autres pays des résultats meilleurs ou plus équilibrés que chez nous ?

Le présent travail s'appuie sur les bases théoriques exposées dans le rapport national¹⁰ et dans le rapport international¹¹ de l'enquête PISA. Ces bases théoriques ont été définies pour l'étude PISA ; elles servent donc aussi de fondement aux analyses et aux études comparatives qui s'inscrivent dans le prolongement de cette étude. Nous partons du principe qu'il n'est pas souhaitable qu'il existe une forte corrélation entre les compétences acquises par les élèves et la situation socio-culturelle de leur famille. L'étude PISA a montré qu'une faible corrélation entre ces deux éléments ne va pas nécessairement de pair avec une baisse générale du niveau des compétences, et que le niveau des élèves tend au contraire à être plus élevé dans les pays où les disparités sociales sont

moindres (comme en Finlande et au Canada). L'existence d'un lien étroit entre les compétences des élèves et le statut social de leur famille est la marque d'un système où les enfants et les adolescents défavorisés ont moins de chances que les autres de réussir dans les études ou dans la vie active. Le danger que des enfants ou des adolescents appartenant à des groupes sociaux déterminés soient désavantagés à long terme dans certains domaines de la vie sociale (école/enseignement, profession, mobilité, loisirs, vie culturelle) est plus élevé dans certains pays que dans d'autres.

En plus des bases théoriques du programme PISA, on tiendra compte des réflexions menées en Suisse et au sein de l'OCDE dans le cadre du programme DeSeCo¹². On considérera également les indicateurs de l'OCDE relatifs à l'exclusion et à l'intégration sociales, tels qu'ils sont présentés et définis dans les publications de cette organisation¹³. Ces indicateurs comprennent par exemple la proportion d'enfants exclus du système d'éducation ordinaire, la proportion d'enfants en classes pédagogiques spéciales, ainsi que d'autres facteurs influençant les choix scolaires et le passage vers les degrés scolaires supérieurs. On se référera en outre à certaines études portant sur le long terme¹⁴, dont les résultats peuvent être mis en rapport avec la notion de cohésion sociale¹⁵. La publication de l'OCDE sur l'échec scolaire¹⁶ fournit également des indicateurs pertinents pour notre sujet.

Il s'agit d'un sujet très complexe qui exige une analyse comparative de nombreux facteurs qui ne peuvent guère être dissociés. Nous avons procédé, là où c'était possible, à des analyses à plusieurs

¹⁰ OFS/CDIP (éd.) (2002): Préparés pour la vie ? Rapport national de l'enquête PISA 2000, Neuchâtel OFS.

¹¹ OECD (2001): Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Paris: OCDE

¹² Definition and Selection of Competencies (voir http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/)

¹³ Cf. Klasen, S.: Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and Measurement Issues. Publication Internet.

¹⁴ Cf. Bynner, J.: Risks and Outcomes of Social Exclusion. Insights from Longitudinal Data. Publication Internet de l'OCDE.

¹⁵ Esping-Andersen, G. (2001): A new Challenge to Social Cohesion? Emerging Risk Profiles in OECD (éd.) What Schools for the Future? Paris

¹⁶ OECD (1998): Overcoming Failure at School. Paris: OCDE

niveaux, fondées sur les données de PISA et sur d'autres séries de données. Les niveaux suivants ont été considérés : (a) contexte social et politique, (b) système scolaire et éducatif, (c) école et collectivité scolaire, (d) classe et enseignement, (e) famille et élève. Cette pluridimensionnalité s'intègre dans une matrice où sont distingués des indicateurs de structure, des indicateurs de fonctionnement et des indicateurs de résultats. Comme la plupart des variables pertinentes pour notre sujet ne sont pas fournies par PISA, nos analyses sont tributaires de la quantité et de la nature des données extérieures susceptibles d'être mises en rapport avec les données PISA. Nos analyses dépendent également de l'existence de données pour lesquelles les différences entre les pays considérés sont faibles. Chaque fois que des comparaisons quantitatives se sont avérées impossibles ou peu pertinentes, nous avons fait appel à d'autres études ou enquêtes propres à nous éclairer sur les variables et les indicateurs considérés. Pour les questions complexes, nous avons recouru à des experts ou à des travaux antérieurs, que nous avons complétées par nos propres observations.

Pour nos analyses comparatives, nous avons choisi des pays qui (a) sont comparables avec la Suisse sur le plan culturel, (b) ont obtenu de bons résultats en lecture (« reading literacy ») lors de l'enquête PISA et (c) où les performances des élèves dépendent soit très fortement, soit très faiblement du contexte socioéconomique. Sur la base de ce dernier critère, les pays participant à PISA peuvent se répartir en quatre types¹⁷ : (a) les pays où les performances sont élevées et où le gradient social est faible (Finlande, Japon, Canada), (b) les pays où les performances sont plutôt élevées et où le gradient social est fort (Royaume-Uni, Belgique), (c) les pays où les performances sont plutôt faibles et où le gradient social est fort (Luxembourg, Allemagne), (d) les pays où les performances et le gradient social sont faibles (Lettonie, Brésil, Russie). La Suisse se caractérise par des performances très moyennes et un gradient social assez fort. Les pays suivants ont été retenus : la France et l'Allemagne (deux pays voisins de la Suisse ; l'Allemagne exerce une forte influence socio-économique sur la Suisse et pratique en matière de migrations une politique semblable à la nôtre), la Belgique (forte influence socio-économique et struc-

tures proches de celles de la Suisse), la Finlande et le Canada (qui ont obtenu les meilleurs résultats lors du test PISA et qui ont des points communs avec la Suisse ; le Canada est plurilingue mais sa politique migratoire est nettement différente de la nôtre).

La comparaison a porté sur les thèmes suivants : (a) influence et conséquences de la stratification sociale sur l'acquisition des compétences à l'école, (b) influence et conséquences des migrations sur la stratification sociale et sur l'acquisition des compétences à l'école, (c) influence de facteurs scolaires (macrostructures, mésostructures et microstructures) sur l'acquisition de compétences par les enfants et les adolescents socialement et culturellement défavorisés, (d) rapport entre les déficits d'acquisition de compétences et le risque d'exclusion sociale. Ces quatre thématiques sont considérées chaque fois dans leur contexte social et politique.

Dans la partie quantitative de cette étude, les résultats obtenus par la Suisse lors de l'enquête PISA ont été confrontés aux résultats des cinq pays précités. Ces résultats ont fait l'objet, avec d'autres variables propres au système d'éducation et à la structure sociale de chaque pays, d'une analyse à plusieurs niveaux pour déterminer les facteurs sociaux qui sont à l'origine des différences de prestations des élèves. En outre, des points particulièrement importants pour la Suisse ont été analysés de manière approfondie sur la base des données PISA. Cette partie de l'étude (chapitre 1) a été rédigée par Maja Coradi Vellacott et Stefan C. Wolter.

Là où des comparaisons quantitatives étaient impossibles ou peu pertinentes, nous proposons des analyses fondées sur d'autres études et enquêtes, complétées par les informations reçues des experts consultés, par des analyses documentaires et par nos propres observations. Les résultats de ces travaux touchant les pays, leurs systèmes scolaires et la situation sociale et linguistique des familles défavorisées, sont présentés au chapitre 2. Cette partie a été élaborée par Judith Hollenweger et Michel Nicolet.

Nos conclusions et les recommandations qui en découlent sont l'expression synthétique des parties quantitative et qualitative de cette étude. Elles intègrent les principaux résultats des analyses thématiques nationales et des analyses à plusieurs niveaux.

¹⁷ Cf. Deutsches PISA-Konsortium (éd.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, page 392

Introduzione

La Svizzera partecipa al progetto dell'OCSE di misurazione delle prestazioni dei quindicenni (PISA) e nella primavera del 2000 ha svolto la prima rilevazione tra quindicenni e allievi del 9° anno. A livello internazionale e nazionale sono già uscite alcune pubblicazioni, altre analisi sono ancora in corso. Lo Steering Group nazionale ha commissionato vari studi dettagliati, allo scopo di approfondire gli interrogativi centrali emersi dalle prime analisi per la Svizzera. Il presente studio si occupa dei motivi per cui in Svizzera gli allievi con premesse sociali e/o linguistiche sfavorevoli nella lettura realizzano prestazioni nettamente peggiori rispetto ad altri Paesi. In altre parole: quali sono i fattori dei sistemi formativi di altri Paesi che presumibilmente comportano prestazioni migliori o più equilibrate da parte dei giovani socialmente e/o culturalmente sfavoriti?

Le relazioni teoriche che assumono rilievo in quest'ottica sono evidenziate sia nel rapporto nazionale della Svizzera¹⁸ che nel rapporto internazionale¹⁹. Le strutture utilizzate sono già state definite e messe in pratica per lo studio PISA e rappresentano quindi la base per le analisi e i raffronti ulteriori. In questo studio, sullo sfondo dei risultati di PISA si parte dal presupposto che non è auspicabile una forte associazione dell'acquisizione di competenze e delle prestazioni alla situazione sociale e culturale della famiglia di provenienza. Lo studio PISA ha mostrato che una maggior dissociazione non è per forza legata a un calo generale del livello di competenza, ma che in alcuni Paesi con minori disparità sociali il livello generale è tendenzialmente più elevato (cfr. la Finlandia o il Canada). Una stretta correlazione tra status sociale basso della famiglia di provenienza e acquisizione di

competenze indica anche opportunità formative e professionali generalmente più scarse per i bambini e i giovani interessati. In certi Paesi vi è evidentemente un maggior rischio che un determinato gruppo sociale di bambini o giovani sia sfavorito a lungo termine nella sua partecipazione a importanti settori della vita (scuola/insegnamento, professione, mobilità, tempo libero, vita culturale).

Le basi teoriche già presentate nell'ambito dello studio PISA possono essere completate con le riflessioni della Svizzera e dell'OCSE nell'ambito di DeSeCo²⁰. Bisogna inoltre tener conto degli indicatori dell'esclusione o dell'integrazione sociale elaborati dall'OCSE e analizzati in varie pubblicazioni²¹. Tra questi figurano ad esempio la quota di bambini esclusi dal sistema formativo regolare, la quota di bambini in forme di scuola pedagogicamente speciali o altri fattori che influenzano la scelta della scuola e i passaggi ai livelli formativi successivi. In proposito sono disponibili anche risultati di studi a lungo termine²² che possono essere collegati alla nozione di coesione sociale²³. Altri indicatori d'interesse per questo studio figurano nella pubblicazione dell'OCSE dedicata al fallimento scolastico²⁴.

La problematica da approfondire nel presente studio è molto complessa e presuppone un raffronto internazionale di numerosi fattori, difficilmente osservabili indipendentemente gli uni dagli altri. Dove possibile, sono state effettuate analisi a più livelli sulla base dei dati di PISA e di altre serie di dati esistenti. La multidimensionalità è rilevata ai seguenti livelli: (a) contesto sociale e politico, (b) sistema scolastico e formativo, (c) comunità scolastica e scuola, (d) classe e insegnamento, (e) famiglia e allievi. La

¹⁸ UST/CDPE (ed.) (2002): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht zur Erhebung PISA 2000, Bildungsmonitoring, Neuchâtel UST.

¹⁹ OCSE (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Parigi: OCSE.

²⁰ Definition and Selection of Competencies (cfr. http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/)

²¹ Cfr. Klasen, S.: Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and Measurement Issues. Pubblicazioni Internet.

²² Cfr. Bynner, J.: Risks and Outcomes of Social Exclusion. Insights from Longitudinal Data. OCSE. Pubblicazione Internet.

²³ Esping-Andersen, G. (2001): A new Challenge to Social Cohesion? Emerging Risk Profiles in OCSE (ed.) What Schools for the Future? Parigi.

²⁴ OCSE (1998): Overcoming Failure at School. Parigi: OCSE.

multidimensionalità deve essere completata, in una matrice, con una ripartizione secondo indicatori delle strutture, dei processi e dei risultati. Siccome però la maggior parte delle variabili d'interesse per questo interrogativo non figura nella serie di dati di PISA, le analisi dipendono da quanti e quali dati possono essere combinati con la serie di dati di PISA e da quali dati di sistema presentano una varianza minima tra i Paesi oggetto del raffronto. Dove raffronti quantitativi non sono possibili o sono poco rappresentativi, bisogna far ricorso ad altri studi, indagini e rilevazioni sulle variabili e sugli indicatori pertinenti. Relazioni e interrogativi complessi sono inoltre analizzati mediante la consultazione di esperti e l'analisi di documenti e completati con osservazioni proprie.

Per queste analisi focalizzate vengono presi in considerazione Paesi che a) sono culturalmente paragonabili alla Svizzera, b) hanno ottenuto buoni risultati nella «reading literacy» in PISA e, infine, c) presentano una dipendenza molto piccola o molto grande delle prestazioni degli allievi dall'ambiente socioeconomico. Quest'ultimo criterio permette di ripartire i Paesi partecipanti in quattro tipi²⁵: (a) Paesi con prestazioni elevate e gradiente sociale piatto (Finlandia, Giappone, Canada), (b) Paesi con prestazioni abbastanza elevate e gradiente sociale ripido (Regno Unito, Belgio), (c) Paesi con prestazioni abbastanza scarse e gradiente sociale ripido (Lussemburgo, Germania) nonché (d) Paesi con prestazioni abbastanza scarse e gradiente sociale piatto (Lettonia, Brasile, Russia). La Svizzera registra prestazioni appena nella media con un gradiente sociale abbastanza ripido. Alla fine sono stati selezionati i seguenti Paesi: Francia e Germania (Paesi limitrofi, Germania con un influsso socioeconomico molto elevato e politica migratoria simile a quella della Svizzera), Belgio (problematiche analoghe, e cioè influsso socioeconomico elevato e strutture paragonabili), nonché Finlandia e Canada (migliori risultati in PISA e contesto culturale in parte paragonabile, e cioè plurilinguismo nel caso del Canada, ma con una politica migratoria completamente differente).

Dal punto di vista di PISA, per il raffronto internazionale emergono le seguenti tematiche: (a) influsso ed effetto della stratificazione sociale sull'acquisizione di competenze a scuola, (b) influsso ed effetto delle migrazioni sulla stratificazione sociale e sull'ac-

quisizione di competenze, (c) influsso di fattori scolastici (a macrolivello, mesolivello e microlivello) sull'acquisizione di competenze da parte dei bambini e giovani socialmente e culturalmente sfavoriti, nonché (d) relazione tra un'acquisizione di competenze mancante o lacunosa e il rischio di esclusione sociale. Queste tematiche sono analizzate sempre nel contesto dell'ambiente sociale e politico corrispondente.

Per la parte quantitativa dello studio, i risultati di PISA della Svizzera sono stati confrontati con i risultati dei cinque Paesi selezionati e analizzati parallelamente ad altre variabili dei sistemi formativi e della struttura sociale in un'analisi a più livelli volta a individuare i fattori di differenziazione sociale delle prestazioni. Per la Svizzera sono inoltre stati analizzati e rappresentati in modo specifico con i dati di PISA importanti punti. Questa parte dello studio costituisce il capitolo 1 ed è stata redatta da Maja Coradi Vellacott e Stefan C. Wolter.

Dove raffronti quantitativi non sono possibili o sono poco rappresentativi, il punto di partenza per l'analisi è costituito da altri studi, indagini e rilevazioni, completati con informazioni ricavate dalla consultazione di esperti, dall'analisi di documenti e da osservazioni proprie. Nel capitolo 2 sono presentati i risultati di queste analisi focalizzate sui Paesi e sui loro sistemi scolastici, nonché sulla situazione delle famiglie socialmente e linguisticamente sfavorite. Questa parte dello studio è stata elaborata da Judith Hollenweger e Michel Nicolet.

Le conclusioni e le raccomandazioni corrispondenti si basano su una sintesi dei risultati ricavati dalle parti quantitativa e qualitativa dello studio e si orientano alle principali conclusioni tratte integrando l'analisi tematica per Paese e l'analisi a più livelli.

²⁵ Cfr. Deutsches PISA-Konsortium (ed.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, pag. 392.

1 Übersicht über PISA Ergebnisse

Eines der überraschendsten Ergebnisse der PISA Untersuchung 2000 ist sicherlich die Feststellung, dass der Leistungsabstand von Schüler/innen²⁶ aus unterschiedlichem sozio-ökonomischen Milieu gerade in Ländern mit einem vorwiegend öffentlichen (und kostenlosen) Schulsystem immer noch sehr gross ist. Schüler/innen aus einem Elternhaus, das dem obersten Viertel der Verteilung des Sozialstatus zugeordnet wird, haben in der Schweiz eine Lesekompetenz, die um mehr als hundert Punkte (etwa eineinhalb Kompetenzstufen) über der Kompetenz der Schüler/innen liegt, deren Eltern aus dem untersten Viertel des Sozialstatus stammen.

Dieses Kapitel untersucht die Fragestellung der sozialen Integration von Schüler/innen anhand der PISA Daten. Der Aufbau der Beschreibung der Resultate und der eigenen Untersuchungen ist wie folgt: In einem ersten Teil werden die PISA Resultate deskriptiv für die sechs untersuchten Länder knapp dargestellt. Darauf folgt im zweiten Teil eine Analyse der verschiedenen sozialen Einflussfaktoren auf die Leseleistung, bei der die Wirkungsdifferenzen der einzelnen Faktoren zwischen den Ländern verglichen werden. Dieser Abschnitt dient der detaillierten Aufschlüsselung der verschiedenen Aspekte des sozialen Hintergrundes der Schüler/innen und deren Wirkung. Im dritten Teil werden die unterschiedlichen Wirkungen der sozialen Herkunft auf die schulische Leistung zwischen den Ländern mittels einer sogenannten Mehrebenenanalyse untersucht. Diese Form der Analyse erlaubt es, die Wirkungsstärke einzelner Strukturparameter in den sechs Ländern zu testen und die Wirkung von Systemänderungen zu simulieren. Im vierten Abschnitt werden Teilaspekte, die sich bei der Mehrebenenanalyse als entscheidend für den Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die Schulleistungen erwiesen haben, vertieft untersucht, dies vornehmlich auf die Schweiz bezogen. Im fünf-

ten und letzten Abschnitt dieses den PISA Ergebnissen gewidmeten Teils wird auf die Beschränkungen der Aussagen, die sich mit PISA Daten machen lassen, speziell eingegangen. Der Hinweis auf die Einschränkungen der PISA Daten ist einerseits für eine Gesamtbewertung der PISA Ergebnisse und andererseits auch im Zusammenhang mit weiteren Arbeiten und Analysen von Bedeutung.

1.1 Kurzzusammenfassung der PISA Ergebnisse International

Kurz zusammengefasst, kann man die PISA 2000 Resultate wie folgt charakterisieren:

- a) Überraschend ist generell die Stärke des Einflusses des sozialen und ökonomischen Milieus auf die Lesekompetenzen der Schüler/innen.
- b) Der Einfluss des sozialen Milieus auf die Lesekompetenz der Schüler/innen ist in den einzelnen Staaten sehr unterschiedlich hoch ausgefallen.
- c) Die Stärke des Einflusses des sozialen Milieus auf die Lesekompetenz hängt nicht mit dem durchschnittlichen Niveau der Lesekompetenz in einem Land zusammen, d.h. es gibt keinen sogenannten «trade-off» zwischen Höhe der Leistung und sozialer Ungleichheit in den Leistungen; im Gegenteil, hohe durchschnittliche Leistungen lassen sich teilweise sogar mit sozial homogenen Leistungen verbinden (Finnland). Über alle Länder gesehen, ergibt sich keine statistisch signifikante Korrelation zwischen Leistungsniveau und sozialer Homogenität oder Heterogenität der Resultate.

Die fünf neben der Schweiz für unsere Vergleichsstudie ausgewählten Länder können bezüglich der durchschnittlichen Leistung in drei Gruppen eingeteilt werden (siehe auch Tabelle 1). Signifikant über

²⁶ Die Bezeichnung Schüler/innen bezieht sich bei den internationalen Vergleichen auf die Fünfzehnjährigen, bei den rein schweizerischen Vergleichen auf die Neuntklässler/innen.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken der sechs Vergleichsländer

Land	Durchschnitt der Lese- leistungen	Unterschied zwischen den ISEI Quartilen ²⁸	Wirkung der Veränderung des sozialen Status ²⁹	Anteil der Schüler/-innen mit Migrations- hintergrund
Belgien ³⁰	507	103	51.6	11%
Deutschland	484	114	66.7	14%
Finnland	546	52	12.4	1%
Frankreich	505	83	22.5	12%
Kanada	534	67	19.2	13%
Schweiz	494	115	41.8	19%

Datenquelle: OECD (2001b)

dem OECD Durchschnitt liegen Finnland, Kanada und Belgien (in dieser Reihenfolge), um den Durchschnitt liegen Frankreich und die Schweiz und unter dem Durchschnitt der OECD Länder, liegt Deutschland (erste Kolonne in Tabelle 1). Die beiden leistungsstärksten Länder sind wiederum diejenigen, die sozial am wenigsten differenzieren²⁷, während Frankreich diesbezüglich leicht unter dem Durchschnitt liegt und Belgien, Deutschland sowie die Schweiz deutlich stärker nach sozialen Kriterien differenzieren als der Durchschnitt aller OECD Staaten (Kolonnen 2 und 3 in Tabelle 1). Als weitere Vergleichsgrösse geben wir in der untenstehenden Tabelle den Anteil derjenigen Schüler/innen an, welche nicht in der von ihnen mehrheitlich zuhause gesprochenen Sprache getestet wurden. Diese Variable hat sich auch als signifikante Erklärungsgrösse für die gemessenen Lesekompetenzen erwiesen, allerdings unabhängig vom sozialen Status der Eltern, d.h. der Einfluss des sozialen Status und des sozioökonomischen Umfelds der Eltern lässt sich weder auf die Muttersprache noch bspw. auf den Migrationsstatus alleine zurückführen.

Soziale Differenzierung kann an verschiedenen Orten auftreten. Schulen können einerseits recht homogen sein, d.h. Schüler mit unterschiedlichem

sozialen Hintergrund erzielen in ein und derselben Schule ähnliche Leistungen, andererseits können sich sozioökonomisch bedingte Leistungsunterschiede auch innerhalb von Schulen zeigen. Im ersten Fall bedeutet dies nun nicht automatisch, dass keine soziale Differenzierung der schulischen Leistungen beobachtbar wären, es kann durchaus sein, dass die Schüler/innen, was ihre soziale Herkunft anbelangt, homogen auf die einzelnen Schulen eines Landes verteilt sind und sich die sozial abhängigen Leistungsunterschiede somit zwischen den Schulen zeigen. In den meisten Ländern ist letzteres der Fall. Nur in Finnland ist der Anteil der Varianz der Leistungen zwischen den Schulen, der sich durch den sozialen Status der Schüler/innen erklären lässt, kleiner als der Anteil der Varianz innerhalb einer Schule, der sich durch den sozialen Status erklären lässt. Dieses Ergebnis lässt auf eine Stratifizierung und Hierarchisierung des Bildungswesens in den übrigen fünf Staaten schliessen. Dies kann durch unterschiedliche Prozesse zustande kommen. Belgien, Deutschland, Kanada und die Schweiz kennen eine altersmässig frühe Selektion der Schüler/innen. Eine solche führt aber nur dann zu einer so genannten sozialen Entmischung der Schüler/innen, wenn entweder die Leis-

²⁷ Unter sozialer Differenzierung verstehen wir hier, dass die Kompetenzen der Schüler/innen, die aus unterschiedlichen sozialen Milieus stammen, durch diesen Umstand bedingt weit auseinanderliegen. Als Synonyme werden auch Begriffe wie soziale Heterogenität und soziale Selektivität verwendet werden.

²⁸ ISEI = International Socio-Economic Index of Occupational Status

²⁹ Veränderung um 1 Standardabweichung des sozialen Status. Wirkung in Punkten auf der Leseskala.

³⁰ Die durchschnittliche Leseleistung liegt im flämischen Teil des Landes (532 Punkte) deutlich über derjenigen im französischen Landesteil (476 Punkte). Auch bezüglich der sozialen Differenzierung der Leseleistungen ist ein Unterschied zwischen beiden Landesteilen erkennbar. Sie ist im französischen Teil deutlich stärker ausgeprägt als im flämischen Landesteil. Eine Untersuchung der Landesteile in der Schweiz zeigt (mit den Daten der Schüler/innen der 9. Klasse) in der deutschen und der französischen Schweiz ähnliche Durchschnitte bei der Leseleistungen, aber eine (mit einer Quantilsregression geschätzte) signifikant höhere Heterogenität der Leistungen in der Deutschschweiz, welche mit einer höheren sozialen Differenzierung einhergeht.

tungen schon zu einem frühen Zeitpunkt in der schulischen Biographie sozial stark geprägt sind oder die Selektionsregeln (siehe 2.4.2.) dem sozialen Status ein hohes Gewicht beimessen.

1.2 Bestimmung der Einflussfaktoren in einem Sechs-Länder Modell

In diesem Kapitel werden kurz die Resultate einer multivariaten Regression zusammengefasst, in welcher die Schüler/innendaten aller sechs Vergleichsländer gemeinsam getestet wurden. Die uns interessierenden Variablen, welche die soziale Selektivität des Bildungswesens charakterisieren können, werden dabei als so genannte Interaktionsterme mit den Ländern interagiert, so dass wir für jede uns interessierende Variable eine statistische Aussage über die Unterschiede zwischen den Ländern machen können. Diese Vorgehensweise hat weiter den Vorteil, dass somit auch eine gewisse Hierarchie zwischen den einzelnen Erklärungsvariablen festgelegt werden kann. Das Vergleichsland aller Analysen ist jeweils Finnland.

Die Resultate werden nachfolgend zusammengefasst. Die Berechnungen sind in der Tabelle 1 des Anhangs B dargestellt.³¹

1) Einfluss des sozioökonomischen Status³² (ISEI) des Elternhauses:

Der sozioökonomische Status (ISEI) wirkt in allen sechs Vergleichsländern signifikant, in allen Ländern aber signifikant stärker als in Finnland. Im Durchschnitt wirkt der ISEI in den fünf anderen Ländern mehr als doppelt so stark wie in Finnland. Zwischen den fünf Ländern bestehen bis auf eine Ausnahme keine statistischen Unterschiede. Diese Ausnahme betrifft den Vergleich zwischen Frankreich und der Schweiz. Frankreich weist einen statistisch signifikant tieferen Einfluss des sozialen Status auf die Leseleis-

tung auf als die Schweiz. Belgien, Deutschland und Kanada weichen hingegen nicht signifikant von der Schweiz ab.

2) Einfluss der Bildungsnähe der Eltern:

Die Bildungsnähe der Eltern wurde als Index von vier Variablen definiert, welche die Anzahl der Bücher, den Besitz von Kulturgütern und von Bildungsressourcen, sowie die Häufigkeit von Diskussionen über soziale, politische und kulturelle Themen erfassen. Der Einfluss der Bildungsnähe ist wiederum in allen Ländern signifikant und in allen Ländern signifikant höher als in Finnland. Der Unterschied zu Finnland ist hier aber weniger gross als beim ISEI (im Durchschnitt rund 50% höhere Effekte als in Finnland). Obwohl der Effekt in Kanada signifikant höher ist als in Finnland, ist er kleiner als in den übrigen vier Ländern. Der Unterschied zwischen Kanada und der Schweiz ist signifikant. Deutschland, Frankreich und Belgien weichen hingegen nicht signifikant von der Schweiz ab.

3) Einfluss der Testsprache:

Bei den Schüler/innen, die nicht in ihrer Muttersprache getestet wurden, sieht das Bild leicht anders aus als bei den ersten beiden Variablen. Signifikant besser als in Finnland schneiden Jugendliche, die zuhause nicht die Testsprache sprechen, in Belgien, Frankreich und Kanada ab. Der Einfluss dieser Variable ist in Belgien sogar leicht, aber signifikant positiv³³. Nicht signifikant von Null verschieden ist der Wert für Frankreich. In Deutschland, Finnland und der Schweiz sind Jugendliche, die nicht die Testsprache sprechen, signifikant schlechter als der Rest der Jugendlichen. Die Unterschiede zwischen Deutschen, Finnen und Schweizern sind allerdings nicht signifikant.

4) Einfluss des Geburtsortes des/der Schüler/in:

Auch wenn man für die Fremdsprachigkeit und den sozialen Status schon kontrolliert hat, ist der Um-

³¹ Aus der Tabelle sind nicht sämtliche im Text beschriebenen Effekte direkt ersichtlich. Die Koeffizienten der Interaktionsterme beziehen sich jeweils auf die Differenz zu Finnland. Um die Signifikanzen aller weiterer Effekte zu erhalten, wurde die Interaktionsterme jeweils zum Basiswert (Finnland) hinzu addiert. Diese Tests aufzulisten würde jedoch zu Unübersichtlichkeiten führen.

³² Im Gegensatz zu den Analysen im internationalen PISA Bericht werden keine der Indikatoren für Vermögen oder Einkommen verwendet. Weil alle Angaben aus den Schüler/innenfragebögen stammen, und die Schüler/innen nicht direkt nach Einkommen oder Vermögen der Eltern gefragt werden konnten, wurden dafür Hilfskonstrukte verwendet. Diese sollten im optimalen Fall einen guten Indikator für die gesuchten Grössen abgeben. Eigene Tests mit alternativen Indikatoren haben jedoch gezeigt, dass diese Hilfsgrössen zweifelhaft sind und teilweise sogar in die falsche Richtung zeigen.

³³ Dabei muss berücksichtigt werden, dass bei der verwendeten Spezifikation der Variable Flamen oder Wallonen, die im anderen Landesteil wohnen und somit nicht in ihrer Muttersprache getestet werden, auch dazu gezählt werden. Diese Spezifikation wurde mit Absicht so gewählt, damit die Frage der Testsprache unabhängig von einem reinen Migrationseffekt getestet werden kann. Gleiches gilt für die anderen mehrsprachigen Länder, Kanada und die Schweiz, teilweise auch für Finnland.

stand, dass der/die Schüler/in nicht im betreffenden Land geboren wurde und somit nicht seine ganze Jugend im Testland verbracht hat von zusätzlicher Signifikanz in einigen Ländern, aber nicht in allen. Keine zusätzliche Bedeutung hat dieser Effekt in Belgien, Finnland und Frankreich. In Deutschland, Kanada und der Schweiz hingegen ist er signifikant negativ.

5) Einfluss des Geburtsortes der Eltern:

Unabhängig vom Geburtsort der Schüler/innen kann man auch testen, ob der Geburtsort der Eltern einen eigenen Effekt auf die schulischen Leistungen hat. Man kontrolliert hier somit, ob Schüler/innen aus einer Familie mit einem vollständigen Migrationshintergrund (alle Personen sind im Ausland geboren) gleich gut abschneiden wie Jugendliche, bei denen wenigstens ein Elternteil im Testland geboren wurde.³⁴ Es überrascht nicht, dass wir weder in Finnland noch in Frankreich zusätzliche negative Effekte sehen; beobachtbar sind solche aber in Belgien, der Schweiz und in Kanada. In Belgien ist der Geburtsort der Eltern sogar entscheidender als derjenige des/der Schüler/in. In Deutschland sieht man keinen zusätzlichen Effekt zum negativen Effekt des Geburtsortes des/der Schüler/in. Doppelt getroffen sind also nur Kanada und die Schweiz. Auf das Gesamtergebnis wirkt sich aber aus, dass in der Schweiz 13,6% der in PISA getesteten Schüler/innen (und 19,1% der Eltern) im Ausland geboren wurden, in Kanada lediglich 6,4% (und 12,4% der Eltern). Negativ für die Schweiz wirkt sich also einerseits die ungenügende Integrationsleistung bei Migrant/innen (im Vergleich zu den anderen Ländern) und andererseits der sehr hohe Anteil von Erstgenerationen aus.³⁵

Die Vergleichsanalyse verschiedenster Aspekte des sozialen Hintergrundes und deren Wirkung auf

die schulische Leistung lässt sich folgendermassen zusammenfassen:

Bezogen auf die verschiedenen Kriterien der sozialen Differenzierung (sozialer Status der Eltern, Bildungsnähe der Eltern, Muttersprache, Migrationsstatus der Schüler/innen und der Eltern) lassen sich nur gerade in der Schweiz durchgehend für alle sozioökonomischen und -demographischen Kriterien signifikante Effekte feststellen. Was den sozialen Status und die Bildungsnähe der Eltern anbelangt, so unterscheidet sich Finnland positiv von allen übrigen Vergleichsländern. Weiter gelingt es Belgien und Frankreich, eine bessere Integrationsleistung für nicht muttersprachige Schüler/innen zu erbringen als alle anderen Länder.

1.3 Unterschiede zwischen den Ländern

1.3.1 Fragestellung und Vorbedingungen

Im Anschluss an die Analysen des obigen Kapitels wird nun untersucht, ob die in den sechs Vergleichsländern unterschiedlichen durchschnittlichen Leistungen oder die unterschiedliche soziale Selektivität (der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistung) durch bestimmte systemische Faktoren erklärt werden. Um dieser Fragestellung gerecht zu werden, bedarf es jedoch eines Modells, das den Mehrebenencharakter von Bildungssystemen berücksichtigt. Gewisse Einflüsse betreffen alle Schüler/innen eines Landes, sind aber von Land zu Land verschieden. Solche Einflussfaktoren, wie beispielsweise die Ausgaben im Bildungswesen, können deshalb als Erklärungsfaktoren für Unterschiede zwischen den Ländern herangezogen werden. Wiederum andere Faktoren betreffen Schüler/innen eines Landes in unterschiedlicher Weise und erklären deshalb die innerstaatliche Varianz von Leistungen oder des Einflusses

³⁴ Von den etwa 7% der Schüler/innen im Gesamtsample, die im Ausland geboren wurden, haben rund 80% Eltern, die ebenfalls beide im Ausland geboren wurden und 20% Familienverhältnisse mit «gemischter» Migrationsgeschichte.

³⁵ Insbesondere dann, wenn man zur ersten Generation auch noch jene Migrant/innen zählen würde, die nicht im Gastland geboren wurden.

³⁶ Es ist sicherlich wichtig, in diesem Zusammenhang an einen sehr wenig beachteten Tatbestand zu erinnern. Mit der starken Arbeitsmigration in die Schweiz in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre entstand anfangs der neunziger Jahre ein quantitativ bedeutender Familiennachzug, der die demographische Entwicklung der Schweiz nachhaltig veränderte. Ähnlich starke Umwälzungen sind in den anderen fünf Vergleichsländern nicht zu beobachten gewesen. Während zwischen 1987 und 1996 die Zahl der schweizerischen Jugendlichen zwischen 15–24 Jahren um 16% zurückging, nahm jene der ausländischen Jugendlichen um 21% zu (siehe Galley & Meyer, 1998). Neben dem rein zahlenmässigen Anstieg ausländischer Kinder kamen in der ersten Hälfte der neunziger Jahre durch den Familiennachzug zunehmend schon im Ausland geborene Kinder in die Schweiz, die in der ersten Hälfte des aktuellen Jahrzehnts aus der Schulpflicht entlassen werden, d.h. im «PISA-Testalter» sind. Wenn man den starken Einfluss der Verweildauer im Gastland auf die Leistungen in PISA berücksichtigt (siehe Moser, 2002), besteht die Hoffnung, dass die Zeit (d.h. die über die Zeit erfolgte Integrationsarbeit von Schule und Gesellschaft) die Unterschiede zwischen Migrant/innen und den übrigen Schüler/innen einebnen.

der sozialen Herkunft auf die Leseleistung, nicht aber den Unterschied zwischen Ländern.³⁷

Bei der Mehrebenenanalyse werden in einem ersten Schritt auf der ersten Ebene die Einflussfaktoren auf die schulischen Leistungen gesucht und pro Land ermittelt. In einem zweiten Schritt werden die länderspezifischen Einflussfaktoren analysiert. Mit anderen Worten sucht man nach Erklärungen, weshalb (auf der zweiten Ebene) die schulische Leistung der Schüler/innen in den einzelnen Ländern unterschiedlich bestimmt wird. Die Einflussfaktoren der ersten Ebene sind die zu erklärenden Variablen auf der zweiten Ebene.

Auf die hier vorliegende Forschungsfrage angewandt bedeutet dies, dass auf der ersten Ebene der Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die schulischen Leistungen in jedem Land ermittelt wird und auf der zweiten Ebene nach Faktoren gesucht wird, die die unterschiedliche Wirkung des sozialen Hintergrundes zwischen den Ländern erklären können. Eine wichtige Vorbedingung für die Durchführung einer solchen Analyse ist eine genügend grosse Zahl von Beobachtungen auf beiden Ebenen. Beispielsweise ist eine genügend grosse Zahl an Einheiten der höchsten Ebene erforderlich.³⁸ Aus diesem Grund werden möglichst alle an PISA beteiligten Länder in die Analyse miteinbezogen, nicht nur die 6 Vergleichsländer, die in dieser Studie vertieft behandelt werden. Im Idealfall wären die etwas über 30 an PISA teilnehmenden Länder in die Analyse miteinbezogen worden. Aufgrund fehlender oder unzuverlässiger Daten (vor allem im Bereich der Makrodaten, also Daten, die teilweise nicht selbst aus der PISA Untersuchung stammen) mussten 12 Länder aus der Analyse ausgeschlossen werden. Im folgenden werden deshalb die Ergebnisse einer Studie mit 20 Ländern präsentiert. Diese Anzahl von Beobachtungen ist an der unteren Grenze der zulässigen Mindestanzahl für solche Analysen.³⁹

1.3.2 Auswahl der Einflussfaktoren

Erste Ebene

Die zu erklärende Variable auf der ersten Ebene ist die in PISA gemessene Leseleistung. In dieser Studie interessiert primär, welche zwischenstaatlichen Unterschiede die unterschiedliche Stärke des Einflusses der sozialen Herkunft auf die schulische Leistung erklären. Um den Nachteil der wenigen Beobachtungen auf der zweiten Ebene (wenig Länder) möglichst klein zu halten, wurde ein Mass für die soziale Herkunft gewählt.⁴⁰ Der dazu konstruierte Index für die soziale Herkunft umfasst folgende Informationen⁴¹:

- Beruf des Vaters oder der Mutter
- Ausbildung (in Jahren) des Vaters oder der Mutter
- zuhause vorhandene Bildungsressourcen (Wörterbücher, Taschenrechner, Internetanschluss u.a.)
- zuhause vorhandene Kulturgüter (klassische Literatur, Kunstwerke, Musikinstrumente, usw.)
- zuhause vorhandene Bücher

Der Einfluss dieses Indexes auf die Leseleistung bildet dann auf der zweiten Ebene der Analyse die zu erklärende Variable. Ebenfalls auf der ersten Ebene wurde der Einfluss der Fremdsprachigkeit (wenn die Muttersprache weder der Unterrichtssprache noch einem Dialekt entspricht⁴²), des Geschlechts und der Anzahl Geschwister untersucht.

Zweite Ebene

Es wurden zahlreiche systemische Faktoren auf ihren Einfluss auf die soziale Selektivität hin getestet. Es sind dies:

- das BIP pro Kopf, in US Dollars, umgerechnet unter Berücksichtigung von PPP⁴³, Werte von 1999, Quelle: OECD, 2002a
- die relativen Ausgaben für Bildungsinstitutionen auf Primarstufe (pro Schüler/in, relativ zum BIP pro Kopf), Werte von 1999, Quelle: OECD, 2002a. So kann gemessen werden ob die reiche-

³⁷ Die Schule mit ihren spezifischen Einflussfaktoren wäre eine dritte Ebene, die einzubeziehen sinnvoll wäre. Da Kanada sämtliche Daten, welche die Schulebene beschreiben, unter Verschluss hält, konnten diese in der vorliegenden Analyse jedoch nicht berücksichtigt werden.

³⁸ Für weitere Informationen über die technischen Voraussetzungen der Mehrebenenanalyse siehe z.B. Ditton (1998).

³⁹ Die genauen Berechnungen finden sich im Anhang B, Tabellen 2 und 3

⁴⁰ Für eine detaillierte Analyse der einzelnen Komponenten des Konstruktes «soziale Herkunft» siehe Coradi Vellacott und Wolter (2002).

⁴¹ Bei einem solchen Index ist die spezifische Behandlung fehlender Werte unerlässlich. In Anlehnung an die Vorgehensweise, welche für den Index der sozialen Herkunft im internationalen Bericht zur Anwendung kam (OECD, 2001b), wurde im Fall eines fehlenden Wertes ein spezifisch reduzierter Index eingesetzt. Ein grosser Vorteil dieses Vorgehens besteht darin, dass Häufungen von fehlenden Werten (zum Beispiel die in Japan besonders hohe Zahl von rund 60 Prozent fehlenden Werten bei den Angaben zu Beruf und Ausbildung der Eltern) nicht verzerrend wirken.

⁴² Die Variable wurde so spezifiziert, dass Schüler/innen, welche eine andere offizielle Landessprache sprechen (also nicht im «heimischen» Landesteil zur Schule gehen), auch zu den Fremdsprachigen gezählt werden.

⁴³ PPP = Purchasing Power Parity, d.h. der Wechselkurs entspricht der Kaufkraftparität.

Tabelle 2: Werte der Vergleichsländer bei systemischen Faktoren

Land	BIP pro Kopf in US \$	Relative Ausgaben Primarstufe	Alter bei der ersten Selektion	Anteil Schüler/ innen mit immigrierten Eltern
Belgien	24669	16	12	11 %
Deutschland	24627	16	10	14 %
Finnland	23429	18	16	1 %
Frankreich	23155	18	15	12 %
Kanada	26462	19	12,5	13 %
Schweiz	28778	23	12	19 %

Datenquelle: OECD (2002a)

- ren Länder relativ zu ihrem Reichtum auch mehr für Bildung ausgeben.
- die relativen Ausgaben für Bildungsinstitutionen auf Sekundarstufe (pro Schüler/in, relativ zum BIP pro Kopf), Werte von 1999, Quelle: OECD, 2002a
 - das Alter der Schüler/innen bei der ersten Selektion. Die Zahlen dazu entstammen einer Publikation von Müller & Shavit (1998) und wurden dort, wo sie offensichtlich nicht den wirklichen Werten entsprachen, durch die Autoren angepasst.
 - die Prozentzahl der fünfzehnjährigen Schüler/innen, die Schulen besuchen, in denen Kurse in der Testsprache für schwache Schüler/innen angeboten werden, Quelle: OECD PISA (2000) Datenbasis, OECD, 2002a
 - die Prozentzahl der fünfzehnjährigen Schüler/innen, die Schulen besuchen, in denen spezielles Tutoring von Lehrpersonen für schwache Schüler/innen angeboten wird, Quelle: OECD PISA (2000) Datenbasis, OECD, 2002a
 - Teilnahmequote von Dreijährigen an Unterrichtsprogrammen in Einrichtungen des Elementarbereichs für Kinder ab drei Jahren bis zur Schulpflicht⁴⁴, Netto-Teilnahmequoten 1999; Quelle: OECD, 2001a

- die durchschnittliche soziale Herkunft der Schüler/innen pro Land, Quelle: eigene Berechnungen
- der durchschnittliche Anteil von Schüler/innen mit immigrierten Eltern pro Land, Quelle: eigene Berechnungen

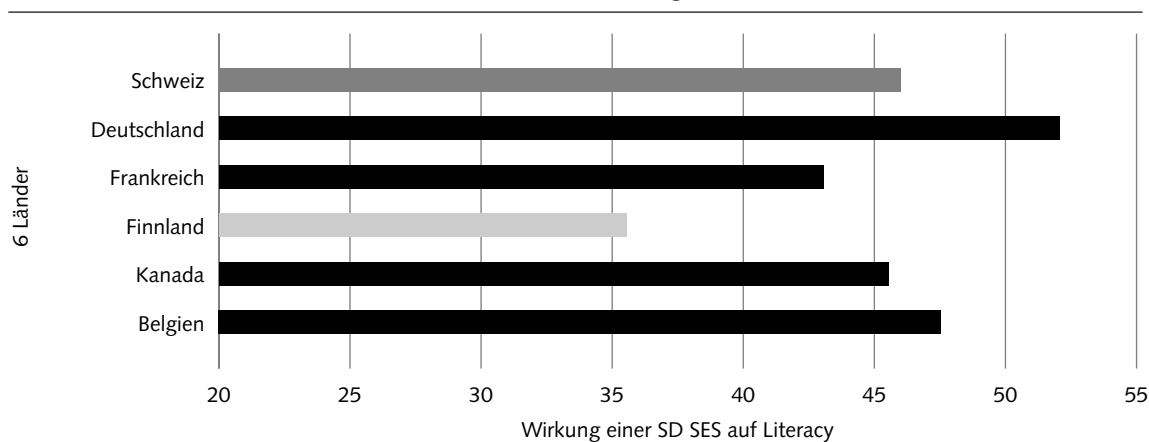
Von den ausgewählten Systemvariablen haben sich einige in allen Analysen als nicht signifikant erwiesen. Diese Resultate werden deshalb nicht gesondert ausgewiesen. Als nicht signifikant erwiesen haben sich die Faktoren «Teilnahmequote von Dreijährigen an Unterrichtsprogrammen im Elementarbereich», «Prozentzahl der Schüler/innen, die Schulen besuchen, in denen Kurse in der Testsprache für schwache Schüler/innen angeboten werden», sowie «Prozentzahl der Schüler/innen, die Schulen besuchen, an denen spezielles Tutoring von Lehrpersonen für schwache Schüler/innen angeboten wird». Unter den Variablen, welche Ausgaben für Bildungsinstitutionen messen, war die Variable für die Primarstufe am aussagekräftigsten.⁴⁵ Die verbleibenden fünf Faktoren wurden im Mehrebenenmodell auf zweiter Ebene eingeführt.⁴⁶

Tabelle 2 zeigt die Werte der sechs Vergleichsländer bei denjenigen Faktoren, welche entweder auf die Unterschiede bei den durchschnittlichen Leseleis-

⁴⁴ Diese Quote entspricht nicht derjenigen Quote des Jahres, in denen die in PISA getesteten Schüler/innen selbst dreijährig waren. Dieser Umstand ist dann nicht von grosser Wichtigkeit, wenn die relativen Strukturen zwischen den Ländern sich in den letzten zehn Jahren nicht massgeblich verändert haben. Die Variable wurde vor allem deshalb gewählt, weil die OECD diese als Indikator für die Qualität eines Bildungssystems in Hinblick auf lebenslanges Lernen sieht.

⁴⁵ Variablen können aus verschiedenen Gründen keine signifikante Erklärungskraft aufweisen. Es kann erstens sein, dass der systemische Faktor falsch operationalisiert wurde und deshalb nicht signifikant ist oder zweitens, dass dieser Systemunterschied (auch wenn er richtig gemessen wurde) tatsächlich keine Erklärungswert aufweist.

⁴⁶ Fünf Variablen sind in diesem Fall bereits eine grosse Anzahl, da auf der zweiten Ebene nur mit 20 Ländern gearbeitet werden kann. Das Problem der Freiheitsgrade sollte deshalb bei der Betrachtung der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Grafik 1: Der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung⁴⁷

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

tung oder der sozialen Selektivität zwischen den Ländern einen signifikanten Einfluss haben.

1.3.3 Ergebnisse

Das Modell zeigt, dass die Streuung in der Leseleistung zu 79 Prozent auf Unterschieden innerhalb der untersuchten Länder und zu 21 Prozent auf Unterschieden zwischen den untersuchten Ländern beruht. Die schulischen Leistungen streuen demnach hauptsächlich in den einzelnen Ländern und weniger zwischen den Ländern. Wenn man die Streuung der Leistungen zwischen den Ländern betrachtet, so können von dieser interstaatlichen Varianz nur rund 6 Prozent durch die ausgewählten systemischen Faktoren erklärt werden.

Ein anderes Bild zeigt sich jedoch beim Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung. Rund 60 Prozent der Varianz in der sozialen Selektivität zwischen den Ländern kann durch die in Tabelle 2 dargestellten systemischen Faktoren erklärt werden. Für die Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig klarzustellen, dass nicht die soziale Selektivität selbst erklärt wird, sondern die Unterschiede in der Wirkung der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen zwischen den Ländern.

Von den ausgewählten Systemvariablen erklärt nur gerade das BIP pro Kopf Unterschiede in der durchschnittlichen Höhe der Leseleistung zwischen den Ländern.

Auf die soziale Selektivität haben hingegen drei der Variablen einen signifikanten Effekt:

- Ein höheres Alter der Schüler/innen bei der ersten

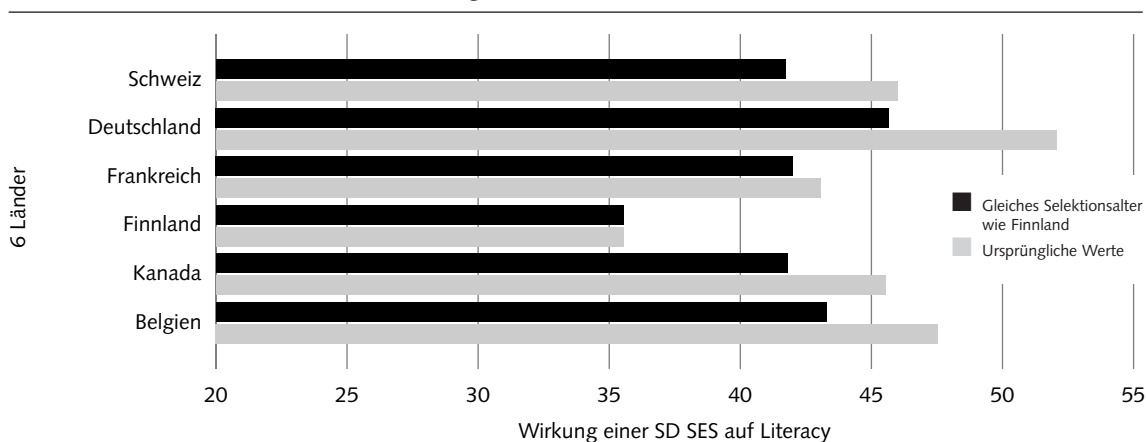
Selektion hängt signifikant mit einem schwächeren Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung zusammen.

- Ein grösserer durchschnittlicher Anteil von Schüler/innen mit immigrierten Eltern hängt signifikant mit einem stärkeren Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung zusammen.
- (Relativ) Mehr Ausgaben für Bildungsinstitutionen auf Primarstufe hängen signifikant mit einem schwächeren Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung zusammen.

Die Stärke des Einflusses der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistung ist in jenen Ländern grösser, die einen hohen Anteil an Migrant/innen in der Testpopulation aufweisen und die in einem frühen Alter die erste schulische Selektion durchführen. Hingegen ist der Einfluss dort geringer, wo die Bildungsausgaben relativ zum BIP pro Kopf hoch sind. Interessant ist natürlich die Frage, in welchem Ausmass die einzelnen Systemparameter die soziale Selektivität beeinflussen. Um die Wirkungshöhe dieser Parameter darstellen zu können, werden deshalb Änderungen in diesen Werten und deren Auswirkungen auf die soziale Selektivität simuliert. In der ersten Graphik wird die geschätzte soziale Selektivität dargestellt, wie sie in der Mehrebenenanalyse auf der ersten Modellebene für die einzelnen Länder geschätzt wurde.

Die Graphik ist wie folgt zu interpretieren: Verändert sich der sozioökonomische Status (SES) der Eltern eines/r getesteten Schülers/in um eine

⁴⁷ Für tabellarische Darstellungen der Ergebnisse kann der Anhang konsultiert werden.

Grafik 2: Einfluss der sozialen Herkunft bei gleichem Selektionsalter wie Finnland

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

Standardabweichung (SD) des SES, dann verändert sich die Punktzahl auf der Leseskala in Finnland um etwas über 35 Punkte, in der Schweiz um etwas über 45 Punkte. Das unterste und das oberste Quartil des SES liegen rund 2.433 Punkte auseinander, d.h. Schüler/innen aus dem untersten Quartil des SES hätten in der Schweiz eine Leseleistung, die 112 Punkte (2.433×45) unterhalb der Leseleistung von Schüler/innen aus dem obersten SES Quartil liegt. Die Modellprognose des Unterschiedes von 112 Punkten ist somit ziemlich nahe dem tatsächlichen Leseleistungsunterschied von 115.7 Punkten in der Schweiz.

1.3.4 Interpretation der Ergebnisse und Simulationen

Mehr Ausgaben für Bildungsinstitutionen auf der Primarstufe scheinen ein Mittel zur Eindämmung der starken sozialen Selektivität zu sein.⁴⁸ Die Schweiz liegt mit ihren Ausgaben (relativ zum BIP pro Kopf) im internationalen Vergleich am oberen Ende der Skala (siehe Kolonne 2 in Tabelle 2), was die soziale Selektivität in der Schweiz relativ zu den anderen Vergleichsländern reduziert. Allerdings müssen die beiden anderen Effekte so stark sein, dass der als positiv zu wertende Einfluss der Bildungsausgaben überkompensiert wird.

Um nun die quantitative Bedeutung der einzelnen Systemvariablen besser abschätzen zu können, werden drei Simulationen durchgeführt (siehe Grafiken 2–4), bei denen die Systemvariablen zuerst einzeln und dann zusammen auf den Wert von Finnland gesetzt werden.

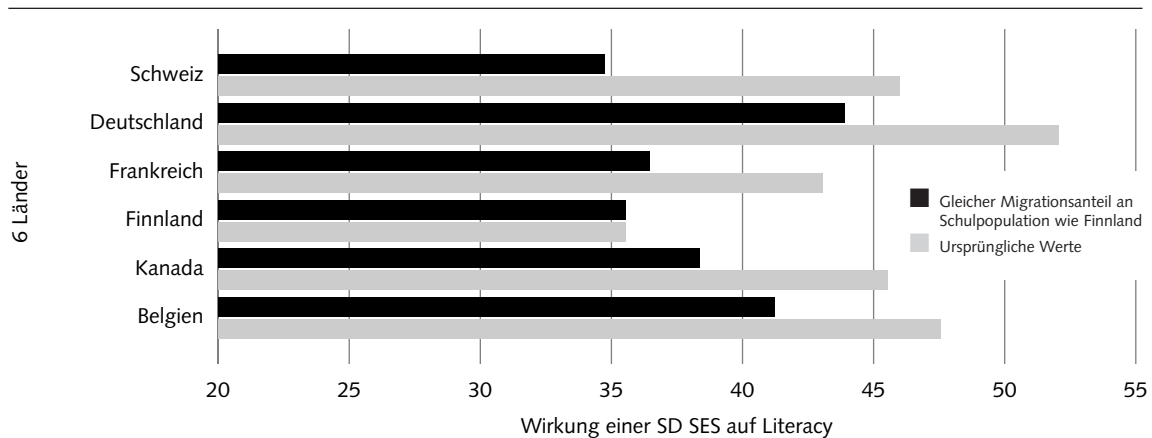
In der Schweiz wird die erste Selektion in ein hierarchisch aufgebautes Schulsystem sehr früh vorgenommen. Ohne an dieser Stelle auf die verschiedenen Wirkungskanäle einer frühen Selektion einzugehen, kann festgehalten werden, dass die frühe Selektion gemäss der gefundenen Resultate den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung verstärkt. Dieser Effekt ist schon in verschiedenen früheren Studien (vor PISA) nachgewiesen und mehrmals repliziert worden.⁴⁹ Gleiches gilt für den Anteil der Migranten/innen an der Schulpopulation.

In einem ersten Schritt wird in allen Ländern das Selektionsalter auf 16 Jahre gesetzt. Wie zu erwarten ist, reduziert sich damit die soziale Selektivität in allen übrigen Ländern, teilweise aber nur unmerklich. Der Wert in Finnland bleibt tiefer als in den übrigen fünf Ländern (vgl. Grafik 1). Wenn nun die gleiche Simulation für den Anteil der Migranten/innen an der Schulpopulation vorgenommen wird (siehe Grafik 3), ergeben sich tendenziell die gleichen Effekte (da Finnland den tiefsten Migrant/innenanteil hat), die

⁴⁸ Der Einfluss der Bildungsausgaben auf die soziale Selektivität ist nicht a priori eindeutig und klar. Unter Umständen könnte es nämlich auch so sein, dass die höheren Ausgaben primär den Schüler/innen zufließen, die schon einen Vorteil haben und somit die sozioökonomisch bedingten Leistungsunterschiede noch verschärfen. Hier finden wir aber einen umgekehrten Effekt, d.h. die höheren Ausgaben dämpfen die sozial bedingten Unterschiede eher ein. Ein ähnliches Resultat finden bspw. auch Brunello und Checchi (2003) in einer Längsschnittsuntersuchung für Italien.

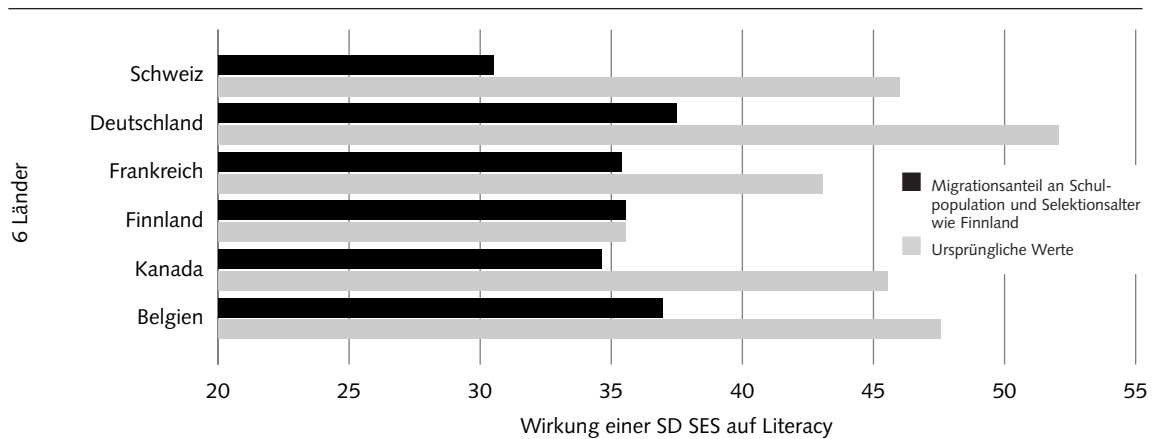
⁴⁹ Rijken (1999) zeigte beispielsweise, dass bei Schüler/innen, welche zum Zeitpunkt der Selektion älter waren, der Einfluss der sozialen Herkunft kleiner ausfiel (unter Kontrolle der geringeren Anzahl Schüler, welche nach der Selektion im System verbleiben und der Art des anlässlich der Selektion gemachten Übergangs).

Grafik 3: Einfluss der sozialen Herkunft bei gleichem Anteil der Migranten/innen in der Schulpopulation wie Finnland



Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

Grafik 4: Einfluss der sozialen Herkunft bei gleichem Anteil der Migranten/innen an der Schulpopulation und gleichem Selektionsalter wie Finnland



Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

Auswirkungen sind aber sichtbar stärker und besonders für die Schweiz ausgeprägt.

Die soziale Selektivität reduziert sich in der Schweiz soweit, dass diese nun etwa auf der Höhe Finnlands liegt. Kombiniert man nun die beiden systemischen Effekte (siehe Grafik 4), dann sieht man deutlich: Hätte die Schweiz den gleichen Migranten/innenanteil und das gleiche Selektionsalter wie Finnland, wäre die soziale Selektivität in der Schweiz am tiefsten.⁵⁰ Natürlich muss man bei diesen Simulationen berücksichtigen, dass sie rein statische Be-

trachtungen sind und dynamische Verknüpfungen und Wirkungen zwischen den Systemvariablen und zur Leseleistung ausblenden. Die Simulation hatte aber zum Zweck, die Wirkungshöhe der einzelnen Systemvariablen zu demonstrieren. Wie leicht ersichtlich ist, ist insbesondere die Wirkung des hohen Anteils von Migranten/innen (an der Schulpopulation) auf die soziale Selektivität entscheidend für die gegenüber Finnland relativ hohe Selektivität in der Schweiz.⁵¹

Die Erkenntnis, dass der hohe Migrationsanteil

⁵⁰ Die tiefere soziale Selektivität der Schweiz relativ zu Finnland erklärt sich nun durch die relativ höheren Bildungsausgaben in der Schweiz, d.h. die Differenz der beiden Länderwerte entspricht der Höhe des Einflusses der Bildungsausgaben auf die soziale Selektivität eines Bildungssystems.

⁵¹ Der Einfluss des hohen Anteils an Migrant/innen auf die soziale Selektivität erklärt sich aber nicht einfach dadurch, dass die Schweiz sich durch eine auf unqualifizierte Arbeitskräfte ausgerichtete Migrationspolitik vor allem Migrant/innen aus den tiefen sozialen Schichten ins Land geholt hatte. Im Mittel und in der Streuung des sozioökonomischen Status sind die Schweiz und Finnland nämlich nicht signifikant unterschiedlich.

und das frühe Selektionsalter die soziale Selektivität des schweizerischen Bildungswesens stark prägt und die Bildungsleistungen sozial ungleicher macht als in anderen Vergleichsländern, ist zwar eine erste Interpretationshilfe, sagt aber noch nichts darüber aus, weshalb und wie diese Wirkung zustande kommt. Festzuhalten gilt auch, dass die beiden Variablen keine signifikante Erklärung für die Unterschiede bei der durchschnittlichen Leseleistung zwischen den Vergleichsländern liefern, sondern nur die Unterschiede bei der sozialen Selektivität erklären.

1.4 Wie kommt soziale Selektivität zustande?

Obwohl es nicht möglich ist, diese Frage abschliessend zu erklären, werden hier erste Resultate aus Analysen präsentiert, die wenigstens teilweise erklären können, weshalb ein hoher Migrant/innenanteil oder eine frühe schulische Selektion sich verschärfend auf die sozialen Unterschiede im Bildungswesen auswirken können.

In der Literatur werden drei verschiedene Wirkungskanäle des sozialen Hintergrundes auf die schulischen Leistungen unterschieden⁵²: (1) Erwartungshaltungen der Eltern, (2) Ressourcenausstattung der Eltern und (3) Diskriminierung im Schulsystem. Die im Mehrebenenmodell der PISA Länder gefundenen Systemvariablen, Migrant/innenanteil und Selektionsalter, lassen darauf schliessen, dass die Ursachen für die relativ hohe soziale Selektivität des schweizerischen Bildungswesens hauptsächlich bei den beiden letzten Wirkungskanälen liegen.⁵³ Diese beiden werden deshalb mit vertieften Analysen weiter untersucht, und zwar anhand von drei Problemstellungen. Die erste untersucht die Frage, ob sich aufgrund unterschiedlicher Ressourcenausstattungen der Eltern ein Einfluss auf die Unterschiede in den schulischen Leistungen zeigen lässt. Die zweite analysiert das Selektionsverfahren beim Übertritt in höhere Schulstufen in Hinsicht auf die Neutralität,

bzw. auf die Diskriminierung von Kindern aus sozial tieferen Schichten. Schliesslich untersuchen wir auch die Frage, ob ein höherer Anteil an fremdsprachigen Schüler/innen in einer Schule einen signifikanten Effekt auf die durchschnittliche Leseleistung in einer Schule hat. Diese Frage ergibt sich aus den beiden erstgestellten. Wenn Ressourcenrestriktionen und Diskriminierung bei der Selektion in Schulstufen Kinder aus tieferen sozialen Schichten und Migranten/innen in tiefere Schulniveaus und in die gleichen Schulen zwingen, muss befürchtet werden, dass ihr schulischer Erfolg damit zusätzlich geschmälert und die Diskrepanz zwischen den schulischen Leistungen von Schüler/innen aus unterschiedlichem Elternhaus vergrössert wird.

1.4.1 Der Einfluss der Ressourcenausstattung von Eltern auf die schulische Leistung der Kinder

Die Untersuchung, ob Ressourcen eine Rolle spielen, wurde mit dem Konzept der Geschwisterrivalität («sibling rivalry») angegangen (siehe Wolter & Coradi Vellacott, 2002). Dies, weil über die Ressourcenausstattung der Eltern im PISA Fragebogen keine genauen Angaben gemacht werden. Über das Vermögen der Eltern ist gar nichts bekannt und das Einkommen der Haushalte wird im Schülerfragebogen lediglich mit Hilfskonstrukten abgebildet. Beim Konzept der Geschwisterrivalität wird getestet, ob Kinder aus kinderreicheren Familien bei einer Berücksichtigung aller beobachtbaren Unterschiede zwischen den Familien (d.h. ceteris paribus) schlechtere schulische Leistungen aufweisen als Kinder mit wenigen oder gar keinen Geschwistern. Nach der Kontrolle aller beobachtbaren Unterschiede zwischen den Familien kann nämlich davon ausgegangen werden, dass kinderreiche Familien pro Kind weniger Ressourcen (Zeit und Geld) ausgeben können als Familien mit weniger Kindern. Voraussetzung dafür, dass sich ein solcher Effekt feststellen lässt, ist natürlich auch der Umstand, dass familiäre Ressourcen überhaupt eine Rolle für den schulischen Erfolg der Kinder spielen.

⁵² «(1) The education process in middle- and upper-class families might promote the development of attitudes that match the demand of the school-type learning environment, (2) upper class families simply provide better learning resources, and (3) upper class students enjoy direct favoritism in the formal or informal setup of the school system.» (Schnabel et al., 2002, p. 179)

⁵³ Die OECD geht in ihrer neuesten Publikation zu PISA genauer der Frage nach, ob es sich beim Einfluss des sozialen Status um eine Übertragen von Erwartungshaltungen, Freude am Lesen oder ähnliche Prädispositionen handelt (siehe OECD, 2002b). Elterliche Erwartungen und Werte wirken quasi als Mediatoren des sozialen Status auf die Leistungen der Kinder ein. Eine genaue Untersuchung der Unterschiede zwischen den Ländern in diesem Bereich wurde hier aber nicht speziell vorgenommen. Vor allem auch deshalb, weil die Prozesse, mittels denen diese Vermittlungen stattfinden, teilweise auch kulturabhängig sind und deshalb schwierig in einen internationalen Vergleich einzubeziehen sind. Die internationalen Resultate sind denn auch häufig durch einige Extremwerte in einzelnen Ländern geprägt.

**Tabelle 3: Der Einfluss sozialer Herkunft und der Anzahl Geschwister auf die Leseleistung:
Geschätzte Durchschnittswerte für die Schweiz**

	Einheimische Familie	Migrantenfamilie
2-Kind Familie hoher sozialer Status	569	492
2-Kind Familie tiefer sozialer Status	484	443
5-Kind Familie tiefer sozialer Status	475	379

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

Die Ergebnisse lassen sich folgendermassen zusammenfassen: auch wenn für den Sozialstatus und weitere sozio-demographische Kriterien kontrolliert wird, senkt ein zusätzliches Kind in einer Familie die durchschnittliche schulische Leistung der (getesteten) Kinder dieser Familie signifikant. Die Effekte sind konzentriert in den Familien der unteren Hälfte des Sozialstatus und verstärkt in fremdsprachigen Familien zu finden. Die Resultate weisen daraufhin, dass es in allen sechs Ländern eine grössere Zahl von Familien gibt, deren Kinder im öffentlichen Schulsystem benachteiligt sind, weil es den Eltern an Ressourcen mangelt oder die familiären Ressourcen qualitativ schlechter sind als die anderer Eltern. Da die Effekte umso stärker ausfallen, wenn ein tiefer sozialer Status und ein Migrationshintergrund kombiniert sind, sind natürlich die sogenannten Risikogruppen, bei denen sich die Ressourcenrestriktionen signifikant negativ auf die schulischen Leistungen der Kinder niederschlagen, in den einzelnen Ländern unterschiedlich gross. Der hohe Anteil an Migranten/innen in der Schweiz führt zu einer deutlich grösseren Risikogruppe als in anderen Ländern.

Obwohl die Resultate darauf hindeuten, dass familiäre Ressourcen in allen sechs Vergleichsländern eine Rolle spielen, sind klare Unterschiede zwischen den Ländern auszumachen (siehe Wolter 2003), die wiederum auf kompensierende Massnahmen im Bildungswesen oder auch in der Sozialpolitik zurückgeführt werden können. Die Länder lassen sich in zwei Gruppen aufteilen, welche sich in den Effekten statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Die Länder mit den geringsten Effekten (in aufsteigender Reihenfolge) sind Finnland, Kanada und Frankreich.

Die Länder mit den grössten Effekten sind die Schweiz, Deutschland und Belgien. Die Gruppierung der Länder folgt also dem Muster, das sich auch bei der Analyse des Effektes des Sozialstatus auf die Leseleistung zeigt, nur dass sich jetzt die Effekte auch zwischen Familien beobachten lassen, die der gleichen Gruppe des Sozialstatus angehören.

Zudem lässt sich aus den Analysen ablesen, dass Kinder ärmerer oder kinderreicher Familien häufig nicht über die physische Infrastruktur (eigenes Zimmer, etc.) im Elternhaus verfügen, welche Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische Leistung wäre. Dieser Umstand ist gerade in der Schweiz besonders ausgeprägt. Gleiches lässt sich für die verminderte soziale Interaktion in den betreffenden Familien sagen.

Die Effekte sind ziemlich ausgeprägt; ein ausgewähltes Ergebnis (siehe Tabelle 3) mag dies verdeutlichen. Während die durchschnittliche Leseleistung eines Kindes aus einer Schweizer Familie praktisch nicht durch die Anzahl der Geschwister beeinträchtigt wird (auch wenn die Familie aus einem tiefen sozialen Status stammt), ist der Effekt bei Migranten/innen überaus stark. Ein Kind aus einer Migrantenfamilie in der Schweiz mit vier Geschwistern fällt auf eine durchschnittliche Leseleistung, die unter dem Durchschnitt von Brasilien liegt (schlechtestes Land in PISA 2000).

1.4.2 Schulische Selektion

Die frühe schulische Selektion kann sich auf verschiedene Art und Weise auf die soziale Selektivität des Bildungssystems auswirken.⁵⁴ Wenn bei der frühen Selektion einerseits keine Diskriminierung erfol-

⁵⁴ Es ist zu beachten, dass auch in Ländern ohne frühe Selektion in Schultypen dennoch leistungsmässig orientierte Gruppierungen der Schüler/innen in Schulen oder gar Klassen vorgenommen werden. Dies ist traditionellerweise in den USA der Fall (dort unter dem Namen «tracking» bekannt), kann aber auch in anderen Ländern beobachtet werden. Obwohl es eine recht umfangreiche Literatur zu dieser Thematik gibt, sind die Effekte auf die durchschnittliche Leistung oder auf den Einfluss des sozioökonomischen Umfeldes auf die Leistungen umstritten (siehe Ireson et al., 2002, Meijnen & Guldemon, 2002 als Beispiele für die jüngste Literatur zu diesen Themen). Diese auf Klassenebene zu verortenden Einflüsse können aber mit PISA Daten schlecht untersucht werden, da die Stichproben auf der Schulebene gemacht wurden.

gen würde und zudem die Schulen nach der Selektion die Kinder alle gleichermassen fördern würden (relativ zu ihrem Bildungspotential), dann würden die Unterschiede zwischen den Kindern durch die Selektion nicht verschärft, sie würden in etwa den Leistungsunterschieden vor der Selektion entsprechen.⁵⁵ Der Selektionszeitpunkt und der Umstand, dass selektioniert wird, hätte unter diesen Rahmenbedingungen keinen eigenen negativen Einfluss auf die soziale Selektivität. Die unter Punkt 2.3, gezeigten Resultate lassen nun aber auf einen solchen Einfluss schliessen. Deshalb müssen wir erstens vermuten, dass Kinder nach einer frühen schulischen Leistungsselektion unterschiedlich stark gefördert werden oder bspw. in ihrer Entwicklung schon durch das Fehlen der entsprechend guten Referenzgruppen behindert sind. Zweitens legen die Ergebnisse den Gedanken nahe, dass die Wahrscheinlichkeit, bei einer (altersmässig frühen) Selektion in eine höhere Schulstufe eingeteilt zu werden, nicht nur von der Leistung, sondern auch von der Herkunft abhängt. Dieser Umstand entspräche einer klaren Diskriminierung von Kindern aus sozial tieferen Schichten. Der ursprünglich beobachtete Leistungsunterschied würde sich weiter vergrössern und es käme zu einer schärferen sozialen Selektivität des Systems als in Ländern, in denen die Schüler/innen länger in der gleichen Schule oder Klasse zusammen bleiben.

Der Prozess der frühen Leistungsselektion kann also zu einer verstärkten Bedeutung des sozioökonomischen Umfeldes führen. Die genauen Wirkungskanäle sind mittels der PISA Daten jedoch schwer abzubilden, da man nur über eine Querschnittsinformation (für das Alter 15) verfügt und nicht über Informationen vor und nach der Selektion. Weiter ist es nicht möglich, alle Vergleichsländer in die Analyse mit einzubeziehen, da nicht alle eine gleich frühe Selektion kennen. Wir beschränken uns deshalb dar-

auf, die Selektion in der Schweiz auf das Kriterium der Chancengleichheit hin zu überprüfen, soweit dies mit den PISA Daten möglich ist.

Dieser Test⁵⁶ ergibt, dass unabhängig vom Einfluss, den die sozioökonomischen und -demographischen Faktoren auf die Lesekompetenz ausüben, diese einen zusätzlichen, signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass sich ein/e Schüler/in in einer höheren Schulstufe (bspw. Gymnasium) befindet. Zu diesen Variablen gehören (in der Deutschschweiz) sowohl der sozioökonomische Status, die Bildungsnähe der Eltern, wie auch der Immigrationsstatus. Damit verfügen wir über ein klares Indiz für einen Wirkungskanal, über welchen in der Schweiz die Bedeutung von sozioökonomischer Herkunft auf die schulischen Kompetenzen institutionell verstärkt wird.

Natürlich muss hier einschränkend auch erwähnt werden, dass mit dem Nachweis der Diskriminierung von Schüler/innen aus Migrantenfamilien und/oder tiefem sozialem Status in der Schweiz noch nichts darüber ausgesagt werden kann, ob eine solche Diskriminierung in den Ländern, in denen die schulische Selektion vor allem nach dem Alter 15 einsetzt, nicht auch stattfindet.

1.4.3 Unterschiede zwischen Schulen

Die in 4.2 dargestellten Ergebnisse sprechen dafür, dass die frühe institutionelle Selektion in unterschiedliche Schulstufen die soziale Selektivität des Systems erhöht. Da Jugendliche aus tiefem sozialen Milieu und mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer Leistung eher in tieferen Schulniveaus eingeteilt sind als andere, stellt sich die Frage, ob eine Ballung solcher Jugendlichen in einem Schulhaus die Leistung aller Schüler/innen beeinträchtigen kann. Es interessiert also, ob die Zusammensetzung der Schülerschaft innerhalb einer Schule einen signifikanten

⁵⁵ Neuere Forschungsliteratur weist darauf hin, dass Kinder schon mit grossen Leistungsunterschieden in die Schule eintreten und dass diese Leistungsunterschiede bei Schulbeginn schon auf die unterschiedliche soziale Herkunft zurückzuführen ist (z.B. Lee & Burkam, 2002)

⁵⁶ Der Test, den wir für unsere Fragestellung angewandt haben (die genauen Ergebnisse sind im Anhang B abgebildet), sieht folgendermassen aus: In einem ersten Schritt haben wir eine möglichst gute Schätzung der Lesekompetenzen der 15jährigen Schüler/innen vorgenommen, wobei natürlich auch die sozioökonomischen und -demographischen Faktoren berücksichtigt wurden. Diese haben denn auch alle einen signifikanten Erklärungswert. In einem zweiten Schritt schätzen wir nun für jede/n Schüler/in die Leistungskompetenz, die sich aufgrund dieses Modells ergeben würde, d.h. welche den gesamten sozioökonomischen Einfluss auf die Lesekompetenz beinhaltet. In einem dritten Schritt schätzen wir nun mittels eines «ordered probit» Modells die Wahrscheinlichkeit, mit der ein/e Schüler/in sich im Alter von 15 in einer (niveaumässig) höheren Schulstufe befindet. Aufgrund der leistungsabhängigen Selektion nehmen wir an, dass die geschätzte Lesekompetenz diese Wahrscheinlichkeit erklärt. Zusätzlich integrieren wir aber noch einmal als Kontrollvariablen den sozioökonomischen Status und andere soziodemographische Kriterien. Sollten diese nun auch noch einen signifikanten Einfluss, d.h. unabhängig von ihrem Einfluss auf die Lesekompetenz, auf die Wahrscheinlichkeit in einer höheren Schulstufe zu sein, haben, dann hätten wir den Nachweis für eine Diskriminierung. Die genauen Berechnungen sind in der Tabelle 4 im Anhang B dargestellt. Da nur Daten für das Alter 15 vorliegen und somit nicht direkt der Selektionsprozess abgebildet wird, ist der Test nicht vollständig eindeutig. Allerdings sind alternative Erklärungshypothesen zu der hier gemachten Interpretation der Ergebnisse ziemlich unwahrscheinlich und der Test somit gut brauchbar.

Einfluss auf die durchschnittliche Leseleistung einer Schule hat. Zu diesem Zweck wird wiederum ein Mehrebenenmodell berechnet, wobei auf der ersten Ebene die einzelne Schüler/innenleistung analysiert wird und auf der zweiten Ebene die Unterschiede zwischen den Schulen.⁵⁷ Die einzelnen Variablen auf den beiden Ebenen sind in den detaillierten Tabellen im Anhang ersichtlich. Einzelne Variablen, die auch getestet wurden, aber keine signifikanten Ergebnisse erbrachten, sind nicht dargestellt.

Die Streuung in der Leseleistung in der Schweiz ist zu 30 Prozent auf Unterschiede zwischen den Schulen und zu 70% auf Unterschiede innerhalb der Schulen zurückzuführen. Die auf der ersten Ebene des Modells eingeführten Variablen erklären rund 24% der Streuung der Leseleistung innerhalb der Schulen. Mit anderen Worten: die Unterschiede in der Leseleistung, welche sich nicht durch Schulfaktoren ergeben, gründen zu 24% in der sozialen Herkunft, der Fremdsprachigkeit, dem Geschlecht und der Anzahl der Geschwister der einzelnen Schüler/innen.⁵⁸ Die Variablen der zweiten Ebene vermögen rund 87% der Streuung der Leseleistung zwischen den Schulen zu erklären. Das heisst, der Schultyp (Niveau), die durchschnittliche soziale Herkunft der Neuntklässler/innen einer Schule, der Anteil von fremdsprachigen Schüler/innen sowie die Sprachregion, in der eine Schule sich befindet, sind verantwortlich für 87% der zwischen den Schulen unterschiedlichen Leseleistungen.

Wie beim sozialen Status ergeben sich auch beim Migrant/innenanteil zusätzlich negative Effekte. Wenn zwei Schulen der gleichen Schulstufe den gleichen durchschnittlichen sozialen Status der Schüler/innen⁵⁹ aufweisen, die eine aber über 20% fremdsprachige Schüler/innen hat und die andere einen Anteil von 0 bis 5%, dann wäre die durchschnittliche Leseleistung der Schüler/innen in der ersten Schule um 13 Punkte tiefer und zwar statistisch signifikant. Steigt der Anteil der fremdsprachigen Schüler/innen auf über 30% (40%), beträgt der Nachteil über 17 (40) Punkte.

Entscheidend an diesen Resultaten ist die Beobachtung, dass der negative Effekt eines Anteils an fremdsprachigen Schüler/innen auf die durchschnitt-

liche Leistung in einer Schule erst ab einem relativ hohen Anteil auftritt. Dies bedeutet, dass Schulen niedrigere Anteile ohne negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen «verkräften» können. Wenn nun der Anteil an fremdsprachigen Schüler/innen in einem Land insgesamt nicht sehr hoch ist, dann ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sich in einer bestimmten Schule ein Anteil an fremdsprachigen Schüler/innen von über 20% befindet, sehr klein. Dies kann eine weitere Erklärung dafür sein, warum sich diese Effekte in der Schweiz ausgeprägt zeigen.⁶⁰

Generell wirkt sich ein hoher Anteil an fremdsprachigen Schüler/innen zuerst auf die Leistung dieser Schüler/innen aus und nicht auf jene Schüler/innen, welche die Testsprache sprechen. Die Leseleistung der Neuntklässler/innen, welche sich zu Hause in der Testsprache unterhalten, wird also vom Anteil fremdsprachiger Jugendlicher nicht so stark beeinflusst wie die Leistung der Gesamtstichprobe. Erst ab einem Anteil von über 40% Fremdsprachiger in einer Schule fällt auch die Leistung der einheimischen Schüler/innen signifikant schlechter aus, wobei der Effekt zwar statistisch signifikant, aber absolut gesehen nicht sehr hoch ist. Schwieriger ist nun die Frage, warum sich der Anteil an fremdsprachigen Jugendlichen überhaupt negativ auf deren Leistung auswirkt, und weshalb dies erst ab einem bestimmten Anteil der Fall ist. Gleiches gilt für die Beobachtung, dass Schulen mit einem durchschnittlich tiefen Sozialstatus schlechter abschneiden. Dafür gibt es unterschiedliche Erklärungsmöglichkeiten, die einzeln oder auch zusammen zutreffend sein können, die wir aber nicht dahingehend überprüfen können, ob sie auch wirklich gültig sind. Es handelt sich hier um ein sogenanntes Identifikationsproblem bei sozialen Interaktionen, welches eine eindeutige und andere Erklärungsvarianten ausschliessende Beurteilung eines Zusammenhangs verhindert.

Die möglichen Erklärungen lassen sich in drei Gruppierungen zusammenfassen:

1. Negativer Effekt der Interaktion zwischen den Schüler/innen. Es kann sein, dass sich aufgrund eines negativen peer Effekts die Jugendlichen in ihren schulischen Leistungen gegenseitig hemmen (vor allem bei einer hohen Konzentration von Jugend-

⁵⁷ Für diese Analyse werden die Schweizer PISA Daten der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler sowie ihrer Schulen benutzt.

⁵⁸ Dieses Ergebnis deckt sich mit der von Coradi Vellacott und Wolter (2002) im nationalen Bericht der Erhebung PISA 2000 dokumentierten erklärten Varianz der Leseleistung durch Herkunftsvariablen.

⁵⁹ Mit der Bezeichnung «Schüler/innen» sind hier, wie erwähnt, die Neuntklässler/innen gemeint.

⁶⁰ Allerdings sind keine international vergleichende Berechnungen angestellt worden.

lichen mit Lernschwierigkeiten). Die unterschiedliche Wirkung des Anteils fremdsprachiger Jugendlicher auf ihre eigenen Leistungen und auf jene der Jugendlichen, welche die Testsprache sprechen, spricht teilweise für diese Hypothese. Eine hohe Anzahl von Jugendlichen aus sozial tieferem Umfeld kann auch dazu führen, dass die positiven Referenzpersonen (mit den entsprechenden Sprachkompetenzen) in einer Klasse fehlen. Ebenso ist ein sogenanntes lock in Phänomen möglich. Ein aus der Psychologie bekanntes Problem, bei welchem die schlechteren Schüler die besseren Schüler quasi zur Mittelmässigkeit zwingen.

2. Negativer Ressourcenausstattungsseffekt, der alle Schüler/innen derselben Schule trifft. Damit ist gemeint, dass Jugendliche in Schulen mit einem tiefen durchschnittlichen Sozialstatus oder einem hohen Anteil an fremdsprachigen Jugendlichen unter schlechteren Infrastrukturen, schlechteren Lehrern und auch weniger Engagement der Eltern dieser Schüler/innen für die Schule leiden können. Bei diesem Punkt ist zu beachten, dass aufgrund der schwierigeren Lernsituation eigentlich mehr Ressourcen für ein vergleichbar gutes Resultat wie in einer Durchschnittsklasse notwendig wären.

3. Negative Erwartungen. Es ist auch durchaus möglich, dass, in der Form einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung, Jugendliche von solchen Schulen dadurch diskriminiert werden, dass Lehrer, Schulbehörden und Eltern weniger von ihnen erwarten, somit auch zu tiefe Ansprüche stellen und sie zu wenig fordern.

Die Liste an möglichen Erklärungen liesse sich noch fortsetzen. Obwohl sicherlich alle der erwähnten Gründe plausibel klingen, ist trotzdem noch einmal darauf hinzuweisen, dass es mit den PISA Daten zwar gelingt, ein Problem zu lokalisieren, damit aber noch nicht geklärt ist, welcher Zusammenhang nun wirklich kausal ist.

1.5 Vor PISA und nach PISA – Grenzen bei der Beurteilung von PISA Ergebnissen

Der Umstand, dass wir mit PISA jede Kohorte nur einmal in ihren Kompetenzen beurteilen (beim Ende der obligatorischen Schulzeit), limitiert die Möglichkeiten, Ursachen für Kompetenzunterschiede oder die soziale Differenzierung in den Kompetenzen beurteilen zu können.

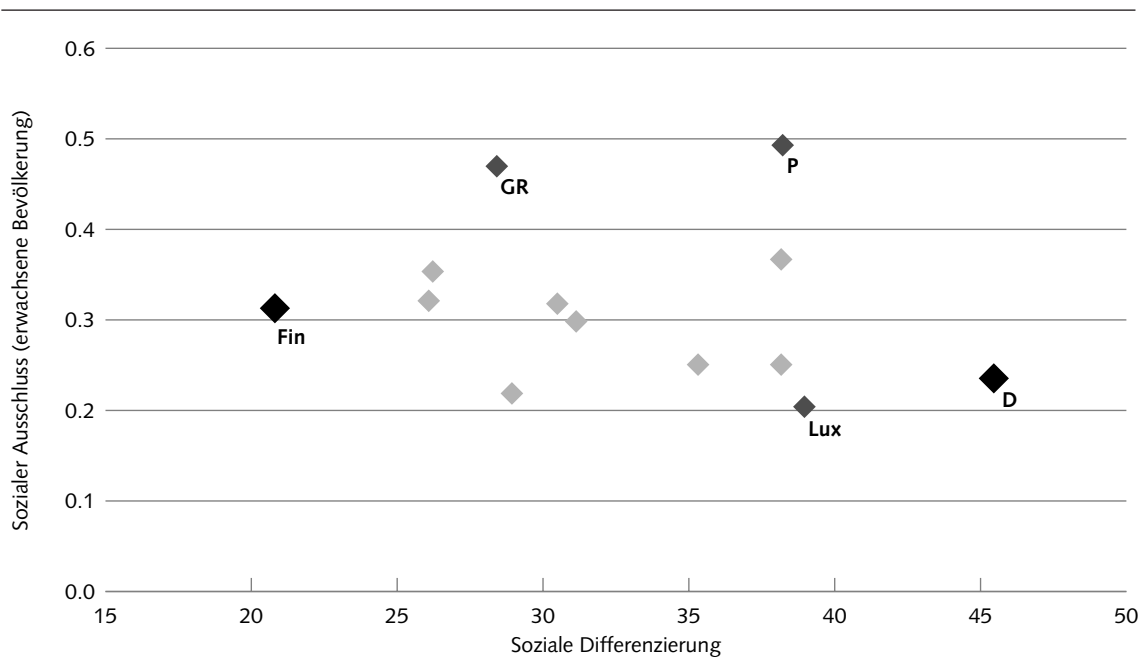
Neueste Forschungsliteratur gibt einige klare Hinweise darauf, dass auch sozioökonomisch bedingte Kompetenzunterschiede schon beim Schulbeginn feststellbar sind (siehe bspw. Lee & Burkam, 2002) und dass sich diese im Verlauf der Beschulung nicht nur erhalten, sondern in vielen Fällen weiter ausgebaut werden. Dies bedeutet aber auch, dass wir beim Messen von Korrelationen zwischen Kompetenzen und Charakteristiken der Schulen, der Lehrer oder des familiären Umfeldes zum Zeitpunkt der PISA Beurteilung nur in Ausnahmefällen davon ausgehen können, dass es sich dabei um die kausalen Hintergründe für die festgestellten Kompetenzunterschiede handelt.

Während also über die Gründe, welche zu den festgestellten, sozioökonomisch bedingten Kompetenzunterschieden bei 15-jährigen Schüler/innen geführt haben, nur spekuliert werden kann, besteht auch keine Gewissheit über die Folgen für die weitere schulische und berufliche Karriere, die sich aus diesen Unterschieden ergeben können.⁶¹

Aus der bestehenden Literatur können wir lediglich schliessen, dass in gewissen Ländern, die in Bezug auf die soziale Differenzierung in der PISA Untersuchung gut oder auf jeden Fall nicht schlechter als der OECD Durchschnitt abgeschnitten haben, die soziale Selektion zu einem späteren Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn einsetzt.⁶² Eine geringe soziale Differenzierung im Alter von 15 ist also keine Garantie dafür, dass das betreffende Bildungswesen überhaupt

⁶¹ Das Projekt TREE des NFP 43 wird gewisse neue Erkenntnisse für weiterführende Fragen in der Schweiz bringen. Diese Resultate weisen immerhin darauf hin, dass sich die Bedeutung der sozialen Selektivität eines Bildungssystems nach der obligatorischen Schulzeit insofern fortsetzt, als für einen erfolgreichen Übertritt in die Sekundarstufe II oder eine Vermeidung der Jugendarbeitslosigkeit nach der obligatorischen Schulzeit vor allem die besuchte Schulstufe und nicht die Leseleistung (wie in PISA gemessen) entscheidend ist. Dies verschärft natürlich die Brisanz der hier präsentierten Ergebnisse: Wenn der Übertritt in die Sekundarstufe I diskriminierend ist, sind die Jugendlichen aus tieferen sozialen Schichten bei einem Übertritt in die Sekundarstufe II, der aufgrund der Schulstufe erfolgt, wegen der ersten Selektion doppelt benachteiligt.

⁶² Dies ist im speziellen in den Ländern der Fall, die durch einen starken Ausbau des tertiären Bildungswesens jeweils eine Mehrheit jeder Jugendkohorte bis in die tertiäre Ausbildung bringen (müssen). In diesem Fall kann es vor und auf der Stufe Sekundar II überhaupt keine starke Selektion mehr geben (deshalb auch keine grosse soziale Differenzierung), die Selektion hat sich aber in das tertiäre Bildungswesen hineingeschieben. Bei einer starken qualitativen Differenzierung im tertiären Bildungswesen und der damit verbundenen Hierarchisierung von Ausbildungsinstitutionen und -gängen, kann man bspw. in Frankreich (siehe Duru-Bellat 2000 und Duru-Bellat & Kieffer 2000) oder England (siehe Reay et al. 2001) einen starken Einfluss des sozialen Status auf die gewählte Ausbildung auf der tertiären Bildungsstufe feststellen.

Grafik 5: Sozialer Ausschluss und soziale Selektivität im Bildungswesen (EU Staaten)

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

keine Form von sozialer Ungleichheit kennt. Dies gilt insbesondere für die Selektion in das tertiäre Bildungswesen, zu einem gewissen Grad aber auch für die Beteiligungsquote an der Erwachsenenbildung.

Damit wird aber die starke und frühe soziale Selektion in Ländern wie der Schweiz nicht etwa relativiert. Diese verletzt immer noch das Gebot einer Chancengleichheit. Es will nur bedeuten, dass für einen Vergleich von verschiedenen Ländern die soziale Gleichheit im ganzen Bildungssystem mit einbezogen werden müsste. Weiter wäre zu testen, ob die frühe Selektion nicht dennoch insgesamt zu einer stärkeren sozialen Differenzierung führt, wenn man alle Bildungsstufen in die Analyse aufnimmt.

Schliesslich wäre auch der Einfluss der sozialen Differenzierung im Bildungswesen auf die soziale Kohäsion oder den sozialen Ausschluss gesamtgesellschaftlich zu analysieren. Dass es sich hierbei um eine separate Fragestellung handelt, zeigt sich alleine aus einer deskriptiven Analyse, welche die soziale Differenzierung in den PISA Daten (für die EU Staaten) Masszahlen für die soziale Kohäsion gegenüberstellt (siehe Graphik 5). Vergleicht man diese beiden Aspekte bivariat, findet man keinen Zusammenhang, d.h. es ist nicht zu beobachten, dass Länder, die im PISA Vergleich eine kleine soziale Differenzierung aufweisen auch über eine höhere soziale Kohäsion verfügen und umgekehrt. Besonders eindrücklich

sieht man dies am direkten Vergleich von Finnland und Deutschland, den beiden Polen bei der sozialen Differenzierung im Bildungswesen (x-Achse). Finnland weist bezogen auf seine erwachsene Bevölkerung gar eine höhere soziale Ausschlussquote auf als Deutschland. Aber auch diese Beobachtung relativiert eine soziale Differenzierung in der obligatorischen Schulzeit nur insofern, dass sie nicht zwingend zu sozialem Ausschluss führen muss, es bedeutet aber nicht, dass sie ohne Folgen bleibt.

1.6 Schlussfolgerungen

Die PISA Resultate lassen den Schluss zu, dass die Schweiz in mehreren Gesichtspunkten, wenn nicht gar in allen analysierten Punkten der sozialen Integration, schlechter abschneidet als Finnland. Bei den Vergleichsländern Belgien und Deutschland ist in den meisten Punkten eine grosse Ähnlichkeit mit der Schweiz zu beobachten, was sich schon in den einfachen Masszahlen wie dem Unterschied zwischen mittlerer Lesekompetenz von Schüler/innen aus der obersten und der untersten sozialen Klasse gezeigt hatte.

Auf Länderebene scheinen insbesondere zwei Faktoren die Unterschiede in der sozialen Selektivität der einzelnen Bildungssysteme zu verstärken: Erstens

der Anteil der Migranten/innen an der schulischen Population und zweitens das Alter bei der ersten schulischen Selektion.

Es kann nicht abschliessend beurteilt werden, weshalb ein hoher Anteil an Migranten/innen an der Schulpopulation die soziale Selektivität verschärft. Zwei mögliche Wirkungskanäle konnten jedoch identifiziert werden. Erstens führt ein hoher Anteil an fremdsprachigen Jugendlichen zu einer Konzentration von fremdsprachigen Kindern in einzelnen Schulen, was die durchschnittliche Leistung dieser Schulen signifikant senkt. Wenn nun die Tatsache, dass es viele fremdsprachige Jugendliche gibt, dazu führt, dass die Schulen sozial und herkunftsmässig entmischt werden (sei es durch freie Schulwahl wie in Belgien oder de facto Schulwahl über die Wohnortwahl wie in der Schweiz oder in Frankreich), dann entsteht eine soziale «Gettoisierung» der Schulen, welche die Leistungsunterschiede zwischen sozialen Schichten verschärft. Zweitens kann ganz klar eine Diskriminierung von sozial schwächeren oder ausländischen Jugendlichen beim Übertrittsprozess in die Sekundarstufe I festgestellt werden, welche diese Selektivität noch einmal verstärkt.

Die frühe Selektion selbst wirkt über verschiedene Kanäle auf die soziale Selektivität des Systems. Die erste Ursache ist natürlich der Umstand, dass überhaupt vor dem «PISA-Alter» selektioniert wird. Zudem – und dies bedürfte sicherlich weiterer Forschung – ist zu vermuten, dass die Zuteilung zu unterschiedlichen schulischen Stufen die schon vor der Selektion bestehende soziale Differenzierung dadurch verstärkt, dass die einzelnen Schulstufen die Jugendlichen nicht alle gleichermassen fördern. Dies wird alleine dann offensichtlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass die einzelnen Schulstufen in der Schweiz teilweise ganz unterschiedliche qualitative Ansprüche an die Lehrpersonen stellen. Weiter sind die verschiedenen Schulstufen häufig auch geographisch in anderen Schulen untergebracht, was eine Gettoisierung begünstigt. Dass die schlechteren Schulen oft räumlich in einem allgemein schlechteren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld angesiedelt sind und somit weniger Förderung und Unterstützung von Eltern, Quartiervereinen, Arbeitgebern, etc. erwarten können, führt zu einer multiplen Benachteiligung der sozial schwächeren und fremdsprachigen Jugendlichen.

Positiv für den schweizerischen Fall ist alleine der signifikant reduzierende Effekt höherer Schulausga-

ben auf die soziale Selektivität. Wie es scheint, können höhere Schulausgaben dazu verhelfen, dass die sozialen Abstände teilweise wieder geschlossen werden können. Über welche Kanäle diese positive Wirkung sich entfaltet, ist allerdings damit noch nicht ergründet, und bedürfte auch hier genauerer Abklärungen.

Insgesamt ist hervorzuheben, dass die systemischen Variablen in ihren Wirkungen derart stark sind, dass die Schweiz ohne weiteres eine gleich tiefe soziale Selektivität aufweisen würde wie Finnland, wäre der Migrationsanteil und das Alter der ersten schulischen Selektion gleich wie in diesem Land. Während man letzteres mit einem Umbau des Bildungswesens durchaus – wenn auch erst längerfristig – durchsetzen könnte, ist ersteres eine durch die Migrationspolitik der Schweiz vorgegebene Grösse, die nicht durch die Bildungspolitik beeinflusst werden kann. Um also die soziale Selektivität im schweizerischen Bildungswesen zu reduzieren, muss nach Wegen gesucht werden, wie man trotz dieser ungünstigen Ausgangslage die negativen Folgen mindern kann. Dabei ist abschliessend zu bemerken, dass man für diese Lösungswege schwerlich auf ausländische Erfahrungen zurückgreifen können wird, da die anderen Länder aufgrund anderer Bildungssysteme und Migrationspolitik gar nie gezwungen waren, gegen die negativen Auswirkungen solcher Rahmenbedingungen bildungspolitische Massnahmen zu ergreifen.

1.7 Literatur

Brunello, G., Checchi, D. (2003): School Quality and Family Background in Italy, IZA Discussion Papers No. 705, Bonn: IZA.

Coradi Vellacott, M., Wolter, S.C. (2002): Soziale Herkunft und Chancengleichheit, in: BFS & EDK (Hrsg.), Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, Bildungsmonitoring, Neuenburg: BFS.

Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchischen Linearen Modells. Weinheim; München: Juventa Verlag.

Duru-Bellat, M. (2000): Social Inequalities in the French Education System: The joint Effect of Individual and Contextual Factors, Journal of Education Policy, Vol. 15 (3), pp. 30–40.

Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (2000): Inequalities in

Educational Opportunities in France: Educational Expansion, Democratization or shifting Barriers? *Journal of Education Policy*, Vol. 15 (3), pp. 333–352.

Galley, F., Meyer, T. (1998): Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben, Länderbericht zuhanden der OECD, Bern.

Ireson, J., Hallam, S., Hack, S., Clark, H., Plewis, I. (2002): Ability Grouping in English Secondary Schools: Effects on Attainment in English, Mathematics and Science, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 8(3), pp. 299–318.

Lee, V.E., Burkam, D.T. (2002): Inequality at the Starting Gate – Social Background Differences in Achievement as Children begin School, Washington: Economic Policy Institute.

Meijnen, G.W., Guldmond, H. (2002): Grouping in Primary Schools and Reference Processes, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 8(3), pp. 229–248.

Moser, U. (2002): Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance, in: BFS & EDK (Hrsg.), *Für das Leben gerüstet?*, Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000, Bildungsmonitoring, Neuenburg: BFS.

Müller, W., Shavit, Y. (1998): From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations, Oxford: Clarendon Press.

OECD (2001a): Education Policy Analysis 2001. Paris: OECD.

OECD (2001b): Knowledge and Skills for Life, First Results from PISA 2000, Paris: OECD.

OECD (2002a): Education at a Glance. OECD Indicators 2002. Paris: OECD.

OECD (2002b): Reading for Change, Performance and Engagement across Countries: Results from PISA 2000, Paris: OECD.

Reay, D., Davies, J., David, M., Ball, S.J. (2001): Choices of Degree or Degree of Choices? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process, *Sociology*, Vol. 35 (4), pp. 855–874.

Rijken, S.R. (1999): Educational Expansion and Status Attainment: A Cross-National and Over-Time Comparison, Dissertation an der Universität Utrecht.

Schnabel, K.U., Alfeld, C., Eccles, J.S., Köller, O., Baumert, J. (2002): Parental Influence on Students' Educational Choices in the United States and Germany: Different Ramifications – Same Effect? *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 60, pp. 178–198.

Wolter, S.C. (2003): Sibling Rivalry: A Six country

Comparison, IZA Discussion Papers No. 734, Bonn: IZA.

Wolter, S.C., Coradi Vellacott, M. (2002): Sibling Rivalry: A Look at Switzerland with PISA Data, IZA Discussion Papers No. 594, Bonn: IZA.

2 Länderberichte

Die Beschreibung und Beurteilung von Bildungssystemen bezüglich ihrer Wirkung auf soziale Selektivität ist sehr komplex, da soziale Selektivität einerseits immer in einem bestimmten wirtschafts-, sozial- und bildungspolitischen Kontext stattfindet, andererseits durch familiäre Faktoren mitbedingt ist. Eine umfassende, systematische Darstellung der einzelnen Bildungssysteme mit dem Ziel, daraus die für die soziale Selektivität relevanten Faktoren abzuleiten, muss an der Vielschichtigkeit und Komplexität der auserschulischen Einflussfaktoren und der Bildungssysteme scheitern. Eine umfassende Darstellung der Bildungssysteme kann somit im Rahmen dieser Studie nicht geleistet werden. Vielmehr soll hier einerseits eine länderspezifische Vertiefung der empirischen Ergebnisse stattfinden, andererseits eine Ergänzung mit Informationen und Daten erfolgen, welche für eine quantitative Analyse nicht zugänglich waren.

Wie im Kapitel 1 ausgeführt, kann 60% der sozialen Varianz in der Leseleistung zwischen den Ländern mit den relativen Bildungsausgaben, dem Alter bei der ersten Selektion sowie mit dem unterschiedlichen Anteil der Schülerinnen und Schülern mit immigrierten Eltern erklärt werden. Zudem zeigt sich, dass die (frühe) Selektion durch Bildungssysteme offensichtlich nicht nur aufgrund des Leistungspotentials der Schülerinnen und Schüler erfolgt, sondern dass auch soziale Faktoren vor der Selektion wirken und dass nach der Selektion eine unterschiedlich starke Förderung erfolgt. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ist die Tatsache, dass es den Bildungssystemen in der Schweiz, Deutschland und

Belgien im Gegensatz zu Finnland, Kanada und Frankreich nicht gelingt, den Einfluss des familiären Hintergrundes – unabhängig vom Sozialstatus – zu kompensieren. Die statistischen Betrachtungen und Ergebnisse können allerdings die komplexen Bedingungen zwischen diesen und weiteren Faktoren nicht adäquat berücksichtigen. Auch lassen sie keine Aussagen über die Entwicklung der sozialen Selektivität vor und nach dem 15. Lebensjahr zu. Hier können die Länderberichte helfen, einige Zusammenhänge besser zu verstehen und weitere Hypothesen zu entwickeln und zu verfolgen.

Die im empirischen Teil definierten Ebenen (vgl. 1.3.2) sollen für die Länderberichte weiter aufgeteilt werden, um der Komplexität von Schulsystemen Rechnung zu tragen. Wie bereits in der Einleitung bemerkt, soll die Mehrdimensionalität dieser Fragestellung auf folgenden Ebenen berücksichtigt werden: a) Politischer, sozialer und demographischer Kontext; b) Schul- und Bildungssystem; c) Schulgemeinde und Schule; d) Lehrperson, Klasse und Unterricht sowie die e) Familien, Kinder und Jugendliche. Auf diesen Ebenen können die relevanten Faktoren noch wie folgt unterschieden werden: Handelt es sich bei einem bestimmten Indikator eher um eine Ursache, Begebenheit oder Voraussetzung (Strukturindikatoren), um die Gestaltung oder Steuerung eines Prozesses (Prozessindikatoren) oder um eine Wirkung oder eine Folge (Ergebnisindikatoren)? Mit der ergänzenden Einteilung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisindikatoren können alle möglicherweise relevanten Faktoren systematisch dargestellt werden.

a) Politischer, sozialer und demographischer Kontext

Strukturindikatoren	Prozessindikatoren	Ergebnisindikatoren
• Sozialpolitik • Einwanderungspolitik • Migration • Bildungsausgaben • Bevölkerungsstruktur	• Steuerungssysteme • Entscheidungswege • Prozesse kultureller Integration und Identitätsbildung	• Auswirkung des Sozialstatus auf Wohnort • Armut, Arbeitslosigkeit, soziale Schichtung • Gesundheit der Bevölkerung, soziale Kohärenz

b) Schul- und Bildungssystem

Strukturindikatoren	Prozessindikatoren	Ergebnisindikatoren
• Finanzpolitik im Bildungsbereich • Unterstützungssysteme • Betreuungssysteme ausserhalb des Unterrichts • Lehrplan und Organisation • Ausdifferenzierung des Bildungsangebotes • Werte und Einstellungen	• Schulwahlmöglichkeit • Promotion • Gestaltung der Übergänge • Umsetzung der Bildungspolitik • Reformprozesse	• Repetitionsraten • Anteil segregierter Kinder • Drop-out-Raten • Tiefe oder fehlende Bildungsabschlüsse

c) Schulgemeinde und Schulen

Strukturindikatoren	Prozessindikatoren	Ergebnisindikatoren
• Charakteristiken der einzelnen Schulen • Zusammensetzung der Schule • Finanzielle und personelle Ressourcen • Qualitätssicherungssysteme • Schulleitung	• Organisation der Schule • Unterstützung für Eltern (z.B. durch Dolmetscher) • Wahl der Schule • Flexibilität der Bildungsangebote • Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts • Ausschlussprozesse	• Zufriedenheit der Lehrpersonen, Eltern • Einbindung der Schule in soziales Umfeld • Gewaltproblematik in Schulen • Leistungen und Fertigkeiten der Schüler/Schülerinnen • Qualität der Beziehungen in den Schulen

d) Klassen, Lehrpersonen und Unterricht

Strukturindikatoren	Prozessindikatoren	Ergebnisindikatoren
• Ausbildung und Weiterbildung • Vorhandene Unterstützungssysteme • Unterrichtsorganisation (z.B. Teamteaching) • Zusammensetzung der Klasse	• Organisation des Unterrichts • Individualisierung • Umgang mit Heterogenität • Umgang mit Schülern, die auffällig werden • Beziehungen und Beziehungspflege	• Qualität des Unterrichts • Qualität der Beziehungen in einzelnen Klassen

e) Familien, Kinder und Jugendliche

Strukturindikatoren	Prozessindikatoren	Ergebnisindikatoren
• Ethnische Herkunft und Verweildauer • Alter, Geschlecht, Anzahl Geschwister • Zuteilung der Kinder zu Schultypen • Bisherige Bildungserfahrungen • Bildungsnähe der Eltern • Beruf der Eltern	• Teilnahme an schulischen Aktivitäten • Freizeitaktivitäten • Teilnahme an Jugendkultur • Beziehungen und Kommunikation in der Familie	• Anteil an Kindern mit Gesundheitsproblemen, Gewaltproblematik • Übertritt in höhere Ausbildungen • Anteil an Kindern ohne Bildungsabschluss oder Berufsbildung • gesellschaftliche Partizipation der Familien

Nicht alle Faktoren in dieser Auflistung können für jedes Land diskutiert werden, doch bietet diese Übersicht eine Orientierung für die Länderberichte. In diesen werden einige der Ergebnisse aus den Mehrebenenanalysen thematisch vertieft und im Kontext des jeweiligen Bildungssystems diskutiert:

- Soziale und kulturelle Herkunft der Schüler und Schülerinnen
- Frühe Förderung und Betreuung
- Selektionsalter und -mechanismen
- Unterstützungssysteme
- Schulwahl

Zudem können zahlreiche Faktoren in den Länderberichten berücksichtigt werden, zu denen für die Mehrebenenanalyse keine Daten zur Verfügung standen. Sie ergänzen, illustrieren und weiten die Ergebnisse des quantitativen Teils aus und können Beziehungen zwischen den oben genannten Faktoren und weiteren Eigenschaften der Bildungssysteme herstellen:

- Migrationspolitik und gesellschaftlicher Kontext
- regionale Unterschiede (z.B. in der Konzentration fremdsprachiger Kinder)
- weitere länderspezifische Faktoren, welche direkt oder indirekt mit Selektionsmechanismen oder sozialer Selektivität in Beziehung stehen (z.B. verspätete Einschulung, Repetition oder sonderpädagogische Massnahmen)
- Faktoren der Schulorganisation (z.B. Integrative Ausrichtung, Schulautonomie und nationale Leistungsmessung bei Ländern mit guten Leistungen und geringer sozialer Selektivität)
- Situation sozial und sprachlich benachteiligter Kinder und Jugendlicher

Daneben gibt es auch einige Ergebnisse der Mehrebenenanalyse, die nicht anhand der Länderberichte diskutiert werden können. Hierzu gehören etwa die festgestellte ausgleichende Wirkung höherer relativer Bildungsausgaben auf die soziale Selektivität oder die Wirkung der Erwartungshaltung von Eltern. Obwohl Prozesse auf der Mikroebene wie etwa die Interaktion zwischen Schülerin/Schüler und Lehrperson oder die Merkmale des Unterrichts und der Zusammenarbeit in Schulhäusern gerade für die Ausbildung von sozial geprägten Übertrittsentscheidungen und der Einschätzung des Leistungspotentials von

Schülerinnen und Schülern zentral sind, können diese Faktoren hier nicht erschlossen werden. Letztlich müssen auch die zentralen Fragen unbeantwortet bleiben, inwieweit Eigenschaften eines Schulsystems auch von den besonderen sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängig sind. So lässt sich etwa durch die Länderberichte nicht beantworten, ob in Finnland die späte Selektion von Schülerinnen und Schülern oder die integrative Ausrichtung der Stütz- und Fördermassnahmen bei weitreichender lokaler Ausgestaltungsfreiheit auch unter den schweizerischen Systembedingungen (z.B. statt 1% einen Anteil von 19% Migranten) funktionieren würde.

Die Länderberichte folgen einer für das jeweilige Land relevanten Strukturierung der wichtigsten Ergebnisse zu den oben genannten Faktoren. Dies hat zur Folge, dass die Bildungssysteme nicht systematisch entlang einem gleichbleibenden Raster dargestellt werden. Vielmehr setzen die Länderberichte dort Schwerpunkte, wo sich einerseits aus den quantitativen Ergebnissen vertiefende Betrachtungen aufdrängen, andererseits länderspezifische Mechanismen zur Frage der sozialen Selektivität darzustellen sind.

Statistische Angaben zu den ausgewählten Ländern und Informationen zu den Bildungssystemen sind im Anhang A zusammengestellt. Für eine systematische Übersicht zu allen Bildungssystemen und ausgewählten thematischen Vergleichen sei auf Eurydice⁶³ verwiesen (Informationssystem der Europäischen Union für das Bildungswesen).

2.1 Französisches und flämisches Belgien

Das Bildungssystem der französischen Gemeinschaft kennzeichnet sich zugleich durch einen schwachen Leistungsdurchschnitt sowie durch eine sehr starke Differenzierung der Resultate auf Grund der sozialen und migratorischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Das flämische Bildungssystem verzeichnet, trotz einer auf sozialer und kultureller Ebene ebenfalls grossen Ungleichheit, einen hohen Leistungsgrad.

Diese zwei Gemeinschaften weisen gemeinsame Merkmale auf der Ebene von Organisation und

⁶³ http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

Funktionsweise ihrer Schulsysteme auf, unterscheiden sich jedoch auf wirtschaftlicher Ebene. Die Feststellung, dass die soziale und kulturelle Herkunft der Schüler einen starken Einfluss auf ihre Leistungen in der PISA-Erhebung hat, lässt sich hauptsächlich durch ein Bildungssystem, das durch eine Wettbewerbssituation zwischen den Schulen gezeichnet ist, erklären. Speziell in der französischen Gemeinschaft neigt dieses System dazu, von den herrschenden sozialen Ungleichheiten zu zehren und ein Segregationsphänomen zwischen den Schulen zu erzeugen bzw. zu verstärken. Auch wenn die Immigrations- und die Zentrumspolitik der Gemeinschaften versuchen, die soziale Ausgrenzung zu reduzieren, so ist zu befürchten, dass dieses deregulierte System, welches von der Wahl der Eltern abhängt und eine Art Bildungsmarkt darstellt, ghettoisierte Schulen schafft, in denen die Erhaltung der Bildungsqualität für alle Schüler ein schwer zu lösendes Problem darstellt.

2.1.1 Zu Belgien allgemein

Belgien, Föderalstaat seit 1993, besteht aus drei Gemeinschaften (flämische, französische und deutsche Gemeinschaft) und ist in drei Regionen aufgeteilt (Flandern – das 58% der belgischen Bevölkerung zählt-, sowie Wallonien und Brüssel-Hauptstadt). Die drei Gemeinschaften stimmen mit den drei Regionen nicht vollkommen überein. So umfasst die Region Wallonien nur einen Teil der französischen Gemeinschaft, jedoch die gesamte deutsche Gemeinschaft (Brüssel-Stadt und die achtzehn umliegenden Gemeinden bilden zusammen die autonome Region Brüssel-Hauptstadt). Nebst der föderalen Regierung (vom König nominiert) verfügt jede Gemeinschaft über ihre eigenen Institutionen. Die Bildung (sowie die wissenschaftliche Forschung, die Sprachpolitik, das Gesundheitswesen usw.) liegen in der Kompetenz der Gemeinschaften. Die Regionen behandeln alles, was das Territorium betrifft (Umwelt, Landwirtschaft, Wohnungsbau usw.). Die föderale Regierung kümmert sich hauptsächlich um das Geld, die Landesverteidigung, die soziale Sicherheit sowie die internationalen Beziehungen.

Belgien ist sehr städtisch geprägt. Es zählt 17 urbane Zentren mit mehr als 80 000 Einwohnern,

was beinahe 60% der Bevölkerung auf etwa einem Viertel des Territoriums entspricht. Hinzu kommen 5 grosse Städte mit mehr als 100 000 Einwohnern – Brüssel (beinahe 2 Millionen Einwohner mit Agglomeration), Antwerpen (463 000 Einwohner), Gent (230 000 Einwohner), Charleroi (207 000 Einwohner) und Lüttich (196 000 Einwohner) –, und 12 mittlere Städte.

Das BIP Belgiens liegt über jenem seiner französischen und deutschen Nachbarn, jedoch unter jenem der Niederlande. Die makroökonomischen Indizes zeichnen das Bild eines Landes, das in Bezug auf die Einkommensverteilung⁶⁴ verhältnismässig unausgeglichen ist, das ein grosses Missverhältnis bei der Arbeitsplatzaufteilung zwischen den Regionen⁶⁵ aufweist und das eine Langzeitarbeitslosenquote (mehr als 12 Monate) hat, die mit derjenigen seiner deutschen und französischen Nachbarn⁶⁶ vergleichbar ist. Die Wirtschaftssituation der 90er Jahre hat dem Süden des Landes grosse finanzielle Schwierigkeiten eingebracht, parallel dazu hat Flandern trotz der Rezession und der Abwertung, die Belgien hat hinnehmen müssen, einen wirtschaftlichen Aufschwung erlebt.

Im Bereich der Bildung gibt es vier parallele Bildungsnetze, die oft in Konkurrenz zu einander stehen: Die öffentlichen Bildungsnetze, welche entweder von den Gemeinschaften, den Regionen oder den Gemeinden organisiert sind, und das «freie» Bildungsnetz (Privatschulen), das etwa 60% der Schülerinnen und Schüler auf sich vereint. Die föderale Verfassung sichert den Eltern die freie Wahl der Schule zu.

Belgien hat einen verhältnismässig hohen Ausländeranteil (vgl. Tabelle 1, Angang A). Die Integrationspolitik für Immigranten stammt von 1989 und hat zur Schaffung des «Commissariat royal à l'immigration» geführt. Die Gemeinschaften und die Regionen haben ihre eigenen Integrationsinstrumente definiert. In der Region von Brüssel beispielsweise hat die Integrationspolitik ab 1997 eine Neuorientierung erfahren. Seither werden auch die empfindlichen Bezirke berücksichtigt, und die Politik der sozialen Eingliederung beschränkt sich nicht ausschliesslich auf die Immigranten. Die flämische Gemeinschaft hat 1989 ihre eigene Politik einge-

⁶⁴ Eurostat-Index, errechnet auf Grund der Daten 1999, mit einem Wert von 4.2 für Belgien (Deutschland: 3.6, Frankreich: 4.4).

⁶⁵ Eurostat-Index von 8.1, errechnet auf Grund der Daten 2000, der höchste Wert der europäischen Länder (mit Ausnahme von Italien und Spanien).

⁶⁶ Eurostat-Index, errechnet auf Grund der Daten 2000, mit einem Wert von 3.8 im Vergleich zu 4 für Frankreich und 3.7 für Deutschland.

führt, indem sie Integrationszentren für Immigranten geschaffen hat. Im Juli 1996 wurde ein strategischer Plan für die ethnisch-kulturellen Minderheiten verabschiedet, der drei Aspekte beinhaltet: Emanzipationspolitik (um die Beteiligung dieser Gruppen an der Gesellschaft zu fördern), Aufnahmepolitik und Unterbringungspolitik. Besondere Beachtung wurde der Einbeziehung der betroffenen Gruppen in die betriebene Politik geschenkt.

2.1.2 Französische Gemeinschaft

Ein Gebiet mit starken wirtschaftlichen und sozialen Kontrasten

Die französische Gemeinschaft Belgiens besitzt ein vergleichsmässig gehobenes soziales Durchschnittsniveau. Doch die schwere Wirtschaftskrise, die bestimmte Regionen des Landes getroffen hat, hat beträchtliche Verarmungsfolgen mit sich gebracht. Nichtsdestotrotz hat Wallonien (Region, die einen grossen Teil der französischen Gemeinschaft beherbergt) zwischen 1996 und 2000 eine wirtschaftliche Wachstumsperiode erlebt. Die französische Gemeinschaft weist grosse Unterschiede zwischen den Regionen auf: Die einen Regionen, wie Brüssel, die mehr in Richtung tertiärer Sektor orientiert sind, haben einen Wirtschaftsaufschwung erfahren, während andere einen bedeutenden Rückgang hinnehmen mussten. Letzteres ist beispielsweise der Fall in der Provinz von Hennegau (welche 1'200'000 Einwohner zählt), die traditionellerweise auf die Eisen- und Stahlindustrie und auf die Steinkohleförderung ausgerichtet ist. Sie hat eine starke Drosselung ihrer Wirtschaftsaktivitäten verzeichnet, was zu einem bedeutenden Anstieg der Arbeitslosenquote (von 14% 1996 auf 16.6% 1999) und gleichzeitig zu einer Langzeitarbeitslosigkeit von grossem Ausmass geführt hat. Diese Arbeitslosigkeit hat einen Verarmungs- und Marginalisierungsprozess bei einem beträchtlichen Anteil der Bevölkerung ausgelöst. Das BIP der Provinz von Hennegau ist während dieser Periode in zwei aufeinander folgenden Jahren (1996 und 1997) gesunken.

Das Bildungssystem der französischen Gemeinschaft hat einen starken Rückgang der finanziellen Mittel erfahren, was zu grossen Sparmassnahmen geführt hat, namentlich auf der Ebene der Sekundar-

stufe (Verringerung der Anzahl Schulen und der Anzahl Stellen für Unterrichtende in den Jahren 1995–96).

Die Spaltung der Gesellschaft, die aus dieser gegensätzlichen Wirtschaftsentwicklung hervorgeht, steht mit den grossen Unterschieden in den Ergebnissen der PISA-Studie in Funktion der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang. Der Einfluss des sozialen Niveaus der Schüler auf ihre Leistungen ist insbesondere bei der Lesekompetenz sehr ausgeprägt, wo die Abweichung zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Schüler am oberen und der Schüler am unteren Ende der sozialen Leiter die grösste aller Länder ist, die an der Erhebung⁶⁷ teilgenommen haben.

Die Schüler mit einem geringen sozioökonomischen Status (was auf der ISEI-Skala, die die Berufe von 0 bis 90 einteilt, einem Wert von 20 entspricht) erreichen in der Lesekompetenz ein sehr tiefes durchschnittliches Leistungsniveau; von den europäischen Ländern findet sich nur Luxemburg noch auf einem vergleichbaren Stand. Das Niveau der Schüler mit einem gehobenen sozioökonomischen Status (was auf der ISEI-Skala einem Wert von 80 entspricht) liegt im unteren Durchschnitt der europäischen Länder.

Im Allgemeinen ist die Streuung der Resultate in der französischen Gemeinschaft sehr gross. Mit einer Standardabweichung von 111 bei der Lesekompetenz hat die französische Gemeinschaft gemeinsam mit Deutschland das Bildungssystem mit der ausgeprägtesten Leistungsheterogenität. Bei der Mathematik ist die Situation ähnlich, auch wenn die Standardabweichung etwas kleiner ist (107).

Ein Schulsystem, das durch Wettbewerb geprägt ist und zu grossen Unterschieden zwischen Schulen führt

Die den Eltern überlassene Wahl der Schule (die durch die belgische Verfassung gewährleistet wird) sowie das sehr breite Angebot an Schulen (auf Grund verschiedener Bildungsnetze) schafft zwischen den Schulen eine Wettbewerbssituation. Dieses Phänomen ist mit einer extremen Dezentralisierung der Entscheidungskompetenzen zur Evaluierung der Schülerinnen und Schüler (wie dies auch in

⁶⁷ Wenn wir das durchschnittliche Leistungsniveau der 25% der Schüler, deren Eltern den tiefsten sozioökonomischen Status haben (gemäss des Internationalen Index des beruflichen Status – ISEI –, der die Berufe auf einer Skala von 0 bis 90 einteilt) mit dem durchschnittlichen Leistungsniveau der 25% der Schüler, deren Eltern den höchsten Status haben, vergleichen, stellen wir eine Differenz von 124 fest (Durchschnitt der OECD: 82), die die grösste aller Länder ist.

Flandern der Fall ist) und mit einer fehlenden zentralen Gesamtsteuerung⁶⁸ verbunden. Es ist anzumerken, dass die Schule für jede Schulstufe selber für die Beurteilung der Lernenden und gegebenenfalls die Erteilung von Abschlüssen verantwortlich ist und dass keine auf der Ebene der Gemeinschaft organisierten Prüfungen existieren. Als Reaktion auf diese Situation hat das Erziehungsministerium der Gemeinschaft 1992 Ziele – so genannte «socles de compétences» – beschlossen, die in drei Etappen der Schulzeit (Ende der 2. Primarklasse, Ende der 6. Klasse und Ende des ersten Zyklus der Sekundarstufe – 8. Klasse) erreicht werden müssen und die für alle Bildungsnetze gelten.

Es gibt beträchtliche Unterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf den Anteil durchgefallener Schüler, welche – zumindest teilweise – auf die vorherrschende Wettbewerbssituation zurückgeführt werden können. Eine Studie, die auf Grund von Daten des Schuljahres 1991–92 (Vandenbergh, V. (1996), *Functioning and regulation of educational quasi-markets*. Louvain-La-Neuve. Université catholique, IRES) durchgeführt wurde, zeigt die bestehenden grossen Abweichungen zwischen den Schulen innerhalb der Bezirke in Bezug auf den Anteil der Kinder, welche eine Klasse wiederholen oder ausgeschlossen werden. So verzeichnen im Schulbezirk von Brüssel, welcher 135 Schulen zählt, vier Schulen einen Anteil von mehr als 90% Schüler mit schulischem Rückstand, wohingegen fünf Schulen einen Anteil von mehr als 90% Schüler ohne schulischen Rückstand aufweisen. Grosse Unterschiede sind auch zwischen den Regionen zu verzeichnen. Die Gründe für diese Unterschiede sind nicht alleine in der jeweiligen spezifischen Wirtschaftssituation der Region, sondern auch in der Anzahl Schulen und somit im bestehenden Konkurrenzgrad zu suchen. Ein regelrechter Bildungsmarkt, verbunden mit dem Fehlen einer zentralen Steuerung veranlasst die Schulen zur Wahl zwischen zwei Strategien: Entw-

der sie passen sich dem Niveau ihrer Schüler an und senken das Anforderungsniveau (Überlebensstrategie), oder sie lassen jene Schüler, die sie nicht behalten wollen, umschulen oder wiederholen, um so ein bestimmtes Erfolgsniveau⁶⁹ aufrecht zu erhalten (Elitestrategie). Wir wohnen offenbar also einem Segregationsphänomen zwischen den «gehobenen» Schulen und den «einfachen» Schulen bei (Delvaux, 1998).

Ein System, das von einem hohen Anteil Umschulungen geprägt ist

Belgien als Ganzes und die französische Gemeinschaft im Speziellen weisen sehr hohe Anteile von Wiederholungen und Umschulungen auf. So haben 43% der Schülerpopulation, die an der PISA-Studie teilgenommen hat, einen schulischen Rückstand von einem oder mehreren Jahren (in Flandern beträgt diese Quote 27%). Diese Situation lässt sich auf der Ebene des Bildungssystems dadurch erklären, dass die Wiederholung eines Schuljahres jedes Jahr möglich ist (ausgenommen für die ersten beiden Schuljahre der Sekundarstufe, dies jedoch erst seit September 2000)⁷⁰.

In den vergangenen Jahren hat eine starke Mobilisierung gegen den schulischen Misserfolg in der französischen Gemeinschaft stattgefunden, welche zu einer Verminderung der Anzahl Misserfolge während den 6 Jahren der Primarstufe geführt hat. Verantwortlich hierfür ist insbesondere das Gesetz von 1983, welches mehr als eine Schuljahrwiederholung pro Schulstufe verbietet⁷¹. Diese Politik hat (gemäss Delvaux, 1998) dazu geführt, dass der Eintritt in die Primarschule verzögert wird und dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Sekundarstufe vermehrt dem ersten Aufnahmejahr (Klasse B)⁷² zugewiesen werden, wodurch erneute schulische Rückstände entstehen, da Schüler, die in die normale Sekundarstufe eintreten wollen, ein Jahr verlieren. Eine weitere Auswirkung dieser Politik ist, dass Schü-

⁶⁸ Um dieser Situation Abhilfe zu schaffen, wurde 1997 mittels Kommissionen – deren Aufgabe darin besteht, jährlich einen Evaluierungsbericht für das Ministerium der Gemeinschaft zu verfassen – ein System zur Evaluierung und Steuerung der Systeme eingeführt.

⁶⁹ Wir weisen darauf hin, dass die Schulen auf Grund der zu Schulbeginn eingeschriebenen Anzahl Schüler von der Gemeinschaft subventioniert werden. Diese Vorschrift scheint zu gewissen Selektionspraktiken im Laufe des Schuljahres zu führen.

⁷⁰ Gemäss den Daten von 1998/1999 variiert die jährliche Wiederholerrate zwischen 5.66% im 1. Primarschuljahr, 4.93% im 2. Schuljahr und 2.39% im 6. Schuljahr. Auf der Sekundarstufe beträgt die Quote im 2. Schuljahr 7.54%. Im 3. „liegt sie bei 17.9% und im 3. „année de qualification“ bei 24.59%.

⁷¹ Ab 2005 ist die Wiederholung der Schuljahre vom 3. bis zum 6. Primarschuljahr nicht mehr möglich.

⁷² Die Schüler, die das am Ende der Primarschule ausgestellte Grundschulzertifikat erhalten haben, werden automatisch für die Sekundarstufe zugelassen, deren zwei erste Jahre gemeinsam unterrichtet werden (1999 waren dies 88.6% der Schüler). Die anderen Schüler werden für das erste Aufnahmejahr der Sekundarstufe (Klasse B) zugelassen. Jene Schüler, die das erste Aufnahmejahr bestanden haben, erhalten das Grundschulzertifikat und dürfen in das erste Schuljahr der Sekundarstufe eintreten.

ler mit Schwierigkeiten häufiger Sonderklassen zugewiesen werden.

Ein System, das belgische und ausländische Schüler ungleich behandelt

Die französische Gemeinschaft zählt einen grösseren Anteil Jugendlicher ausländischer Herkunft als der Durchschnitt der OECD-Länder (9%). In der PISA-Stichprobe sind 82% der Jugendlichen Belgier, 13% sind in Belgien geboren und haben Eltern ausländischer Herkunft und 5% sind im Ausland geboren. In Flandern beträgt der Prozentsatz der belgischen Schülerinnen und Schüler 88%. Der Anteil der Schüler, die zuhause Französisch oder eine andere Landessprache sprechen, beträgt 91.7% und liegt leicht unter dem OECD-Durchschnitt (94.5%).

Bei der PISA-Studie können im Bereich der Lesekompetenz Unterschiede zwischen autochthonen Schülern auf der einen Seite und Schülern der 1. Generation (in Belgien geboren mit Eltern, die im Ausland geboren sind) und allochthonen Schülern (sowohl Schüler als auch deren Eltern sind im Ausland geboren) auf der anderen Seite beobachtet werden. Hingegen weist die französische Gemeinschaft im Vergleich zu den anderen Ländern nur einen leichten Unterschied zwischen den in Belgien geborenen Schülern mit ausländischer Herkunft (1. Generation; Durchschnittswert in Lesekompetenz 414) und den im Ausland geborenen Schülern auf (406).

Die von den Schülern gesprochenen Sprache hat einen Einfluss auf die Leseleistungen: Das Risiko für einen allophonen Schüler (der zu Hause gewöhnlich nicht französisch spricht) unter den schwächsten 25% der Leser zu sein, liegt bei 3 (das bedeutet, dass das Risiko drei Mal höher ist als für einen Schüler, der gewöhnlich Französisch spricht). Dies ist der höchste Wert aller Staaten, die an der Erhebung teilgenommen haben.

Das Bildungssystem der französischen Gemeinschaft zeigt sich in Bezug auf die nationale Herkunft der Schüler keineswegs gleichstellungsfördernd, und dies trotz der Massnahmen zur positiven «Ungleichbehandlung», die gemäss dem Modell der vorrangigen Bildungszonen in Frankreich (vgl. Teil zu Frankreich) eingeführt wurden.

2.1.3 Flämische Gemeinschaft

Ein Gebiet, das wirtschaftlich wächst

Flandern, eine Region, die traditionellerweise – mit

Ausnahme der Industriebecken von Gent und Antwerpen – weniger floriert und weniger industrialisiert war als Wallonien, deren Wirtschaft zwischen Landwirtschaft, Handel und Kleinindustrie aufgesplittet ist, hat in den vergangenen Jahren einen bedeutenden Wirtschaftsaufschwung erlebt und ist dadurch zur fortschrittlichsten Region Belgiens und sogar zu einer der reichsten Europas aufgestiegen. Die wirtschaftliche Inversion zwischen den beiden Regionen hat sich bereits vor dem 2. Weltkrieg abgezeichnet. Nach dem Ende des Krieges hat Flandern langsam Überhand über die rückläufige wallonische Wirtschaft genommen. Seit 1966 hat das durchschnittliche BIP pro Einwohner von Flandern jenes von Wallonien überholt. Die Arbeitslosenquote von Flandern liegt bei 4.3% im Vergleich zu 10.3% in Wallonien (Quelle: *Le triomphalisme de l'économie*. A. Gonthier et M. Mintiens, *Le Monde diplomatique*, avril 2001. Supplément: Belgique, dynamique flamande), und das Durchschnittseinkommen in Flandern ist deutlich höher als in den beiden anderen Regionen (Wallonien und Brüssel).

Dennoch weist die soziale Struktur von Flandern mit jener der französischen Gemeinschaft Ähnlichkeiten auf. Dies besagt jedenfalls der internationale Index des beruflichen Status (ISEI), welcher anhand der an der PISA-Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler errechnet wurde. Dieser Index, der die Berufe auf einer Skala von 0 bis 90 einteilt, liegt in Flandern bei 48 (im Vergleich zu 50 in der französischen Gemeinschaft). Er ist mit jenem von Deutschland und Frankreich vergleichbar (vgl. Tabelle 1).

Flandern scheint – im Vergleich zur französischen Gemeinschaft – als Region weniger von sozialer Marginalisierung gezeichnet zu sein und macht auf sozialer und kultureller Ebene insbesondere auf Grund eines schwächeren Anteils an ausländischen Bevölkerungsgruppen einen homogeneren Eindruck.

Ein leistungsstarkes, jedoch Ungleichheiten förderndes Bildungssystem

Die Ergebnisse von Flandern gehören in Lesekompetenz und in Mathematik zu den Besten der an PISA teilnehmenden Länder (Durchschnitt in Lesekompetenz 532 und in Mathematik 543). Bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz sind die Ergebnisse von Flandern durchschnittlich. Unter Beachtung des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler (ISEI-Index) ist festzustellen, dass die flämische Gemeinschaft genau wie die französische

Gemeinschaft eine grosse Abweichung zwischen den Leistungen der Schüler am unteren Ende und den Leistungen der Schüler am oberen Ende der sozialen Leiter aufweist, auch wenn diese Abweichung kleiner ist als jene der französischen Gemeinschaft (die Differenz liegt in Flandern bei 94, während die durchschnittliche Differenz der OECD-Länder bei 82 liegt). Für Flandern lässt sich dieses Resultat, wenn man sich auf die Lesekompetenz beschränkt, einerseits durch ein sehr hohes Leistungsniveau der Schüler mit einem gehobenen sozioökonomischen Status erklären (sehr deutlich über jenem von Finnland und von Ländern wie der Niederlande). Zu nennen ist auch das Leistungsniveau der Schüler mit tiefem sozioökonomischem Status, das nahe jenem der beiden oben genannten Länder, jedoch über dem Gesamtdurchschnitt aller Länder liegt.

Das flämische Bildungssystem verzeichnet einen hohen Leistungsgrad, führt jedoch zu einer starken sozialen Differenzierung, während in der französischen Gemeinschaft Effizienz und schulische Differenzierung nicht verknüpft sind. Dies liesse sich durch die Tatsache erklären, dass in Flandern ein grösserer Anteil Schüler Sonderklassen besucht: Auf der Primarstufe nehmen über 14% an Sonderprogrammen teil (Sonderklassen Typ B und C (gemäss der Klassifizierung der ISCED, 1997) im Vergleich zu 11% auf der Sekundarstufe.

Ein dezentralisiertes System ohne Regulierung

Im flämischen Bildungssystem besteht wie beim System der französischen Gemeinschaft eine Wettbewerbssituation zwischen den Bildungsnetzen, aber im Gegensatz zum System der französischen Gemeinschaft sind hier weniger Bemühungen für eine Regulierung zu beobachten, namentlich durch Festlegung der für die verschiedenen Schuletapen zu erreichenden Ziele. Im Gegenteil – die Politik zielt sogar darauf ab, den Schulen mehr Autonomie zu gewähren.

Grosse Unterschiede zwischen den Schulen werden im Bereich der Lesekompetenz gemessen. Sie sind insbesondere bei Sekundarschulen mit technischer und beruflicher Ausrichtung zu beobachten, wo Schulen mit einem durchschnittlichem Lesenniveau von etwa 550 zu finden sind, während andere ein Niveau von etwa 410 aufweisen (und dies beim selben sozioökonomischen Durchschnittsniveau). Bei den allgemeinbildenden Schulen sind ebenfalls Unterschiede zu beobachten, jedoch in kleinerem

Ausmass (die Besten haben ein Niveau von über 626, während die Schwächsten bei 550 liegen). Diese Unterschiede hängen in der Regel mit dem sozioökonomischen Durchschnittsniveau der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler zusammen.

Ein Bildungssystem, das für Immigranten der 1. Generation nicht sehr vorteilhaft ist

Der Anteil Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft ist in Flandern deutlich geringer als in der französischen Gemeinschaft. In der Population, die an der PISA-Studie teilgenommen hat, sind 7% der Schüler nicht belgischer Nationalität (davon sind 4% gemäss den Kriterien der PISA-Studie Schüler der 1. Generation – in Belgien geborene Schüler mit im Ausland geborenen Eltern – und 3% im Ausland geborene Schüler). Zur Erinnerung: In der französischen Gemeinschaft sind 18% der Schüler Ausländer (von denen 13% Schüler der 1. Generation sind), also mehr als drei Mal mehr. Die beiden Gemeinschaften unterscheiden sich bezüglich der Herkunft der aufgenommenen ausländischen Bevölkerungen. In Flandern sind die drei häufigsten Herkunftsländer (Basis = Nationalität der Arbeitnehmenden) die Niederlande, die Türkei und Marokko (Flandern nimmt prozentual gesehen mehr türkische Staatsangehörige auf als die französische Gemeinschaft). In der französischen Gemeinschaft machen die Italiener 55% der in Wallonien niedergelassenen Ausländer aus. In Brüssel sind die Maghrebinger mit einem Anteil von 22% am stärksten vertreten, gefolgt von den Italienern (14.5%) und den Franzosen (13.8%).

Die Wiederholeranteile am Ende der Primarstufe ist drei Mal höher bei Schülern ausländischer Herkunft als bei flämischen Schülern (37.41% haben einen schulischen Rückstand von einem Jahr und 9.22% von zwei Jahren oder mehr, im Vergleich zu 11.24% der belgischen Schüler bzw. 0.49%). Das Phänomen ist im zweiten Unterrichtsjahr der Sekundarstufe noch ausgeprägter; dort finden sich 65.1% Schüler ausländischer Herkunft mit einem oder mehreren Jahren Rückstand im Vergleich zu 21.5% flämischer Schüler mit demselben Rückstand.

Die Ergebnisse der PISA-Studie in Lesekompetenz zeigen eine bedeutende Abweichung der Leistungen von autochthonen Schülern und Schülern ausländischer Herkunft. Die autochthonen Schüler haben ein Durchschnittsniveau von 541. Das ist zusammen mit jenem der Niederlande das höchste aller Länder. Aber im Gegensatz zu den Beobachtungen in Frank-

reich, der Schweiz, der Niederlande, Deutschland, Österreich und Schweden haben die Schüler der 1. Generation (in Belgien geboren) ein tieferes Leistungsniveau (Durchschnitt $D=418$) als die allochthonen (im Ausland geborenen) Schüler ($D=470$). Dieses Phänomen kann ebenfalls in Kanada, in Australien und – weniger ausgeprägt – in Irland beobachtet werden. Die immigrierten Schüler haben beim Lesen ein Durchschnittsniveau, das über dem Durchschnittsniveau desselben Schülertyps aller europäischen Länder – ausgenommen Irland – liegt. Die Schüler der 1. Generation haben ihrerseits ein Leistungsniveau, das mit jenem der Schüler der 1. Generation der französischen Gemeinschaft verglichen werden kann, jedoch deutlich unter jenem von Frankreich und Deutschland liegt.

Das flämische Bildungssystem scheint die autochthonen und immigrierten Schüler zu bevorteilen und die in Belgien geborenen Schüler ausländischer Herkunft deutlich zu benachteiligen. Für dieses Phänomen können zwei Erklärungen angeführt werden: Die erste betrifft die sozialen und kulturellen Merkmale der immigrierten Schülerpopulation, die deutlich von jenen der Population der ersten Generation abweichen können (es könnte daraus geschlossen werden, dass die Migration innerhalb von Europa gegenwärtig stärker ist als früher, aber es muss sich dabei keineswegs um ein für Flandern spezifisches Phänomen handeln). Die zweite Erklärung bezieht sich auf die Integrationsprobleme, welche die in Belgien geborenen ausländischen Schüler und ihre Familien möglicherweise antreffen und die sich auf ihre schulischen Leistungen auswirken könnten.

Zieht man nicht die Herkunft, sondern die von den Schülern zuhause gesprochene Sprache in Betracht, so liegt das Risiko für einen allophonen Schüler (der zuhause nicht Niederländisch spricht), unter den schwächsten 25% der Leser zu sein, bei 2.5 (das bedeutet, dass das Risiko zweieinhalb Mal höher ist als für einen Schüler, der gewöhnlich Niederländisch spricht). Der Durchschnittswert der OECD-Länder beträgt 2 (die französische Gemeinschaft Belgiens weist einen Wert von 3 auf, den höchsten aller OECD-Länder).

2.2 Deutschland

Die in Deutschland vorhandenen Unterschiede in der Bevölkerungsstruktur machen die Bedeutung des

Anteils an Migranten auf die soziale Selektivität deutlich. In den benachteiligten Ballungsgebieten, wo soziale Schicht und Migrationsstatus häufig zusammenkommen, wird auch in Deutschland ein Kipfeffekt sichtbar. Die Bedeutung des sozialen Status der Migranten für die Leistungen zeigt sich an den sehr guten PISA-Leistungen der Kinder immigrierter Akademikerfamilien in höheren Schultypen.

Die deutschen Schulsysteme zeichnen sich durch eine starke Input-Orientierung aus (differenziertes Schulsystem, Aufsicht vor allem zur Einhaltung der strukturellen Vorgaben, klare Regelungen der Übergänge), die auf Heterogenität vor allem mit Aufgliederung in verschiedene Schulungsformen reagiert. Die unterschiedlichen Schulformen bieten jedoch unterschiedliche akademische Entwicklungsmilieus. Die getrennt geführten Typen der Sekundarstufe I sowie die segregierten sonderpädagogischen Unterstützungsmassnahmen bieten somit auch eine unterschiedliche Intensität der Förderung. Hier gibt es in den Ländern unterschiedliche Traditionen, die jedoch mit dem Leistungsniveau in keinem Zusammenhang stehen, jedoch möglicherweise die soziale Selektivität der Systeme beeinflusst.

Diese Orientierung an Strukturvariablen hatte bis vor kurzen auch zur Folge, dass eine Überprüfung der Ergebnisindikatoren in Deutschland weitgehend fehlte; es wurden etwa keine zentralen Leistungstests durchgeführt.

Dadurch, dass wichtige Bildungsentscheide (Rückstellung, Repetition, Selektion beim Übertritt in die Sekundarstufe I) früh erfolgen und durch die Eltern mitgestaltet werden, wirkt das deutsche Schulsystem in hohem Masse sozial selektiv.

In Deutschland – ähnlich wie in der Schweiz – kann eine Kumulation verschiedener ungünstiger Faktoren für Migranten und sozial benachteiligte Familien festgestellt werden.

2.2.1 Zielland europäischer Arbeitsmigration

«Deutschland ist ein Land, das einerseits ein Übermass an Zuwanderung fürchtet und doch auf lange Sicht kontinuierlich ein Mindestmass an Einwanderung braucht. Ohne richtungsweisende, umfassende und integrale Konzeptionen aber bliebe alle Einwanderungspolitik bloss defensiv» so lauten die zusammenfassenden Ergebnisse des Sechsten Familienberichts (Deutsche Regierung 2000, 200). De facto gehört Deutschland zu den Zielländern der jüngeren europäischen Arbeitsmigration, dies gilt insbe-

sondere für die alten Länder der Bundesrepublik Deutschland. Dank einem Einwanderungsüberschuss⁷³ wächst die Bevölkerung Deutschlands auch heute noch trotz niedrigen Geburtenzahlen. Rund zwei Drittel der einwandernden Einzelpersonen und Familien stammen aus Europa; davon etwa ein Viertel aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Am höchsten ist der Anteil ausländischer Personen an der Bevölkerung in den städtischen Ballungsgebieten (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hessen sowie Grossraum München und Berlin), wo 60% der Ausländer und Ausländerinnen, jedoch nur 41% der Deutschen wohnen sowie in den alten Bundesländern. Gering ist die Ausländerdichte hingegen in ländlichen Gebieten und in den neuen Bundesländern, wo nur 10% der ausländischen Bevölkerung leben (vgl. ebd.). Diese Unterschiede zwischen Anteilen der ausländischen Bevölkerung in den alten und neuen Ländern Deutschlands zeigen sich auch in der deutschen Stichprobe PISA 2000 (Baumert et al. 2002b, 56). Während unter den 15-Jährigen mit Migrationshintergrund in den alten Bundesländern zwischen 14.4% (Schleswig-Holstein) und 40,7% (Bremen) beträgt, liegt dieser in den neuen Ländern nur zwischen 2.9% (Thüringen) und 5.5% (Sachsen). Allerdings fehlen die neuen Länder in den migrations-spezifischen Auswertungen des Deutschen Länderberichts (Baumert et al. 2002a, 85ff.), so dass diese Unterschiede nicht näher kommentiert werden können.

Auch weitere Unterschiede in der sozialen, wirtschaftlichen und demographischen Entwicklung der neuen und alten Länder spiegeln sich in den PISA-Ergebnissen. Die neuen Länder der Bundesrepublik Deutschland zeigen durchwegs eine geringere soziale Selektivität, zum Teil auf tieferem Leistungsniveau als die alten Länder (vgl. Baumert et al. 2002a, 81 und 184). Der Stadtstaat Bremen zeigt die höchste soziale Selektivität bei gleichzeitig schlechtesten PISA-Leistungen und dem für Deutschland höchsten Anteil an 15-Jährigen mit Migrationshintergrund (siehe oben). Die zwischen den Ländern vorhandenen Unterschiede im anteilmässigen Besuch des Gymnasiums lassen sich in Deutschland zu einem grossen Teil über Strukturmerkmale, etwa den Grad der Urbanisierung eines Landes oder dessen Sozial-

struktur, erklären (ebd., 49). Ländliche Gebiete haben – wie auch in der Schweiz und in den anderen OECD-Ländern – einen höheren Anteil von Kindern und Jugendlichen, die schlechtere Leistungen erbringen.

Kleinräumig betrachtet, ist der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Deutschland abhängig vom Wohnungsmarkt, den Standorten der Industrieanlagen und den in vielen Grossstädten Deutschlands entstandenen ethnischen Quartiere⁷⁴. Dort bilden Ausländer mit längerer Aufenthaltsdauer mit der alteingesessenen deutschen Bevölkerung einen stabilisierenden Kern, der Netzwerke und Unterstützungssysteme für Zuwanderer bereithält. «Allerdings nur so lange, als die ansässige deutsche Bevölkerung überwiegt, es nicht zu ethnischen Auseinandersetzungen kommt und sie nicht mit zunehmender Tendenz als «problematische Bewohner» im Wohnbezirk wahrgenommen werden» (Deutsche Regierung 2000, 200). Jugendkriminalität wird nicht nur als Problem unter ausländischen Jugendlichen geschildert, sondern auch unter den jugendlichen Aussiedlern, die gleichermassen Probleme mit der Sprache und der Schule haben und ebenfalls ein erhöhtes Risiko vergegenwärtigen, von Alkoholismus, Drogenproblemen oder Kriminalität betroffen zu sein.

Die in der deutschen Analyse der PISA-Ergebnisse vorgenommene Clusterbildung von verschiedenen Typen von Schulen in gleichen Schulformen gibt einen Hinweis darauf, dass die Sozialstruktur der Gemeinde oder Nachbarschaft, in welcher eine Schule angesiedelt ist, wahrscheinlich einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler und Schülerinnen hat. So hat bei tieferen Schulformen ein erhöhter Anteil an Migranten einen negativen Einfluss auf die Leistungen. Diese Schulen werden eher in Ballungsgebieten anzutreffen sein. Es gibt in den Ballungsgebieten jedoch auch eine Anzahl von Realschulen, die erfolgreiche Kinder aus sozial besser gestellten Zuwandererfamilien aufnehmen, die zu einem grossen Teil zuhause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Offensichtlich ist es für gute Leistungen nicht notwendig, zuhause Deutsch zu sprechen. Neben den «normalen Gymnasien» (Anteil an Zuwanderer bei 8%) gibt es auch Gymnasien mit hohen Migrantenanteilen (gut 20% der Schüler).

⁷³ Im Jahre 1995 waren in Deutschland 765 221 Geburten (davon 99 700 mit ausländischer Nationalität) und 884 588 Todesfälle (davon 12 383 von Ausländern) zu verzeichnen. Es fanden 1 096 048 Zuwanderungen (davon 792 701 von Ausländern) und 698 113 Abwanderungen (davon 567 441 von Ausländern) statt (vgl. Deutsche Regierung 2000, 18).

⁷⁴ Ausländeranteile dort bis 40%; Angaben für alle Stadtbezirke Münchens, siehe Deutsche Regierung 2000, 67ff.

Letztere befinden sich in privilegierten Lagen und werden vor allem von Jugendlichen aus Akademikerfamilien besucht. Die Leistungen in diesen beiden Gymnasiumstypen unterscheiden sich nicht (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 464).

2.2.2 Administriertes Schulsystem und beamtete Lehrpersonen

Das deutsche Schulsystem orientiert sich vor allem an Strukturen und der Qualität der Strukturen sowie anderen Inputfaktoren und hat sich bis vor kurzem kaum um eine systematische und koordinierte Erfassung von Ergebnisindikatoren bemüht. Die Sicherung der Schul- und Lehrerqualität war somit bis anhin hauptsächlich über die Auswahl von Lehrpersonen und die Sicherstellung der Voraussetzungen für einen guten Unterricht gewährleistet. Den unterschiedlichen Schulungsbedürfnissen verschiedener Schülergruppen wird durch ein differenziertes Angebot unterschiedlichster Schulformen gerecht zu werden versucht.

Die Aufsicht und Qualitätssicherung des Schulwesens in Deutschland wird durch die Schulaufsichtsbehörden (Fachaufsicht, Rechtsaufsicht und Dienstaufsicht⁷⁵) der verschiedenen Länder wahrgenommen. Erst in den letzten Jahren haben die Länder weitere Massnahmen zur Sicherung der schulischen Qualität (Systemebene und Schulebene) ergriffen, etwa durch den Einsatz standardisierter Schulleistungstests, externer Korrektur von Prüfungsarbeiten, fokussierter Evaluationen sowie schulinterner Evaluationen. 1997 beschloss die Kultusministerkonferenz, diese Bemühungen zum Gegenstand gemeinsamer Entwicklung zu machen. Zu den neu eingeführten nationalen Leistungsvergleichen zählt etwa die Untersuchung Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI), die im Zeitraum 2001–2005 durchgeführt wird und über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsklasse berichten soll (vgl. Konferenz der Kultusminister der Länder 2002b, 218).

Die Mehrzahl der deutschen Lehrpersonen, insbesondere in den alten Ländern der Bundesrepublik, ist in einem Beamtenverhältnis beschäftigt; die «Verbeamtung» der Lehrpersonen in den neuen Ländern, die vor der Wende im Angestelltenverhältnis tätig waren, ist noch im Gange. Ausser bei einigen wenigen Stellen, die auf das Profil einer bestimmten

Schule hin ausgeschrieben werden, erfolgt die Einstellung aller Lehrpersonen durch das Kultusministerium oder einer ihr unterstellten Behörde. Nach einer (maximal) fünfjährigen Probezeit werden Lehrerinnen und Lehrer auf Lebenszeit durch diese Behörden in ein Beamtenverhältnis im Dienste des Landes berufen. Entlassungen können nur unter aussergewöhnlichen Umständen vorgenommen werden; als solche gelten etwa, wenn die Lehrperson die deutsche Staatsangehörigkeit (oder die eines anderen Mitgliedstaates der EU) verliert oder «ohne Zustimmung des Dienstherrn seinen Wohnsitz oder dauernden Aufenthalt im Ausland nimmt» (Konferenz der Kultusminister der Länder 2002b, 199). Diese zentral gesteuerten Verfahren erschweren die Profilbildung der Schulen und könnten zur Folge haben, dass Lehrpersonen in Ballungsgebieten mit hohen Anteilen an Migranten ohne entsprechende Vorbereitung und Kenntnisse ihre Arbeit aufnehmen.

Die Ausdifferenzierung des deutschen Bildungssystems zeigt sich einerseits in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I und andererseits im getrennt geführten Sonderschul- und Sonderklassenwesen. In Deutschland erreichen 10% der 15-jährigen die Kompetenzstufe 1 nicht. Diese Gruppe setzt sich vorwiegend aus Schülerinnen und Schülern der Hauptschule (50%) und der Sonderschulen (34%) zusammen. Die restlichen Schülerinnen und Schüler unter Kompetenzstufe 1 verteilen sich auf integrierte Gesamtschulen (7%); Berufsschulen (5%) und Realschulen (4%) (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 471). Die relativen Chancen des Besuchs dieser Schulformen stehen in engem Zusammenhang mit der Sozialschichtzugehörigkeit (ebd., 357). Die internationalen Vorgaben der Ausschöpfungsquote zur Ziehung der PISA-Stichprobe von 80% auf Schülererebene wurde in Deutschland mit 85% erreicht. Diese verteilt sich jedoch nicht regelmässig auf die verschiedenen Schultypen. Die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Schulstufen beteiligten sich nicht in gleicher Masse an PISA (Sonderschulen für Lernbehinderte und Verhaltensauffällige: 66,2%; Hauptschulen: 84,3%, Realschulen: 88,3%, Gymnasien: 92,1% Schulen mit mehreren Bildungsgängen: 87%, Integrierte Gesamtschulen: 76,3%, Berufliche Schulen 44%; vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 38). Die generell ungleiche Bildungsbeteiligung spiegelt sich somit teilweise in der PISA-Stichprobe.

⁷⁵ für eine nähere Umschreibung dieser Aufgaben der Aufsichtsbehörden vgl. Konferenz der Kultusminister der Länder 2002b, 216

2.2.3 Frühe Bildungsentscheide und komplexe Bildungswege

In Deutschland sind die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen wesentlich höher als die individuellen Leistungsunterschiede innerhalb einer bestimmten Schule. Dies weist darauf hin, dass die Wahl der Schule mit sozialen Faktoren und möglicherweise auch mit der Qualität der angebotenen Schulen in Zusammenhang steht. Die Unterschiede zwischen den Schulen bilden also nicht – wie etwa in Finnland oder Norwegen – Unterschiede in der Sozialstruktur oder lokale Differenzen in der sozialen Zusammensetzung von Wohnquartieren ab, sondern sind auch das Resultat eines gegliederten Schulsystems, das vermutlich eine soziale Segregation verstärkt. Bei nicht erreichten Anforderungen stehen in Deutschland einerseits die Rückstellungen im Vorschulalter, die Umschulungen respektive Klassenwiederholungen sowie die Überweisung in sonderpädagogische Institutionen zur Verfügung. Die Wiederholeranteile etwa unterscheiden sich zwischen den Ländern beträchtlich. Schüler mit Migrationshintergrund sind zwar von Massnahmen wie Zurückstellung oder Klassenwiederholungen viel häufiger betroffen, doch ist die Häufigkeit dieser Massnahmen nicht von den jeweiligen Migrantenanteilen bedingt. Vielmehr müssen sie offensichtlich als Teil der Tradition des jeweiligen Bildungssystems verstanden werden (Baumert et al. 2002a, 209). Die Tatsache, dass drei der vier Länder (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Sachsen) mit den besten Leseleistungen gleichzeitig unterdurchschnittliche Anteile an Wiederholern haben und dabei eine im deutschen Vergleich geringe soziale Selektivität aufweisen, legt es nahe, dass häufige Umschulungen die soziale Selektivität eines Bildungssystems erhöhen (ebd., 184f. und 207ff.).

Der Besuch eines Kindergartens oder anderer Bildungsinstitutionen im Vorschulbereich ist in Deutschland freiwillig. In der ehemaligen DDR wurden diese Einrichtungen bereits früh und durchgängig vom Staat eingerichtet, während der Staat in der ehemaligen BRD solche nur schuf, wenn sich keine privaten Träger finden liessen. Der Vorrang freier Träger vor öffentlichen Trägern findet sich auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990. Diese Trennung zwischen Kindergarten und Schule zeigt sich auch in der Schweiz, während Frankreich, Finnland

und Kanada aktiv eine gemeinsame Trägerschaft und Organisation der Vorschulangebote und der Schule fördern.

Nur ein Viertel der Schüler und Schülerinnen, welche in Deutschland das PISA-Kompetenzniveau 1 nicht erreichten, haben ihre Schulkarriere ohne zeitliche Verzögerung absolviert. Gut 23% wurden zurückgestellt und 5.5% haben eine Klasse wiederholt. Diese Massnahmen haben somit – mindestens bis in Alter von 15 Jahren – keinen Vorteil gebracht oder schlechte Leistungen kompensiert. Je nach Land werden in Deutschland bereits bei der Einschulung zwischen 5% und 14% der schulpflichtigen Kinder zurückgestellt (Kultusministerkonferenz 1997, 1). Nur nach dem ersten Schuljahr rücken alle Kinder automatisch in die zweite Klasse vor; danach besteht jedes Jahr die Möglichkeit, die Klasse zu wiederholen. Nach der Grundschule, welche durch die Einschulung im 6. Lebensjahr beginnt und in den meisten Ländern der Bundesrepublik 4 Jahre umfasst⁷⁶, erfolgt in Deutschland die Aufteilung der Schülerschaft in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I. Zur Regelung des Übergangs hält die Kultusministerkonferenz fest (2000, 6): «Das Votum der abgebenden Schule wird in allen Fällen mit eingehender Beratung der Eltern verbunden. Es ist je nach Länderrecht Grundlage für die Entscheidung bzw. Entscheidungshilfe für den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler. Die Entscheidung wird entweder von den Eltern oder von der Schule bzw. der Schulaufsicht getroffen.» Der Übergang wird somit von der abgebenden Schule gestaltet; sie erteilt eine Empfehlung und berät die Eltern in ihrer Entscheidung bezüglich der zu wählenden Schulform auf der Sekundarstufe I. Sowohl die Bildungserwartungen der Eltern als auch die Einschätzung des Leistungspotentials durch die Lehrperson sind jedoch in hohem Masse sozial gefärbt.

In Deutschland scheint der Entscheid zwischen einer Zuweisung zu einer Hauptschule oder Realschule weniger auf die Leistung als auf die soziale Schicht des Kindes abgestützt zu sein. Eltern sozial höherer Schichten gelingt es besser, bei gleich schlechten Leistungen ihrer Kinder die Zuweisung zu einer Hauptschule zu vermeiden. Dieser Effekt gilt in geringerem Masse auch für die anderen Schulformen. Der Einfluss des sozialen Hintergrundes auf die Leistung verstärkt sich im Verlauf der Sekundarschul-

⁷⁶ Ausnahmen bilden die Länder Berlin und Brandenburg; dort erfolgt der Übergang nach der 6. Klasse.

zeit, da die Schulformen unterschiedliche «akademische Entwicklungsmilieus» bieten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 359). Je früher diese Entscheidung fällt, desto stärker basiert sie auf sozialen Faktoren und nicht auf Leistungsfaktoren. Das Land Brandenburg nimmt diese Entscheidung erst nach dem 6. Schuljahr vor und erzielt (auf relativ tiefem Niveau) die geringste Leistungsstreuung bei PISA.

Das schlechte Abschneiden der Schulformen mit Grundanforderungen bei PISA wird auch auf die Belastung vor allem der Hauptschule durch die häufigen Wechsel wegen Rückstufungen (15,6% aller Schüler) zurückgeführt (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 476). Dieser Prozess führt gleichzeitig zu einer Homogenisierung des Gymnasiums und zu breiteren Streuungen in den unteren Leistungsstufen, vor allem der Hauptschule (vgl. ebd., 121). Die Schulformen zeigen neben unterschiedlicher Verteilung und Mittelwerte der Leseleistungen auch erhebliche Überlappungen. So erreichen einige Hauptschüler den Mittelwert der Gymnasiasten und umgekehrt gibt es Gymnasiasten, die unter dem Mittelwert der Hauptschulen liegen; wobei die jeweilige Zugehörigkeit zu den Schultypen über die soziale Herkunft erklärt werden kann.

Die in Deutschland gleichzeitig mit der PISA Testung erfolgte Einschätzung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen zeigte, dass es Lehrpersonen häufig nicht gelang, besonders schwache Leser zu erkennen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 119). Sogar von den Schülern und Schülerinnen unter Kompetenzniveau I wurden nur 11,4% als schwache Leser identifiziert oder anders gesagt: 88,6% der Schülerinnen und Schüler mit sehr schlechten Lesekompetenzen wurden von den Lehrpersonen nicht identifiziert. Umgekehrt zeigten sich auch falsche Einschätzungen bei Schülern mit guten PISA-Leistungen, die von ihren Lehrpersonen als schwache Leser identifiziert wurden. Inwieweit diese Einschätzungen durch den sozialen Hintergrund der jeweiligen Schüler und Schülerinnen erklärt werden könnte, kann leider nicht gesagt werden. Wenn sich jedoch diese mangelnden Diagnosefähigkeiten auch bei Grundschullehrer zeigen würde, müsste davon ausgegangen werden, dass auch Übertrittsentscheidungen nicht primär auf der Basis von Leistungen getroffen werden, sondern aufgrund anderer Faktoren wie Verfügbarkeit von Plätzen in den aufnehmenden Schulformen, Wunsch der Eltern und einer subjektiven Einschätzung der Schülerin

oder des Schülers. Dies würde die Vermutung erhärten, dass bei Zuweisungsprozessen soziale und schulstrukturelle Faktoren, aber vor allem auch die Erwartungen der Eltern von grosser Bedeutung sind.

2.2.4 Kumulierung ungünstiger Bedingungen für Migranten und sozial benachteiligte Familien

Ob für Kinder aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund der Grundsatz «Jedem Kind muss – ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern – der Bildungsweg offen stehen, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht» (Kultusministerkonferenz 2000, 4) auch für sozial und sprachlich benachteiligte Kinder und Jugendliche gilt, ist aufgrund der PISA-Ergebnisse zu bezweifeln. Sowohl fremdsprachige als auch deutsche Kinder aus sozial und kulturell benachteiligten Familien müssen wesentlich bessere Leistungen erbringen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten (Deutsche Regierung 2000, 178) und eine Klassenrepetition oder Zuweisung zu einer Sonderklasse zu vermeiden. Die sekundären sozialen Ungleichheiten, die sich bezüglich Zuweisung zu den verschiedenen Schulformen zeigen, wirken offensichtlich bei einheimischen Familien mit tiefem Sozialstatus nachhaltiger als bei zugewanderten Familien. Die Jugendlichen aus letztgenannten Familien haben bei Beherrschung der Unterrichtssprache die grösseren Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, als deutsche Jugendliche aus ähnlichen sozialen Milieus (vgl. Baumert et al. 2002b, 51f.).

Obwohl ein beträchtlicher Teil (47%) der Schüler mit den schlechtesten PISA-Leistungen deutsche Eltern haben, sind Kinder mit Migrationshintergrund in dieser Risikogruppe überrepräsentiert. Ein im Ausland geborener Jugendlicher in Deutschland hat ein fast fünfmal höheres, ein in Deutschland geborener Jugendlicher mit einem im Ausland geborenen Elternteil immerhin noch ein dreimal höheres Risiko, die Kompetenzstufe I nicht zu erreichen. Wie bereits erwähnt, erhöht Migration das Risiko der Zurückstellung und Klassenwiederholung in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland um ein Vielfaches (Baumert et al. 2002a, 207ff.). In den alten Ländern gehören 22% der betroffenen Jugendlichen zu den Zurückgestellten und rund 41% zu den Wiederholern, während es bei den 15-jährigen mit Deutsch als Muttersprache nur rund 7% beziehungsweise rund 21% sind. Zwei bis drei Mal so viele 15-jährige Migrantenkinder erreichen somit auch die ihrem Alter entsprechende Klasse nicht.

Deutschland und die Schweiz können die von PISA gemessene Lesekompetenz nicht nur nach Migrationsstatus, sondern zudem auch nach der jeweiligen Muttersprache ausweisen. Die Ergebnisse lassen sich allerdings nur für die beiden grössten Sprachgruppen (Serbisch/ Kroatisch/Bosnisch und Türkisch/Kurdisch) analysieren. In Deutschland weisen die türkisch/ kurdisch-sprachigen Migranten den tiefsten Index bezüglich ihrer sozialen Schicht auf; in der Schweiz ist es die Gruppe der Migrantenfamilien mit serbisch/kroatisch/bosnischer Sprache. Diese Gruppen sind gleichzeitig auch die grössten Migrationsgruppen der jüngsten Generation in den entsprechenden Ländern. Jugendliche aus diesen Familien verfügen über schlechtere Lesekompetenzen als ihre Landesgenossen in anderen Ländern (Norwegen, Schweden), die zudem über einen höheren Sozialstatus verfügen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 397). Möglicherweise macht die Anwesenheit von grösseren Populationen der eigenen Sprachgruppe in Ballungsgebieten ein Einwanderungsland vor allem für Familien mit tieferem Sozialstatus und schlechteren Sprachkompetenzen attraktiv. Dieser Umstand erhöht die Chance, sich auf soziale Kontakte in der eigenen Sprache und Kultur und somit auf wichtige Unterstützung beim Zurechtfinden im fremden Land verlassen zu können. Unter diesen Umständen verringert sich allerdings auch der Druck zur Integration und zum Erwerb der lokalen Sprache, vor allem wenn im betroffenen Land keine aktive Immigrationspolitik betrieben wird.

2.3 Finnland

Die im Vergleich zu mitteleuropäischen Ländern sehr homogene Bevölkerungsstruktur Finnlands drückt sich auch in dem sehr niedrigen Anteil an Migranten aus. Unter diesen Bedingungen gelingt es dem finnischen Schulsystem gut, unterschiedliche Lernvoraussetzungen in einer gemeinsamen Schule für alle bis ins 9. Schuljahr zu integrieren. Es erlaubt zudem lokale Ausgestaltungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Überprüfung der Leistungen auf nationaler Ebene.

Diese hohe Integrationsfähigkeit zeigt sich auch in der geringen sozialen Selektivität des finnischen Schulsystems. Inwieweit die hierzu relevanten Eigenschaften (keine Schullaufbahnentscheide vor dem 9. Schuljahr, integrativ angebotene Unterstützungs- und Förderangebote, lokale Ausgestaltungsmöglich-

keiten) bei einem mit der Schweiz vergleichbaren Anteil an Migranten beibehalten werden könnten, kann jedoch nicht beantwortet werden. Auch das finnische Schulsystem weist eine soziale Selektivität aus, die sich erst spät in der Berufswahl zeigt.

2.3.1 Eine homogene Lesegesellschaft im Aufbruch

Finnland ist eine homogene Gesellschaft, die in den letzten Jahren den ökonomischen Rückstand auf die anderen mitteleuropäischen Länder aufgeholt hat und sich trotz einer kurzen Rezession Mitte der 90er Jahren und einer relativ hohen Arbeitslosenquote in Aufbruchstimmung befindet. Das Land blieb bis viele Jahre nach dem zweiten Weltkrieg im Schatten des mächtigen Nachbarn Russland respektive Sowjetunion, obwohl es stets seine kulturelle und sprachliche Unabhängigkeit zu bewahren suchte. Nach dem Kollaps des Handels mit seinen östlichen Nachbarn steigerte Finnland nicht zuletzt dank der EU-Mitgliedschaft (1995) das Handelsvolumen mit Westeuropa beträchtlich.

Gegenwärtig wächst die inländische Bevölkerung bei gleichzeitiger Verbesserung des Bildungsstandes. 92.6% der finnischen Bevölkerung sprechen Finnisch, 5.7% Schwedisch und nur 1.7% sprechen keine der beiden nationalen Sprachen. Dieser Prozentsatz entspricht dem Anteil der ausländischen Bevölkerung, wobei die grösste Gruppe der Immigranten aus der ehemaligen Sowjetunion und jeder fünfte aus einem EU-Land stammt. In der finnischen PISA-Stichprobe befanden sich nur 1% der Schülerschaft, die nicht eine der beiden Landessprachen als Erstsprache beherrschte. Nur 1.3% der teilnehmenden Jugendlichen sprachen zuhause eine andere Sprache als die Testsprache (vgl. Välljärvi et al. 2000). Die sehr geringe Streuung unter den Leistungen der finnischen Jugendlichen kann auf diesem Hintergrund somit nicht ganz überraschen.

Bezüglich PISA zeigten in Finnland einige Variablen, die möglicherweise mehr kultur- als familien-spezifisch sind, einen grösseren Einfluss auf die Lesekompetenzen als in den anderen OECD-Ländern. Hierzu gehören etwa Antworten der Jugendlichen bezüglich ihrer Freude am Lesen und der Zeit, welche Jugendliche zum Vergnügen lesen. Ob dies – wie im finnischen Bericht erwähnt (ebd., 16) – das Verdienst der finnischen Grundschule ist und wieweit hier auch, wie oft angeführt, kulturelle Faktoren (Stichwort Lesegesellschaft) eine Rolle spielen, lässt sich schwer sagen.

Wie im finnischen PISA-Bericht ausgeführt, haben andere Faktoren wie eben das Interesse am Lesen einen grösseren Einfluss auf die Lesekompetenzen als der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie (vgl. ebd., 28). Obwohl die Leistungsunterschiede in Bezug auf den Sozialstatus auch in Finnland signifikant waren, befanden sich aber die Leistungen der sozial schlechter gestellten Schülerinnen und Schüler über dem OECD-Durchschnitt.

2.3.2 Autonome Schulhausteams:

Lokale Gestaltungsfreiheit und nationale Vergleichsmöglichkeiten

Die Schulpflicht in Finnland beginnt mit sieben Jahren; allerdings besuchen 93% der Kinder eine Vorschule, die sehr eng an das Schulsystem angebunden ist. Bis Anfangs der 90er Jahre schrieb ein nationales Curriculum die Unterrichtsinhalte relativ starr vor. Seit 1990 haben die lokalen Schulbehörden eine grosse Autonomie in der Ausgestaltung der Schulen, jedoch gleichzeitig den Auftrag, die nationalen Ziele zu erreichen. Die vereinfachten Abläufe und Gesetzgebungen konzentrieren sich auf das Wesentliche, versuchen dort eine nationale Kohärenz herzustellen, wo dies wesentlich erscheint, um das Prinzip des lebenslangen Lernens zu realisieren. Mit dieser Dezentralisierung setzte auch die systematische Evaluation des Bildungssystems ein, die ihre Anfänge bereits in den 60er und 70er Jahren nahm. Das gegenwärtige Evaluationssystem basiert auf dem Basic Education Act (1990) für die obligatorische Schulzeit. Ziel der Evaluation ist es, das Erreichen der Bildungsziele zu überprüfen, die Entwicklung des Bildungssystems zu unterstützen und die Bildungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Von den Schulträgern wird erwartet, dass sie eine stetige Selbstevaluation durchführen, um ihr Angebot zu verbessern und dass sie sich an den externen Evaluationen beteiligen (für eine nähere Beschreibung vgl. Eurydice Homepage). Die Resultate der nationalen Evaluation werden zur Weiterentwicklung des Schulsystems und des Curriculums verwendet wie auch für die Verbesserung des Unterrichts und für die Absicherung der Chancengleichheit. Die neue Schulgesetzgebung von 1998 konzentriert sich auf die Gleichwertigkeit und Chancengleichheit und bietet eine umfassende Grundlage für alle Bildungsinstitutionen und Bildungsanbieter unabhängig von ihrer Organisation oder Trägerschaft.

Das hohe Mass an Autonomie der Lehrpersonen bei der Wahl der Unterrichtsmittel, der Festlegung des Curriculums und der Ausgestaltung der Schule scheint den jeweils lokalen Bedürfnissen aller Kinder besser gerecht zu werden. Zudem verfügen die Eltern über eine freie Schulwahl, die allerdings in den letzten Jahren etwas eingeschränkt wurde. Diese führte vor allem in Ballungsgebieten zu grossen Unterschieden zwischen den Leistungen der einzelnen Schulen. Die curricularen Freiheiten der Schulen sollen in den nächsten Jahren eingeschränkt werden, in dem die Anzahl verpflichtender Fächer erhöht werden soll, um die wachsenden Unterschiede zwischen den Schulen zu verkleinern. Die Wirkungen der neunjährigen Grundschule wird in verschiedenen Surveys regelmässig erhoben und deren Ergebnisse national als Systemindikatoren publiziert, während die Auswertung auf der Ebene der Schule nur für diese einsichtbar werden.

Die Integration von behinderten Kindern wurde im Rahmen der Grundschulreform diskutiert und seit den 70er Jahren auch realisiert; es sollte eine Schule für alle Kinder geschaffen werden. Seit dem Comprehensive School Act (1983) durfte kein Kind mehr vom Absolvieren der Grundschule (obligatorische Schulzeit) ausgeschlossen werden. Im neuen Comprehensive School Core Curriculum, das 1985 eingeführt wurde, werden Fragen der Differenzierung und Individualisierung erläutert sowie Hinweise auf sonderpädagogische Massnahmen und die Anpassung des Curriculums an die Fähigkeiten des Kindes gemacht. Die Verantwortung für die Schulung von schwerbehinderten Kindern, die bis anhin von sozialen Institutionen organisiert war, wurde 1997 den Grundschulen übertragen. Aus diesem Grund nahm in diesem Jahr die Anzahl der Sonderschulen zu. In Finnland werden laut OECD (2000) weniger als 2% der Kinder in Sonderschulen unterrichtet; weitere 2% werden in anderen sonderpädagogischen Gefässen unterrichtet und 13.9% der Schülerinnen und Schüler erhalten im Rahmen des Grundschulbesuchs zusätzliche pädagogische Unterstützung. Der integrative Unterricht wird dadurch erleichtert, dass in finnischen Schulen nicht nur Lehrpersonal tätig ist. Zum Personal jeder Schule gehören neben Schulleitung, Klassenlehrern und Fachlehrkräften auch eine Schulschwester, eine Sozialpädagogin, eine Psychologin, Heilpädagogische Förderlehrerkräfte sowie allenfalls Assistenten und Küchenpersonal für die Schulküche.

Finnische Lehrpersonen erhalten eine solide diagnostische Ausbildung, die auf die lehrerbasierte Erfassung und Einschätzung der Schülerinnen und Schüler vorbereitet. Da Schülerinnen und Schüler erst beim Abschluss der Sekundarstufe II einer landesweiten Prüfung unterzogen werden, legt das finnische Schulsystem viel Vertrauen in die diagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen und erwartet von ihnen, dass sie fehlende Kompetenzen und Fähigkeiten bei ihren Schülerinnen und Schülern erkennen können. Oft zitiert werden in diesem Zusammenhang auch die Ergebnisse der Adult Literacy Study, die für Finnland eine hohe Erwartungshaltung der Lehrpersonen bezüglich Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler feststellte.

Der Gradient zwischen Schulen mit sehr guten Resultaten und Schulen mit den schlechtesten Resultaten ist in Finnland sehr flach. Die 10% der besten Schulen erreichten eine durchschnittliche Leistung, die 97 Punkte über den 10% der Schulen mit den schlechtesten Leistungen lag (durchschnittlicher Unterschied in OECD-Länder: 204 Punkte). Das hohe Mass an Autonomie der Lehrkräfte in der Wahl der Lehrmittel, der Festlegung des Curriculums und der Gestaltung der Schule scheint sich positiv auf die Schulleistungen aller Schülerinnen und Schüler auszuwirken. Dies entspricht auch den Resultaten in anderen Ländern mit ähnlich hoher Autonomie der Lehrerteams. Der finnische PISA-Bericht geht auch davon aus, dass die grössere Wahlfreiheit der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf einige Schulfächer sich positiv auf die Motivation auswirkt. Dies könnte für schwächere Schüler besonders wichtig sein und einer frühen Schulunlust entgegen wirken.

2.3.3 Späte Bildungsentscheide und hohe Teilnahme an höheren Ausbildungsgängen

Da in Finnland keine Bildungsentscheide getroffen werden müssen bis zum Abschluss der Grundschule (9. Schuljahr), sind die Effekte bezüglich sozialer Schichtung weniger ausgeprägt als in Ländern, bei denen bereits nach 4 oder 6 Schuljahren eine Aufgliederung in verschiedene Schultypen stattfindet. Dennoch hat der sozioökonomische Status der Eltern auch in Finnland einen grossen Einfluss auf den Bildungsweg ihrer Kinder. Da sich sowohl die einzelnen Angebote in den Schulen (verschiedene Fächerwahl) wie auch Schulen selber (verschiedene Profile) unter-

scheiden können, gibt es jedoch keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schulen und sozialem Status.

Nach Absolvierung der obligatorischen Schulzeit, also etwa im Alter von 16 Jahren, lassen sich die Jugendlichen in Bezug auf ihren weiteren Bildungsweg in drei Gruppen einteilen; eine erste Gruppe tritt in eine allgemeinbildende Schule ein (52%), 32% wählen eine berufsbildende Schule und eine dritte Gruppe von 14% der Schüler besuchen keine weiterführende Schule (Angaben für 1995). Diese Entscheidung ist sozial gefärbt, da der Bildungsstand des Vaters hoch mit der Wahl der Jugendlichen korreliert. Während 79% der Jugendlichen, deren Vater einen Hochschulabschluss hat, eine allgemeinbildende Schule besuchen, sind dies bei den Kindern mit Vätern, die einen Sekundarschulabschluss haben, noch 52% und bei denjenigen mit Vätern ohne diesen Abschluss nur 39%. Umgekehrt besuchen 20% der Jugendlichen mit Vätern ohne Abschluss keine Schule mehr, während es bei Jugendlichen mit akademisch ausgebildeten Vätern nur 7% sind. Je höher der Sozialstatus der Eltern ist, umso länger besuchen finnische Jugendliche die Schule und desto grösser ist ihre Chance, eine Hochschule zu besuchen. Auch bezüglich der Wahl der Studienfächer gibt es einen klaren Zusammenhang (vgl. Havén, 1999). Bei tieferer Schulbildung sind die Jugendlichen einem erhöhten Risiko ausgesetzt, arbeitslos zu werden und weniger zu verdienen.

Da eine besondere Schulung von Kindern bei weniger als 2% der Altersgruppe in Sonderschulen stattfindet, kann davon ausgegangen werden, dass es sich hier um Kinder und Jugendliche mit biologisch verursachten Behinderungen und nicht um Kinder mit Schulschwierigkeiten oder mit sensorischen oder motorischen Funktionsstörungen (bei normaler Intelligenz) handelt. Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden in den Schulen ihrer Altersgruppe gefördert und haben Anrecht auf zusätzliche Unterstützung. Von finnischen Lehrerinnen und Lehrern wird nicht erwartet, dass sie bei Lernproblemen oder Schulschwierigkeiten die notwendigen Anpassungen alleine vornehmen können. Sie werden unterstützt durch verschiedene Fachpersonen (vgl. oben) im Schulhausteam. Der Finnische Board of Education geht allerdings davon aus, dass das Fördersystem, welches etwa auf 17% der Schülerschaft ausgerichtet ist, nicht allen Bedarf decken kann.

2.3.4 Ausnahmefall Migration

Der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Finnland ist weniger als 2% und hat deshalb einen geringen Einfluss auf das finnische Schulsystem. Entsprechende Zahlen zu Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüssen sind aus diesem Grund kaum verfügbar. Alle Kinder, die kein Finnisch sprechen, müssen entsprechende Kurse absolvieren, bevor sie in die Schule eintreten. Der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Migration ist in Finnland vor allem deshalb schwierig zu untersuchen, weil die Zuwanderung sehr gering ist. Da viele Personen weniger wegen Arbeitssuche als vielmehr als Flüchtlinge nach Finnland immigrieren, ist die Arbeitslosigkeit unter der ausländischen Bevölkerung dreimal so hoch (34%) wie unter der finnischen Bevölkerung (für weitere Informationen vgl. Ministry of Labor, 2002). Im Jahr 2000 erlebte Finnland die Immigration von 16'839 und die Emigration von 14'291 Personen. 27.5% der eingewanderten Personen besitzen eine russische, 7.7% eine schwedische und 7.2% eine estonische Staatsbürgerschaft – wobei Personen finnischer Herkunft in diesen Zahlen eingeschlossen sind. 700 der immigrierten Personen waren Flüchtlinge; illegale Immigration ist bisher in Finnland wenig verbreitet. Seit den frühen 90er Jahren nimmt der Zuwachs an ausländischer Bevölkerung ab; zum Teil wegen der Zunahme der Einbürgerungen (4000 pro Jahr).

Auch in Finnland haben Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ein 3,5 mal höheres Risiko, vorzeitig die Schule zu verlassen, als finnische Kinder (Järvinen & Vanttaja 2001, 203f.). Allerdings betrifft diese nur 1000 ausländische Schülerinnen und Schüler; in Finnland verlassen weniger als 0.03% aller Kinder die obligatorische Schule ohne Abschluss (Jahnukainen 2001, 247). Auch ein tieferer Sozialstatus führt gegenüber dem höchsten Sozialstatus zu einem etwa doppelt so grossen Risiko des Drop-outs.

2.4 Frankreich

Die Analyse der PISA-Ergebnisse zeigt eine – angesichts der grossen sozialen Differenzen in der Gesellschaft – beachtliche Effizienz des französischen Bildungswesens beim Abbau der sozial- und kulturell bedingten Bildungsungleichheiten. Sie unterstreicht die Bedeutung struktureller Massnahmen (wie z.B. die frühe Einschulung der Kinder, den gemeinsamen Unterricht auf der Sekundarstufe I), deckt gleichzei-

tig aber auch die Herausforderungen auf, denen sich das französische Bildungswesen gegenüber sieht, wenn es seine Politik der möglichst geringen Chancenungleichheiten weiter führen will.

2.4.1 Ein Land, das von grossen sozialen und regionalen Unterschieden geprägt ist

Frankreich, dessen BIP pro Einwohner tiefer liegt als jenes seiner wichtigsten Nachbarn (vgl. Tabelle 1), ist geprägt von einer verhältnismässig ungleichen Güterverteilung in der Gesellschaft. Davon zeugt auch das hohe Niveau des Indexes, der die Ungleichheit der Einkommensverteilung in der Bevölkerung misst (Eurostat-Zahlen 1999: 4.4 im Vergleich zu 3.6 für Deutschland und 4.2 für Belgien). Ausserdem weist Frankreich im wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Bereich grosse Unterschiede zwischen den Regionen auf. Während der Periode 1990–2000 hat die Diskrepanz zwischen den Regionen im Bezug auf die Güterverteilung (Quelle: Géographie de l'école) leicht abgenommen. Parallel dazu ist ein «Frankreich der zwei Welten» («France à deux vitesses») entstanden, einerseits mit Regionen, die einen Rückgang ihrer Arbeitslosenquote und eine Zunahme des Anteils eingeschulter Kinder verzeichnen, und andererseits mit Regionen, deren Arbeitslosenquote weiter ansteigt und die wie im Norden eine demografische Abnahme erleben. In Frankreich hat die Zahl der Menschen in unsicheren Verhältnissen in den 90er Jahren je nach Region unterschiedlich zugenommen. Dies vermag gewisse Schwierigkeiten, die Jugendliche während ihrer schulischen Laufbahn und bei der beruflichen Eingliederung angetroffen haben, zu erklären. Die Arbeitslosenquote ist von 8.9% 1990 auf 10.1% im Jahr 2000, mit einer Spitze von 12.5% 1997, angestiegen. Die Arbeitslosigkeit hat in gewissen Regionen wie der Bretagne oder gewissen ländlichen Departementen abgenommen und dort, wo die Situation ohnehin bereits Besorgnis erregend war, noch deutlich zugenommen (im Norden und im Departement Seine-Saint-Denis, welches an Paris grenzt).

Im Innern der Regionen und der Departemente entstehen Zonen mit grosser Armut, wo sich langfristige Arbeitslosigkeit und soziale Probleme kumulieren. Das Departement Seine-Saint-Denis im Norden von Paris ist zum Sinnbild für die in gewissen Zonen des Landes verschlechterte wirtschaftliche und soziale Situation geworden. Dieses Departement, welches das ärmste Frankreichs ist, liegt in der

Region Ile de France, die zu den reichsten der 21 Regionen Frankreichs gehört. Die Schule kann in dieser Situation nicht mehr alle Probleme, mit denen sie konfrontiert wird (Gewalt, Jugendarbeitslosigkeit, Entwertung der Schule usw.), bewältigen, was in gewissen Fällen das neue Phänomen eines Rückgangs der Schulbesuchsquote auf der Sekundarstufe II mit sich bringt.

Die Politik der ZEP («zone d'éducation prioritaire» – staatlich geförderte Bildungszone), die 1981 eingeführt wurde, sollte eine Antwort auf diese Situation bringen. Ziel war eine aktive und entschlossene Politik gegen die sozialen Ungleichheiten. Dies sollte durch die «Verstärkung der Bildungsmassnahmen in den Zonen und den sozialen Milieus, wo die Anteile der Kinder, welche eine Klasse wiederholen oder umgeschult werden, am höchsten ist» geschehen. Durch Gewährung von zusätzlichen Mitteln für Schulen in sozial und wirtschaftlich benachteiligten Zonen sollten soziale Integration und schulischer Erfolg erreicht werden. Die Politik der ZEP brachte nicht die erhofften positiven Auswirkungen. Die Wirksamkeit auf pädagogischer Ebene hat zu zahlreichen Analysen Anlass gegeben, die jedoch alle zum Ergebnis führten, dass eine schwache Auswirkung (manchmal sogar eine negative) auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler vorliegt und dass zudem grosse Unterschiede zwischen den Schulen bestehen (durchschnittlich eine von drei Schulen hat eine deutliche Verbesserung der schulischen Resultate aufgezeigt). Angesichts dieser Ergebnisse wurde die Politik der ZEP 1999 neu ausgerichtet. Das Ziel lag darin, den schulischen Ausbildungen eine wichtigere Stellung einzuräumen und Massnahmen zu entwickeln, um den benachteiligten Schulen – insbesondere bezüglich der angebotenen Optionen – qualitativ unter die Arme zu greifen. Damit sollten die Risiken des sozialen Abstiegs gewisser Schulen der Sekundarstufe (hauptsächlich Mittelschulen und Oberschulen mit beruflicher Ausrichtung) verhindert werden. Diese Politik ist erst kürzlich als «Politik der positiven Diskriminierung» verlängert worden, um den Zugang der aus staatlich geförderten Bildungszonen stammenden Schüler zu den Lehrgängen, die zu den Grandes Ecoles führen (tertiäres Bildungssystem, welches der Elite vorbehalten ist), zu begünstigen.

Die Tatsache, dass die Politik der ZEP die vorherrschenden Probleme nicht wirklich lösen konnte, weist auf die grosse soziale und politische Dimension des Problems hin. Für J. Hébrard, Autor eines vom Bildungsministerium veranlassten und im März 2002 fertig gestellten Berichts über die soziale Durchmischung, führen verschiedene Faktoren (Strategien der Eltern und der lokalen Behörden) in Schulen der Peripherie der grossen Städte zu einer Konzentration von Kindern aus Familien mit grossen Schwierigkeiten oder am Rande des sozialen Gefüges. Gemäss J. Hébrard «kumulieren diese Schulen in den Augen der Familien sowie der Lehrkräfte oder sogar der Schüler selber das zweifache Handicap einer als weniger effizient gewerteten Ausbildung und eines als gefährlich gewerteten Klimas». Dies erschwert wiederum die Erhaltung einer Bildungsqualität, bremst die soziale Durchmischung und fördert schliesslich den Segregationsprozess.

Die Politik der staatlich geförderten Bildungszonen (ZEP) konnte die Siedlungssegregation – ein Erbe der 80er Jahre – nicht ändern und hat zu einer Stigmatisierung gewisser Wohnviertel geführt, wo die Bezeichnung «ZEP» oftmals auch für zu meidende Schulen steht.

2.4.2 Ein Bildungssystem mit einer relativ starken sozialen Ungleichheit

Als Land mit starken sozialen Ungleichheiten hat Frankreich seit Ende der 50er Jahre seine Bildungspolitik darauf ausgerichtet, die Bedingungen für eine grössere Chancengleichheit zu schaffen. Zu diesem Zweck wurden drei Hauptmassnahmen ergriffen: Zunächst wurde eine frühzeitige Einschulung der Kinder vorangetrieben. Die Eltern haben seit den 60er Jahren die Möglichkeit, ihre Kinder ab 2 Jahren in die Vorschule zu geben. Gegenwärtig werden etwa 30% der Kinder mit 2 Jahren «eingeschult» (wobei sogar nur die Hälfte bei Schuleintritt das zweite Lebensjahr überhaupt schon vollendet hat). Dieser Anteil ist seit 1980 stabil. Die Schulbesuchsquote variiert gemäss der Herkunft der Eltern und ist insbesondere in den ZEP (staatlich geförderte Bildungszonen) hoch. Dort liegt sie bei Kindern, die bei Schuleintritt das 2. Lebensjahr vollendet haben, bei über 60%⁷⁷.

Die zweite Massnahme betraf 1975 die Schaffung einer Gesamtschule («collège unique»; Sekundar-

⁷⁷ Beinahe alle Kinder von 3 bis 5 Jahren sind eingeschult. Diese Situation existiert für die 4- und 5-jährigen Kinder seit den 70er Jahren und seit 1990 ist es die Hälfte der 3-jährigen Kinder, wobei wir einer progressiven und schrittweisen Entwicklung dieser Praxis beiwohnen.

stufe I), welche den gemeinsamen Unterricht auf die gesamte obligatorische Schulzeit ausweitet. Alle Schülerinnen und Schüler werden dabei in derselben Struktur eingeschult, die einzige Unterscheidung besteht in der Sekundarstufe I durch die Wahl der Optionen (Fremdsprachen – Deutsch, Italienisch usw. – Theater usw.). Grundsätzlich haben die Eltern nicht die Möglichkeit, die im Rahmen des öffentlichen Schulwesens (wo etwa 80% der Schüler eingeschult sind) von ihren Kindern besuchte Schule auszuwählen, doch die Wahl einer «seltenen» Option (wie beispielsweise Russisch), die nur durch eine beschränkte Anzahl Schulen angeboten wird, ist häufig ein Umweg, der von gewissen Eltern genutzt wird, um diese Regelung zu umgehen und Schulen zu wählen, die mehr ihren Erwartungen entsprechen.

Die dritte Massnahme bestand darin, einer möglichst grossen Anzahl Schüler den Zugang zum Gymnasium («lycée») zu ermöglichen. Das Ziel dabei war, 80% der Schüler eines Schuljahres bis zum Abschluss der Matura bzw. der Abiturs («baccalauréat») zu führen. Die Mitte der 80er Jahre eingeführten Massnahmen haben zur Verringerung der sozialen Ungleichheiten beim Erlangen des Abiturs beigetragen, obschon grosse Abweichungen fortbestehen (die Chancen, ein wissenschaftliches Abitur zu erlangen, bleiben für Arbeiterkinder sieben Mal kleiner als für Kinder von Kaderleuten). Das Risiko, die Sekundarstufe I ohne eine Qualifikation zu verlassen, hat jedoch bei den Arbeiterkindern auch deutlich abgenommen (Quelle: Etat de l'école, édition 2002).

Dank der Ergebnisse der PISA-Studie kann die Wirksamkeit der zur Verringerung der Ungleichheiten im Bereich der Schule angewandten Mittel gemessen werden. Zunächst weisen wir darauf hin, dass die Gesamtleistungen aller französischen Schüler (mit einem Wert von 505 in Lesekompetenz, 517 in mathematischer Kompetenz und 500 in naturwissenschaftlicher Kompetenz) leicht über dem Gesamtdurchschnitt der OECD-Länder liegen. Ein weiteres Merkmal der Ergebnisse der französischen Schüler ist die im Vergleich zu anderen Ländern geringe Streuung.

Der Vergleich zwischen den individuellen Leistungen der Schüler und dem sozioökonomischen Status der Familien zeigt zwei Punkte auf. Der erste betrifft die Abweichungen zwischen dem durchschnittlichen

Leistungsniveau der Schüler, deren Eltern den höchsten Status haben, und dem Niveau jener Schüler, deren Eltern den tiefsten Status haben⁷⁸. Im Bereich der Lesekompetenz liegen diese Abweichungen sehr nahe beim Gesamtdurchschnitt der OECD-Länder (84 Punkte für Frankreich, im Vergleich zu 82 Punkten für die OECD-Länder). Bei der mathematischen Kompetenz sind die Abweichungen schwächer als jene der anderen Länder (74, im Vergleich zum Durchschnittswert der OECD von 77), wohingegen bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz die umgekehrte Situation gemessen wurde (Durchschnittsniveau von 93, im Vergleich zu 87 für die OECD-Länder). Die Nachbarländer Frankreichs weisen deutlich grössere Abweichungen auf. Die zweite Erkenntnis liegt darin, dass die französischen Schüler, die auf der sozialen Leiter ganz unten stehen (unteres Quartil auf der ISEI-Skala), im Vergleich zu den Nachbarländern bessere Lesekompetenzen aufweisen.

Diese zwei Erkenntnisse zeigen, dass das französische Bildungssystem dazu neigt, die sozialen Ungleichheiten in Bezug auf die Bildung zu verringern, ohne jedoch sein Ziel der Chancengleichheit vollkommen zu erreichen. Die Einschulung der Kinder ab dem Alter von zwei Jahren muss als einer der ausschlaggebenden Faktoren für diese Situation angesehen werden. Verschiedene Erhebungen haben ergeben, dass diese Massnahme die Kenntnisse der Schüler beim Eintritt in die Primarschule signifikant verbessert, und dass dieser anfängliche Vorsprung sich während der Schulzeit nicht verringert. Die Schüler, die von einer Einschulung im Alter von zwei Jahren profitiert haben, scheinen «besser ausgerüstet» als die Schüler desselben sozialen Milieus, die mit drei Jahren eingeschult wurden. Verschiedene Studien neigen jedoch dazu, den positiven Einfluss der Einschulung auf die Verringerung der sozialen Ungleichheiten zu relativieren. Für A. Mingat (1992) hat «der Einfluss der Einschulung im Alter von zwei Jahren bei französischen und ausländischen Kindern einerseits und bei Arbeiterkindern und Kindern von Kaderleuten andererseits dieselbe Intensität.» (S. 20). Eine jüngere Studie, die vom nationalen Bildungsministerium anhand einer grossen Schülerstichprobe durchgeführt wurde, kommt zum Schluss, dass «die Kinder von Kaderleuten und die ausländi-

⁷⁸ Auf der Basis des internationalen Indexes des beruflichen Status (ISEI), der die Berufe auf einer Skala von 0 bis 90 einteilt, und durch den Vergleich zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der 25% der Schüler, deren Eltern den tiefsten sozioökonomischen Status haben, und dem Niveau der 25% der Schüler, deren Eltern den höchsten sozioökonomischen Status haben.

schen Schüler bzw. jene mit Migrationshintergrund in ihrer schulischen Laufbahn scheinbar den grössten Nutzen aus dieser Massnahme ziehen.» Dennoch kann dadurch, dass auch die Schüler aus sozial benachteiligten Milieus häufiger die Vorschule im Alter von zwei Jahren besuchen, von einem positiven Einfluss dieser Massnahme auf die Verminderung der sozialen Unterschiede im Bildungswesen ausgegangen werden.

Das Fehlen von bedürfnisorientierten Kursen auf der Sekundarstufe I kann die geringere soziale Differenzierung in den Resultaten der PISA-Studie ebenfalls erklären. Diese Differenzierung ist dennoch vorhanden, auch wenn sie schwächer ist als in anderen Ländern. Das Modell des «Collège unique» kann nicht allen Schülern dieselbe Ausbildung bieten, da es nicht fähig ist, die Heterogenität der Schülerschaft und die verschiedenen Auffassungen und Lerninhalte der einzelnen Schulen vollkommen zu bewältigen. Die Herausforderung des «Collège unique» ist mehr und mehr umstritten, und das französische Bildungssystem ist seit mehreren Jahren von einer nahezu permanenten, zumeist politischen und ideologischen Debatte gezeichnet. Inhalt dieser Debatte ist die allfällige Notwendigkeit, differenzierte Kursprogramme zu schaffen, um einer wachsenden Heterogenität der Schüler entgegenwirken zu können. Angesichts der ständigen Kritik an der mangelnden Anpassungsfähigkeit der Mittelschulen gegenüber ihrer Schülerschaft wurden mehrere Reformen durchgeführt. Ziel dabei war es, Einrichtungen zur Bewältigung der Heterogenität innerhalb einer gemeinsamen Struktur zu schaffen (beispielsweise durch die Schaffung der «travaux dirigés» usw.).

Das Modell des «Collège unique», das auf grosse ideologische Resonanz gestossen ist, hat den Anschein erweckt, dass einzig dadurch, dass alle

Schüler in derselben Struktur bleiben, das Ziel des gleichen Zugangs zur Bildung für alle erreicht werden kann. Es ist ihm jedoch misslungen, die Mechanismen der Differenzierung und der sozialen Diskriminierung zu erkennen und zu unterbinden. Die Erhaltung des Prinzips der gemeinsamen Grundstufe erfordert jedoch besondere pädagogische Massnahmen zur Abdeckung der Bedürfnisse spezifischer Schülergruppen.

Abschliessend weisen wir darauf hin, dass das «Collège unique» den Zeitpunkt der Selektion und somit der sozialen Differenzierung bis zum Übertritt in die Sekundarstufe II (Gymnasium) hinauszögert.⁷⁹

2.4.3 Leistungen der immigrierten Schülerinnen und Schüler und «republikanische Schule»

Als traditionelles Immigrationsland weist Frankreich einen vergleichsweise geringen Anteil Schüler ausländischer Herkunft auf; dieser variiert gemäss den Zahlen 1999/2000 zwischen 5.9% in der Primarschule und 4.6% in der Sekundarschule.⁸⁰ Ein Grund für diesen schwachen Anteil an immigrierten Schülern liegt in der Praxis, dass sich jede auf französischem Territorium geborene Person einbürgern lassen kann (*ius solis*). Auf Grund des «Tabus», das über der Herkunft der in Frankreich geborenen Schüler liegt, kann der Anteil an Immigrantenkinder nicht klar bestimmt werden. Dank der PISA-Studie kann diese Situation nun jedoch besser beurteilt werden: Die französische Stichprobe weist einen Anteil von 12% ausländischer Schüler (wovon 9.8% so genannte Schüler 1. Generation sind, d.h. die in Frankreich geboren sind und somit französische Staatsangehörige sein können) und einen Anteil von 2.2% allochthoner Schüler (im Ausland geboren) auf.

In Funktion des Migrationshintergrunds der Schüler zeigt PISA bei allen drei grossen Dimensionen –

⁷⁹ Eine Studie (Duru-Bellat, 2000) zeigt, dass von den Schülern ohne schulischen Rückstand, die am Ende der Mittelschule stehen, der Anteil jener, die in die allgemeine Abteilung der höheren Schule eintreten, 77% für Kinder von Kaderleuten und Lehrkräften, gegenüber 32% für Kinder von Arbeitern beträgt. Gemäss den Daten 2000/01 steigt der Anteil Schüler mit Arbeiterherkunft von 21.1% in der allgemeinen und technologischen Oberstufe (ISCED 3A) auf 38% in der berufsbildenden Oberstufe (ISCED 3C), während der Anteil der Arbeiterkinder in der Mittelschule 30.5% beträgt. Für die Schüler, deren Eltern einen freien oder Kaderberuf ausüben und deren Anteil an der Mittelstufe 14.9% ausmacht, beträgt der Anteil entsprechend 23.5% (ISCED 3A) und 5% (ISCED 3C). Eine andere Zahl zeigt die Bedeutung dieser sozialen Differenzierung. In der Altersklasse 20–21 haben 51% der Kinder von Handarbeitern das Abitur absolviert im Vergleich zu 87% der Kinder von Kaderleuten (DEP, 1997 zitiert von Duru-Bellat, 2000). In Bezug auf den Zugang zur Universität ist zu beobachten, dass die Kinder von Kaderleuten und Freiberuflern stark übervertreten (31.2% aller Studenten) und die Arbeiterkinder stark untervertreten (10%) sind. In den kurzen technologischen Studiengängen sind die Kinder von Arbeitern und Angestellten stärker vertreten und machen 31% der IUT-Schüler (IUT = instituts universitaires technologiques) sowie 39% der STS-Schüler aus (sections de techniciens supérieurs). Seit 1995 haben die Anteile der Kinder von Landwirten, Handwerkern und Arbeitern je mehr als einen Punkt verloren.

⁸⁰ Auf Gymnasialstufe bzw. der Sekundarstufe II variiert er, je nach Ausrichtung: Sekundarstufe II, allgemeinbildende und technische Ausrichtung/ISCED 3A = 3.6% (Zahlen 2000/01), Sekundarstufe II berufliche Ausrichtung/ISCED 3B = 6.2%. Der Anteil ausländischer Schüler in Kursen des Typs B, d.h. für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten (ISCED, 1997), beträgt 7.4%.

Lesekompetenz, mathematische und der naturwissenschaftliche Kompetenz – Differenzen zwischen autochthonen Schülern und Schülern der 1. Generation einerseits (Schüler in Frankreich, Eltern im Ausland geboren) sowie zwischen autochthonen und allochthonen Schülern andererseits (Schüler und Eltern im Ausland geboren) auf. Bei der Lesekompetenz ergibt sich eine Differenz von 78 Punkten zwischen der mittleren Leistung der autochthonen Schüler (D=512) und jener der allochthonen Schüler. Dieser Unterschied ist kleiner als in Deutschland, Belgien und der Schweiz. Die Leistungen der 1.-Generations-schüler gehören zu den höchsten Europas, während jene der allochthonen Schüler im Mittelfeld angesiedelt sind. Etwas weiter klappt die Schere bei der Mathematik (Differenz 82) und insbesondere bei den Naturwissenschaften (98) auseinander.

Was den Einfluss der zuhause von den Schülern gesprochenen Sprache auf die Leseleistungen betrifft, so zeigen die PISA-Ergebnisse, dass das Risiko für einen allophonen Schüler (der zuhause also nicht Französisch spricht), unter den schwächsten 25% der Leser zu sein, 2.3 beträgt (d.h. das Risiko ist fast zweieinhalb mal so gross als für einen Schüler, der normalerweise zuhause Französisch spricht). Das Mittel der OECD-Länder beträgt 2.

Diese Ergebnisse unterstreichen, dass das Bildungssystem Frankreichs punkto Migrationshintergrund der Schüler weniger ungleichheitsfördernd ist als jenes der Nachbarländer, obwohl an den französischen Schulen nur wenige spezifische Massnahmen⁸¹ zu Gunsten der Betroffenen in Kraft sind (mit Ausnahme der Integrationsklassen für frisch Eingewanderte). Die ZEP-Kreise (ZEP = staatlich geförderte Bildungszonen) haben sich zum Beispiel immer dagegen gewehrt, herkunfts- und kulturspezifisch vorzugehen. Das französische Bildungswesen kennt denn auch keine spezielle interkulturelle Bildungspolitik und Berücksichtigung der Herkunftskultur (insbesondere Nordafrika) oder Muttersprache (insbesondere Arabisch) im Unterricht.

Die Abstützung auf das Modell der republikanischen Schule als soziale Bildungs- und Integrationsstätte und der Verzicht auf eine ethnisch-kulturelle Herangehensweise an gewisse Realitäten hat im französischen Bildungssystem zu einer Unterschätzung der schulischen Chancenungleichheit für gewisse Schülerkategorien geführt. Laut Mc Andrew

(2002) ist das französische Bildungssystem durch eine Desethnisierung des schulischen Misserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund gekennzeichnet, der vergessen macht, dass schulische Misserfolge einen beträchtlichen Anteil der eingewanderten Bevölkerung Frankreichs, hingegen nur 10% der Gesamtbevölkerung des Landes betreffen. Weiter ist Mc Andrew der Ansicht, dass dieses Vorgehen wahrscheinlich zu einer Delegitimation jeglichen Bestrebens führen wird, vom Staat oder von den Schulen Rechenschaft über die schulischen Misserfolge der immigrierten Schüler zu fordern. Sodann vermeide es das französische Bildungssystem zu untersuchen, inwiefern die Misserfolge der immigrierten Schüler oder ihre schlechten Leistungen spezifisch mit ihrem Migrationshintergrund zu tun hätten, und ziehe es vor, nur jene Bedürfnisse der Migranten anzugehen, die diese mit der benachteiligten autochthonen Bevölkerung teilen.

Die PISA-Ergebnisse zeugen trotz allem jedoch von einer beachtlichen Effizienz des französischen Bildungssystems beim Umgang mit der kulturellen, sprachlichen und sozialen Vielfalt, auch wenn es die Probleme nicht kultur- und sprachspezifisch angeht.

2.4.4 Zentralisiertes System und gleichzeitig relativ grosse Autonomie der Schulen

Das öffentliche Bildungswesen ist durch eine starke Zentralisierung kombiniert mit einer relativ grossen Autonomie der einzelnen Schulen gekennzeichnet. Das Land ist in 25 Akademien aufgeteilt, die direkt dem nationalen Bildungsministerium unterstellt sind. Seit Einführung der Dezentralisierungspolitik verfügen die Regionen, Departemente und Gemeinden über budgetäre Kompetenzen hauptsächlich bezüglich Bau und Verwaltung der Schulgebäude.

Das Personalwesen (Zulassungswettbewerbe, Aufstiegsmöglichkeiten usw.), die Kontrolle der Lehrkräfte (durch Inspektoren), die Organisation der Prüfungen im 5. und 8. Schuljahr sowie die Festlegung der Lehrpläne werden auf nationaler Ebene geregelt. Diese extreme Zentralisierung des französischen Bildungssystems wurde 1989 mit einem Gesetz deutlich gelockert, welches das Prinzip der «Schulautonomie» («projets d'établissement») einführte. Danach können die Schulen auf der Primar- und Sekundarstufe I die pädagogischen Strategien zur Erreichung der nationalen Ziele selber bestimmen. Sie sind

⁸¹ Dieser Mangel an spezifischen Massnahmen hat historische (koloniale Vergangenheit Frankreichs) und ideologische (republikanisches Modell) Gründe.

dabei jedoch in ein relativ starres Regulierungssystem eingebunden. So evaluiert zum Beispiel die «Direction de la programmation et du développement DPD» (deutsch in etwa «Direktion für Planung und Entwicklung») die Leistungen der Schulen und veröffentlicht jedes Jahr eine Rangliste der Gymnasien des Landes in Funktion ihrer Baccalauréat-Ergebnisse.

Obwohl das französische Bildungswesen relativ streng reguliert ist und es den Eltern grundsätzlich nicht erlaubt, die Schule für ihre Kinder frei zu wählen (es bestehen jedoch Strategien, die Schule doch über die Fremdsprachenfächer zu wählen), entwickelt sich das Leistungsniveau der Schulen immer weiter auseinander (während übrigens die regionalen Unterschiede zurückgehen). Dies führt zu einer Segregation der Schulen bezüglich ihrer «Kundschaft» und Ergebnisse und stellt das Prinzip der «Schule für alle» grundsätzlich in Frage.

2.5 Kanada

Für die guten Ergebnisse der eingewanderten Bevölkerung Kanadas ist zu einem grossen Teil die aktive Migrationspolitik Kanadas verantwortlich, die gut qualifizierten und englisch- oder französisch-sprachigen Einreisewilligen den Vorzug gibt. Soziale, kulturelle und migrations-bedingte Benachteiligungen treten deshalb viel seltener kombiniert auf als dies in westeuropäischen Ländern der Fall ist. Andere, von der Sozialstruktur beeinflusste Unterschiede in den PISA-Leistungen (z.B. zwischen Stadt-Land) finden sich auch in Kanada.

Ein aktives Bemühen um hohe Leistungsstandards und die Integration von Kindern mit verschiedenen kulturellen, sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen scheint mit der generell geringen sozialen Selektivität der kanadischen Schulsysteme in Beziehung zu stehen. Die gute Einbettung der Schule in die lokalen Begebenheiten unter Teilnahme der Eltern, der Gemeinde und privater Partner erweitert und vertieft das Verständnis der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern und ermöglicht eine Profilbildung.

Anders als in westeuropäischen Ländern scheint nicht die soziale oder sprachliche Herkunft alleine, sondern vielmehr Armut, etwa in Familien mit nur einem Elternteil, ein Risiko für den Schulerfolg zu sein.

2.5.1 Eine junge, multikulturelle Gesellschaft

Kanada ist ein junges Land, in dem der Anteil der Bevölkerung zwischen 5 und 24 Jahren zwar nicht mehr so stark, jedoch immer noch stetig zunimmt. In der Provinz Alberta etwa ist jeder zweite Einwohner 30 Jahre oder jünger. In Kanada gelten Englisch und Französisch als die beiden offiziellen Sprachen; sie werden von 59% respektive 23% der Bevölkerung als Erstsprache gesprochen. Daneben verfügen 18% über mehrere oder über eine andere Erstsprache; wobei die am häufigsten gesprochenen weiteren Sprachen regional verschieden sind (z.B. Chinesisch in Vancouver (20% der Bevölkerung), Toronto, Calgary, Edmonton und Ottawa; Italienisch in Montréal; Deutsch in Winnipeg; vgl. Statistics Canada 2002)

Jährlich wandern etwa 200'000 Personen in Kanada ein; von ihnen sprechen 60% der unter 18-jährigen weder Englisch noch Französisch. In einigen den Provinzen (Britisch Kolumbien, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario und Quebec) liegt der Anteil der Haushalte, in denen weder Englisch noch Französisch gesprochen wird, zwischen 5% und 10%. Rund 95% aller Immigranten wählen entweder Ontario (55%), Britisch Kolumbien (19%), Quebec (15%) oder Alberta (6%) als ihre Destination aus (Prozentangaben für 1999). In diesen Provinzen nimmt auch die Gesamtbevölkerung entsprechend zu, während sie in den anderen Provinzen tendenziell abnimmt.

Die meisten Migranten in Alberta (87%) lassen sich in den grossen Städten nieder, etwa in Calgary oder Edmonton. Von den zwischen 1990 und 1999 immigrierten Personen stieg der Anteil jener, die Französisch oder Englisch sprechen, von 48% auf 56%. Auch der Bildungsgrad stieg in dieser Zeit; so etwa vergrösserte sich der Anteil der Personen mit einer nachobligatorischen Schulbildung von 43% auf 64%; der Anteil von Immigranten mit einem Bachelor von 13% auf 29% und jener mit einem Master von 3.2% auf 8%. Diese Entwicklung ist vor allem eine Folge der Umsetzung der Kanadischen Migrationspolitik (Immigration Act; Alberta Learning 2002, 1ff.). Immigrieren dürfen Personen, die bereits Familienangehörige in Kanada haben, offiziell als Flüchtlinge gelten, oder aber über eine gute Schulbildung verfügen, für die kanadische Wirtschaft nützlich sind und potentiell neue Arbeitsplätze schaffen können.

Kanada kann zu den klassischen Immigrationsländern gezählt werden. Allerdings sprechen viele Immigranten bereits bei ihrer Ankunft Englisch und verfü-

gen über eine gute Schulbildung, was die schulische Integration erleichtert; eine Tendenz, die durch die kanadische Einwanderungspolitik in den letzten Jahren verstärkt wurde. Eine Population, wie etwa in Alberta, die zwar neu eingewandert ist, aber zu über 60% über einen Hochschulabschluss verfügt, kann mit den Arbeitsmigranten der Schweiz oder Deutschland kaum verglichen werden; sie werden signifikant höhere Erwartungen an die Bildungserfolge ihrer Kinder stellen. Ein Indiz für den routinierten Umgang mit Immigration in den kanadischen Bildungssystemen mag sein, dass nur im Bereich der naturwissenschaftlichen Tests in Kanada ein kleiner negativer Einfluss auf die Ergebnisse festzustellen ist, wenn die Schüler aus einem nicht französisch- oder englischsprachigen Immigrantenhaushalt kommen.

In Ontario, Manitoba, Saskatchewan, Alberta und den Northwest Territories – alle mit relativ grossen «aboriginal» Populationen (ursprüngliche Bevölkerung) – lag der Anteil von Jugendlichen, die keine High School Ausbildung absolvieren, etwa 5% höher als bei der Gruppe der anderen Jugendlichen. Diese Bevölkerungsgruppe ist in Bezug auf ihre Bildungschancen benachteiligt; nur 35% verfügen über eine nachsekundäre Qualifikation gegenüber 52% der anderen Gruppen (Hochschulabschluss: 4% gegenüber 19%; Statistics Canada 1999, 96). Zwischen 1986 und 1996 hat sich der Bildungsstand der kanadischen Aboriginals stark verbessert, doch ist dieses Resultat mit Vorsicht zu geniessen, da sich dank verstärkter Bemühungen zur Gleichstellung und einem entsprechend grösseren Bewusstsein für diese Minoritäten 1996 mehr Personen, besonders aus besser gestellten Bevölkerungsschichten, als aboriginal bezeichneten (vgl. Council of Ministers of Education 2001). Diese besondere gesellschaftliche Gruppe der kanadischen Ureinwohner scheint bezüglich Bildungserfolg sogar die schlechteren Chancen zu haben als fremdsprachige Jugendliche aus einem anderen Land.

Eine detailliertere Auswertung der PISA Ergebnisse erfolgte in Kanada zur Untersuchung der Leistungsunterschiede zwischen städtischen und ländlichen Gebieten; ein Effekt, der sich in allen Provinzen zeigte und fast durchwegs signifikante Unterschiede aufzeigte (Statistics Canada, Council of Ministers of Education, 2002). Ländliche Gebiete, in denen auch die kanadische Urbevölkerung lebt, sind ökonomisch und sozial benachteiligt. Die schlechteren Leistungen der Jugendlichen in ländlichen Gebieten waren vor allem in Neufundland, Labrador,

Prince Edward Island, New Brunswick und Alberta ausgeprägt. Diese Unterschiede hängen primär mit der unterschiedlichen Situation der städtischen und ländlichen Bevölkerung zusammen: durchschnittlicher Bildungsstand der Bevölkerung, erforderlicher Bildungsstand, um einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können sowie das Angebot an Arbeitsstellen. Jugendliche aus ländlichen Gebieten kommen häufiger aus sozial schlechter gestellten Familien, die weniger Kulturgüter und Bildungsressourcen besitzen. Sie sprechen mit ihren Eltern weniger oft über kulturelle, politische oder soziale Themen und gehen weniger oft an kulturelle Anlässe. In Alberta und Quebec zeigten sich auch unterschiedliche Wünsche bezüglich einer Tertiärausbildung, die vermutlich Ausdruck verschiedener Berufsbestrebungen sind. Die Leistungsunterschiede können nicht mit den Charakteristiken der Schulen (z.B. weniger Ressourcen) in Verbindung gebracht werden; vielmehr ist es wahrscheinlich bedeutsam, dass in ländlichen Gegenden andere Erwerbstätigkeiten vorhanden sind als in Städten. Diese Analyse ist bedeutsam, weil sie aufzeigt, dass nicht nur die individuellen Erwartungen der Eltern einen Einfluss auf die Leistungen ihrer Kinder haben, sondern offensichtlich auch die kollektiven Erwartung der Gemeinschaft, die sich im Angebot an Arbeitsstellen ausdrückt.

2.5.2 Schule als Aufgabe der Gemeinschaft

Das dezentrale Schulsystem Kanadas ist durch viele verschiedene Partnerschaften auf nationaler oder regionaler Ebene (z.B. Atlantic Provinces Education Foundation oder Western Canadian Protocol) sowie auf Gemeindeebene (Einbezug der Eltern, lokaler Organisationen und des privaten Sektors) gekennzeichnet. Nach der Rezession in den frühen 90er Jahren haben die meisten Provinzen mehr Ressourcen für ihre Bildungssysteme aufgewendet und sich aktiv um die Qualitätsentwicklung der Schulen bemüht. Curricula, Standards und Leistungsüberprüfungsmechanismen werden von den Provinzen und Territorien selber entwickelt; zum Teil zentral oder dezentral mit den lokalen Schulbehörden oder Kommissionen. In den häufigsten Fällen wird das Curriculum gemeinsam mit einer Kommission entwickelt, die sich aus verschiedenen Personengruppen des Bildungsbereichs zusammensetzt.

In den letzten Jahren wurden zudem verschiedene Projekte gestartet, in denen es um die Herstellung von Vergleichbarkeit und Standardisierung der Leis-

tungen der zwölf Bildungssysteme geht. Meistens sind diese durch den Rat der Bildungsminister Kanadas (Council of Ministers of Education in Canada, CMEC) initiiert, der 1967 gegründet wurde. Entsprechend spielt in der Auswertung von «large-scale assessments» wie PISA auch der interprovinzielle Vergleich stets eine grosse Rolle. Alle Provinzen beteiligen sich auch an dem nun fast durchgehend eingeführten Qualitätssystem; das 1989 durch CMEC eingeführte «School Achievement Indicators Programme (SAIP)», das in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik Leistungsmessungen ermöglicht. Diese werden sowohl für die Einzelschulen, wie auch für Provinzen und für den interprovinziellen Vergleich aufbereitet. Das SAIP misst die Leistungen der 13- und 16jährigen Schülerinnen und Schüler in ganz Kanada. Die erste Leistungsmessung (Mathematik und Problemlösen) wurde 1993 durchgeführt, gefolgt von einer Testung von Lesen und Schreiben in 1994 und naturwissenschaftlichen Kompetenzen in 1996. Ein zweiter Zyklus der Testung begann 1997 und endete 1999.

Auf der Ebene der Provinz zeigte sich im Bildungsbereich tendenziell eine Zentralisierung bei gleichzeitig stärkerem Engagement aller lokal relevanten Partner. Evaluationen, die alle Aspekte der lokalen Schulen überprüfen (school-focused reviews), wurden eingeführt und informieren Eltern sowie andere Gemeindemitglieder über die «Outcome» einer Schule – unter Berücksichtigung aller Faktoren, die Schulerfolg beeinflussen können. Aufgrund dieser Reviews werden Strategien festgelegt, um gemeinsam Lernprozesse in einer bestimmten Schule zu fördern.

Durch diese Prozesse und auch dank der weiter unten beschriebenen Zusammenarbeit vor Ort sind Schulen sehr gut in ihrem Umfeld verankert; die Bedürfnisse der Gemeinde werden in die Schule getragen, und die Schule wird von der Gemeinde gestützt. Alle Schulen verfügen neben der lokalen Schulbehörde (school board) auch über einen aus Eltern, Schulleitung, Lehrervertretern und Schülern zusammengestellten Schulrat (vgl. School Council Handbook). Die Provinz vergibt für lokale Schulprojekte Gelder, was die gemeindenahen Initiativen von Eltern und weiteren Personengruppen (auch private Geschäfte) sehr unterstützt und fördert («Partnerships for Education»). Zudem werden die Schulen durch solche Aktivitäten eng mit ihrer Umgebung verbunden. Als Reaktion auf die Forderung von Eltern wurde Alberta die erste Provinz, welche Char-

ter Schulen mit einem besonderen Profil bezüglich Lehrplan erlaubte und in bestimmten Fällen auch das Sponsoring durch Private zuließ. Ontario entschloss sich vor kurzem, die Schulwahl für Eltern im öffentlichen Bereich zu vergrössern. Durch die lokale Verankerung – nicht nur im Schulhaus, sondern in der Gemeinde – sind die Schulprojekte und Reformvorhaben sehr gut akzeptiert.

2.5.3 Bemühungen zur Integration leistungsschwacher Kinder

Zwischen einem Drittel und der Hälfte der kanadischen Kinder besuchen zwischen dem 3. und dem 6. Lebensjahr ein Vorschul- oder Kindergartenprogramm, das von der lokalen Schulbehörde angeboten wird. Seit den späten 90er Jahren erhält dieser Bereich verstärkte Aufmerksamkeit; in zahlreichen Provinzen wurden Reformprogramme umgesetzt, um die Vorschulbildung zu stärken und die Gesundheit und Lernfähigkeit der Kinder zu fördern.

Zum Teil umfasst die Elementary Education das erste bis zum sechsten, zum Teil bis zum achten Schuljahr (junior high). Das kanadische Schulsystem sieht die Klassenwiederholung als Weg zur Leistungsverbesserung nicht vor. Während der Elementary School werden die Kinder kontinuierlich versetzt; leistungsschwache Schüler werden in die Folgeschuljahre versetzt, erhalten in der Regel aber mindestens in grundlegenden Fächern Förderunterricht.

Für alle Provinzen und im Folgenden näher ausgeführt auch für Alberta lässt sich sagen, dass ein grosser Teil der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen oder Behinderungen in regulären Klassen oder schulnah in kleineren Gruppen von Kindern mit ähnlichen Bedürfnissen geschult werden. Es wird Wert darauf gelegt und von den lokalen Schulbehörden gefordert, dass sie ihre Angebote, Strategien und Ergebnisse der Förderung dieser Gruppe in ihre Dreijahrespläne und Berichterstattung miteinbeziehen. Alberta Learning (Ministerium für Bildung und Lernen in Alberta) verlangt von allen lokalen Schulbehörden, dass sie eine aktive Rolle übernehmen und mit anderen Dienstleistungen und Personen in der Gemeinde zusammenarbeiten, um abzusichern, dass Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu allen Angeboten haben, die sie benötigen (vgl. Student Health Initiative sowie Guide to Education for Students with Special Needs, ATA).

Erst zwischen dem siebten und dem neunten

Schuljahr wechseln die Schüler in den Sekundarbereich über. In den meisten Fällen existieren sogenannte comprehensive high-schools, in denen unterschiedliche «Züge» untergebracht sind. Zunächst existiert eine geringe Differenzierung nach Leistung und Interessen, die im Laufe der Folgejahre jedoch zunimmt. Verschiedene «tracks» werden meist ab der neunten oder zehnten Klasse unterschieden. In der Regel existieren drei solche Züge: einer richtet sich insbesondere an Schüler, die ein Studium an einem der Colleges oder Universitäten anstreben (academic track), einer setzt eher berufsbildende Schwerpunkte (vocational track) und einer, der sogenannte general track, nimmt die Schüler und Schülerinnen auf, bei denen aus unterschiedlichen Gründen eine solche Zuordnung (noch) nicht sinnvoll erscheint. Wie eine Studie aus dem Jahr 1995 festhält, existierten damals klare Hierarchien zwischen den Programmen, welche die sozialen Hierarchien zu reproduzieren drohen (Gaskell 1995). Dieses System wurde in der Folge durch ein neues Modell von «curricula streaming» ersetzt, das die Jugendlichen langsamer in die verschiedenen Leistungstypen überführt. In diesem Modell unterstützen ab dem siebten Schuljahr vor allem jährliche Bildungspläne die Entwicklung der Jugendlichen und führen dadurch zu einer vermehrten Individualisierung; diese wird ab dem 9. Schuljahr formalisiert und führt zu einer Zuteilung in verschiedene Kurse nach Leistungsniveau. So sollen die bis vor kurzem hohen Drop-out Raten verringert werden, die sich daraus ergaben, dass die obligatorische Schulpflicht für schwache Schüler endete, bevor sie alle Kurseinheiten absolviert und dadurch ihren Abschluss (secondary school diploma) erworben hatten (Kitagawa 1998).

2.5.4 Armut als Risikofaktor für Bildungserfolg

In Kanada lebt jedes sechste Kind in Armut. Die betroffenen Kinder sind zahlreichen Risiken ausgesetzt und bezüglich Gleichbehandlung und Chancengleichheit auch in der Schule bedroht (vgl. Beiser, Hou, Kaspar & Noh 2000). Im Jahr 1995 waren die 15- bis 24-Jährigen am stärksten von Armut betroffen; vor allem in den Städten. Dort leben auch Kinder im Vergleich zu anderen Altersgruppen überproportional häufig in Armut (Lee 2000). Möglicherweise ist der relativ hohe Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung in Neufundland⁸² damit zu

erklären, dass Armut unter Kindern in dieser Provinz mit Abstand am meisten verbreitet ist (26.2% gegenüber Alberta mit 15.2%; vgl. Campaign 2000). Armut ist nicht eindeutig mit sozialer Herkunft, Muttersprache oder Migrationsstatus in Verbindung zu setzen; alle Faktoren können in verschiedenen Kombinationen eine Rolle spielen.

Wie bereits erwähnt, zählen vor allem Kinder, die in Armut leben zur Risikogruppe der Schulpopulation (Beiser et al. 2000). Es zeigt sich, dass in Bezug auf die kindliche Entwicklung und das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten und Gesundheitsproblemen die ökonomische Situation oft zentraler ist als Erziehungsstil und Verhalten der Eltern. Der Entscheid, nach Vollendung der obligatorischen Schulzeit noch freiwillig ein weiteres Jahr zu absolvieren, um den Abschluss der Secondary School zu erhalten, ist zwar teilweise auch sozial gefärbt aber vor allem auch abhängig von der finanziellen Lage der Familie. In diesem Zusammenhang werden auch Kinder aus den First Nations und Inuit Gemeinschaften benachteiligt (vgl. Alberta Teachers' Association 2001). Analysen zum Zusammenhang mit Schulleistungen werden jedoch in diesem Strategiepapier nicht gemacht; es ist jedoch zu vermuten, dass Armut sowohl bei Migranten als auch bei der einheimischen Bevölkerung zu Problemen in der gesellschaftlichen Partizipation führt.

2.6 Kanada – Québec

Die Kombination von Dezentralisierung (Eigenständigkeit der «commissions scolaires»), Autonomie der Schulen, Regulierung durch das Ministerium und Bereitstellung von pädagogischen Ressourcen für die Unterrichtenden und die Schulen scheint zu einem grossen Teil das hohe Leistungsniveau des Bildungssystems von Québec und den geringeren Einfluss der sozialen und kulturellen Differenzierung auf die verzeichneten Resultate zu erklären.

2.6.1 Eine Provinz, die sich durch hohe Bildungsausgaben und durch gute Resultate in der PISA-Studie auszeichnet

Québec, eine der Provinzen Kanadas, umfasst rund 7 Millionen Einwohner (7'125'580 gemäss den Zahlen der Volkszählung 2001); dies ist etwas weniger als

⁸² Der Unterschied zwischen den ISEI Quartilen beträgt für Neufundland 85 (Kanada 67, Schweiz 115)

ein Viertel der Gesamtbevölkerung von Kanada. Sein weites Territorium erstreckt sich über 1'542'056 km² (dies entspricht 15% der Gesamtfläche des Landes), und die Bevölkerung konzentriert sich im Süden, entlang des Sankt-Lorenz-Stroms. In der Region um die Metropole Montréal ist beinahe die Hälfte der Gesamtbevölkerung der Provinz ansässig. Die Arbeitslosenquote in Québec beträgt 8.6% und liegt damit über dem Landesdurchschnitt.

Gemessen am BIP tätigt Québec Bildungsausgaben über dem Durchschnitt aller anderen Provinzen zusammen (7.6 im Vergleich zu 7.0-Zahlen von 97/98 – «Indicateurs de l'éducation», 1998). Von den sieben grossen Industrienationen (Deutschland, Frankreich, Italien, Vereinigtes Königreich, Japan, USA, Kanada) leistet Kanada die höchsten öffentlichen Bildungsausgaben.

Die Resultate von Québec zeigen ein Leistungsniveau auf, das sehr deutlich über jenem der anderen Länder liegt und das eine schwache Streuung zwischen den besten und den schlechtesten Resultaten zeigt. Der Leistungsdurchschnitt der Schülerinnen und Schüler von Québec liegt auf der kombinierten Skala für Lesekompetenz über dem Durchschnitt der OECD-Länder (Durchschnitt D=536), aber leicht unter dem Durchschnittswert von Kanada (D=534), das nach Finnland das beste Resultat aufweist). Bei der mathematischen Kompetenz ist der Leistungsdurchschnitt der Schüler von Québec wiederum sehr hoch (D=550). Er liegt deutlich über dem Gesamtdurchschnitt von Kanada (D=533) und belegt direkt hinter Japan (D=557) den zweiten Rang. Bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz (D=541) ist das Leistungsniveau ebenfalls sehr hoch und liegt über dem Gesamtdurchschnitt von Kanada (D=529). Der «Ungleichheitsindex» (Verhältnis zwischen den besten 10% und den schlechtesten 10% der Leistungen) liegt bei 1.57 in Lesekompetenz, bei 1.47 in mathematischer Kompetenz und bei 1.56 in naturwissenschaftlicher Kompetenz. In Lesen und Mathematik gehört Québec (zusammen mit Saskatchewan bei der Lesekompetenz) resultatmässig zu den drei homogensten Ländern.

2.6.2 Ein Bildungssystem, das auf sozialer Ebene wenige Unterschiede macht

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsniveau scheint das Bildungssystem von Québec weniger ungleichheitsfördernd als dasjenige anderer PISA-Teilnehmerländer. Der

Abweichung zwischen den Resultaten der Schülerinnen und Schüler, die am unteren Ende der sozialen Leiter stehen (25% der Schüler, deren Familien gemäss dem ISEI-Index eine sehr tiefe soziale Stellung haben) und jener Schüler, die auf der sozialen Leiter oben stehen (ein Viertel der Schüler, deren Eltern den höchsten sozioökonomischen Status haben) beträgt 60. Bei der mathematischen Kompetenz liegt die Abweichung bei 56 und steigt bei der naturwissenschaftlichen Kompetenz auf 61 an. Bei der Lesekompetenz ist darauf hinzuweisen, dass die Abweichung eine der geringsten der kanadischen Provinzen ist und dass sie sich sehr stark von den in Frankreich (84), in Deutschland (116) und in der Schweiz (117) gemessenen Werten unterscheidet. Die durchschnittliche Leseleistung der Schüler von Québec, die am unteren Ende der sozialen Leiter stehen (erstes Quartil), ist mit einem Wert von 508 die höchste von allen Ländern (ausgenommen Finnland und Korea) und liegt leicht über dem Durchschnittswert von Kanada als Ganzes. Am anderen Ende der Skala, d.h. beim Leistungsniveau der Schüler mit gehobenem sozialem Status, findet sich Québec – trotz seines hohen Wertes (D=567) – in zahlreicherer Gesellschaft wieder.

Zieht man ausserdem nicht die Resultate der Schüler in Betracht, sondern jene der Schulen in Funktion der sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerpopulation, ist ein schwacher Zusammenhang zwischen dieser Dimension und der Durchschnittsleistung der Schule festzustellen. Diese liegt auf einem ähnlichen Niveau wie die Durchschnittsleistung von Kanada als Ganzes.

Die Verminderung der sozialen Ungleichheiten scheint demnach hauptsächlich auf die guten Durchschnittsresultate der Schüler mit einem tieferen sozialen Status zurückzuführen zu sein, und das hohe Erfolgsniveau der gesamten Provinz Québec kommt nicht auf Kosten bestimmter sozialer Gruppen oder bestimmter Schulen zu Stande.

Das hohe Leistungsniveau des gesamten Québec sowie der – im Vergleich zu anderen Ländern – beschränkte Einfluss der sozialen Herkunft der Schüler auf ihre Resultate sind gleichzeitig auf die vergleichsweise grosse soziale Homogenität der Bevölkerung von Québec und auf ein Bildungssystem zurückzuführen, das die Selektion bis nach der obligatorischen Schulzeit aufschiebt und von grossen Investitionen seitens des Staates profitiert. Diese Situation lässt sich aber auch noch anders erklären,

namentlich durch die Ausbildung der Lehrkräfte und die zur Förderung von Forschung und Entwicklung im Bereich der Pädagogik eingesetzten Mittel.

2.6.3 Eine aktive Politik zur sozialen und schulischen Integration

Gemäss der Volkszählung 2001 beträgt der Migrantenanteil in der Bevölkerung von Québec 9.4%, und 10% der Einwohner der Provinz haben eine andere Muttersprache als Französisch (welches die Muttersprache von 81% der Bevölkerung ist) und Englisch. Bei der Schülerpopulation im Schulalter beträgt der Migrantenanteil in Québec 22%. Die Migrationsbevölkerung konzentriert sich in der Region um Montréal, wo 17% der Schüler und Schülerinnen ausserhalb von Kanada geboren sind (im Vergleich zu 5.2% in den anderen Regionen in Québec).

Als Resultat einer selektiven Immigrationspolitik, die auf der Grundlage von bestimmten Kriterien (Bildungsniveau usw.⁸³) realisiert wird, stimmt das sozioökonomische Profil der Migrationsbevölkerung in den grossen Linien mit jenem der autochthonen Bevölkerung überein. Das Prinzip, nach 3 Aufenthaltsjahren die Staatsbürgerschaft zu gewähren, trägt zudem zur Integration der frisch Eingewanderten in der Bevölkerung bei.

Die Resultate der PISA-Studie zeigen einen leichten Einfluss der von den Schülern zu Hause gesprochenen Sprache auf das Leistungsniveau. Dies geht aus einer multiplen Regressionsanalyse hervor, die für die Provinzen von Kanada und für verschiedene Länder durchgeführt wurde. Ziel war dabei die Bestimmung jener familiären und sozialen Faktoren, die am meisten Einfluss auf die Resultate haben (nationaler PISA-Bericht). Unter Einbezug der anderen genannten Faktoren ist die zu Hause gesprochene Sprache negativ mit der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz korreliert. Von den kanadischen Provinzen wurde jedoch einzig in Québec und in zwei andere Provinzen (Manitoba und British Columbia) eine negative Auswirkung auf die Lesekompetenz festgestellt. Im Vergleich mit den anderen Ländern haben Deutschland, Schweden und die Schweiz schwächere Resultate für im Ausland geborene Schüler erzielt als jene von Québec. Frankreich und Belgien haben keinen solchen Einfluss beobachtet (ihr durchschnittliches Leistungsniveau liegt jedoch deutlich tiefer als jenes von Québec).

Das Bildungssystem von Québec erscheint so als eines der leistungsstärksten von allen an der Studie teilnehmenden Ländern und als eines der ausgeglichsten, auch wenn eine leichte Wechselbeziehung zwischen gesprochener Sprache und Leistungsniveau zu bestehen scheint. Diese Situation lässt sich durch eine vergleichsweise starke soziale Homogenität der immigrierten Bevölkerung erklären (auf Grund der eingeführten Immigrationspolitik), aber sie dürfte ihre Gründe auch in den von Québec ergriffenen Massnahmen zur Aufnahme und Integration der Migrantenpopulationen haben.

Das Bildungssystem von Québec zeichnet sich einerseits durch eine aktive Förderung des Französischunterrichts zur Erleichterung von Schulbetrieb und Kommunikation aus und andererseits durch eine 1998 eingeführte ehrgeizige «Politik zur schulischen Integration und zur interkulturellen Bildung» («politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle»).

Die Förderung des Französischen wurde Ende der 70er Jahre als Antwort darauf eingeführt, dass die Mehrheit der Migranten von Québec ihre Kinder in anglophonen Schulen unterbrachten. Das Parlament von Québec hat 1977 das so genannte Gesetz 101 verabschiedet, welches das Französische als einzige Unterrichtssprache definiert und die Migranten somit dazu verpflichtet, ihre Kinder in französische Schulen zu schicken. Dieses Gesetz zielte darauf ab, die linguistische Minderheit von Québec vor einer zunehmenden Anglisierung der Provinz durch die Migranten zu schützen. Das Gesetz sieht sowohl für Erwachsene als auch für Kinder die Bereitstellung verschiedener Programme zum Erlernen und Verbessern der französischen Sprache vor.

Auf schulischer Ebene wurden verschiedene Vorkehrungen zur Unterstützung der Einschulung von Migrantenkindern getroffen. Erwähnenswert ist die ehrgeizige Öffnungspolitik gegenüber der ethnisch-kulturellen Vielfalt, welche ab 1978 zur Schaffung von Sprachkursen der Herkunftssprache und ab 1998 zur Einführung der oben genannten «Politik zur schulischen Integration» geführt hat. Diese sieht vor, dass die gesamte Lehranstalt (Unterrichtende, Betreuungspersonal, Direktion usw.) für Integrationsaufgaben, für Sprachstützmassnahmen, für die Pflege des Verhältnisses zwischen Migrantenschülern und autochthonen Schülern sowie für die Respektie-

⁸³ Die Hälfte der frisch Eingewanderten wird auf Basis dieser Kriterien akzeptiert.

rung der Muttersprache und der Ursprungskultur der Migrantenschüler verantwortlich ist.

2.6.4 Auswirkungen der Kombination zwischen Autonomie der Schulen und Direktiven des Erziehungsministeriums

Das Bildungssystem von Québec ist stark dezentralisiert: Im öffentlichen Netz (welches die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aufnimmt) sind die Schulkommissionen (insgesamt 72) für die Verwaltung des Schulsystems verantwortlich. Den Schulen wird ziemlich grosse Autonomie gewährt, welche erst kürzlich durch die Gewährung von neuen Verantwortlichkeiten im pädagogischen, budgetären und administrativen Bereich sogar noch verstärkt wurde. Das Bildungssystem jedoch bleibt stark reguliert: Das Erziehungsministerium definiert die Leitlinien der Bildungspolitik, treibt die grossen Reformen⁸⁴ voran und übernimmt eine Kontrollfunktion (die Schulen müssen dem Ministerium darüber Bericht erstatten, inwiefern die zentral festgelegten Ziele realisiert werden).

Wichtige Mittel (in Form von pädagogischen Ressourcen, Leitfäden für die Unterrichtenden, manchmal jedoch auch in Form von finanzieller Unterstützung) werden den Schulen zur Verfügung gestellt, damit sie die durch das Ministerium beschlossenen Neuerungen durchführen können (beispielsweise die Kampagne «Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu favorisé», welche vom Ministerium kürzlich lanciert wurde).

2.7 Literatur

Alberta Learning (2000): Shaping the Future for Students with Special Needs. A review of Special Education in Alberta. Final Report, November 2000.

Alberta Learning (2002): Immigration to Alberta. A Decade in Review. 1990–1999. Edmonton: Alberta Learning.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel M., Schieferle, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J., Weiss, M. (Hrsg.) (2002a): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel M., Schieferle, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J., Weiss, M. (Hrsg.) (2002b): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Beiser, M., Hou F., Kaspar, V., Noh, S. (2000): Changes in Poverty Status and Development Behaviours: A comparison of Immigrant and Non-Immigrant Children in Canada. Québec: Human Resources Development Canada.

Bussière, P., Catwright, F., Croker, R., Xin, M., Oderkirk, J. & Zhang, Y. (2001): Measuring up : the performance of Canada's youth in reading, mathematics and science. Ottawa: Statistics Canada.

Campaign 2000 (Ed.): Poverty amidst Prosperity. Building a Canada for All Children. 2002 Report Card on Child Poverty.

Council of Ministers of Education, Canada (2001): The Development of Education in Canada. Internet-Publikation unter <http://www.cmec.ca/international/unesco/ice46dev-ca.en.pdf>.

Degavre, F. & Martou, F. (1997): Efficacité de l'enseignement en Communauté française de Belgique.

Delvaux, B. (1998): L'échec scolaire en Belgique. European Journal of Teacher Education, 21 (2/3), 161–198.

Deutsche Regierung (2000): Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung. Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode. Drucksache 14/4357.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske&Budrich.

Duru-Bellat, M., Kiefer, A. (2000): Inequalities in educational opportunities in France: educational expansion, democratization of shifting barriers? Journal of education policy, 15 (3), 333–352.

Duru-Bellat, M. (2000): Social inequalities in the french education system: the joint effect of individual and contextual factors. Journal of education policy, 15 (1), 33–40.

Dyotte, S. (2002): Intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise: défis et enjeux

⁸⁴ Unter den grossen Reformen, die das Ministerium in Angriff genommen hat, ist insbesondere die Revision der Lehrpläne (Einführung der neuen Pläne auf der Primarstufe ab 1998) zu nennen.

éducatifs. Ministère de l'éducation du Québec, Rencontre de travail bilatérale Québec-Flandre.

Eurydice (2002): Les chiffres clés de l'éducation en Europe. Bruxelles: Commission européenne.

Gaskell, J. (1995): Secondary Schools in Canada: The National Report of the Exemplary Schools Project – Summary. Toronto: Canadian Education Association.

Havén, H. (1999): Education in Finland. Statistics and Indicators. Helsinki: Statistics Finland.

Hébrard, J. (2002): La mixité sociale à l'école et au collège. Paris, Ministère de l'éducation nationale.

Jahnukainen, M. (2001): Two models for preventing students with special needs from dropping out of education in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (3), 245–258.

Järvinen, T., Vanttaja, M. (2001): Young people, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s. *Journal of Youth Studies*, 4(2), 195–207.

Kitagawa, K. (1998): Ontario's Secondary School and Apprenticeship reforms. Enhancing the public education system. Toronto, Ontario: The Conference Board on Canada, Case Study 10.

Kultusministerkonferenz (1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997.

Kultusministerkonferenz (2000): Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2002a): Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen. Analyseband zur Dokumentation Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2002b): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und der bildungspolitischen Entwicklung für den Informationsaustausch mit Europa. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Lafontaine, D. (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans. Un système éducatif se profile. *Le Point sur la recherche en éducation*, 24.

Lafontaine, D. Baye, A., Matoul, A., Demeuse, M. & Onty, I. (2001): PISA. Rapport final sur la campagne 2000 (1er cycle) en Communauté française de Belgique. Liège: Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Lee, K.K. (2000): Urban Poverty in Canada. A statistical profile. Ottawa: Canadian Council on Social Development.

Mc Andrew, M. (2002): Immigration, pluralisme et éducation. In A.-G. Gagnon (dir). Québec : Etat et société (2e édition). Montréal: Québec / Amérique.

Mingat, A. (1992): Perspective nouvelle pour la compréhension du fonctionnement de l'école et la prise de décision. Dijon, Université de Bourgogne – IREDU.

Ministère de l'Éducation (1998): Indicateurs de l'éducation. Québec: Direction générale des services à la gestion.

Ministère de l'éducation nationale (1997): Géographie de l'école. Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective.

Ministère de l'éducation nationale (2000): L'état de l'école. Paris: Direction de la programmation et du développement.

Ministère de l'éducation nationale (2001): Les élèves de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA). *Notes d'information*, 1, 52, décembre.

Ministère de l'éducation nationale (2002): L'état de l'école. Paris: Direction de la programmation et du développement.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs & Universiteit Gent (2002): *Wreldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000*. Gent: Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde.

Ministry of Labor (2002). Finland. OECD Sopemi. Trends in International Migration. 2001 Edition. Helsinki: Ministry of Labor.

OCDE (2001): Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Bruxelles: OCDE.

OCDE (2002). Analyse des politiques éducatives. Paris: OCDE.

OECD (2000): Special Needs Education. Statistics and Indicators. Paris: OECD.

OECD (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.

Osborn, M., Broadfoot, P., Planel, C. & Pollard, A. (1997): Social class, educational opportunity and

equal entitlement : dilemmas of schooling in England and France. *Comparative Education*, 33 (3), 375–393.

Statistics Canada (1999): *Education Indicators in Canada*. Ottawa: Statistics Canada.

Statistics Canada & Council of Ministers of Education (2002): *Understanding the rural – urban reading gap*. Ottawa: Minister of Industry.

Statistics Canada (2002) 2001 Census: analysis series. *Profile of languages in Canada: English, French and many others*. Ottawa: Statistics Canada.

Välijärvi, J., Linnakylä, P., Kupair, P., Reinikainen, P., Arffman, I. (2000). *The Finnish Success in PISA – and some reasons behind it*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

UNESCO (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Paris: UNESCO.

Vandenberghe, V. (1996). *Functioning and regulation of educational quasi-markets*. Louvain-La-Neuve: Université Catholique, IRES HYPERLINK.

2.8 Informationen zu den Ländern auf dem Internet

Allgemein:

Eurostat (europa.eu.int/comm/eurostat/)

Eurydice (www.eurydice.org)

International Indicators of Education Systems (nces.ed.gov/surveys/international/ines/)

PISA Homepage (www.pisa.oecd.org)

Belgien:

Ministère de la Communauté française de Belgique (www.cfwb.be)

Institut national de statistique (www.statbel.fgov.be)

Agers (administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) (www.agers.cfwb.be)

Ministère de l'éducation de la Communauté flamande de Belgique (www.ond.vlaanderen.be)

Finnland:

Trends in international Migration 2001 Edition for Finland (www.mol.fi/migration/finrep2001.pdf)

Ministry of Education (www.minedu.fi/minedu/index.html)

Statistics Finland (www.stat.fi/index_en.html)

Frankreich:

Ministère de l'éducation nationale français (www.education.gouv.fr)

Base de données du Ministère de l'éducation (www.men.fr)

Deutschland:

Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (www.kmk.org/dossier/dossierinhalt.htm)

Grund- und Strukturdaten (www.bmbf.de/pub/GuS2001_ges_dt.pdf)

Kultusministerkonferenz (www.kmk.org/index1.shtml)

PISA 2000 Ergebnisse (www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_E_Zusammenfassung2.pdf)

Kultusministerkonferenz (Statistische Analysen) www.kmk.org/statist/analyseband.pdf

Kanada:

Alberta Learning (www.learning.gov.ab.ca/)

Alberta Teachers' Association (www.teachers.ab.ca/)

Campaign 2000 (www.campaign2000.ca/)

Council of Ministers of Education Canada/Conseil des ministres de l'éducation du Canada (www.cmec.ca/)

Ministère de l'éducation du Québec (www.meq.gouv.qc.ca)

Statistics Canada (www.statcan.ca)

3 Schlussfolgerungen

3.1 Hoher Anteil an Migranten/innen entscheidend in der Schweiz

Der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in der Schweiz grösser als in allen hier untersuchten Ländern. Aufgrund der Analysen kann geschlossen werden, dass allein diese Tatsache die Chancengleichheit für die betroffenen Kinder und Jugendlichen gefährdet, wenn keine besonderen Anstrengungen unternommen werden. Um dieses Resultat richtig interpretieren zu können, müssen allerdings die Umstände, unter denen ein hoher Anteil von Migranten/innen die soziale Differenzierung eines Bildungssystems verstärkt, näher beleuchtet werden. Der Vergleich der Immigrations- und Integrationspolitik der verschiedenen Länder kann darüber Aufschluss geben.

Der französischen Teil Belgiens mit seinem über dem OECD-Durchschnitt liegenden Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler zeigt eine sehr hohe Selektivität bezüglich der Nationalität. Von erhöhtem Risiko, sehr schlechte Leistungen zu erbringen, sind alle ausländischen Schülerinnen und Schüler betroffen, unabhängig davon, ob sie in Belgien geboren wurden oder nicht. Dieser Umstand zeigt die schwerwiegenden Probleme der sozialen Integration in der französischen Gemeinschaft Belgiens auf, die zu einer verschärften schulischen und sozialen Segregation führen.

Kanadische Schulen in grossen Städten verfügen über einen annähernd gleich hohen Anteil an Migranten/innen wie die Schweizer Schulen. Ihre Situation unterscheidet sich jedoch einerseits dadurch, dass Kanada durch seine aktiv verfolgte Migrationspolitik vor allem gut qualifizierte und bereits des Englischen oder Französischen mächtige Ausländer einwandern lässt und andererseits eine klare Integrationspolitik bei Wertschätzung der Herkunftssprache und -kultur verfolgt (vgl. Québec). In Kanada immigrieren Personen, die sich im Zielland dauerhaft niederlassen wollen, während die Schweiz

wie auch Deutschland als Zielländer der europäischen Arbeitsmigration gelten können. Letzteres behindert den Integrationserfolg, weil sowohl das Zielland als auch die Migranten/innen häufig fälschlicherweise davon ausgehen, dass es sich nur um eine temporäre Migration handelt. Selbstverständnis und sozialer Hintergrund der eingewanderten Bevölkerung in Kanada und der Schweiz sind somit verschieden. Die Schulen sehen sich einer grundsätzlich anderen ausländischen Schülerpopulation gegenüber. Zudem sind die kanadischen Schulen auf die Förderung und Integration der betroffenen Kinder und Jugendlichen besser vorbereitet.

Die nordischen Länder und vor allem Finnland sind nicht in gleichem Masse von der europäischen Arbeitsmigration betroffen wie die zentral- und westeuropäischen Länder. Auch heute noch ist Finnland kulturell und sprachlich sehr homogen und weist einen Ausländeranteil auf, welcher in der Schweiz bereits in den 50er Jahren um ein Dreifaches übertroffen wurde. Für viele, mit der Migration verbundene Fragestellungen kann ein Vergleich mit Finnland somit keine Antworten liefern.

Gegenwärtig zeichnet sich in Deutschland hinsichtlich der Ausländerpolitik eine Wende ab. Es wird vermehrt versucht, «Zuwanderung zu gestalten und Integration zu fördern» (Kommission Zuwanderung 2001, 11). Die dort geforderten Massnahmen im schulischen Bereich sind sicher auch für die Schweiz zu prüfen (ebd. 217); jedoch verfügt Deutschland noch über keine entsprechenden Erfahrungen.

Obwohl Frankreich ausser speziellen Empfangsklassen für neu immigrierte Schülerinnen und Schüler keine besonderen schulischen Massnahmen für Migranten kennt, scheint die Politik der ZEP (zones d'éducation prioritaire) eine gewisse Wirkung zum Ausgleich der Benachteiligung in Schulen mit hohen Anteilen ausländischer Kinder und Jugendlichen zu haben. Es scheint, dass in Frankreich auch junge Migranten und Migrantinnen von den Massnahmen

zur Sicherung der Chancengleichheit, insbesondere im Vorschulbereich profitieren können.

Für das schweizerische Schulsystem stellt die hohe Konzentration von Arbeitsmigranten/innen somit eine besondere Herausforderung in Bezug auf die Integration und Leistungsförderung der Kinder aus den betroffenen Familien dar. Ab einem bestimmten Anteil an Migranten/innen kann sich die Integration speziell von fremdsprachigen Kindern nicht einfach über die Nachbarschaft oder die Mitschüler vollziehen, sondern erfordert spezifische Massnahmen.

Es zeigt sich, dass in Schulen mit Anteilen von über 40% fremdsprachiger Schüler auch bei Schweizer Kindern eine Leistungsminderung festzustellen ist. Der Kippeffekt in stark belasteten Schulen lässt sich immer wieder feststellen, allerdings liegen die Ursachen hierzu noch weitgehend im Dunkeln (vgl. 1.4.3).

3.2 Kinder und Jugendliche in der Schweiz betroffen durch mehrfache Benachteiligungen

Die Gruppe von Jugendlichen, die unter sogenannten Mehrfachbenachteiligungen leiden, ist in der Schweiz grösser als in den Vergleichsländern, welche bezüglich der sozialen Selektivität besser abgeschnitten haben. Mehrfach benachteiligt sind zum Beispiel Jugendliche, welche die Unterrichtssprache nicht beherrschen, aus einer sozial tiefgestellten Familie stammen, welche zu wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen für das Kind aufbringen kann, sowie in einem unvorteilhaften Umfeld der Schule zur Schule gehen. Die besonders hohe Konzentration solcher Jugendlichen in der Schweiz hat verschiedene Ursachen. Sozial tiefergestellte Eltern sind in der Schweiz oft zusätzlich «bildungsferner», als dies in anderen Ländern der Fall ist. Dazu kommt, dass Schüler/innen mit unvorteilhaften Startbedingungen häufig in den Schulen gruppiert sind. Dafür mitverantwortlich ist auch das hierarchisch gegliederte Schulsystem mit einer frühen Erstselektion. Bei diesem Übertritt spielen die Eltern (und die Lehrpersonen) eine grosse Rolle. Diese Regelung wird von den Betroffenen grundsätzlich als positiv erlebt, hat aber ihre Tücken. Das Kind soll zwar aufgrund einer Gesamtbeurteilung – also explizit nicht nur aufgrund der Leistungen – in den richtigen Typus der Oberstufe überführt werden, aber für bildungsnahe und sozial besser gestellte Eltern ist es jedoch besonders in solch komplexen Bildungssystemen einfacher, die für ihr Kind wichtigen Entscheidungen

in ihrem Sinne zu beeinflussen. Jugendliche aus sozial tiefer gestellten Familien werden deshalb bei der Selektion tendenziell eher in tiefere Schultypen und in Schulen mit unvorteilhaftem Umfeld eingeteilt.

Die Schweiz sieht sich also einem verschärften Selektivitätsproblem gegenüber. Die Forschung zeigt: wenn man es vermeiden kann, dass mehrere Nachteile kumuliert auf bestimmte Schüler/innen zutreffen, dann sind die einzelnen Nachteile besser verkraftbar.

Auch Deutschland ist von diesen Problemen mit Mehrfachbenachteiligungen betroffen. In Deutschland zeigt sich der Kumulationseffekt etwa darin, dass insbesondere bei den tieferen Schultypen der Sekundarstufe I ein höherer Ausländeranteil einen signifikant negativen Einfluss auf die Leistungen hat.

In Kanada treten die oben genannten Benachteiligungen seltener kumuliert auf: Kinder mit Migrationshintergrund sprechen oft bereits Englisch oder Französisch und kommen häufiger als in Deutschland oder in der Schweiz aus Familien mit hohem Sozialstatus. Zahlreiche Migranten/innen leben bereits seit vielen Jahren in Kanada und die Tatsache, dass sie ihre Kultur und Sprache weiterhin pflegen, ist keineswegs Ausdruck der fehlenden Integration in einer multikulturellen Gesellschaft. Ein Risikofaktor im Hinblick auf Schulerfolg und Chancengleichheit scheint in Kanada jedoch die Armut zu sein. Gerade alleinerziehende Elternteile haben oft zwar eine gute Ausbildung, müssen aber dennoch in Armut leben. Ebenfalls von Armut betroffen sind die in den ländlichen Gebieten lebenden Ureinwohner Kanadas. Immigrierte Familien sind hingegen nicht schwerwiegend von diesem Problem betroffen, was die Zahl der Kinder mit Mehrfachbenachteiligungen senkt.

In Frankreich zeigt sich die Wirkung einer Politik zur Verhinderung sozialer Benachteiligung, die nicht nur mit zusätzlichen Ressourcen beim einzelnen Kind ansetzt, sondern flächendeckend bessere Voraussetzungen für die Chancengleichheit zu schaffen versucht (ZEP). Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die ausschliessliche Berücksichtigung der sozialen Dimension von Schulproblemen (Verhinderung von Gewalt, Sicherstellen des Unterrichtsbesuchs, Teilnahme am Schulleben) für die Leistungsförderung nicht genügen kann.

3.3 Späte Einschulung und frühe Selektion begünstigt soziale Differenzierung im Alter von 15 Jahren

Die empirischen Ländervergleiche haben gezeigt,

dass eine frühe erste Selektion die Selektivität von Bildungssystemen begünstigt. Eine späte Selektion in verschiedene Ausbildungs- und Schultypen scheint eine geringere soziale Abhängigkeit der Leistungen (im Alter von 15 Jahren) zur Folge zu haben. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass schwächere und auch sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche länger vom gemeinsamen Unterricht profitieren können. Mit einer frühen Selektion erhält die Schule weniger Zeit, um die primäre Benachteiligung der Kinder durch eine lange gemeinsame Sozialisierung in der Schule auszugleichen. Ausserdem wirken auch bei der Übertrittsentscheidung selbst soziale Faktoren mit, die dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur gemäss ihres Leistungspotenzials in verschiedene Schultypen eingeteilt werden. Die Übertrittsentscheidungen sind in der Schweiz stark beeinflusst durch die Eltern und die Lehrpersonen und dabei werden die Entscheidungen unabhängig von der Leistungsfähigkeit des Kindes durch den sozialen Status der Eltern beeinflusst.

Diese sekundären Ungleichheiten sind sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz ausgeprägt zu beobachten.

Eine längere gemeinsame Schulzeit könnte nun aber nicht nur durch eine spätere Selektion, sondern auch durch eine früher einsetzende gemeinsame Betreuung und Schulung sowie durch gemeinsam durchlebte Ganztagesstrukturen erreicht werden. Eine solche Praxis wird, zusammen mit einer späten ersten Selektion und erleichtertem Zugang zu den Lycées, in Frankreich verfolgt (siehe 3.5). Diese Massnahmen scheinen die soziale Selektivität des französischen Schulsystems verringert zu haben.

In Finnland erfolgt die erste Selektion sehr spät, nämlich nach Abschluss des 9. Schuljahres. Durch besondere Kurse auf Sekundarstufe II sollen Leistungsdefizite soweit wettgemacht werden, dass alle Jugendlichen grundsätzlich Zugang zu einer Tertiärausbildung haben. In der Realität findet dann die sozial abhängige Selektion aber beim Zutritt an die Universitäten statt. Da diese nach dem PISA – Testalter stattfindet, ist sie aber nicht Gegenstand dieser Untersuchung.

Kanada, das sich wie Finnland durch einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern in Tertiärausbildungen auszeichnet, kennt ein ähnliches Kurssystem, das die Bildungsentscheide, die teils nach der 6. teils nach der 8. Klasse erfolgen, abfedern soll.

Die frühe Selektion scheint somit einer der wichtigsten Faktoren für die soziale hohe Differenzierung der Schulleistungen in der Schweiz, in Belgien und in Deutschland zu sein. In der Schweiz zeigt sich zudem, dass sich die sozialen Ungleichheiten bei der Wahl der Lehrstellen weiter negativ auswirken (Projekt Tree, vgl. 1.5). Diese Tatsache verdeutlicht die Konsequenzen der Diskriminierung bei der ersten Selektion nach Abschluss der Primarschule.

Aus diesen Zusammenhängen, die bei Schüler/innen im Alter von 15 Jahren gefunden werden, kann allerdings nicht unmittelbar abgeleitet werden, dass soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit bei der frühen schulischen Selektion zwangsläufig zu sozialer Benachteiligung oder sozialem Ausschluss führen muss oder dass umgekehrt eine späte Selektion in jedem Fall als wirksame Prävention gegen diese Prozesse betrachtet werden kann. In Finnland zum Beispiel findet die auch dort sehr stark sozial gefärbte Selektion erst bei der Aufnahme in die Tertiärausbildungen statt. Zudem haben (die sehr wenigen) Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ein 3.5 mal höheres Risiko, vorzeitig die Schule zu verlassen, als dies bei finnischen Kindern der Fall ist (Järvinen & Vantaja 2001). Auch die im Vergleich mit Deutschland und der Schweiz relativ hohen Anteile von Jugendarbeitslosigkeit sowohl in Finnland als auch in Kanada und Frankreich könnten als eine spät einsetzende soziale Selektivität betrachtet werden.

3.4 Wirkung früher Förderung und Unterstützungsmassnahmen

Die Wirkung früher Förderung ist ohne Langzeitstudien schlecht belegbar. Einige Studien aus Frankreich scheinen jedoch darauf hinzuweisen, dass eine solche die Chancengleichheit verbessern kann.

Unterstützungs- und Fördermassnahmen sind nur in dem Sinne integrativ, wenn sie von allen sozialen Gruppen einer Gesellschaft gleich stark in Anspruch genommen werden. Dies gilt nicht nur für die verschiedenen Angebote auf der Sekundarstufe I, sondern auch für besondere Stütz- und Fördermassnahmen in der Vorschulzeit. Um nicht wiederum die sozialen Unterschiede zu verstärken, müssten diese Massnahmen obligatorisch sein und dürften nicht durch geographische Segregation oder eine ungleiche Mittelzuweisung zu den Institutionen unterminiert werden. Zudem müssten diese Massnahmen

im vorschulischen Bereich und in den ersten Schuljahren den veränderten Arbeitsmarktbedürfnissen der Frauen entgegenkommen und eine zeitlich längere Phase des Tages abdecken, so dass eine Erwerbstätigkeit möglich wird.

Die vor allem in der Schweiz und in Deutschland angebotenen separativen Unterstützungsmassnahmen sowohl im Vorschulbereich (z.B. Sprachheilkindergärten) als auch während der Schulzeit (Sonderklassen, Stütz- und Fördermassnahmen) werden in dem Masse von Kindern als sozial und sprachlich benachteiligten Familien in Anspruch genommen, in dem sie von sozial besser gestellten Familien gemieden werden. Diese Entwicklung zeigt sich vor allem in den Schweizer Sonderklassen und wird sich vermutlich mit zunehmender Integration schwerer behinderter Kinder auch im Sonderschulbereich zeigen. Stütz- und Fördersysteme, die nur beim einzelnen Kind ansetzen, ohne den Bedarf der ganzen Schule oder Klasse zu berücksichtigen, wirken zudem diskriminierend, da Kinder bei gleichem Förderbedarf in Klassen mit einem guten Leistungsstand identifiziert werden, jedoch nicht in schlechten Klassen. Weiter berichten Studien aus den USA (McLaughlin & Owings, 1993) und Grossbritannien (Sacker, Schoon & Bartley, 2001) übereinstimmend, dass Regionen und Schulen mit höherem Leistungsniveau mehr Gelder für unterstützende Massnahmen ausgeben als jene Schulen, die dies von dem dort eher tiefen Leistungsniveau her eigentlich tun müssten. Wiederum spielen hier auch die Erwartungen der Eltern und Lehrpersonen eine grosse Rolle. Bei gleich schlechten Leistungen haben Kinder aus höheren Sozialschichten und ohne Migrationshintergrund eine grössere Chance, eine zusätzliche von den Eltern gewünschte Förderung zu erhalten.

Einen ganz anderen Weg verfolgen Kanada und Finnland, die bei Schulschwierigkeiten keine Möglichkeiten der Segregation bieten, sondern eine schulhausnahe und am Regelunterricht orientierte Förderung anbieten.

3.5 Einfluss der Lehrperson

Wie bereits unter 3.3 und 3.4 erwähnt, ist der Einfluss der Lehrperson bei der Leistungseinschätzung und der Selektion in verschiedene Schultypen sowie bei der Zuweisung zu Stütz- und Fördermassnahmen beträchtlich. Dies gilt im gleichen Masse auch für

andere schulische Entscheidungen wie etwa die Entscheidung zur Rückstellung bei der Einschulung oder zur Wiederholung von Klassen. Da auch diese Entscheidungen durch soziale Faktoren mitbestimmt sind, ist die Gefahr gross, dass nicht allein das objektive Leistungspotential ausschlaggebend ist, sondern sowohl die Einschätzung der Lehrperson, als auch die Erwartungen der Eltern und der allgemeine Leistungsstand der Klasse.

Schulsysteme wie diejenigen von Finnland oder Frankreich, die relativ spät selektionieren, kennen auch keine Verzögerungen der Schullaufbahn durch späte Einschulung oder Klassenwiederholung. In der Schweiz und in Deutschland wird diese Praxis aber durchaus angewendet. In diesem Zusammenhang sind die leider nur in Deutschland durchgeführten Studien zu den Lehrereinschätzungen der Lesefähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler relevant. Die dort festgestellten Probleme bei der sicheren Identifizierung sehr schwacher Leser sind sehr bedenklich, vor allem wenn die in diesem Zusammenhang gemachten Fehleinschätzungen weitreichende Konsequenzen für die Schullaufbahn des betroffenen Kindes oder Jugendlichen haben. Da die entsprechenden Daten jedoch für die anderen Länder nicht verfügbar sind, kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, dass etwa finnische oder kanadische Lehrpersonen tatsächlich aufgrund ihrer Ausbildung und der intensiven Arbeit an den lokal erarbeiteten, aber national vergleichbaren Curricula und Standards eine sicherere Einschätzung des Leistungspotentials des einzelnen Kindes – unabhängig von der gerade vorhandenen Zusammensetzung der Klasse – machen können. Die Orientierung an der Norm statt an Standards oder Inhalten von nationalen Leistungstests würde vor allem dort problematisch, wo die Zusammensetzung der Klasse nicht der Normalverteilung der Gesamtschülerschaft entspricht. Lehrpersonen scheinen auch in gegliederten Schultypen mit einer relativ grossen Homogenität trotz allen Besonderheiten der Klasse und Gemeinde von einer Normalverteilung auszugehen, wenn sie sich nicht an klar definierten Leistungszielen und Standards orientieren können.

3.6 Autonomie und Steuerung in Bildungssystemen

Freie Schulwahl, also die Autonomie der Eltern bei der Auswahl der Schule für ihr Kind, kann unter

Umständen die Segregation und somit die soziale Differenzierung der schulischen Leistungen verschärfen. Dies tritt vor allem auf, wenn bei grossen Qualitätsunterschieden in den Schulen der Zugang zu den Schulen nicht für alle Eltern gleich leicht ist. Dies zeigt sich vor allem in Belgien und neuerdings in geringeren Masse auch in Finnland. Das Beispiel von Belgien zeigt auf, dass freie Schulwahl zu grossen Leistungsunterschieden aufgrund sozialer Wirkungen führen kann. Die Unterschiede zwischen den Schulen werden dort zusätzlich verstärkt, wo keine zentral durchgeführten Leistungstests angeordnet sind.

Wo freie Schulwahl nicht offiziell erlaubt ist, wird sie oft durch die Wohnortwahl vor allem der sozial besser gestellten Familien praktiziert. Eine solche Schulwahl über die Wohnortsentscheide kann ebenso segregierend wirken; in der Schweiz ist es fraglich, ob diese nicht sogar stärker wirkt als eine wirkliche freie Schulwahl (bspw. innerhalb des öffentlichen Schulsystems) dies täte, weil die Wohnortwahl definitiver und schärfer sozial trennend sein kann als eine Schulwahl innerhalb des öffentlichen Bildungssystems.

Um Schulen zu lebendigen Einheiten gemeinsamer pädagogischer Arbeit werden zu lassen, brauchen diese Gestaltungsfreiraum und Lehrpersonen, die diesen Gestaltungsfreiraum gemeinsam nutzen können. Zentrale Verfahren der Lehrerbeamtung und deren Zuweisung zu einzelnen Schulen, wie dies in Deutschland der Fall ist, laufen einer Profilbildung und gemeinsamer Schulentwicklungsarbeit entgegen. Sie basieren auf dem Verständnis, dass jede Lehrperson für jede freie Stelle gleichermassen geeignet ist und nicht auf der Idee, dass in einem Schulhausteam eine Person mit einem bestimmten Profil benötigt wird. Gut funktionierende Schulsysteme wie etwa diejenigen in Kanada oder Finnland kombinieren eine Teilautonomie immer mit einer Intensivierung zentraler Leistungstests. Bereits die TIMSS Forschung hat die leistungssteigernde Wirkung von zentralen Leistungstests gezeigt. Leider sind jedoch keine Studien bekannt, welche etwas über deren Wirkung auf die soziale Differenzierung aussagen. In den PISA Daten können wir keinen Einfluss der zentralen Leistungstests auf die soziale Selektivität der Schulsysteme feststellen. Dieser Zusammenhang müsste aber vertiefter untersucht werden.

3.7 Literatur

- Järvinen, T., Vanttaja, M.** (2001) Young People, Education and Work: Trends and Changes in Finland in the 1990s. *Journal of Youth Studies*, 4 (2), 195–207.
- Kommission Zuwanderung** (2001). Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission «Zuwanderung». Berlin: Bundesministerium des Innern.
- McLaughlin, M., Owings, M.** (1993). Relationships among States' Fiscal and Demographic Data and the Implementation of P.L. 94–142. *Exceptional Children*, 59 (3), 247–261.
- Sacker, A., Schoon, I., Bartley, M.** (2001). Source of bias in special needs provision in mainstream primary schools: evidence from two British cohort studies. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (3), 259–276.

4 Empfehlungen

Die nachfolgenden Empfehlungen beziehen sich vor allem auf das Schulsystem. Die Ergebnisse dieser Studie weisen allerdings deutlich darauf hin, dass ausschliesslich bildungspolitische Massnahmen diese komplexen sozialen und gesellschaftlichen Probleme nicht nachhaltig verändern können. Neben den hier erläuterten Empfehlungen müssten somit auch andere Bereiche der Politik neu ausgerichtet und definiert werden, wenn die soziale Ungleichheit im Bildungswesen gesenkt werden soll. Unter diesen anderen Politikbereichen sind für die Schweiz besonders entscheidend: Steuer- und Finanzpolitik, Sozialpolitik allgemein, Migrationspolitik und Arbeitsmarktpolitik.

Erfolgreiche Initiativen in Nordamerika verweisen auf Strategien, die alle betroffenen Regierungsstellen und -ebenen sowie private Organisationen und eine breitere Öffentlichkeit zu einer gemeinsamen Vorgehensweise verpflichten. Für die Umsetzung von Empfehlungen wird deshalb nahegelegt, dass bei der Ausarbeitung des Massnahmenkatalogs einerseits Bund und Kantone eng zusammenarbeiten, andererseits aber auch innerhalb einer Regierungsebene zwischen den Departementen eine gemeinsame, integrierte Strategie verfolgt wird. Soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen ist nicht nur Aufgabe der Erziehungs- oder Bildungsdirektoren.

4.1 Notwendige besondere Massnahmen bei hohem Anteil an Migranten

Für das schweizerische Schulsystem stellt die hohe Konzentration von Arbeitsmigranten/innen eine besondere Herausforderung in Bezug auf die Integration und Leistungsförderung dar. Die Analyse hat gezeigt, dass in Schulen mit Anteilen von über 40% fremdsprachiger Schüler auch bei Schweizer Kindern eine Leistungsminderung festzustellen ist.

Zahlreiche Schulen sind wegen ihres hohen Anteils an fremdsprachigen und benachteiligten Kin-

dern und Jugendlichen ohne zusätzliche Massnahmen nicht in der Lage, die dadurch entstehenden Benachteiligungen auszugleichen. Hier sind gezielte Interventionen zur Unterstützung dieser Schulen notwendig, die sowohl auf den Niveau der gesamten Schule (z.B. QUIMS-Projekt in Zürich) als auch bei den Schülerinnen und Schülern ansetzen. Diese sollten nicht nur allgemein eine soziale Integration (vgl. Frankreich), sondern auch spezifisch die sprachlichen Fähigkeiten fördern. Dabei ist die negative Etikettierung der betroffenen Schulen und Jugendlichen zu meiden und eine klare Profilbildung und diesbezügliche Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen anzustreben. Nur so wird die Attraktivität dieser Schulen auch für sozial besser gestellte Familien erhalten und eine weitere Selektion verhindert.

Die Integrationsbemühungen in Quartieren mit sehr hohem Migrationsanteil können sich jedoch nicht nur auf schulische Massnahmen beschränken. Es müssen verstärkt auch Integrationsmassnahmen für die Eltern vorgeschlagen und umgesetzt werden; teilweise sind solche Versuche ja schon im Gange.

Andererseits müssten hier auch Veränderungen der schweizerischen Migrationspolitik geprüft werden. Bereits sehr früh führte etwa Kanada ein Punktesystem ein, das bei der Auswahl von Migranten/innen helfen sollte, die kulturell vom Gastland nicht zu weit entfernt sind und sich voraussichtlich leicht integrieren lassen (z.B. Kenntnis der französischen oder englischen Sprache; hohe Schulbildung). Ob ein solches Punktesystem erwünscht und welche Zuwanderungsmodelle für die Schweiz politisch umsetzbar sind, muss breit diskutiert werden. Von grosser Bedeutung werden auch vermehrte Anstrengungen zur Erstförderung erwachsener Immigranten sein und eine bessere Nutzung der zentralen Bedeutung der Familie für den Integrationsprozess sein. Deutschland hat zu diesen Aspekten bereits einige Reformen eingeleitet, deren genauere Untersuchung sich lohnen würde (vgl. Angenendt 2002).

4.2 Soziale Durchmischung

Einen wesentlichen Beitrag zur Konzentration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulen leistet die Wohnortwahl von sozial gut gestellten Eltern. Obwohl in der Schweiz keine freie Schulwahl möglich ist, wird sie von einem sozial privilegierten Teil der Bevölkerung über Wohnortsentscheide praktiziert. Grosse Unterschiede in der Besteuerung zwischen den Gemeinden der Schweiz fördern die so entstehende soziale «Entmischung». Auch der soziale Wohnungsbau muss in diesem Zusammenhang kritisch betrachtet werden; er fördert unter Umständen eine Art «Gettoisierung» von sozial benachteiligten und immigrierten Familien. Eine freie Schulwahl innerhalb eines geografisch begrenzten Raumes und innerhalb des öffentlichen Schulsystems wäre gegebenenfalls zu überdenken (siehe auch unter 5.1.).

4.3 Leistungspotential sozial und sprachlich benachteiligter Schülerinnen und Schüler

Bezüglich Leistungsfähigkeit und -potential wird die Gruppe der sozial und sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schüler oft unterschätzt. Es zeigte sich in diesem Zusammenhang beispielsweise in Deutschland, dass die dynamische, unsichere Situation von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund oft besser für eine Veränderung der sozialen Lage genutzt werden kann als dies bei einheimischen Kindern aus bildungsferneren Familien der Fall ist. Hier ist deshalb möglicherweise ein grosses Leistungspotential vorhanden, das nicht ausgeschöpft wird. Eine vertiefte Analyse dieser Dynamiken und der Unterschiede zwischen einheimischen und zugewanderten Familien wäre sinnvoll.

Die Umsetzung des Leistungspotentials ist in hohem Masse von der Beherrschung der örtlichen Sprache abhängig. Eine aktive Unterstützung des Erwerbs dieser muss deshalb während der gesamten Schulzeit erfolgen (vgl. auch EDK 2000). Entsprechend muss auch die Fähigkeit der Lehrpersonen, dieses Potential richtig einzuschätzen, gefördert und sichergestellt werden.

Zur Ausschöpfung dieses Leistungspotentials müssen verstärkt auch die Eltern in die Massnahmen miteinbezogen werden. Dies sollte nicht wie bisher

ausschliesslich bei Migranten/innen, sondern auch bei Schweizer Eltern mit sozial benachteiligtem Hintergrund bedacht werden. Der Einfluss der sozialen Herkunft liesse sich möglicherweise einerseits mildern, in dem über kompensierende Massnahmen wie frühe Einschulung, Tageskindergärten oder Aufgabenhilfe korrigiert wird, oder andererseits, indem Massnahmen ergriffen werden, welche die für die Schule relevante Betreuung im jeweiligen Elternhaus verbessern. In diesem Zusammenhang könnte auch eine aktivere Politik betrieben werden, um die Bedeutung und den Wert von Bildung den bildungsfernen Familien und Jugendlichen näher zu bringen.

Das Leistungspotential sozial und sprachlich benachteiligter Kinder wird insbesondere bei einer Schulung in segregativ geführten Kursen und Klassen nicht genügend gefördert. Vor allem dort, wo Angebote und Massnahmen von sozial besser gestellten Familien gemieden werden, wirken diese nicht mehr integrativ. Integriert angebotenen Massnahmen nahe am Unterricht sollten deshalb den Vorzug gegeben werden.

Zentral durchgeführte Leistungsmessungen können für Lehrpersonen eine wichtige Ergänzung und Korrektur ihrer durch die Zusammensetzung der Klasse gefärbten Wahrnehmung sein. Sie ermöglichen der Lehrperson einen realistischen Vergleich mit der Gesamtpopulation aller Kinder in einem Land. Sie sind zudem auch eine Voraussetzung dafür, dass sich Schulautonomie nicht noch zusätzlich verschärfend auf Leistungsunterschiede auswirkt.

4.4 Überprüfung von Selektionsentscheiden auf soziale Selektivität

Der Selektionsentscheid am Ende der Primarstufe ist in der Schweiz aus zwei Gründen problematisch. Die erste Problematik betrifft den Übertrittsentscheid selbst, die zweite den Zeitpunkt des Übertritts.

Die pädagogisch begründeten Überführungsmodelle, die vor allem auf einer Gesamteinschätzung der abgebenden Lehrperson und dem Wunsch der Eltern beruhen, verstärken die Wirkung der sozialen Faktoren zulasten der Bedeutung des eigentlichen Leistungspotentials. Es besteht ein Bedarf nach Veränderung der Selektionsmechanismen. Es sollten sozial neutralere Verfahren gewählt werden, beispielsweise dadurch, dass man den abnehmenden Schulen wieder mehr Gewicht beimisst. Auch eine

zusätzliche Abstützung auf Leistungsmessungen oder eine Orientierung an allgemeinen Standards wären denkbar. Es ist zu überprüfen, wie sich solche Modelle kurz- und mittelfristig auf die weiteren Bildungs- und Berufschancen der Jugendlichen auswirken. Der Zusammenhang mit sozialem Ausschluss im Erwachsenenalter ist nicht erwiesen, sollte jedoch ebenfalls geprüft werden.

Der Zeitpunkt des Übertritts ist in der Schweiz relativ früh gewählt worden. Nun hat sich im Ländervergleich gezeigt, dass dieser Faktor die soziale Selektivität verstärkt. Allenfalls müsste deshalb die Hierarchisierung des Bildungswesens auf der Volksschulstufe überdacht und dieses durchlässiger gestaltet werden, damit die Selektionsentscheide mit 12 Jahren nicht die ganze weitere Bildungslaufbahn bestimmen. Die frühe Selektion verstärkt auch die durch die geographische Wohnsituation entstehenden Diskriminierungen. Kinder, die weit weg von höheren Schulen (Untergymnasien, Gymnasien, etc.) wohnen, besuchen diese Schulen nachweislich mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit als andere Kinder. Teilweise kann dies einfach mit der geographischen Distanz begründet werden. Im Zusammenhang damit sind aber auch andere Erwartungshaltungen der Eltern und der Lehrer zu beobachten, die den Nichtbesuch höherer Schulen eher als normal empfinden. Es sollten also auch gezielt Massnahmen ergriffen werden, die solche Benachteiligungen auffangen.

4.5 Überprüfung der Einführung flächendeckender Massnahmen

Um die Wirkung familiärer Benachteiligung aufzufangen, sind frühe Kontexte der gemeinsamen Förderung aller Kinder aus den unterschiedlichsten sozialen und kulturellen Zusammenhängen bedeutsam. Je früher Kinder von und miteinander lernen und interagieren können, umso mehr können die Benachteiligungen im Elternhaus ausgeglichen werden.

Die Einführung von Tagesstrukturen und Möglichkeiten der ausserschulischen Betreuung sind für eine bessere soziale Integration empfehlenswert. Auch hier sollen sich eingeführte Massnahmen gut ergänzen und mit Angeboten anderer Träger (Sozial- oder Fürsorgedepartement, private Angebote) gut vernetzt werden. Eine enge Anbindung an schulische Angebote ist wünschbar.

Diese Massnahmen sind jedoch nur in dem Masse

integrationsfördernd, als sie flächendeckend eingeführt und von allen Kindern besucht werden. Gelingt es nicht, diese Angebote auch für sozial besser gestellte Familien attraktiv zu gestalten oder wird der Besuch nicht als obligatorisch erklärt, werden sie möglicherweise weitere soziale Ungleichheiten generieren.

4.6 Verbesserung der Datenlage und des Kenntnisstandes

Viele der vermuteten Zusammenhänge lassen sich letztlich nicht beweisen oder in allen Einzelheiten erfassen. Dies betrifft insbesondere die Wirkung früher Unterstützungsmassnahmen oder die Bedeutung sozialer Differenzierung im Alter von 15 Jahren für spätere Prozesse des sozialen Ausschlusses und gesellschaftlichen Benachteiligung im Erwachsenenalter. Hierzu braucht es systematische Längsschnitt- und Kohortenstudien.

Vor allem jedoch braucht es mehr Informationen zur Interaktion zwischen Eltern und Kindern, zwischen Eltern und Lehrpersonen sowie unter Kindern in der gleichen Schule. Über welche Prozesse sich soziale Ungleichheiten in der Schule entwickeln, kann heute nicht abschliessend beantwortet werden. Diese Studie hat gezeigt, dass die Gestaltung des Übertritts in die Oberstufe zu diesen Prozessen gezählt werden kann; um weitere zu identifizieren bedarf es jedoch zusätzlicher Informationen und Untersuchungen.

Insbesondere aufgrund der in den Statistiken fehlenden Erhebung der Stütz- und Fördersysteme, die in der Schweiz überproportional von fremdsprachigen und ausländischen Kindern beansprucht werden, ist es nicht möglich, die Wirkung dieser Angebote auf die Prozesse des sozialen Ausschlusses zu untersuchen.

4.7 Literatur

Angenendt, S. (2002): Einwanderungspolitik und Einwanderungsgesetzgebung in Deutschland 2000–2001. In K.J. Bade & R. Münz, Migrationsreport 2002. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/New York: Campus.

EDK (2000): Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. Dossier 59. Bern: EDK.

5 Anhänge

5.1 Anhang A

Tabelle 1 Wichtigste statistische Angaben (Zahlen 2000)

	Belgien	Kanada	Finnland	Frankreich	Deutschland	Schweiz
Oberfläche	30'515 km ²	9'203'210 km ²	337'032 km ²	543'965 km ²	357'000 km ²	41'293 km ²
Bevölkerung (in 1000)*	10'213	30'221	5'154	58'817	82'028	7'169
BIP pro Einwohner**	24'300	27'993*	22'800	21'900	23'600	27'500
Arbeitslosenquote (Bevölkerung 15–64 Jahre)	6.6%	6.9%	9.9%	10.1%	8.1%	2.7%
Arbeitslosenquote (Ent- wicklung 1995–2000)	Abnahme um 2.8%	Abnahme um 2.6%	Abnahme um 5.7%	Abnahme um 1.6%	Abnahme um 0.1%	Abnahme um 1.7%
Anteil ausländische Bevölkerung	8.4%	9.4%	1.8%	5.6%**	8.9%	19.3%
Schulausgaben (öffentlich und privat) in Prozent des BIP **	5.5%	6.6%	5.8%	6.2%	5.6%	5.9%
Schulausgaben (öffentlich und privat) in Prozent des BIP. Primarstufe, Sekundar- stufe I und II**	3.5%	3.8%	3.6%	4.4%	3.7%	4.4%
Abschlussquote am Ende der Sekundarstufe II	— — —	(ISCED 3A : 60% - ISCED 3C : 19% - ISCED 3C kurz : 11%)	87% (ISCED 3A : 87%)	84% (ISCED 3A : 49% - ISCED 3B : 10% - ISCED 3C : 37%)	91% (ISCED 3A : 33% - ISCED 3B : 58%)	82% (ISCED 3A : 19% - ISCED 3B : 50% - ISCED 3C : 13%)

*, Daten 1998 / **, Daten 1999 * Quellen: OECD (2002): Society at a glance.

Tabelle 2 Elemente zum Vergleich der Bildungssysteme

	Belgien	Kanada	Finnland	Frankreich	Deutschland
Obligatorische Schulzeit	6 – 18 Jahre (ab 15 Jahren, Teilzeit-Unterricht)	6 (oder 7) – 16 (17) Jahre Quebec: 6–16 Jahre	7–17 Jahre (später oder früher, je nach Erfüllung des Programms)	6–16 Jahre	6–18 Jahre
Beginn Vorschule (ISCED 0)	2,5 Jahre	3 oder 4 Jahre Quebec: 4 Jahre	3 Jahre	2 Jahre	6 Jahre (Mehrheit der Länder)
Dauer Primarschule (ISCED 1)	6 Jahre	6 Jahre	Keine Unterscheidung zwischen CITE 1 und CITE 2: 9 Jahre gesamthaft	5 Jahre	Mehrheitlich 4 Jahre
Erste Selektion/Wahl der zukünftigen Schulstufe	12 Jahre	16 Jahre	16 Jahre	15 Jahre	10 Jahre (12 Jahre in Berlin und Brandenburg)
Dauer Sekundarschule I (ISCED 2)	6 Jahre	5 Jahre	Keine Unterscheidung zwischen CITE 1 und CITE 2: 9 Jahre gesamthaft	4 Jahre	6 Jahre
Gemeinsamer Unterricht	B/fr: bis 13 Jahre B/fl: bis 14 Jahre	Quebec: bis 16 Jahre	Bis 16 Jahre	Bis 15 Jahre (Ende der Mittelschule)	
Abteilungen Sekundarstufe 1 (ISCED 2)	B/fr: 3 Abteilungen (berufl. Ausrichtung ab I 8) B/fl: 4 Abteilungen	---	---	---	Im Allgemeinen 3 Abteilungen: Hauptschule – Realschule und Gymnasium (Unterstufe)
Sekundarschule II (ISCED 2)				Beruflich + allgemein bildend	Beruflich + allgemein bildend
Tertiärstufe (5A: theoretisch – 5B: technisch, praktisch)	Universitäten	Gymnasium und Universitäten	Einzig auf universitärer Ebene	Universitäten, IUT, univ. Kurzusbildungen, berufl. Ausrichtung, Grandes écoles	Universitäten und Höhere Berufsbildung

ISCED: Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens

Tabelle 3 Indikatoren und Daten zu PISA (Datenbank PISA 2000)

	Belgien	Kanada	Finnland	Frankreich	Deutschland	Schweiz
Einfluss der sozioökonomischen Situation der Schüler auf ihre Leistungen in Lesekompetenz*	7	14	13	--	8	12
Einfluss der sozioökonomischen Situation der Schule auf das Leistungsniveau in Lesekompetenz*	56	22	8	--	66	32
Sozioprofessioneller Status der Eltern (ISEI)	49.0 B/fr : 50 B/fl : 48	52.8	50.0	48.3	48.9	49.2
% autochthone Schüler	88%	79.5%	98.7%	88.0%	84.8%	79.3%
% Schüler 1. Generation (im Land geboren, deren Eltern im Ausland geboren sind)	8.6%	10.8%	0.2%	9.8	5.1%	9.3%
% allochthone Schüler (im Ausland geboren)	3.4%	9.8%	1.0%	2.2%	10.1%	11.4%
% Schüler, die zuhause öfter eine andere Sprache als die Testsprache sprechen	4.9%	9.4%	1.3%	4.0%	7.9%	13.6%
Gesteigerte Wahrscheinlichkeit für Schüler, die zuhause nicht die Testsprache sprechen, sich bei der Lesekompetenz im unteren Quartil zu befinden	2.8	1.6	--	2.3	2.9	2.8
% 15-jährige Schüler, die berufsvorbereitende Ausbildungsgänge besuchen	B/fr : 44 % B/nl : 18 %	22%	0%	9%	30%	2%

* in Punkten ausgedrückte Leistungen mit einer Steigerung um eine halbe Standardabweichung, OCDE (2002). Analyse des politiques d'éducation.

5.2 Anhang B

Tabelle 1: Sechs-Länder Modell mit Interaktionstermen, abhängige Variable Leseleistung (logarithmiert)

Merkmale	Koeffizient	SE
Konstante	6.2323	0.0114
Bildungsnähe	0.4066**	0.0285
Bildungsnähe * B	0.2356**	0.0434
Bildungsnähe * C	0.1390**	0.0328
Bildungsnähe * CH	0.2996**	0.0445
Bildungsnähe * D	0.3107**	0.0459
Bildungsnähe * F	0.3528**	0.0413
ISEI	0.0007**	0.0002
ISEI * B	0.0008**	0.0002
ISEI * C	0.0007**	0.0002
ISEI * CH	0.0009**	0.0002
ISEI * D	0.0008**	0.0002
ISEI * F	0.0005*	0.0002
Anzahl Geschwister (quadriert)	-0.0011**	0.0003
Anzahl Geschwister (quadriert) * B	-0.0026**	-0.0026
Anzahl Geschwister (quadriert) * C	-0.0000	-0.0000
Anzahl Geschwister (quadriert) * CH	-0.0011	-0.0007
Anzahl Geschwister (quadriert) * D	-0.0020**	-0.0007
Anzahl Geschwister (quadriert) * F	-0.0005	-0.0005
Beschäftigungsgrad der Eltern	0.0356**	0.0061
Spricht nicht die Testsprache	-0.0922**	0.0112
Spricht nicht die Testsprache * B	0.0132**	0.0128
Spricht nicht die Testsprache * C	0.0432*	0.0126
Spricht nicht die Testsprache * CH	0.0212	0.0152
Spricht nicht die Testsprache * D	-0.0072	-0.0072
Spricht nicht die Testsprache * F	0.0627**	0.0191
Alleinerziehende Eltern	-0.0117*	0.0041
«Gemischte» Eltern	-0.0184**	0.0048
Übrige Familienverhältnisse	-0.0542**	0.0102
Eltern sind im Ausland geboren	-0.0696	0.0403
Eltern sind im Ausland geboren * B	-0.0520	0.0423
Eltern sind im Ausland geboren * C	0.0796	0.0406
Eltern sind im Ausland geboren * CH	0.0235	0.0418
Eltern sind im Ausland geboren * D	0.0708	0.0450
Eltern sind im Ausland geboren * F	0.0525	0.0416
Kind im Ausland geboren	-0.0016	0.0118
Kind im Ausland geboren * B	0.0188	0.0265
Kind im Ausland geboren * C	0.0202	0.0232
Kind im Ausland geboren * CH	-0.0440	0.0251
Kind im Ausland geboren * D	-0.0573	0.0319
Kind im Ausland geboren * F	0.0237	0.0281
Mädchen	0.0554	0.0026
Bildung des Vaters	0.0015	0.0013
Bildung der Mutter	0.0066**	0.0013
Belgien	-0.0505**	0.0132
Deutschland	-0.0819**	0.0149
Frankreich	-0.0533**	0.0123
Kanada	-0.0557**	0.0102
Schweiz	-0.0891**	0.0143
R ²	0.3081	
F (48, 46085)	191.39	
N	46134	

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

Das Referenzland ist jeweils Finnland. B=Belgien, C=Kanada, CH=Schweiz, D=Deutschland, F=Frankreich.

SE: Standardfehler des Regressionskoeffizienten

*: $p \leq .05$

** : $p \leq .001$

Tabelle 2: Mehrebenenmodell I: Effekte auf das Leistungsniveau

Merkmale (fixe Effekte)	Effektgrößen	
	Koeffizient	SE
Leistungsniveau Länder		
Basiswert	510.5347**	3.5410
BIP pro Kopf	0.0024*	0.0008
Relative Ausgaben Primarstufe	-1.2651	0.7764
Alter bei erster Selektion	0.0981	1.6487
Soziale Herkunft (Durchschnitt)	20.6697	18.1213
Anteil Schüler/innen mit immigrierten Eltern	-43.9146	73.5675
N	20	
R ²	0.06	

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

Die Prädiktoren der ersten Ebene sind um den group mean, diejenigen der zweiten Ebene um den grand mean zentriert.

Die Referenzgruppe ist ein Land mit durchschnittlichen Werten bei allen Prädiktoren zweiter Ebene.

Koeffizient: unstandardisierter Regressionskoeffizient

SE: Standardfehler des Regressionskoeffizienten

*: $p \leq .05$

** : $p \leq .001$

Tabelle 3: Mehrebenenmodell I: Effekte auf die soziale Selektivität

Merkmale (fixe Effekte)	Effektgrößen	
	Koeffizient	SE
Index der sozialen Herkunft		
Basiswert	41.0842**	0.8964
BIP pro Kopf	-0.0002	0.0002
Relative Ausgaben Primarstufe	-0.8354*	0.2121
Alter bei erster Selektion	-1.0649*	0.3396
Soziale Herkunft (Durchschnitt)	1.9278	4.5322
Anteil Schüler/innen mit immigrierten Eltern	62.1589*	14.9955
N	20	
R ²	0.60	

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: Internationale Datenbank PISA 2000, OECD

Die Prädiktoren der ersten Ebene sind um den group mean, diejenigen der zweiten Ebene sind um den grand mean zentriert.

Die Referenzgruppe ist ein Land mit durchschnittlichen Werten bei allen Prädiktoren zweiter Ebene.

Koeffizient: unstandardisierter Regressionskoeffizient

SE: Standardfehler des Regressionskoeffizienten

*: $p \leq .05$

** : $p \leq .001$

Tabelle 4: OLS Schätzung der Leseleistung und ordered probit zur Berechnung der Wahrscheinlichkeit einer höheren Schulstufe anzugehören mit geschätzter Lesefähigkeit

OLS (Abhängige Variable: <i>Leseleistung</i>)	Koeffizient	Ordered Probit (Abhängige Variable: <i>Schulstufe</i>)	Koeffizient Ganze Schweiz	Koeffizient Deutschschweiz
ISEI	0.76**	ISEI	-0.01**	-0.01**
Beschäftigungsgrad Eltern	9.92*	Beschäftigungsgrad Eltern	0.08	0.08
Bildung der Eltern	1.44**	Bildungsnähe der Eltern	-0.15**	-0.20**
Bildungsnähe der Eltern	27.47**	Alleinerziehend	0.06	0.06
Alleinerziehend	-7.72*	Gemischte Familie	0.15**	0.20**
Gemischte Familie	-9.25*	Andere Familienstruktur	0.09	0.06
Andere Familienstruktur	-29.03**	Immigrant	0.09	0.18**
Nicht Unterrichtssprache	-49.35**	Anzahl Geschwister	0.03*	0.09
Anzahl Geschwister	-7.01**	Rangfolge Geschwister	-0.03*	0.03*
Rangfolge Geschwister	4.82**	Mädchen	-0.02	-0.02
Mädchen	20.13**	Westschweiz	0.51**	
Westschweiz	-2.70	Tessin	0.39**	
Tessin	-16.45**	<i>Lesefähigkeit (aus OLS)</i>	-0.01**	-0.01**
N	6863		6739	4898
Angepasstes R ²	0.27		0.07	0.10

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: OECD-BFS/EDK PISA Datenbank (national), 2001

*, ** gleich Signifikanz Niveau 5 und 1%. Die höchste Schulstufe hat den Wert 1, die tiefste Schulstufe den Wert 4. Dementsprechend sind negative Vorzeichen bei den Koeffizienten in der ordered probit Schätzung als höhere Wahrscheinlichkeit einer höheren Schulstufe anzugehören zu interpretieren und umgekehrt.

Tabelle 5: Mehrebenenmodell II: Effekte auf das Leistungsniveau

Merkmale (fixe Effekte)	Effektgrössen	
	Koeffizient	SE
Leistungsniveau Länder		
Basiswert	505.2667***	4.6117
Soziale Herkunft (Durchschnitt der Schule)	32.6192***	7.4811
Schultyp (Niveau)	1.7780***	0.1817
5 bis 10 Prozent fremdsprachiger Schüler/innen	-0.1727	5.9529
10 bis 15 Prozent fremdsprachiger Schüler/innen	0.8056	5.0581
15 bis 20 Prozent fremdsprachiger Schüler/innen	-9.7169	6.8824
20 bis 30 Prozent fremdsprachiger Schüler/innen	-13.2015**	5.9080
30 bis 40 Prozent fremdsprachiger Schüler/innen	-17.1277*	9.0413
Über 40 Prozent fremdsprachiger Schüler/innen	-42.1821***	7.3691
Schule in der französischsprachigen Schweiz	-1.7773	4.3349
Schule in der italienischsprachigen Schweiz	-7.4430	6.2277
N	201	
R ²	0.87	

Quelle: eigene Berechnungen; Datenquelle: OECD-BFS/EDK PISA Datenbank (national), 2001

Die Prädiktoren der ersten Ebene sind um den group mean zentriert. Auf der zweiten Ebene sind die Prädiktoren «durchschnittliche soziale Herkunft» und «Schultyp» um den grand mean zentriert.

Die Referenzgruppe ist eine Schule in der Deutschschweiz mit 0 bis 5 Prozent fremdsprachigen Schüler/innen, einer durchschnittlichen sozialen Zusammensetzung und einem durchschnittlichen Schultyp (Niveau).

Koeffizient: unstandardisierter Regressionskoeffizient

SE: Standardfehler des Regressionskoeffizienten

*: $p \leq .10$

** : $p \leq .05$

***: $p \leq .001$

In der Reihe Bildungsmonitoring bisher erschienen

Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000 / Urs Moser. BFS/EDK: Neuchâtel 2001. 30 S. gratis. Bestellnr. 473-0000. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000 / Urs Moser. OFS/CDIP: Neuchâtel 2001. 30 p. gratuit. No de commande: 474-0000. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Pronti per la vita? Le competenze di base dei giovani – Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000 / Urs Moser. UST/CDPE: Neuchâtel 2001. 30 p. gratis. Numero di ordinazione 475-0000. Il Documento è disponibile all'indirizzo internet www.pisa.admin.ch.

Prepared for Life? Basis Competencies of Young People – A Synthesis of the National PISA 2000 report / Urs Moser. BFS/EDK: Neuchâtel 2001. 30 p. free. Order number 476-0000. www.pisa.admin.ch.

Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. BFS/EDK: Neuchâtel 2002. 179 S. Bestellnr. 470-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15243-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. OFS/CDIP: Neuchâtel 2002. 174 p. No de commande: 471-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15244-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonalen Bericht der Erhebung PISA 2000 / Erich Ramseier [et al.]. BFS /EDK: Neuchâtel 2002. 114 S. Bestellnr.: 523-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15264-0. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Lehrplan und Leistungen Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Urs Moser & Simone Berweger. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 100S. Bestellnr. 573-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15288-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Les compétences en littérature Rapport thématique de l'enquête PISA 2000 / Anne-Marie Broi [et al.]. OFS/CDIP: Neuchâtel 2003. 144p. No de commande: 574-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15289-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Die besten Ausbildungssysteme Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Sabine Larcher & Jürgen Oellkers. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 52S. Bestellnr. 575-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15290-X. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Bildungswunsch und Wirklichkeit Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Monika Matter. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 68S. Bestellnr. 577-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15292-6. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

PISA 2000: Synthese und Empfehlungen / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. BFS/EDK: Neuchâtel 2003. 35S. Bestellnr. 578-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15293-4. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch

PISA 2000: Synthèse et recommandations / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. OFS/CDIP: Neuchâtel 2003. 35p. No de commande: 579-0000. ISBN-ISSN: 3-303-15294-2. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.